

Tade Tramm

Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption

1. Berufsschullehrerbildung zwischen Lehrerbildungs- und Hochschulreform

Die Reform der universitären Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich ist nur im Spannungsfeld bildungspolitischer und hochschulpolitischer Reformbestrebungen und Zielsetzungen angemessen zu diskutieren. Spätestens mit den Beschlüssen zur Umstellung aller Studiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen 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 hier nur cursorisch umrissen werden. Zentral ist in dieser Agenda die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge in der Bachelor-Master-Struktur mit den folgenden Eckpunkten:

- Konsekutive Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschluss und der Intention, dass der Bachelor als Regelabschluss nach einem drei- bis vierjährigen 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;
- Modularisierung der Studiengänge, verbunden mit der Einführung eines Leistungspunktesystems auf der Grundlage von „workloads“;
- Kompetenzorientierung des Studiums, die über die modulbezogene Definition von Fähigkeiten operationalisiert wird;
- 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 der 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 Lehrerbildung in Form eines verbindlichen Kerncurriculums¹ 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.

Ganz überwiegend scheint mit der Forderung nach Kerncurricula die Idee einer gemeinsamen professionellen Wissensgrundlage 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 (ebd.). Konkret können Kerncurricula in diesem Sinne in durchaus unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein, so etwa

¹ Was unter „Kerncurriculum“ zu verstehen ist, ist keineswegs geklärt. Meinen 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.

- über Mengen oder Sequenzen von Lehrveranstaltungstiteln mit Hinweisen auf Semesterwochenstundenzahl und Platzierung im Studienverlauf; in der Regel wird dabei 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 werden.

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 (ebd., S. 733 f.; vgl. auch BECK 2002). Dieses Argument macht auf drei 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 Wissenschafts- 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 im Sinne von Polyvalenz auch die Befähigung für andere Aufgaben und Tätigkeitsbereiche mit in den Blick zu nehmen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen präferiere ich ein Kerncurriculum, das sich weder mit der Auflistung von Veranstaltungen oder Themen begnügt, noch nur auf abstrakter Ebene Leitideen formuliert. Notwendig scheint mir vielmehr ein transparentes und konsistentes Begründungssystem, in dem spezifische professionelle Kompetenzen identifiziert und darauf bezogen relevante Wissensbestände als materialer 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: 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.² 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, das die soeben eingeführten pragmatischen Dimensionen in der Horizontalen auf die pädagogisch-anthropologischen Aspekte der individuellen Weltbegegnung nach Heinrich ROTH (1971) in der Vertikalen bezieht.

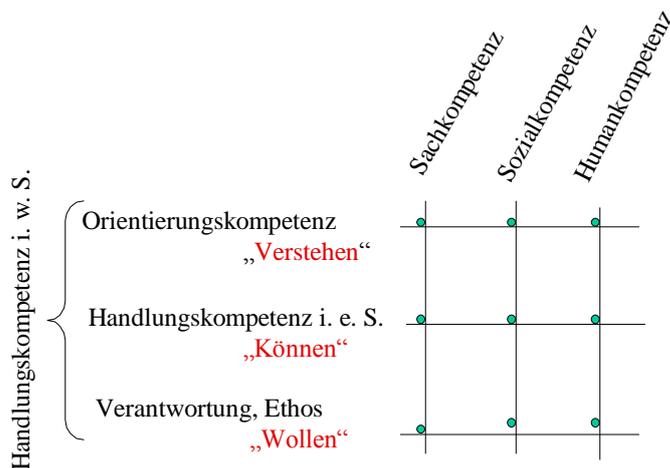


Abbildung 1: Zweidimensionales Kompetenzverständnis

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

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 (vgl. BLK 2002). 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 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, S. 27 ff.). Dieser aber verlangt nicht additiv aneinander gereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade und entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

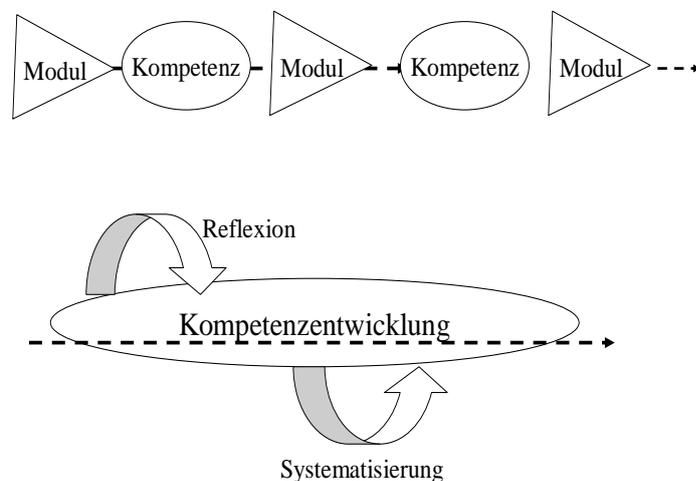


Abbildung 2: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell der Kompetenz

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.

Wer Curricula entwicklungsorientiert anlegen will, benötigt ein Modell der Kompetenzentwicklung, an dem er sich orientieren kann. In Ermangelung empirisch gesicherten Wissens über den Verlauf der Kompetenzentwicklung im pädagogisch-didaktischen Feld können solche Modellvorstellungen vorerst nur den Charakter technologischer Hypothesen³ besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen sind.

Einen Entwurf für ein solches Niveaustufenmodell, mit dem wir in Hamburg in der Abstimmung von 1. und 2. Phase zu arbeiten versuchen, zeigt Abbildung 3. Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988; DANN 1989) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen: Die erste Phase setzt sehr bewusst bei den subjektiven Annahmen und Theorien an, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen. Sie intendiert über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen, dieses subjektive Überzeugungswissen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und 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 Hauptphase scheint es uns 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 kennen zu lernen, 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 Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen“ Wissens. Unter dem Anspruch

³ Dies sind Hypothesen aus wissenschaftlich-technologischen Theorien. Sie enthalten Sätze darüber, welche Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke eingesetzt werden können und basieren auf einer Kombination

„forschenden Lernens“ sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen (was inhaltlich technologische Theorien ebenso einschließt, wie es methodisch im Wesentlichen empirisch ausgerichtete Forschung sein wird). Im Referendariat - oder einer Funktionen des Referendariats integrierenden Masterphase - sollen schließlich Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung“ eröffnet werden. Das Gewinnen von Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

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 3: Ein Entwicklungsstufenmodell 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 kompetenzbezogene Standards als Ergebnisse der Lehrerbildung formuliert werden. Diese wären nicht in einzelnen Modulen zu erreichen, sondern nur modulübergreifend zu verfolgen. Module wären demnach jeweils (auch) über ihren Beitrag zu einem längerfristig angelegten und bis in die Berufseingangsphase und die Weiterbildung hineinreichenden, thematisch eingegrenzten Kompetenzentwicklungsprozess zu definieren (vgl. Abb. 4).

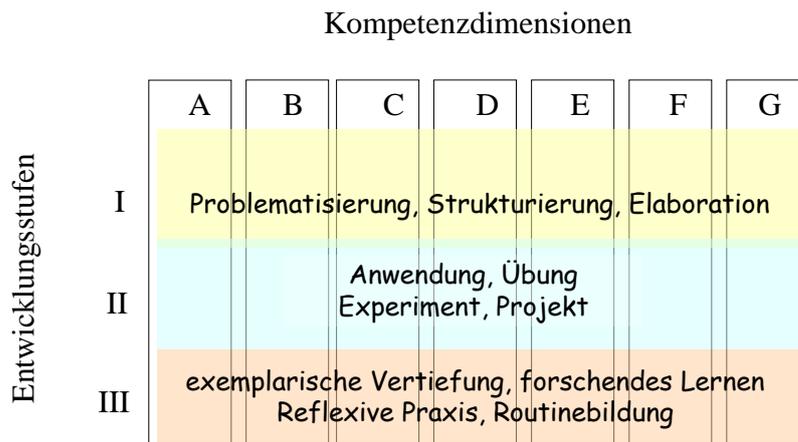


Abbildung 4: Curriculare Kompetenzdimensionen und Entwicklungsstufen

4. Ziel- und Inhaltsdimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die Identifikation relevanter Handlungs- und Reflexionsfelder des Lehrerberufs als inhaltlicher Bezugspunkt eines Lehrerbildungscurriculums muss im Horizont eines normativen Leitbildes professionellen, wissenschaftlich fundierten Lehrerhandelns stehen.

In Übereinstimmung mit dem Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (BWP 2003) sehen wir als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, wie dies in Abbildung 5 illustriert wird.

Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität

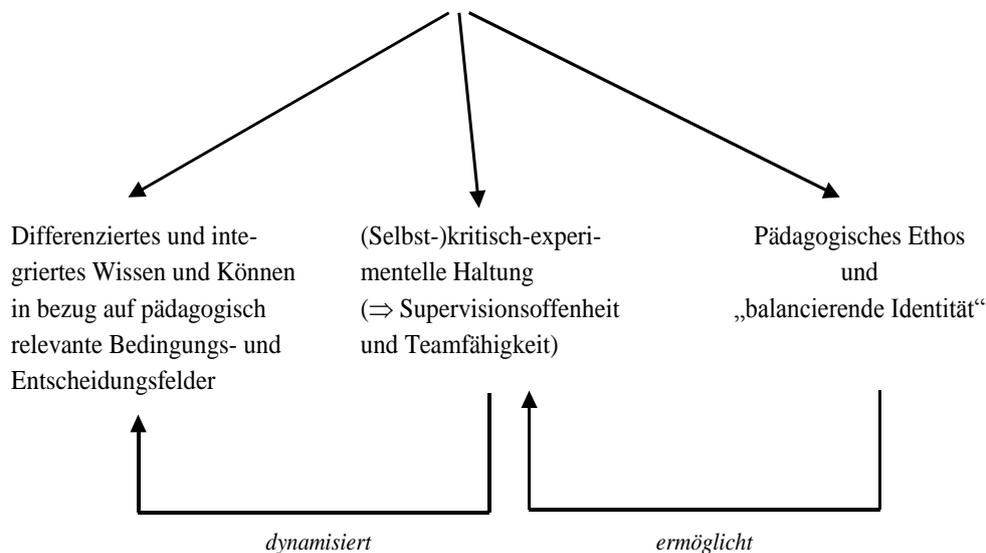


Abbildung 5: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

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 im Sinne des WEINERTschen Kompetenzverständnisses 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.

Auf dieser Grundlage ist mit Blick auf die inhaltliche Dimension des Lehrerbildungscurriculums danach zu fragen, mit welchen Aspekten (Anforderungen, Problemen, Konflikten) des Lehrerberufes und seiner wissenschaftlichen Grundlagen sich Studierende praxisbezogen, reflexiv und theoriegeleitet auseinandersetzen sollen. Relevante Kriterien für diesen Suchprozess sind

- die Relevanz potenzieller Gegenstände im prospektiven beruflichen Handlungsfeld,
- ihre Relevanz für die reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozess der eigenen Kompetenzentwicklung und professionellen Sozialisation sowie
- ihre Relevanz im Gefüge der einschlägigen Wissenschaften, d. h. insbesondere zur Erschließung ihrer zentralen Probleme, Denkfiguren und Kategorien

Abbildung 6 gibt den Versuch einer solchermaßen inhaltlich strukturierten Definition von Kompetenzdimensionen wieder, der am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg aus der Analyse von Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf den Handlungsraum Schule hervorgegangen ist.

Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen
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
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
Berufs- und wirtschaftspädagogische <i>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</i> analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
<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
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.
<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.
Berufspädagogische <i>Systemstrukturen</i> in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Abbildung 6: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Aus ursprünglich 16 „Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität“ in den Horizonten „individuelle Professionalisierung“, „Lernen und Lehren“, „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Bildung und Gesellschaft“ (vgl. das Kerncurriculum des IBW-Hamburg 2003; vgl. TRAMM 2000; BRAND/TRAMM 2002) wurden sieben Kompetenzdimensionen gebündelt, 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. Deckungsanalysen haben einen hohen Grad an Übereinstimmung dieser

Dimensionen mit den 88 Standards der Lehrerbildung nach OSER und OELKERS (2001) und auch den KMK-Standards für die Lehrerbildung (2004) gezeigt. Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen wären in curricular-konstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten (vgl. Abb. 7):

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 Problembereich 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 Professionalisierungsprozesses über die Phasen der Lehrerbildung hinweg diesen Bereich erschließen können (Sequenz von Modulen).

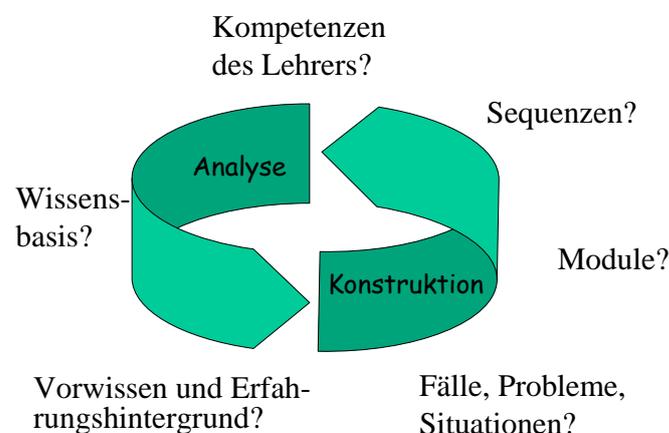


Abbildung 7: Konstruktionszusammenhang kompetenzorientierter Module in der Lehrerbildung

5. Schlussbemerkung

Mit der politischen Durchsetzung outcome-orientierter Standards der Lehrerbildung verbindet sich aus meiner Sicht die ausgesprochen produktive Herausforderung an das Lehrerbildungssystem, jenseits technologisch-kurzschlüssiger Produktionsmodelle die Substanz des Professionalisierungsprozesses von Lehrern im Hinblick auf die Leistungsanforderungen pädagogisch-didaktischen Handelns, auf deren Wissensbasis und auf die Gestaltung

erfahrungsbasiert-reflexiver Pfade der Kompetenzentwicklung in konstruktiver Absicht in den Blick zu nehmen. Diese originär curriculare Entwicklungsaufgabe verbindet sich angesichts des defizitären theoretischen und empirischen Kenntnisstandes über die Grundlagen und die Entwicklung von Lehrerkompetenz zugleich mit der Notwendigkeit intensiver (Modellversuchs-)Forschung in diesem Bereich.

Der im Rahmen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verfolgte Ansatz einer inhaltsorientierten Verständigung über das Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt einen wichtigen Beitrag im curricularen Diskurs dar, indem er den Korpus disziplinärer Erkenntnisse umreißt, auf den auch kompetenzorientierte Curricula Bezug nehmen müssen. Zugleich zeigt ein Blick auf das Basiscurriculum, dass dieses einerseits einen Kanon definiert, der weit über das hinausweist, was im Rahmen eines Studiums durchdrungen und angeeignet werden kann und dass dieses zugleich im Hinblick auf die Aneignungsqualität wie auch das Wissensniveau völlig offen bleibt. Die Entscheidungen über notwendige inhaltliche Schwerpunktsetzungen und hochschuldidaktischen Vermittlungsformen werden nur unter Berücksichtigung weiterer Kriterien zu treffen sein. Hierbei dürfte die Perspektive der professionellen Handlungs- und Orientierungskompetenz ein unverzichtbarer argumentativer Bezugspunkt sein.

Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

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. Paderborn, S. 266 – 277.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Bonn: BLK.

BUNGE, M. (1967): Scientific Research II. The Search for Truth. Berlin et al.

CHOMSKY, N. (1970): Aspekte der Syntaxtheorie. Berlin.

DANN, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., H. 2, S. 247-254.

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, S. IX – XL.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- HACKER, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern.
- INSTITUT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AM FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG (IBW) (2003): KERNCURRICULUM BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK. HAMBURG.
- KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- NEUWEG, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis. Münster.
- OSER, F./OELKERS, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Zürich.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- 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 2000.
- TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. 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. (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin), S. 123-145.
- TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf, Stand: 07/2005.
- 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..
- VOGEL, P. (1999): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, S. 733 – 740.
- WEINERT, F. E. (1999): Concepts of competence. Neuchatel.

Prof. Dr. Tade Tramm
Universität Hamburg
Professor für Erziehungswissenschaft
unter bes. Berücksichtigung der Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

Telefon: +49 (0)40 42838-3728

Fax: +49 (0)40 42838-5941

E-mail: tramm@ibw.uni-hamburg.de