

# **BILDUNGSSTANDARDS IN DER LEHRERBILDUNG**

## **- REFORM DER BERUFSSCHULLEHRERBILDUNG ZWISCHEN KERNCURRICULUM UND MODULARISIERUNG -**

Tade Tramm (IBW, Uni Hamburg)

### *Abstract*

*Nicht erst mit TIMSS und PISA sind die Schule und mit ihr die Lehrerausbildung in Deutschland ins Gerede gekommen. Wenngleich wir Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer mit einigem Stolz auf das bewährte Studienmodell des Diplom-Handelslehrers im berufsbildenden Bereich verwiesen haben, müssen wir doch auch zur Kenntnis nehmen, dass die verbreiteten Klagen aus unseren Reihen über die mangelhafte Rezeption erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Lehrerschaft sich genau auf die Absolventen eben dieser so erfolgreichen Studiengänge beziehen. Kein Anlass also zur Selbstgefälligkeit, sondern Grund genug, die anstehende Reform der Lehrerbildung konstruktiv mit zu tragen.*

*Aus dem Spannungsfeld von Lehrerbildungsreform und Hochschulreform heraus wird in diesem Beitrag die Notwendigkeit einer kompetenz- und entwicklungsorientierten Lehrerbildungskonzeption begründet und am Beispiel aktueller konzeptioneller Überlegungen zur Reorganisation des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums an der Universität Hamburg konkretisiert.*

### **1 Berufsschullehrerbildung zwischen Lehrerbildungs- und Hochschulreform**

Ungeachtet durchaus eigenständiger Traditionen, Probleme und Diskussionslinien steht die Reform der Berufsschullehrerbildung spätestens seit Ende der 90er Jahre deutlich im Kontext der allgemeinen Lehrerbildungsdiskussion. Verwiesen sei hier insbesondere auf das Terhart-Gutachten (TERHART 2000) und die damit verbundenen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, auf eine Vielzahl von Gutachten in einzelnen Bundesländern, von denen hier nur exemplarisch auf das Gutachten der Hamburger Kommission Lehrerbildung hingewiesen werden soll (KEUFFER/OELKERS 2001), und schließlich auf das Gutachten einer OECD-Expertenkommission über die Lehrerbildung in Deutschland (KMK 2003). Das berufliche Schulwesen kam in diesen Gutachten zwar stets allenfalls am

Rande vor , dennoch deutet nichts darauf hin, dass damit seine Abkoppelung von allgemeinen Tendenzen und Standards angestrebt wird.

Die Reform der universitären Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich muss im Spannungsfeld bildungspolitischer und hochschulpolitischer Reformbestrebungen und Zielsetzungen diskutiert werden. Aus bildungspolitischer Perspektive wird für die Lehrerbildung eine stärkere Professionalisierung auf den Lehrerberuf hin gefordert, wobei ausdrücklich eine Öffnung des professionellen Tätigkeitsfeldes auch über den engen Bereich Schule hinaus im Sinne von Polyvalenz angestrebt wird. Betont wird die Notwendigkeit einer soliden wissenschaftlichen Fundierung der Lehrerbildung auf Universitätsniveau sowohl im Hinblick auf die Unterrichtsfächer als auch auf die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaft. In diesem Zusammenhang wird durchgängig eine stärkere gegenseitige Bezugnahme dieser drei Bereiche gefordert und die Schlüsselstellung der Fachdidaktiken betont. Unter dem Slogan „Ende der Beliebigkeit“ (TERHART 2000; 16) werden vor allem aber Forderungen nach stärkerer inhaltliche Kohärenz und Konsekutivität der Studienangebote sowie nach der Festlegung verbindlicher inhaltlicher Mindeststandards im Sinne von Kerncurricula geäußert.

Ausgehend von als gegeben angenommenen strukturellen Eckpunkten wie der Zweiphasigkeit der Ausbildung, dem staatlichen Ordnungs- und Prüfungsanspruch und dem Konzept des Zweifachlehrers im gymnasialen und berufsbildenden Bereich, werden insbesondere Reformen zu einer Verbesserung des Praxisbezugs des Studiums und der engeren Verzahnung von erster und zweiter Phase gefordert.

<b>Bildungspolitische Ziele:</b>	<b>Hochschulpolitische Ziele:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Professionalisierung</li> <li>➤ Erziehungswissenschaftliche Fundierung</li> <li>➤ Verzahnung Fachwissenschaft- Fachdidaktik</li> <li>➤ Integration erziehungswissenschaftlich prioritärer Themen</li> <li>➤ Stärkerer Praxisbezug</li> <li>➤ Verzahnung 1. und 2. Phase</li> <li>➤ 2-Fach-Lehrer</li> <li>➤ Staatliche Kontrolle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Europäisierung und Internationalisierung („Bologna-Prozess“) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Kompatibilität</li> <li>o Mobilität</li> <li>o Wettbewerb</li> <li>o Anrechenbarkeit</li> <li>o Strukturelle Angleichung</li> </ul> </li> <li>➤ Vermeidung von Studienabbrüchen, höhere Durchlässigkeit</li> <li>➤ Verkürzung der Studienzeiten</li> <li>➤ Stärkerer Praxisbezug</li> <li>➤ Förderung der Spitzenforschung</li> <li>➤ Konsekutivität</li> </ul>

Abbildung 8: Lehrerbildungsreform im Spannungsfeld von bildungs- und hochschulpolitischen Zielsetzungen

Spätestens mit den hochschulpolitischen Beschlüssen zur Umstellung aller Studiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen ist die Lehrerbildungsdiskussion aus ihrer beschaulichen Selbstbezogenheit herausgezerrt und in ein spannungsreiches Referenzsystem gestellt worden. Es ist zunehmend bewusst geworden, dass die akademische Lehrerbildung sich den Herausforderungen der allgemeinen Hochschulreform stellen muss, will sie nicht schon auf mittlere Sicht Gefahr laufen, aus den Universitäten herausgedrängt zu werden. Die hochschulpolitische Motivlage, die sich mit dem Begriff „Bologna-Prozess“ verknüpft, ist vielfach dargestellt worden und soll mit Abbildung 8 nur stichwortartig im Kontrast zu den bildungspolitischen Intentionen der Lehrerbildungsreform umrissen werden.

Zentral ist in dieser Agenda die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge in der Bachelor-Master-Struktur.

Als Essentials dieser neuen Studienstruktur sind die folgenden Merkmale anzusehen:

- Die konsekutive Studienstruktur von Bachelor- und Masterabschluss mit der Intention, dass der Bachelor als Regelabschluss nach einem drei- bis vierjährigem Studium zu einer Einmündung in das Beschäftigungssystem führt und dass nur ca. 1/3 bis 1/4 der Studierenden ein anschließendes Masterstudium mit stärker theoretisch-akademischem Profil aufnimmt;

- Die Modularisierung der Studiengänge, verbunden mit der Einführung eines Leistungspunktesystems auf der Grundlage von „workloads“;
- Die Kompetenzorientierung des Studiums, die über die modulbezogene Definition von Fähigkeiten operationalisiert wird;
- Die Verlagerung der Prüfungs- und Zertifizierungshoheit auf die Universitäten, verbunden mit der Pflicht zur Akkreditierung von Studiengängen.

Die zentralen Problemfelder im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrerbildung liegen dabei nach meiner Einschätzung

- im Konflikt zwischen Grundständigkeit des Lehramtsbezugs und Konsekutivität des Studiums;
- im Spannungsfeld von Polyvalenz und Professionalisierung;
- in der Fiktion der „Arbeitsmarktbefähigung“ der Bachelorabsolventen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es nur sehr konstruierte Tätigkeitsfelder für Bachelor eines Lehramtsstudienganges zu geben scheint (pädagogische Assistenten, betriebliche Ausbilder, Schulbuchvertreter u. a. m.);
- in der Selektivität der Schwelle zum Masterstudiengang im Widerspruch zur Idee einer einheitlichen Lehrerbildung auf Masterniveau für alle.

Für die meisten dieser Probleme deuten sich „pragmatische“ Lösungen an, die im Endeffekt darauf hinauslaufen dürften, Lehramtsstudiengängen unter dem Etikett der Bachelor- und Masterstruktur einen Sonderstatus zuzugestehen. Ob und inwieweit dies tatsächlich tragfähig ist, wird sich zeigen müssen.

Unter dem thematischen Schwerpunkt meines Beitrages sollen im Folgenden zwei Problemfelder thematisiert werden, die mir für alle Studiengänge virulent zu sein scheinen, die jedoch im erziehungswissenschaftlichen Bereich von besonderer Brisanz sind. Es geht zunächst um den Zusammenhang von Inhalten und Kompetenzen bei der Definition von Standards und Kerncurricula für Studiengänge und im zweiten Schwerpunkt dann um den Modus des Kompetenzerwerbs zwischen Produktionsmodell und Entwicklungsmodell.

## 2 Standards zwischen Inhalten und Kompetenzen

Auch wenn mittlerweile weithin Einigkeit über die Notwendigkeit von Standards der Lehrerausbildung in Form eines verbindlichen Kerncurriculums<sup>1</sup> zu bestehen scheint, dürfte dieser umfassende Konsens schon in dem Moment einer erheblichen Belastungsprobe ausgesetzt sein, in dem die Frage nach dem Modus eines solchen Kerncurriculums beantwortet werden soll. Ich will versuchen, einen knappen Überblick über das Spektrum möglicher Antworten zu geben, um dann die eigene Präferenz zu begründen.

Ganz überwiegend scheint mit der Forderung nach Kerncurricula die Idee einer gemeinsamen professionellen *Wissens*grundlage verbunden. So formuliert etwa der Vorstand der DGfE in seinen Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2001) dass es gelte, „Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens zu umreißen, die von allen Ausgebildeten gewusst werden sollten.“ Es geht mithin um disziplinäres Wissen der Erziehungswissenschaft, über welches professionelle Kompetenz gesichert und Kommunikation „über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln“ gewährleistet werden kann (ebenda). Konkret können Kerncurricula in diesem Sinne in durchaus unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein, so etwa

- über Mengen oder Sequenzen von Lehrveranstaltungstiteln mit Hinweisen auf Semesterwochenstundenzahl und Platzierung im Studienverlauf. Evtl. finden sich hier noch präzisierende inhaltliche Hinweise, häufig jedoch wird schlicht auf ein gemeinsames Vorverständnis bezüglich der genannten Kategorien rekurriert („Einführung in die Didaktik“, „Forschungsmethoden“);
- über eine weitergehende Benennung relevanter Inhalte in Bezug auf verbindliche Lehrveranstaltungen;
- über die Definition von Pflichtlektüre bzw. examensrelevanter Literatur unabhängig von konkreten Lehrveranstaltungen;
- über die Definition von Prüfungsaufgaben, die z. B. in einer Datenbank hinterlegt werden könnten, aus der bei Bedarf Stichproben zu Prüfungszwecken gezogen

---

<sup>1</sup> Was unter „Kerncurriculum“ zu verstehen ist, ist keineswegs geklärt. Unseren Überlegungen liegt die folgende Arbeitsdefinition zugrunde: „Kerncurriculum“ bezeichnet den planvollen Ablauf eines Qualifizierungsprozesses, in dem Studierende ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, auf die man sich während des Studiums und nach Abschluss des Studiums bei der gemeinsamen Arbeit beziehen kann.

werden. Solche Prüfungsaufgaben könnten kenntnisorientiert auf die Reproduktion von Wissen im systematischen Kontext oder anwendungsorientiert auf die Nutzung von Wissen in praktischen Problemlösekontexten gerichtet sein.

Mit den Prüfungsaufgaben wird im Grunde bereits eine zweite Kategorie von Standards angesprochen, mit der auf **Kompetenzen** abgehoben wird, die über die Ausbildung verlässlich aufgebaut werden sollen. In bildungstheoretischen Kategorien gedacht, wäre hiermit der Übergang von einer materialen Lehrerbildungskonzeption zu einer formalen bzw. kategorialen Konzeption markiert. Aus curriculumtheoretischer Sicht würde die pragmatisch-utilitäre Seite der Lehrerbildung betont, die Befähigung also, eine bestimmte Praxis auf der Grundlage reflektierenden Handelns kompetent und verantwortlich gestalten zu können. Inhalte wären dann nicht allein oder primär im Hinblick auf ihre Stellung im Gefüge der Wissenschaft zu legitimieren, sondern vor allem über ihren Beitrag zum Aufbau einer solchen Orientierungs- und Handlungskompetenz in pädagogischen Feldern. VOGEL (1999) weist in einem Beitrag zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft eine solche Sicht u. a. mit dem Argument zurück, dass das Professionswissen als Basis beruflicher Kompetenz nicht mit dem Wissenschaftswissen identisch sei, um das es jedoch bei einem universitären Kerncurriculum gehen müsse (ders. 1999, S. 733f.; vgl. auch BECK 2002). Dieses Argument macht auf verschiedene Aspekte aufmerksam:

- Es kann keinen logischen Ableitungszusammenhang von abstrakt formulierten Kompetenzen auf konkrete Inhalte geben und auch unser psychologisches Wissen erlaubt es nicht, die Wissensbasis selbst spezifischerer Kompetenzen eindeutig zu bestimmen (vgl. dazu NEUWEG 1999). Dennoch können differenzierter benannte berufliche Kompetenzen einen heuristischen Suchprozess nach verbindlichen Inhalten strukturieren und in umgekehrter Blickrichtung als Auswahlkriterien in einem diskursiven curricularen Argumentationsprozess dienen. Ich werde dies an späterer Stelle zu zeigen versuchen.
- Fragt man nicht allgemein nach einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, sondern stellt die Lehrerbildungsaufgabe in den Mittelpunkt, dann ist natürlich der Zweiphasigkeit dieser Ausbildung Rechnung zu tragen. Auf dem Wege zum Professionswissen und zu professioneller Kompetenz hat die Universität einen zu definierenden, begrenzten Beitrag zu leisten. Die Differenz zwischen Wissen-

schafts- und Professionswissen ist damit für das System geradezu konstitutiv. Dies sollte die Universität aber doch nicht daran hindern, Letzteres als Zielpunkt ihres Curriculums zu akzeptieren und dabei freilich auch den Beitrag der zweiten Phase mit ins Kalkül zu ziehen.

- Ein universitäres Kerncurriculum, das im geschilderten Sinne kompetenzorientiert angelegt ist, darf sich nicht einseitig nur auf das Praxisfeld Schule fixieren, sondern hat auch die Befähigung für andere Aufgaben mit in den Blick zu nehmen. Dies betrifft unter dem Stichwort der Polyvalenz zunächst außerschulische Tätigkeitsfelder von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Es betrifft aber auch die Befähigung für das Handlungs- und Kommunikationssystem Wissenschaft und damit das Ziel, die Reproduktionsfähigkeit wissenschaftlicher Forschung und Lehre zu sichern.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen präferieren wir ein Kerncurriculum, das sich weder mit der Auflistung von Veranstaltungen oder Themen begnügt, noch nur auf abstrakter Ebene Leitideen formuliert. Notwendig scheint uns vielmehr ein transparentes und konsistentes Begründungssystem, in dem spezifische professionelle Kompetenzen identifiziert und darauf bezogen relevante Wissensbestände als materieller Aspekt des Kerncurriculums benannt werden. Es handelt sich hierbei wohlgerne um einen Argumentationsrahmen, nicht um eine Ableitungsprozedur. Eine wesentliche Funktion kommt in diesem Argumentationssystem der Frage nach der pädagogisch-wissenschaftlichen Prägung der angestrebten Professionalität zu. Anders formuliert: Worin erweist sich der spezifisch wissenschaftliche, worin der spezifisch pädagogische Gehalt der professionellen Kompetenz und schließlich: Was kann der Beitrag der Universität zu deren Aufbau sein und wie schließt sich der individuelle Entwicklungsprozess in der zweiten Phase hieran an?

### **3 Standards zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell**

Im Hintergrund der bisherigen Diskussion steht die Frage nach dem jeweils unterlegten Verständnis des Konzepts „Kompetenz“ und nach der leitenden Vorstellung davon, wie sich individueller Kompetenzerwerb vollzieht und wie er pädagogisch gefördert werden kann und soll.

Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, wird in der Arbeitspsychologie sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit langem verwendet und hat über die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen und die Diskussion um Bildungsstandards auch Eingang in die allgemein erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden (vgl. WEINERT 1999; ERPENBECK / VON ROSENSTIEL 2003).

**Handlungskompetenz** wird überwiegend – analog zur Sprachkompetenz im Sinne der Generativen Transformationsgrammatik CHOMSKYS (1970) – als die Fähigkeit verstanden, aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können.<sup>2</sup> Analytisch lassen sich dabei zwei Teilleistungen unterscheiden: Einerseits die Fähigkeit zur *Orientierung*, d. h. zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen, zur angemessenen kognitiven Modellierung von Handlungssituationen. Dies ist z. B. gefordert im Zuge der Wahrnehmung einer Ausgangssituation, der Modellierung des Zielzustandes, des Abwägens alternativer Handlungswege und der Wahrnehmung und Beurteilung von Zwischenzuständen. HACKER (1998) spricht in diesem Zusammenhang vom „Operativen Abbildsystem“. In diese Leistung fließen sowohl kognitive als auch affektive und volitionale Aspekte mit ein. Andererseits impliziert der Begriff der Handlungskompetenz die Fähigkeit, Situationen gedanklich und real schrittweise zu verändern, einen Ist-Zustand also in einen Soll-Zustand zu transformieren. Diese *operative* Kompetenz wird im Problemlösen wie in der Regulation der praktischen Handlung wirksam. Sie kann mit unterschiedlichen Medien vollzogen werden, von hochabstrakten Symbolen über Sprache bis hin zu physischen Objekten (vgl. ausführlicher TRAMM 1996). Diesem Verständnis entspricht die folgende zweidimensionale Strukturierung des Kompetenzkonzepts, dass die soeben eingeführten pragmatischen Dimensionen in der Vertikalen auf die pädagogisch-anthropologischen Aspekte der individuellen Weltbegegnung nach Heinrich ROTH (1971) in der Horizontalen bezieht.

---

<sup>2</sup> Analog gilt dies auch für Wahrnehmungsleistungen, Interpretationsleistungen (Deutungen) oder Urteilsleistungen (Wertungen), die im Begriff der Orientierungsleistung zusammengefasst werden können.



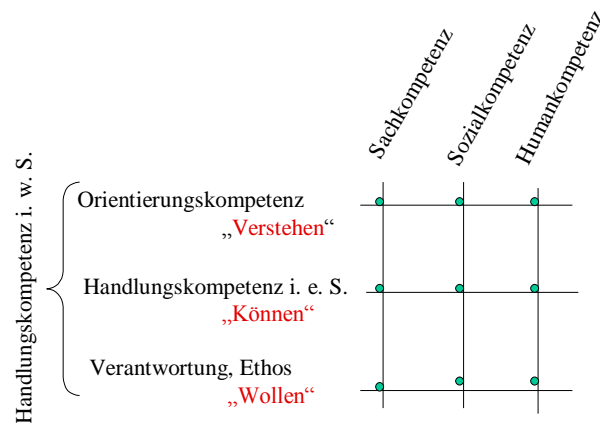


Abbildung 9: Zweidimensionales Kompetenzverständnis

In bezug auf den Prozess des **Kompetenzerwerbs** lassen sich pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die man als „**Produktionsmodell**“ einerseits und „**Entwicklungsmodell**“ andererseits kennzeichnen kann.

Eine Produktionslogik tritt vor allem im Kontext der Modularisierungsdiskussion deutlich zutage. So etwa dann, wenn Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße“ beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden. Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden. Für den Ökonomen ist dies vertrautes Terrain, freilich mit dem Selbstverständnis pädagogischen Denkens im Grunde unvereinbar. Aus pädagogischer Sicht ist der Prozess des Kompetenzerwerbs hingegen nur als individueller Entwicklungsprozess angemessen zu erfassen; als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, 27ff.). Dieser aber verlangt nicht additiv aneinander gereihete Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende Pfade und entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

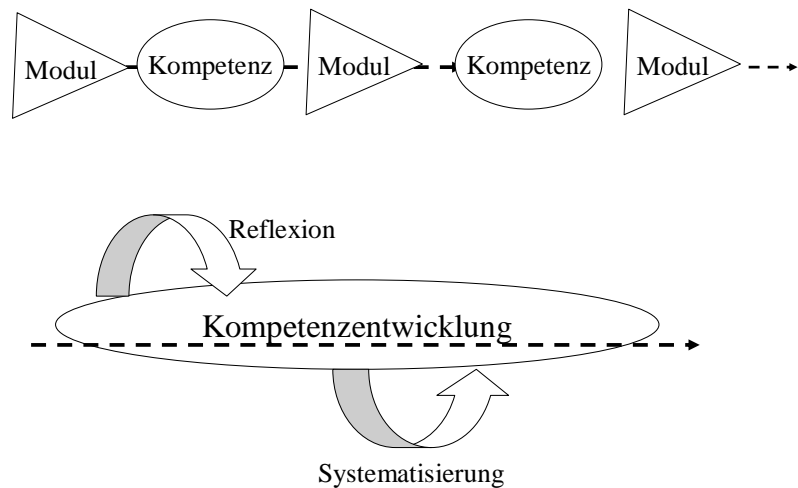


Abbildung 10: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell der Kompetenz

In der Logik des Produktionsmodells wäre nach abgrenzbaren Tätigkeitsbereichen oder gar nach abgegrenzten Themenfeldern zu suchen, auf die bezogen Module zu formulieren wären. Entsprechende Module könnten lauten: „*Sachanalyse durchführen*“, „*Lernziele formulieren*“, „*ein Sokratisches Lehrgespräch führen*“ etc. In der Logik des Entwicklungsmodells hingegen wären solche Anforderungskomplexe im Sinne eines Spiralcurriculums auf verschiedenen Phasen des Entwicklungsweges im Hinblick auf wachsende Niveaustufen der Kompetenz zu durchlaufen. Einen Entwurf für ein solches Niveaustufenmodell, mit dem wir in Hamburg in der Abstimmung von 1. und 2. Phase arbeiten, zeigt Abbildung 11:

### Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen;
Ia	Problemraum kognitiv strukturieren, aus einer pragmatischen Perspektive begrifflich elaborieren, ordnen, modellieren, Dimensionen der Problematik verstehen;
II	Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen und Handlungsoptionen; Reflektieren der Effekte und Nebeneffekte; Erarbeiten von Standards und Ansprüchen;
IIIa	exemplarisch vertiefen, systematisch elaborieren, theoriegeleitet rekonstruieren, erklären und verstehen. Theoretische Probleme bearbeiten und Technologien entwickeln und evaluieren; Mitwirkung an Forschung – <b>forschendes Lernen</b> ;
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – <b>reflexive Routinebildung</b> ;

Abbildung 11: Ein Niveaustufenmodell der Lehrerbildung

Zur Umsetzung eines solchen Modells wäre es erforderlich, orthogonal zu diesen Kompetenzstufen inhaltlich zu definierende Dimensionen der Kompetenzentwicklung zu identifizieren, also Problem- oder Handlungsfelder, für die Lehrerausbildung qualifizieren will und in denen sich Kompetenz entwickeln und erweisen muss. Bezogen auf diese Problem- oder Handlungsfelder müssten Kompetenzen als Ergebnisse der Lehrerbildung, d. h. als Standards formuliert werden. Diese wären nicht in einzelnen Modulen (d. h. in 1 - 2 Semestern) zu erreichen, sondern nur modulübergreifend zu verfolgen. Module wären demnach jeweils (auch) über ihren Beitrag zu einem längerfristig angelegten, thematisch eingegrenzten Kompetenzentwicklungsprozess zu definieren (vgl. Abb. 12).

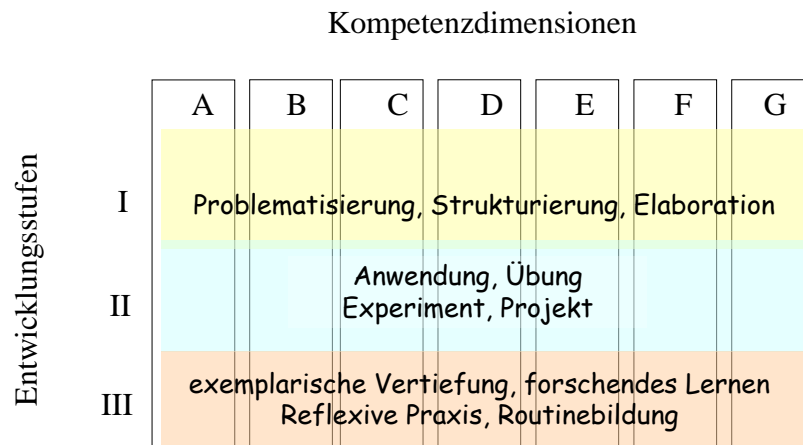


Abbildung 12: Curriculare Kompetenzdimensionen und Entwicklungsstufen

#### 4 Die Hamburger Überlegungen zu einem Kerncurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die folgenden konzeptionellen Überlegungen entstammen den Arbeiten an einem integrativen berufs- und wirtschaftspädagogischen Kerncurriculum am IBW Hamburg. Sie sind zugleich Bezugspunkt weitergehender Überlegungen zu einer curricularen Integration von 1. und 2. Phase der Berufsschullehrerausbildung in Hamburg (vgl. BRAND / TRAMM 2003).

##### 4.1 Zieldimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Wir sehen als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus (siehe Abb. 13).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE von 2003, S. 8.

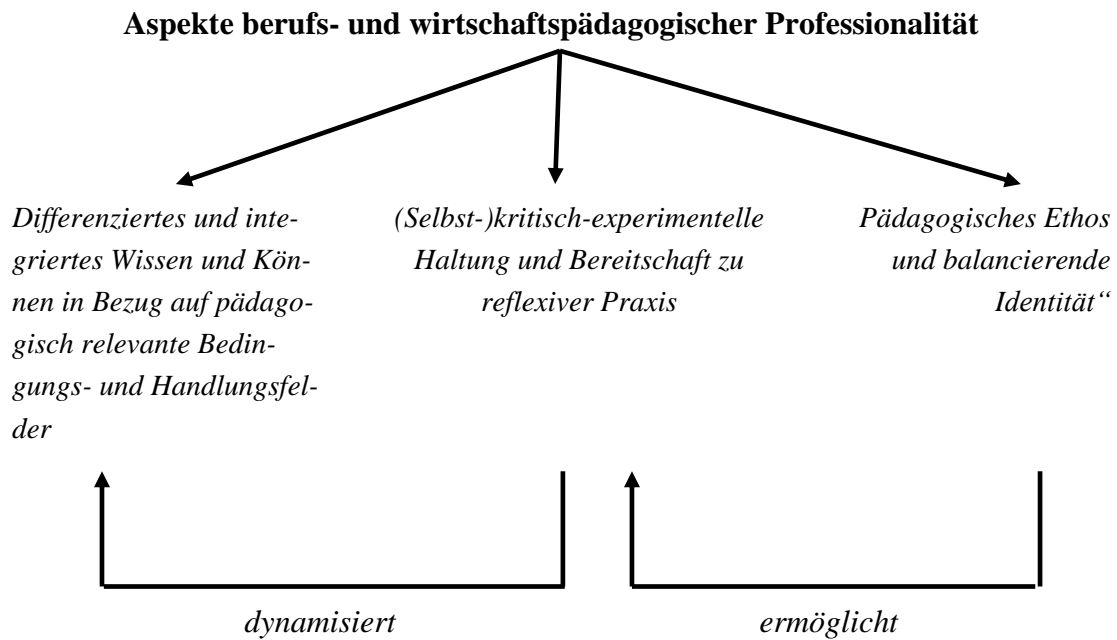


Abbildung 13: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Berufliche Kompetenz wird konstituiert durch das professionelle Wissen, das in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich und strukturell systematisiert werden kann. Unter inhaltlichem Aspekt werde ich im Kapitel 4.3 eine Systematisierung vorschlagen. Formal scheint in Anlehnung an die Theorie der kognitiven Strukturiertheit (KROHNE 1977) die Unterscheidung im Hinblick auf Differenziertheit und Integriertheit erforderlich. Der Aspekt der **Differenziertheit** verweist auf die gesicherte Annahme, dass Orientierung und Handeln um so besser gelingen können, je präziser wir grundsätzlich in der Lage sind, unterschiedliche Merkmale, Eigenschaften und Zustände von Situationen, Objekten oder Handlungspartnern zu erfassen und zu erklären und je größer das Spektrum der uns zur Verfügung stehenden Fertigkeiten, Algorithmen oder Heuristiken ist. Im Begriff der Differenziertheit wird neben dem Umfang des Wissens zugleich auch das Maß seiner Ordnung, seiner Strukturiertheit angesprochen, weil dieses sowohl für eine effektive Speicherung des Wissens von Bedeutung ist als auch für die Möglichkeit, aus dem vorhandenen Wissen auf dem Wege des schlussfolgernden Denkens situationsrelevantes, subjektiv neues Wissen zu generieren. Der Aspekt der **Integriertheit** verweist demgegenüber auf die notwendige Fähigkeit, Wissen im Kontext praktischer Orientierungs- und Handlungsprobleme aus seinem systematischen Kontext zu lösen und mit systematisch durchaus entfernt liegenden Wissensbeständen zu kombinieren. In diesem Sinne erfordert etwa die Gestaltung einer multimedial-gestützten, adaptiven Lernumwelt die Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Entwicklungspsycholo-

gie, der pädagogischen Diagnostik, der Medienpädagogik, der Informatik, der Instruktionspsychologie usw.

Das professionelle Wissen kann weniger denn je als ein abgeschlossenes Gefüge betrachtet werden, sondern es bedarf über das Studium hinaus der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Dies kann im Wesentlichen nicht in institutioneller Form (etwa über Fortbildungen) erfolgen, sondern sollte aus der kritischen Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen und dem Bemühen resultieren, eigene Erfahrungen mit denen anderer, nicht zuletzt den im Zuge wissenschaftlicher Bemühungen dargelegten, in Beziehung zu setzen. Eine selbstkritisch-experimentelle Haltung (vgl. z. B. STEINHOFF 1981; STEINHOFF / ACHTENHAGEN / TRAMM 1980) ist in diesem Sinne die wesentliche affektive Voraussetzung dafür, das Wissen und damit auch die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers zu dynamisieren.

Eigenes Handeln und eigene Überzeugungen permanent kritisch in Frage zu stellen und offensiv nach neuen Wegen zu suchen ist auf Dauer ein mühsamer, oft schmerzlicher Weg. Die Bereitschaft, diese Belastungen und Unsicherheiten auf sich zu nehmen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos voraus; zumindest die Bereitschaft für die schulische Förderung der anvertrauten Schüler Verantwortung zu übernehmen (vgl. hierzu z. B. OSER 1998). Lehrer operieren hierbei in einem komplexen Spannungsfeld teilweise widersprüchlicher sozialer, gesellschaftlicher Erwartungen und eigener Ansprüche und Gestaltungsvorstellungen (vgl. dazu VAN BUER 1995; SQUARRA/ VAN BUER / EBERMANN-RICHTER / KIRCHNER 1995). Das Bemühen, in diesem Feld Identität auszubilden und auszubalancieren, sollte als wesentliche Facette der Lehrerausbildung begriffen werden (vgl. KRAPPMANN 1978; STEINHOFF 1981). Pädagogisches Ethos wie balancierende Identität sind nach unserer Überzeugung Persönlichkeitsmerkmale, die erst eine selbstkritisch-experimentelle Haltung ermöglichen.

#### 4.2 Handlungsformen im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Von entscheidender Bedeutung für die zielgerechte Umsetzung einer solchen Struktur dürfte die Frage sein, über welche Art von Lernhandlungen sich die Studenten mit derartigen Problemfeldern auseinandersetzen. Als regulative Leitidee zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung richten wir uns an der Konzeption eines Studiums als aktiver, theorieorientierter Auseinandersetzung mit Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsproblemen der beruflichen Praxis aus. Dabei soll im Zeitablauf von der theo-

---

riegeleiteten und methodenbewussten Reflexion praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme zu reflektierendem Handeln in exemplarischen Praxisfeldern fortgeschritten werden.

Als grundlegende Elemente einer solchen Konzeption sehen wir:

- den frühzeitigen und kontinuierlichen Bezug zum pädagogischen Praxisfeld,
- den Aufbau stabiler sozialer Kontakte im Studium: Studententeams, Patenschaften mit Lehrern als Mentoren, Projektarbeit mit Wissenschaftlern,
- den Aufbau und die Förderung einer Supervisionsbereitschaft,
- vielfältige Praxiskontakte aus einer theoriegeleiteten Forschungsperspektive:
  - Rekonstruktion eigener Unterrichtserfahrungen und subjektiver Theorien,
  - Rekonstruktion von Unterricht aus den Perspektiven Lehrer – Schüler – Beobachter (Außensicht, Innensicht, Pläne und Strategien, Absichten und Wahrnehmungen),
  - kooperative Erarbeitung und Erprobung von Unterrichtsprojekten,
  - Beurteilung von Unterricht (Feedback) und Durchführung von Unterrichtsversuchen mit externem Feedback,
  - Durchführung von empirischen Entwicklungs- oder Forschungsprojekten (Diplomarbeiten),
- die Sicherung definierter Räume für theorie- und forschungsorientierte Lehrveranstaltungen.

#### 4.3 Inhaltsdimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Es dürfte eines der größten Professionalisierungsdefizite des Lehrerberufes im Vergleich etwa zu Juristen und Ärzten sein, dass eine inhaltliche Festlegung seiner Wissensbasis bislang nicht nur nicht gelungen ist, sondern dass vielmehr jeder Versuch in diese Richtung in der Pädagogik als höchst verdächtig gilt. Zugleich ist es eine interessante Erfahrung, dass im Gespräch unter Kollegen – etwa im Kontext von Prüfungen – schnell Einigkeit darüber zu erzielen ist, dass ein Kandidat diese Theorie oder jenen Wissenschaftler doch nun hätte kennen müssen. Es scheint mithin ein „implizites inhalt-

liches Kerncurriculum“ zu geben, das auch weithin geteilt wird. Nach unserer Überzeugung wird es notwendig sein, die Diskussion um die Inhalte eines Kerncurriculums der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen auf der Grundlage der oben skizzierten Leitidee offen und intensiv zu führen, wobei als Ergebnis auch ein transparenter Dissens unterschiedlicher Richtungen hilfreich wäre.

Dieser Erarbeitungsprozess könnte in drei Schritten erfolgen:

- a. Identifikation von Problemen, Phänomenen, Konflikten, Widersprüchen, mit denen ein Studierender sich im Laufe seines Studiums auseinander gesetzt haben sollte;
- b. Bestimmung eines Kanons erklärungsmächtiger und gestaltungsrelevanter Theorien, kategorialer theoretischer Konstrukte und Begriffe, empirischer Zusammenhänge und auf dieser Grundlage
- c. Definition von Struktur- und Faktenwissen, Techniken und Fertigkeiten, die als professioneller Kernbestand der Berufs- und Wirtschaftspädagogen vorausgesetzt werden müssen.

Neben das Problem der Festlegung derartiger Studieninhalte tritt die Frage nach der Strukturierung und Sequenzierung dieser Inhalte. Als Grundidee verfolgen wir hierbei – in Anlehnung an die Konzeption situierten, handlungs- und problemorientierten Lernens – ein Modell, wonach die Vermittlung fachsystematisch strukturierter Wissensbestände nicht losgelöst von Anwendungskontexten stattfinden sollte, sondern dem zufolge relevante Problemfelder oder Leitfragen zu definieren wären, aus denen heraus einerseits der Bezug zum Handlungsfeld hergestellt wird und andererseits Theorien, theoretische Begriffe und Modelle in ihrer praktischen Bedeutsamkeit erfahren und angeeignet werden können. Abbildung 14 stellt den Versuch einer solchen Struktur dar:



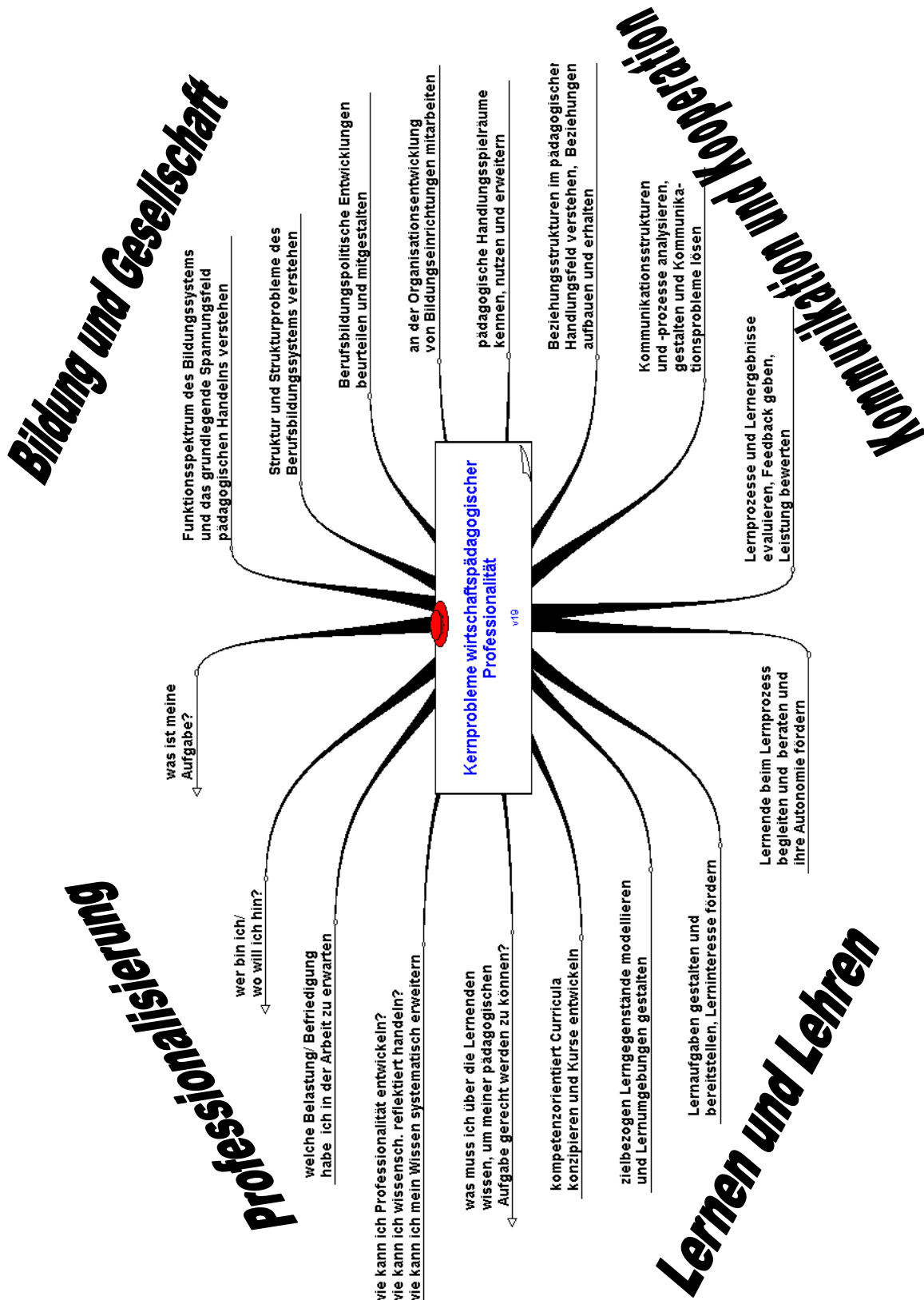


Abbildung 14: Handlungs- und Problemfelder berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Die Äste dieses Mindmaps repräsentieren Problem- und Handlungsfelder der Lehrerbildung und damit Bereiche, in denen sich Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte vollziehen sollte und mit denen sie sich also in ihrem Professionalisierungsprozess auseinandersetzen müssen. Die Ausdifferenzierung dieser Äste und sicher auch ihre inhaltliche Akzentuierung ist Ergebnis eines kollegialen Diskurses der Hamburger Berufs- und Wirtschaftspädagogen und spiegelt damit natürlich insofern auch diese spezifische Konstellation wieder. Dennoch sehen wir darin eine gute Grundlage für den disziplinären Diskurs auch über diesen Standort hinaus; Indizien dafür sind der hohe Übereinstimmungsgrad, den eine Deckungsanalyse mit den 88 Standards der Lehrerbildung nach OSER und OELKERS (2001) ergeben hat, aber auch die hohe Akzeptanz, die dieses Modell in der Kooperation mit Studienseminaren gefunden hat. Es handelt sich hierbei um eine curriculumstrategische Heuristik zur argumentativen Begründung von Kompetenzen und Gegenständen der Lehrerbildung. Jeder dieser Äste definiert einen Entwicklungspfad, der über die Ausbildungsphasen hinweg zu konzipieren wäre und auf den bezogen der spezifische Entwicklungsbeitrag der ersten, zweiten und dritten Phase zu bestimmen wäre.

Aus unserer konkreten Arbeit mit den Studienseminaren heraus hat es sich zudem als sinnvoll erwiesen, die relativ hohe Zahl der thematischen Äste auf sieben Hauptfelder zu konzentrieren, die als Themenkreise der Berufsschullehrerausbildung zu konzipieren sind und auf die bezogen jeweils die grundlegenden Kompetenzen zu formulieren sind (vgl. hierzu das curriculare Grundmodell in Abbildung 12).

### Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Eine pädagogisch-professionelle <b>Einstellung</b> zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche <b>Identität</b> entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
Individuelle <b>Lern und Entwicklungsprozesse</b> 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 wirtschafts-pädagogische <b>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</b> analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
<b>Unterricht</b> auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
Kompetenz-orientierte <b>Curricula</b> 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.
<b>Handlungs- und Gestaltungsspielräume</b> 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 <b>Systemstrukturen</b> in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und –alternativen kennen und beurteilen

Abbildung 15: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen wären in curricular-konstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten:

1. Die Ausdifferenzierung dieser komplex formulierten Kompetenzen in Richtung auf die darin enthaltenen thematischen Aspekte und Dimensionen,
2. die Identifikation der mit diesen Kompetenzen verbundenen Wissensbasis und damit die Aufdeckung der relevanten Theoriebezüge und der grundlegenden (empirischen, normativen) Informationen über den Gegenstandsbereich,

3. die Identifikation prototypischer Fälle und Situationen, über die dieser Problem-  
bereich situierbar ist und über die er auch den Studierenden zugänglich gemacht  
werden kann,
4. die Bestimmung einer Sequenz von Gegenstandserfahrungen und systematischen  
Reflexionen, über die sich die Lehrerstudenten im Verlauf ihres Professionalisie-  
rungsprozesses über die Phasen diesen Bereich erschließen können.

Die ersten drei Aspekte sind bezogen auf den Kompetenzbereich „Kompetenzorientierte Curricula konzipieren und Kurse entwickeln“ in nachfolgendem Überblick exemplarisch dargestellt. Ihnen vorangestellt ist jeweils eine sprachlich sehr verdichtete Explikation des Kompetenzbereiches:

<b><i>Kompetenzbereich: Kompetenzorientiert Curricula konzipieren und Kurse entwickeln</i></b>	
<i>Explikation:</i>	Kann auf der Grundlage normativer Vorgaben beruflich-situativer wie fachwissenschaftlicher Faktoren aus einer pädagogischen Perspektive heraus kompetenzorientiert Curricula konzipieren und Kurse entwickeln. Kann Kompetenzen als Zielpunkte von Lehr-Lernprozessen definieren und im Hinblick auf zugrunde liegende Wissensstrukturen präzisieren. Kann Lerngegenstände kompetenzbezogen und entwicklungsadäquat definieren. Kann Makrosequenzen im Hinblick auf Kompetenzstufen und entwicklungspädagogische Kriterien konzipieren. Kann Curricula diskursiv durchsetzen und an variierende Rahmenbedingungen anpassen. Kann Instrumente zur Kompetenzmessung beurteilen, entwickeln, einsetzen und deren Ergebnisse interpretieren.
<i>Dimensionen:</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Curriculare Analyse</li> <li>b) Didaktische Analyse</li> <li>c) Curriculare Konstruktion</li> <li>d) Curriculumimplementation</li> <li>e) Curriculumevaluation</li> </ol>
<i>Theorie- / Empirie- bezüge:</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Curriculumtheorie</li> <li>b) Qualifikations- / Berufsforschung</li> <li>c) Fachwissenschaft / -didaktik</li> <li>d) Entwicklungspädagogik</li> <li>e) Sequenzierungstheorie</li> <li>f) Pädagogische Diagnostik</li> </ol>
<i>Kasus:</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Umsetzung eines Lernfeldes in eine Makrosequenz</li> <li>b) Fallstudien zur Umsetzung von Lernfeldern in Makrosequenzen</li> <li>c) Analyse bzw. Entwicklung kompetenzbezogener Evaluationsinstrumente</li> </ol>

Abbildung 16: Konkretisierung einer Kompetenzdimension

Der Sequenzierungsaspekt verweist auf die große Herausforderung, einen solchen Entwicklungsprozess zunächst unabhängig von den institutionellen Grenzen der zweiphasigen Lehrerbildung zu denken und auf dieser Grundlage auch nach Wegen zu einer institutionellen Kooperation oder gar zu einer integrierten Lehrerbildung zu suchen.

### **Literaturverzeichnis:**

- Beck, K. (2002): Plädoyer für ein Kern-Curriculum zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 1, S. 124-130.
- 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.
- Chomsky, N. (1970): Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin 1970.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 12, Heft 23, S. 20 – 31.
- Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. (2003): Einführung. In: dieselben (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003, S. IX – XL.
- Etzold, S. (1997): Lehrer lernen das Falsche. In: Die ZEIT, Nr. 7/97 vom 7.2.97, S. 33f..
- Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern 1998.
- Keuffer, J. / Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel 2001.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. Manuskript, Bonn 2003.
- Krappmann, L. (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart 1978.
- Krohne, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, S. 54 – 75.
- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis. Münster 1999.
- Oser, F. / Oelkers, J./ (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Zürich 2001.
- Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen 1998.

- Roth, H. (1971) Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.
- Squarra, D. / v. Buer, J. / Ebermann-Richter, P. / Kirchner, C. (1995): Berufsbezogene Kontrollüberzeugungen, berufliche Zufriedenheit und unterrichtliche Bewältigungsstrategien von Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. In: van Buer, J. / Squarra, D. / Badel, S. (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin 1995, S. 109 – 166.
- Steinhoff, E. / Achtenhagen, F. / Tramm, T. (1980): Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1980.
- Steinhoff, E. (1981): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1981.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2000.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen 1996. Online: [http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte\\_tt/Habil.pdf](http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf), Stand: 07/2005.
- van Buer, J.(1995): Zur Rolle des Lehrers – Subjektive Auffassungen von Beruf, Berufsbiografie und Unterricht. In: van Buer, J. / Squarra, D. / Badel, S. (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin (IWE der Humboldt Universität), S. 3 – 108.
- Vogel, P. (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1999, S. 733 – 740.
- Weinert, F. E.(1999): Concepts of competence. Neuchatel 1999.