

Das Hamburger Kernpraktikum – ein innovativer Ansatz zur Verknüpfung von Praxis- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung

1. Einführung

Mit diesem Beitrag stellen wir das Konzept des Kernpraktikums im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen vor, das mit der Einführung der Bachelor-Masterstrukturen an der Universität Hamburg entwickelt und seit dem Sommersemester 2011 erstmals durchgeführt wurde. Dieses Modell wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW), der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg (LIA3) und den über das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) institutionell zusammengeführten beruflichen Schulen entwickelt und wird von diesen kooperativ durchgeführt. Der Beitrag stellt die Subjektperspektive der Studierenden in den Mittelpunkt und betont damit die Erkenntnis, dass zwischen einem geplanten Studiengangmodell und der studentischen Realität häufig große Differenzen auftreten, dass aber allein letztere über den Erfolg des Studienangebots entscheidet.

Die Leser sind damit eingeladen, Olga Z. kennenzulernen – eine virtuelle Studentin, die im zweiten Kapitel zunächst aus der Planungsperspektive betrachtet wird und im vierten Kapitel dabei hilft, die ersten Erfahrungen subjekt fokussiert vorzustellen. Das dritte Kapitel dient dazu, die Rahmenbedingungen sowie die zentralen Gestaltungsaspekte des Kernpraktikums in systematischer Weise vorzustellen.

2. Der Mensch im Mittelpunkt - vom Ringen um die Subjektperspektive bei der Planung einer neuen Struktur der Lehrerbildung

Anfang April 2011 findet sich Olga Z. morgens kurz vor acht an der Handelsschule St. Pauli ein und sucht in dem allgemeinen Gewusel den Weg zum Schulsekretariat. Olga ist eine von ca. 70 Lehramtsstudierenden, die an diesem Tag ihr Kernpraktikum an einer Beruflichen Schule in Hamburg beginnen

Olga ist ein wenig nervös. Vor allem, weil sie nicht so genau weiß, was heute und in den kommenden Wochen und Monaten an der Schule auf sie zukommen wird. Ältere Semester, auf deren Erfahrungen sie hätte aufbauen können, gibt es ja in diesem neuen Studiengang nicht. So fühlt sie sich ein wenig zwischen Pionier und Versuchskaninchen – und das geht ihr schon so, seit sie im Wintersemester 2007/08 das neue Bachelorstudium des Lehramts an beruflichen Schulen an der Uni Hamburg aufgenommen hat. Seit einem Semester ist sie jetzt im Masterstudium, und mit dem Kernpraktikum beginnt sie die Studienphase, die ihr immer wieder als „Herzstück des Hamburger Berufsschullehrerstudiums“ angepriesen wurde.

Immerhin, Olga ist mit ihren 26 Jahren kein Backfisch mehr. Sie hat nach dem Abitur eine Ausbildung zur Bankkauffrau gemacht und danach noch zwei Jahre in diesem Beruf gearbeitet, bevor sie sich zum Studium in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften entschloss. Ihr beruflicher Hintergrund hat es ihr auch erleichtert, einen Job in der betrieblichen Ausbildung einer Großbank zu finden. Dort arbeitet sie regelmäßig 15 Stunden wöchentlich und finanziert damit ihr Studium. Olga hat gelernt, sich gut zu organisieren und zielgerichtet zu arbeiten. Und das hat sie in den ersten drei Jahren ihres Studiums auch wirklich gebraucht. Das Studium der Wirtschaftswissenschaften war von vollen Vorlesungen, obligatorischen Übungen, von großen Stoffmengen und anspruchsvollen Klausuren geprägt. Von Beginn an war klar: Jede Klausur geht in die Modulnote ein, jede Modulnote in das Bachelorzeugnis und am Ende entscheidet diese Bachelornote, wer einen Masterplatz bekommt und damit die Chance behält, Berufsschullehrer zu werden. Hinzu kamen natürlich noch die

Module im Unterrichtsfach und in der Erziehungswissenschaft – auch hier überwiegend verbindliche Lehrveranstaltungen, examensrelevante Modulnoten und nicht selten Probleme bei der zeitlichen Abstimmung dieser Lehrangebote.

Schon im ersten Semester hatte Olga in der „Praxisorientierten Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zum ersten Mal als Studentin Berufliche Schulen besucht und im Unterricht hospitiert. Ihr war klar geworden, dass Hamburg mit seinen 45 Beruflichen Schulen ganz besondere Möglichkeiten für eine praxisnahe Lehrerbildung bietet. Dies hatte sich dann auch bestätigt, als sie nach dem zweiten Semester ihr vierwöchiges Orientierungspraktikum absolvierte. Danach war das Studium allerdings immer stärker durch die Wirtschaftswissenschaften geprägt worden und Olga hatte sich oft gefragt, was diese zum Teil doch sehr speziellen Inhalte eigentlich noch mit ihrem Wunschberuf zu tun hatten. Häufig fehlte ihr die Zeit, sich intensiver auf die erziehungswissenschaftlichen Lehrangebote einzulassen, obwohl ihr klar war, dass dies doch eigentlich ihr Hauptfach sein sollte. Aber manchmal ließ sie diese schon deshalb „schleifen“, weil der Klausurdruck hier nicht ganz so stark war. Viele Kommilitoninnen waren im Laufe der ersten sechs Semester auf der Strecke geblieben – hatten Module nicht geschafft, den ständigen Prüfungsdruck oder die hohe zeitliche Belastung nicht ertragen oder aber einfach die Motivation verloren. Und Olga hatte den Eindruck, dass das nicht unbedingt die Schlechtesten oder die für den Lehrerberuf am wenigsten Geeigneten waren.

Olga Z. ist, wie ihr Gewerbelehrerkollege Ole X., eine Kunstfigur. Beide stehen modellhaft für die 70 Studierenden, die zum 1.4.2011 als erster Jahrgang ihr einjähriges Kernpraktikum in Hamburg begonnen haben. Sie sind allerdings kein literarisches Produkt, sondern wurden ca. zwei Jahre vor Beginn des Kernpraktikums von einer Arbeitsgruppe in die Welt gesetzt, die das Kernpraktikum für den berufsbildenden Bereich zu konzipieren hatte.

In dieser Gruppe war im Planungsprozess zunehmend deutlich geworden, dass mit dem „Gemeinschaftswerk Kernpraktikum“ eine sehr komplexe Struktur der Zusammenarbeit von Universität, Landesinstitut und den beruflichen Schulen zu schaffen war und dass man dabei Gefahr lief, die Studierenden als Hauptpersonen des Kernpraktikums nur noch als *Objekte der Planung* in den Blick zu bekommen. Das war Olgas und Oles Geburtsstunde und der Beginn einer Planungsarbeit in Szenarienform. Die beiden virtuellen Studierenden dienten der Arbeitsgruppe also dazu, sich dafür zu sensibilisieren, die Planungen immer wieder auf ihre praktische Umsetzbarkeit, auf ihre Studierbarkeit hin zu überprüfen. Die erste und wichtigste Erkenntnis dabei war: Olga und Ole sind in ihrem zweiten und dritten Mastersemester nicht nur Kernpraktikanten, sondern sie studieren parallel noch in anderen Modulen ihrer drei Studienfächer, in denen sie auch jeweils Prüfungen ablegen müssen. Sie sind nicht frei in ihrer Zeitplanung, sondern müssen Veranstaltungen in zugewiesenen Zeitfenstern der Studienfächer studieren. Und Olga wie Ole müssen dieses kompliziert zu planende Studium auch noch mit ihrer Berufstätigkeit, häufig der Familie, den zum Teil erheblichen Fahrtzeiten und dem koordinieren, was sie sich vom „freien Studentenleben“ noch erhalten wollen.

3. Zur systematischen Einordnung: Das Kernpraktikum im Zentrum des Hamburger Konzepts eines integrierten Lehrerbildungscurriculums

Das dritte Kapitel wird dazu genutzt, einen systematischeren Einblick in das Hamburger Lehrerbildungskonzept zu geben, das in dieser Form den strukturellen und curricularen Rahmen darstellt, in dem sich die individuellen Professionalisierungsprozesse der zukünftigen Lehrer vollziehen.

3.1 Leitbild berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Die im Zuge der Bologna-Reform inhaltlich und strukturell reformierte Lehramtsausbildung für den berufsbildenden Bereich in Hamburg orientiert sich am normativen Leitbild, das die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in ihrem Basiscurriculum formuliert hat (SEKTION BWP 2003, vgl. auch IBW 2003). In diesem wird als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung gesehen, womit sich aus einer analytischen Sicht die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen verbindet.

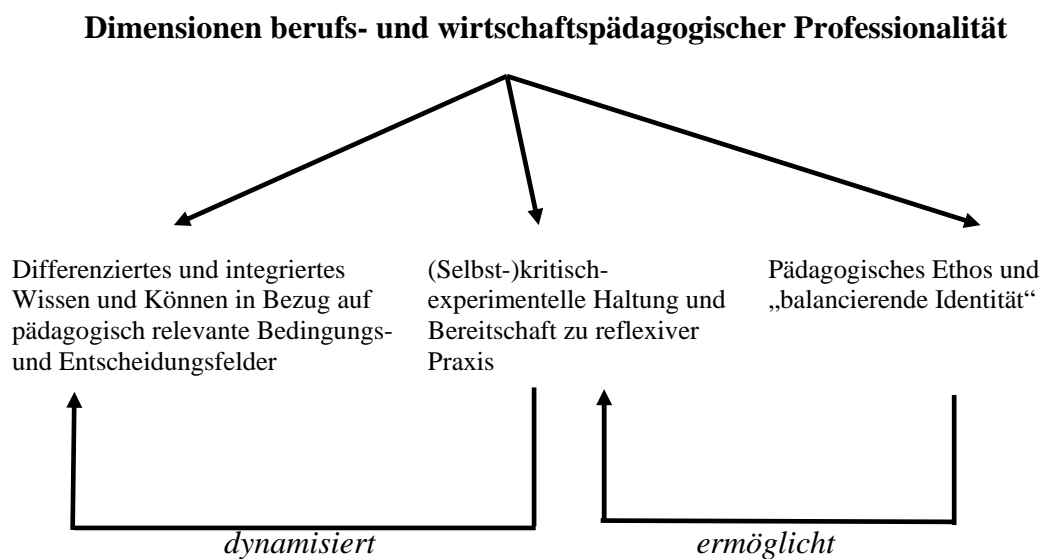


Abbildung 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild werden im Sinne des WEINERTschen Kompetenzverständnisses kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen (vgl. WEINERT 1999). Es handelt sich somit um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg (vertiefend siehe BRAND/ TRAMM 2003; TRAMM 2000; 2005).

3.2 Professionalisierung von Lehrern als biographischer Entwicklungsprozess

Vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Leitbildes zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Professionalität ist für die Entwicklung von kompetenzorientierten Studiengängen zu klären, welches Verständnis von Kompetenz und vom Kompetenzerwerb zugrunde liegt. In Bezug auf die Modellierung des Prozesses des Kompetenzerwerbs lassen sich pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die einerseits als „Produktionsmodell“ und andererseits als „Entwicklungsmodell“ gekennzeichnet werden können (vgl. Abbildung 2).

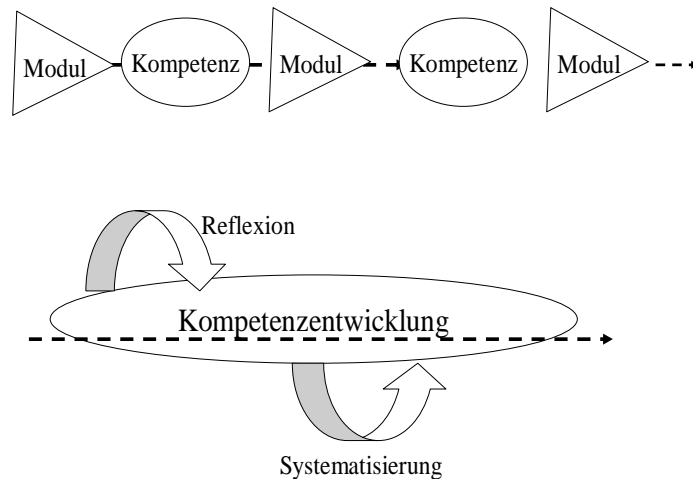


Abbildung 2: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell des Kompetenzerwerbs

Im Produktionsmodell wird der Prozess des Kompetenzerwerbs als linearer Prozess des „Arbeitsens“ von aufeinanderfolgenden Bausteinen bzw. Modulen dargestellt. Die dahinterstehende Produktionslogik tritt insbesondere im Kontext der Modularisierungsdiskussion zutage, wenn etwa Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße“ beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden (vgl. BLK 2002). Im Zentrum stehen dabei die modulare Passgenauigkeit, die Gleichförmigkeit im Ergebnis sowie standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden.

Dem Entwicklungsmodell hingegen liegt die Idee zugrunde, dass sich der Prozess des Kompetenzerwerbs als individueller (berufs-)biographischer Entwicklungsprozess vollzieht; als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung sowie begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, 27ff.). Dieser Prozess aber verlangt nicht additiv aneinander gereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade, eine entwicklungsförderliche Sequenzierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte sowie entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

Der Lehrerbildungskonzeption für den berufsbildenden Bereich in Hamburg liegt die Idee zugrunde, dass sich die Professionalisierung der zukünftigen Lehrer als reflexiver (berufs-)biographischer Entwicklungsprozess vollzieht.

Vor diesem Hintergrund dieser Überlegungen ist bei der Planung des Lehramtsstudienganges noch konkreter bezogen auf den Lehrerberuf zu klären, in welchen inhaltlichen Bereichen Berufs- und Wirtschaftspädagogen Kompetenzen entwickeln sollen und wie der Prozess eines individuellen reflexiven Kompetenzerwerbs sequenziert werden kann.

3.3 Überlegungen zu inhaltlichen Kompetenzdimensionen und zum Entwicklungsverlauf in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Bezogen auf diese Fragestellungen wurde am IBW ein Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell erarbeitet, in dem zum einen inhaltliche Dimensionen zum Ausdruck kommen, in denen Lehrerausbildung qualifizieren soll und in denen sich Kompetenzen entwickeln sollen. Als Ergebnis liegt eine Ausdifferenzierung in sieben Kompetenzdimensionen vor, die in der Anordnung ausgehend vom lernenden Subjekt zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen (vgl. Abbildung 3; siehe vertiefend TRAMM 2006).

	Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität
A	Eine pädagogisch-professionelle <i>Einstellung</i> zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche <i>Identität</i> entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
B	Individuelle <i>Lern und Entwicklungsprozesse</i> 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
C	Berufs- und wirtschaftspädagogische <i>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</i> analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
D	<i>Unterricht</i> auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
E	Kompetenzorientierte <i>Curricula</i> 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.
F	<i>Handlungs- und Gestaltungsspielräume</i> 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.
G	Berufspädagogische <i>Systemstrukturen</i> in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Abbildung 3: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Im Sinne eines reflexiven Entwicklungsprozesses wären diese Kompetenzen nicht in einzelnen Modulen zu erreichen, sondern nur modulübergreifend zu verfolgen. Demnach wären Module jeweils (auch) über ihren Beitrag zu einem längerfristig angelegten und bis in die Berufseingangsphase und die Fort- und Weiterbildung hineinreichenden, thematisch eingegrenzten Kompetenzentwicklungsprozess zu definieren.

Zum anderen liegt dem Modell eine Idee zugrunde, wie sich der Kompetenzerwerb vollzieht. In dem Entwicklungsmodell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988; DANN 1989) beeinflusst ist, wird der Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen modelliert, wie Abbildung 4 zeigt (vgl. vertiefend dazu TRAMM 2006):

Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen;
Ib	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 – forschendes Lernen ;
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – reflexive Routinebildung ;

Abbildung 4: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

- In der **ersten Phase** wird sehr bewusst an den subjektiven Vorstellungen, Annahmen und Theorien angesetzt, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen, mit dem Ziel dieses subjektive Überzeugungswissen über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und für andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen. Erst auf dieser Grundlage haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration, der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt.
- In einer **zweiten Phase** scheint es möglich und notwendig, die Lernenden in die Handlungsperspektive der Lehrer zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, diese Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. Wesentlich wäre es in dieser Phase, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von Lehrern kennenzulernen, auf dieser Grundlage eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und diese unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene Wissen bewusst zu reflektieren. Der Gegenstand des Lehrerstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) soll auf diese Weise erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden.
- Die **dritte Phase** schließlich differenziert dieses theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung aus und führt zugleich aus den Etappen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens, wie sie für die Phasen 1 und 2 prägend waren, in die Bereiche der Produktion und der eigenverantwortlichen Ausweitung und der Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen“ Wissens. Unter dem Anspruch „forschenden Lernens“ sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen (was inhaltlich technologische Theorien ebenso einschließt, wie es sich methodisch im Wesentlichen um empirisch angelegte Studien handeln soll). In dieser Phase sollen schließlich auch Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung“ eröffnet werden. Das Gewinnen von erster Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

3.4 Praxisbezüge als zentrales Element des Hamburger Lehrerbildungskonzepts

In der Hamburger Lehrerbildungskonzeption spielen praxisbezogene Lehrveranstaltungen eine wesentliche Rolle. Die Bedeutung dieser praxisbezogenen Studienangebote wird vor allem darin gesehen,

- dass die Studierenden den zentralen Gegenstand ihres Studiums – Lehr-Lernprozesse im organisatorischen Rahmen beruflicher Schulen und/oder betrieblicher Ausbildung - aus unmittelbarer Anschauung erleben und aktiv erkunden sollen,
- dass sie aus der Konfrontation mit Praxis Probleme und Fragestellungen erkennen können, die sie in ihr Studium hineinragen und dort systematisch weiterverfolgen,
- dass sie die Tragfähigkeit aber auch die Grenzen wissenschaftlicher Begriffe, Verfahren und Theorien in der Auseinandersetzung mit Praxis erkunden,
- dass sie durch eigenes Handeln in der Praxis ihre Fähigkeiten und ihr Wissen erproben, sich selbst in pädagogischen Situationen erleben und damit Anregungen für ihren weiteren Qualifizierungsprozess gewinnen,
- und schließlich auch, dass sie ihre Berufseignung überprüfen.

All dies soll nicht neben dem Studium, sondern muss in dieses integriert erfolgen. Der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Praxiserfahrungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Praxisformate im Lehramtsstudiengang für den berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg:

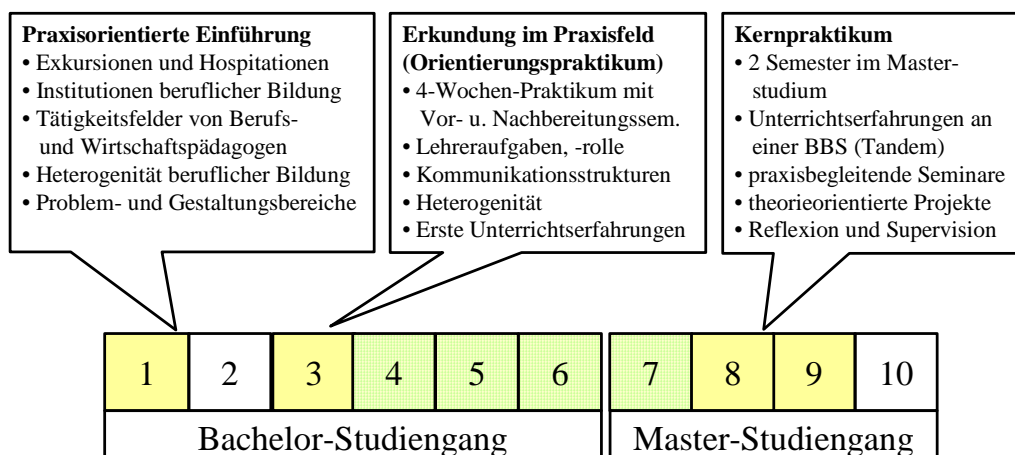


Abbildung 5: Praxisformate im Lehramtsstudiengang für den berufsbildenden Bereich

Ziel der *Praxisorientierte Einführung* gleich zu Beginn des Studiums ist es, dass die Studierenden die Anforderungen an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in verschiedenen Praxisfeldern sowie die Heterogenität der Zielgruppen beruflicher Bildung und die damit verbundenen pädagogische Anforderungen kennenlernen, um vor diesem Hintergrund ihre eigenen beruflichen Interessen und Potenziale zu erkennen und hieraus Konsequenzen für den eigenen Professionalisierungsprozess und die individuelle Studiengestaltung zu ziehen.

Im *Orientierungspraktikum* am Ende des zweiten Semesters befinden sich die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit über vier Wochen an einer beruflichen Schule. Im Rahmen dieses Praktikums soll eine reflexive Auseinandersetzung mit der Lehreraufgabe und der eigenen Berufswahl angebahnt werden. Vorrangiges Ziel des Praktikums ist, dass sich die Praktikanten

das spätere berufliche Arbeitsfeld, in dem Lehrende an beruflichen Schulen arbeiten, in seiner Vielfalt erschließen und sich über die Institution Schule informieren.

Das Herzstück der Praxisformate im Lehramtsstudiengang bildet das *Kernpraktikum*, auf dessen konzeptionelle Anlage im folgenden etwas ausführlicher eingegangen wird.

3.5 Das Kernpraktikum

Im Rahmen des Masterstudiums nimmt das Kernpraktikum eine Schlüsselposition ein. Das Kernpraktikum umfasst insgesamt 30 Leistungspunkte (Volumen eines ganzen Semesters). Das vom IBW und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung berufliche Schulen) gemeinsam entwickelte und begleitete Kernpraktikum erstreckt sich über das zweite und dritte Semester des Masterstudiums. Zentraler Lernort für die Studierenden ist eine berufliche Schule in Hamburg im Berufsfeld der jeweiligen beruflichen Fachrichtung.

Das Kernpraktikum gliedert sich in zwei Module, die sich wiederum auf vier parallel verlaufende und sich über die gesamte Dauer des Praktikums erstreckende „Bänder“ verteilen (vgl. Abbildung 6):

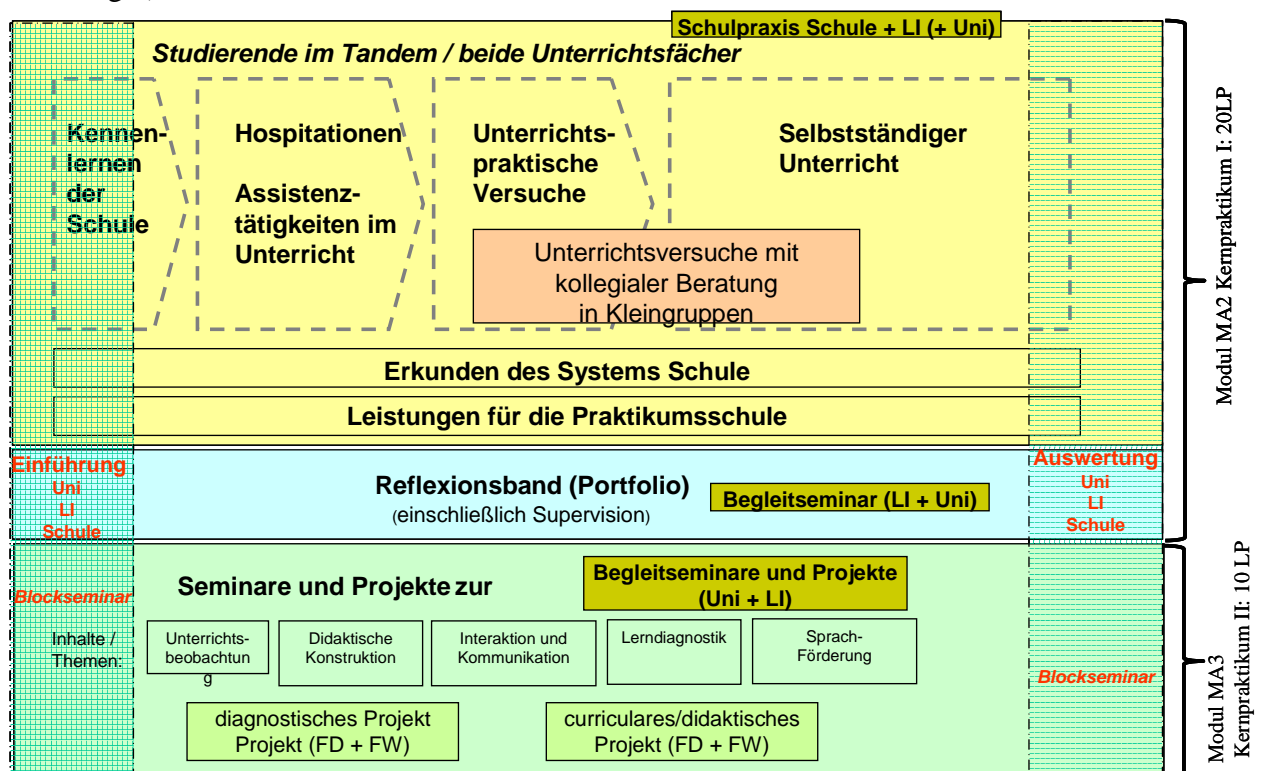


Abbildung 6: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg in der Variante für das Lehramt an beruflichen Schulen

- Ein Modul umfasst das *Schulband*, ein begleitendes *Reflexionsband* sowie das *Unterrichtsversuchsband*

In diesen Bändern stehen die tätige und reflexive Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht sowie die Entwicklung entsprechender analytischer, reflexiver und pragmatischer Kompetenzen im Zentrum.

Das *Schulband* bildet das Zentrum des Kernpraktikums, das die Studierenden in Tandems an beruflichen Schulen in Hamburg absolvieren. Im ersten Semester des Kernpraktikums sind sie in einem zeitlichen Umfang von einem Praxistag während der Vorlesungszeit und während der vorlesungsfreien Zeit über einen Zeitraum von vier Wochen an vier bis fünf

Tagen an der Schule. Im zweiten Semester des Kernpraktikums sind die Studierenden im Umfang von zwei Praxistagen an den Schulen. Sie werden dort von Mentoren und Ausbildungsbeauftragten betreut. Die Studierenden sollen das System Schule erkunden und unter Begleitung und Anleitung regelmäßig und mit zunehmender Verantwortung eigenen Unterricht übernehmen. Hierin eingebettet finden schulübergreifend kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in Kleingruppen statt (*Unterrichtsversuchsband*), die von jeweils einem Hochschullehrer (als hauptverantwortlicher Betreuer) gemeinsam mit einem Seminarleiter des Landesinstituts begleitet werden.

Im *Reflexionsband* trifft sich ca. 14tägig eine fachrichtungsbezogen zusammengesetzte Gruppe von ca. 16-20 Studierenden, die von je einem/r Lehrenden des IBW und einem/r Mitarbeiter/in von LIA3 gemeinsam betreut werden. Hier sollen anlassbezogen Erfahrungen des Praktikums aufgearbeitet, aber auch theoriebezogen Perspektive und Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt werden. Portfolioarbeit soll hier eine wesentliche Rolle spielen. Darüber lässt sich auch die Bewusstmachung der eigenen Lehrerrolle und der pädagogischen Haltung nachhaltig verankern.

- Ein zweites Modul umfasst das *Seminarband* und das *Projektband*.
Im *Seminarband* werden den Studierenden „Qualifizierungsbausteine“ von jeweils ca. drei Zeitstunden angeboten, die sie in der Bewältigung der praktischen Anforderungen des Schulbandes unterstützen und ihnen die Gelegenheit geben sollen, wahrgenommene Defizite zu beheben oder spezifische Fragen und Interessen zu vertiefen. Die Studierenden werden hier über die Gesamtzeit des Kernpraktikums aus einem vielfältigen Angebot bedarfsorientiert und nach eigenen Interessen acht Bausteine wählen. Dabei soll auch die Möglichkeit gegeben werden, das Kernpraktikum aus der Perspektive des Unterrichtsfaches zu begleiten. Anbieter solcher Seminarbausteine sind Fachdidaktiker der Universität und (Fach-)Seminarleiter des Landesinstituts.
Mit dem *Projektband* verbindet sich ein Veranstaltungsformat, mit dem im Rahmen des Kernpraktikums auch systematische Studien nach wissenschaftlichen Standards angebahnt und durchgeführt werden sollen. Die Studierenden sollen im ersten Semester mit Blick auf „ihre“ Schule ein analytisches Projekt planen und durchführen. Das können z. B. Untersuchungen zu Lernschwierigkeiten einzelner Schüler sein, Fragen zur Motivation, zum Lebenshintergrund, zu den Berufswünschen von Jugendlichen, Untersuchungen zu Lernmaterialien, Prüfungen bzw. Klassenarbeiten u.v.a.m.
Ein zweites Projekt schließt sich dann im zweiten Praktikumsemester an. In diesem wird es um ein curricular- oder didaktisch-konstruktives Vorhaben gehen, das nach wissenschaftlichen Standards konzipiert und evaluiert werden soll. Beispiele dafür wären die Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lernarrangements, von Lernmaterialien, Lernprogrammen oder Lernaufgaben. Das Projektband wird von Lehrenden des IBW ggf. in Kooperation mit den Fachwissenschaften betreut.

4. Erfahrungen im Kernpraktikum oder: „Grau ist alle Theorie - entscheidend ist auf'm Platz (Adi Preißler)“

Zurück in den virtuellen Modus, allerdings nun nicht mehr fiktiv, sondern als Bericht auf der Erfahrungsgrundlage des ersten Praktikumsdurchgangs.

Aber bevor es mit Olga weitergeht, noch der Hinweis darauf, dass die Einführung des Kernpraktikum im Rahmen einer formativen Evaluation systematisch begleitet wird. In der Evaluation wird u. a. der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende dieses neue Praxiselement subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um dieses erfolgreich zu gestalten und es mit ihrem weiteren Studium und mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren (vgl. NAEVE in Vorbereitung).

Unter dieser Zielsetzung erfolgt die Datenerhebung im Sinne einer Methodentriangulation:

- leitfadengestützte Einzelinterviews mit acht Studierenden des ersten Jahrganges mit unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächern;
- leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit insgesamt vier Gruppen von Studierenden, die sich jeweils aus vier Studierenden einer beruflichen Fachrichtung zusammensetzen.

Die Studierenden werden über den gesamten Zeitraum des Kernpraktikums intensiv begleitet und zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt. Mit den acht Studierenden werden während des Kernpraktikums drei Einzelinterviews geführt, die Gruppeninterviews finden zu zwei Zeitpunkten im Kernpraktikum statt (Ende des ersten und des zweiten KP-Semesters).

Nun also zurück an die H 16. Olga Z. und ihr Tandempartner begegneten dort am ersten Tag ihres Kernpraktikums dem Schulleiter, einer Ausbildungsbeauftragten und Mentoren der Schule, die sich schon im Vorfeld in Fortbildungen intensiv mit dem Kernpraktikum auseinandergesetzt hatten, die in Kooperation von Landesinstitut und IBW durchgeführt wurden. Einen ersten persönlichen Kontakt hatte es im Rahmen einer großen Auftaktveranstaltung zum Kernpraktikum im Oktober 2010 gegeben, in der die Studierenden und die Vertreter der Schulen über den Stand der Planungen informiert worden waren und in der die Zuordnung der Praktikanten zu den Schulen angebahnt wurde. Olga war tief beeindruckt davon, wie stark die Schulen an diesem Samstag vertreten waren und wie intensiv sie um die Praktikanten geworben hatten. Vielleicht zum ersten Mal in ihrem Studium hatte sie das gute Gefühl gehabt, nicht nur gebraucht, sondern auch erwartet zu werden, ja sogar willkommen zu sein.

In den Monaten des Sommersemesters 2011 war der Dienstagvormittag der Praktikumstag für Olga und ihren Kommilitonen. Gemeinsam mit ihrer Mentorin erstellten sie einen Praktikumsplan für die ersten Wochen. Zunächst ging es vor allem darum, „das System Schule“ zu erkunden und zu verstehen. Danach rückte das „Kerngeschäft Unterricht“ zunehmend in den Mittelpunkt, und die Praktikanten übernahmen erste Tätigkeiten im Unterricht. Nach einigen Wochen wurden dann (in Verantwortung und mit Beratung der jeweilige Lehrkräfte) einzelne Unterrichtsstunden selbstständig geplant und durchgeführt. Nach den Sommerferien schloss sich ein vierwöchiges Blockpraktikum an. In dieser Zeit fanden an der Universität keine Lehrveranstaltungen statt, so dass sich die Praktikanten voll auf die Schule konzentrieren konnten.

Mit dem Blockpraktikum erfolgte in Olgas Wahrnehmung ein sehr gravierender Wandel. Bis dahin war sie mit ihren wöchentlich eintägigen „Gastspielen“ an der Schule allenfalls als Randerscheinung wahrgenommen worden und auch im eigenen studentischen Wochenablauf blieb der eine Praktikumstag ein Ausflug in fremde Gefilde. Zudem musste an diesem einen Tag einiges untergebracht werden: Aus dem Reflexionsseminar hat sie Erkundungsaufträge mitgenommen, mit denen ihr Anregungen für Beobachtungsschwerpunkte und weitere Erkundungen gegeben wurden. Darüber hinaus sollte sie ein analytisches Projekt an der Schule durchführen und ihren Kommilitonen und Betreuern im Projektband präsentieren. Alles in allem hatte sie also eine ganze Menge zu tun und der eine Tag in der Woche war schnell vorbeigegangen, ohne dass sie selbst mal Schwerpunkte legen konnte auf Aspekte, die sie an Schule und dem Lehrerberuf interessierten. Das änderte sich mit der Blockphase. Während dieser Zeit fühlte sich Olga mit jedem Tag mehr als Teil des Kollegiums, wurde wahrgenommen, angesprochen und einbezogen. Sie war täglich präsent, suchte Rat bei der Vorbereitung der ersten selbstständigen Unterrichtsversuche, war im eigenen Erleben nicht mehr Studentin, sondern Lehrerin.

Im zweiten Kernpraktikumssemester, in der Zeit zwischen den Herbstferien und den Frühjahrsferien Anfang März 2012, verdoppelte sich das Zeitbudget für das Praktikum und entsprechend auch der Umfang der Schulpräsenz auf zwei bis drei Vormittage. In diesen Wochen

trat der selbstständige Unterricht immer mehr in den Vordergrund. Hinzu kam ab November eine Folge von kollegial hospitierten Unterrichtsversuchen, die vom Didaktikprofessor der beruflichen Fachrichtung begleitet wurden. Diese schriftlich geplanten Unterrichtsversuche und vor allem die ausführlichen Nachbesprechungen mit den Lehrenden, den Kommilitoninnen und oft auch Vertreterinnen der Praktikumschule entwickelten sich schnell zu einem Höhepunkt des Kernpraktikums. Auch wenn Entwurf und Unterricht nicht benotet wurden, so hatten Olga und ihr Tandempartner doch ihren ganzen Ehrgeiz drauf gerichtet, ihren Unterricht an einer Klasse des Wirtschaftsgymnasiums problemorientiert zu gestalten, wie sie es im Didaktikstudium gelernt hatten. Dabei kam ihnen ihre Unterrichtserfahrung aus dem bisherigen Praktikumsverlauf schon sehr zugute. „Ich kann’s“, war ihre zentrale Erfahrung, „die Arbeit mit den Schülern macht Spaß“, „die fachliche Vorbereitung habe ich eher unterschätzt“ und „im Hinblick auf Problem- und Handlungsorientierung, auf Schüleraktivierung und Individualisierung des Unterrichts ist noch viel Luft nach oben“.

Olga war – wie die meisten ihrer Kommilitoninnen – mit durchaus gemischten Gefühlen an das Kernpraktikum herangegangen. Der Arbeitsumfang des Kernpraktikums, die zeitliche Vereinbarkeit mit Studium, Beruf und Privatleben hatten ihr im Vorfeld große Sorgen gemacht. Hier fanden sich allerdings im Laufe der Zeit pragmatische Wege, auch wenn der gefühlte Aufwand immens war. Die Leistungsanforderung im Zusammenhang mit den Modulprüfungen wurden im Laufe des Praktikums zunehmend bedeutsamer, immerhin entsprach das Gewicht der beiden Module zum Kernpraktikum 30 Leistungspunkten und damit einem Viertel der Masternote. Hier war es hilfreich, dass die Lehrenden im Dialog mit den Studierenden schon im Sommersemester die Prüfungsmodalitäten präzise definierten und zeitig vor Beginn der Prüfungen auch die Bewertungskriterien festlegten. Aber es blieb die Unsicherheit des Pionierdurchgangs.

Auch Olga nahm diese Verunsicherung an sich wahr, die auch damit zu tun hatte, dass der Wunsch, ihr Referendariat in Hamburg und nach Möglichkeit auch an „ihrer“ Schule zu absolvieren, sich immer klarer ausprägte. Dafür war die Masterzensur wichtig, und Olga erlebte es als sehr irritierend, sich dabei zu ertappen, ihren Tandempartner manchmal auch als Konkurrenten um die knappen Plätze zu betrachten. Von Kommilitoninnen aus den Fachrichtungen, in denen Hamburg nur wenige Plätze im Referendariat anbietet, hörte sie, dass dieses Konkurrenzdenken teilweise sehr ausgeprägt war.

Im Verlauf des Kernpraktikums erlebte Olga die Unterstützung in der Schule als sehr intensiv und hilfreich, der Umgang mit den Schülern machte ihr zunehmend Spaß und sie hatte das Gefühl, die Sache von Woche zu Woche besser in den Griff zu bekommen. Das bestätigten ihr auch die beiden intensiven Feedbackgespräche mit ihrer Mentorin, in denen ihre eigenen Wahrnehmungen mit denen der begleitenden Lehrkräfte mithilfe eines differenzierten Einschätzungsbogens abgeglichen wurden. Als störend empfand Olga vor allem die Interventionen und die Ansprüche der Universität, insbesondere im Zusammenhang des Projektbandes. Diese beeinträchtigten sie in ihrer Konzentration auf das tägliche Unterrichtsgeschäft, zwangen sie zur Auseinandersetzung mit Theorie und zur systematischen Datenerhebung. Sie warfen sie in die Studierendenrolle zurück, wo sie eigentlich am liebsten nur Lehrerin gewesen wäre. Erst als das Thema des konstruktiven Projekts zunehmend an Klarheit gewann, als es in der Umsetzung und Erprobung wieder praktisch wurde, begann Olga Interesse dafür zu entwickeln, den Dingen genauer auf den Grund zu gehen.

Jetzt stehen die Modulprüfungen bevor, wie immer zum Semesterende in Konkurrenz mit Klausuren und Hausarbeiten anderer Module. Spätestens mit dem Halbjahresende tritt damit das normale Studentendasein wieder in den Vordergrund. Allerdings ist sich Olga sicher, dass

sie das Thema ihres Forschungsprojekts im Rahmen ihrer Masterarbeit weiter verfolgen will und dass sie den Weg zur Handelsschule Sankt Pauli noch sehr oft gehen wird.

5. Schlussbetrachtung

Da die realen Vorbilder unserer beiden Kunstfiguren Olga und Ole in einer (realen) Lenkungsgruppe zum Kernpraktikum mitarbeiten, können all die Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse gemeinsam mit Vertretern aus der Universität, dem Landesinstitut und den Schulen aufgearbeitet werden. Die Lenkungsgruppe hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Pilotdurchgang Kernpraktikum zu begleiten. Dazu gehört unter anderem, die Evaluationsergebnisse aufzugreifen, das Konzept behutsam weiter zu entwickeln, ggf. die Komplexität etwas zu reduzieren oder zumindest fasslicher zu machen. Und ein wichtiger Aspekt ist auch, die erforderlichen Kommunikations- und Teamprozesse zwischen allen beteiligten Gruppen vorzudenken und vorzubereiten, damit hinreichend Transparenz und Mitgestaltung möglich ist. Bei allen Stolpersteinen in diesem Pilotdurchgang können wir jedoch heute schon sagen: Das Hamburger Konzept einer integrierten Lehrerbildung scheint aufzugehen.

Literatur

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Bonn.
- 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. Paderborn, S. 266-277.
- Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., H. 2, S. 247-254.
- Groeben, N./ Wahl, D./ Schlee, J./ Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Groeben, N./ Wahl, D./ Schlee, J./ Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (IBW) (2003): Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg.
- Naeve, N. (in Vorbereitung): Das Kernpraktikum im berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Zwischenbericht zur formativen Evaluation.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.
- Tramm, T. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung. In: Matthäus, S./ Seeber, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen. 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.
- Tramm, T. (2006): Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In: Eckert, M./ Zöllner, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 227-241.

Weinert, F. E.(1999): Concepts of competence. Neuchatel 1999.

Dr. Tade Tramm, Prof. für Wirtschaftspädagogik am Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
des Fachbereichs Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg.

Barbara Fahland, Leiterin der Abteilung Ausbildung - Berufsbildende Schulen – am Landes-
institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Nicole Naeve, Dipl.-Hdlr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Wirtschaftspä-
dagogik des Fachbereichs Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität
Hamburg