

KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER LEHRERBILDUNG AM BEISPIEL DER HAMBURGER LEHRERBILDUNGSREFORM

Tade Tramm

1 Einführung

Spätestens mit der Umstellung der meisten einschlägigen Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ befindet sich die Lehrerausbildung in einer grundlegenden Umbruchsituation, und es werden an den einzelnen Standorten vor dem Hintergrund hochschul- und bildungspolitischer Diskussionen sowie politischer Vorgaben durchaus unterschiedliche Lehrerbildungskonzepte entwickelt. Die Chance und Herausforderung der derzeitigen Situation liegt darin, die in der Lehrerbildungsdiskussion seit den 90er Jahren erreichten Ansprüche und Qualitätsstandards nicht preiszugeben und zugleich den Innovationsimpuls der Hochschulreform produktiv zu nutzen. Ersteres bezieht sich darauf, das akademische Niveau der Lehrerbildung in Bezug auf die erziehungs- und fachwissenschaftlichen Studienanteile zu sichern, den Professionalisierungsanspruch insbesondere durch eine bessere Verankerung theoriegeleiteter und theoriebezogener Praxisanteile im Studium zu fundieren und dabei an der Grundständigkeit des Lehrerbildungsstudiums im Regelfall festzuhalten. Letzteres fokussiert darauf, dass über die Verpflichtung zur expliziten Darlegung und Zertifizierung der curricularen Struktur ein Legitimationsbedarf geschaffen wird, der ein schlichtes „weiter wie bisher“ unmöglich macht; inhaltlich besteht die produktive Herausforderung im Kern darin, die geforderte Kompetenzorientierung mit entwicklungspädagogischen Vorstellungen der Professionalisierung zu verbinden.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag das Konzept einer integrationstheoretisch orientierten Lehrerausbildung im Studium von zukünftigen Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich, wie es an der Universität Hamburg seit dem Wintersemester 2007/08 unter den Rahmenbedingungen von Bachelor- und Master-Studiengängen umgesetzt wird, vorgestellt. Für das Konzept ist eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen konstitutiv. Die theoretische Grundlage des Konzepts bildet ein am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) entwickeltes Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell, in dem inhaltliche Dimensionen der Kompetenzentwicklung mit entwicklungspädagogischen Überlegungen zum Verlauf der Kompetenzentwicklung verbunden werden.

2 Kompetenzorientierung zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell

Die Aufgabe der kompetenzorientierten Konstruktion von Studienprogrammen wirft die Frage nach dem jeweils unterlegten Verständnis des Konzepts „Kompetenz“ und nach der leitenden Vorstellung davon auf, wie sich individueller Kompetenzerwerb vollzieht und wie er pädagogisch gefördert werden kann.

Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, wird in der Arbeitspsychologie sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1980er Jahren 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.¹ Analytisch lassen sich dabei zwei Teilleistungen unterscheiden: Einerseits die Fähigkeit zur *Orientierung*, d. h. zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen. 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. 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 zweidimensionale Strukturierung des Kompetenzkonzepts der Abbildung 1, welche die soeben eingeführten pragmatischen Dimensionen in der Horizontalen auf die pädagogisch-anthropologischen Aspekte der individuellen Weltbegegnung nach Heinrich ROTH (1971) in der Vertikalen bezieht.

¹ Analog gilt dies auch für Wahrnehmungsleistungen, Interpretationsleistungen (Deutungen) oder Urteilsleistungen (Wertungen), die im Begriff der Orientierungsleistung zusammengefasst werden können.

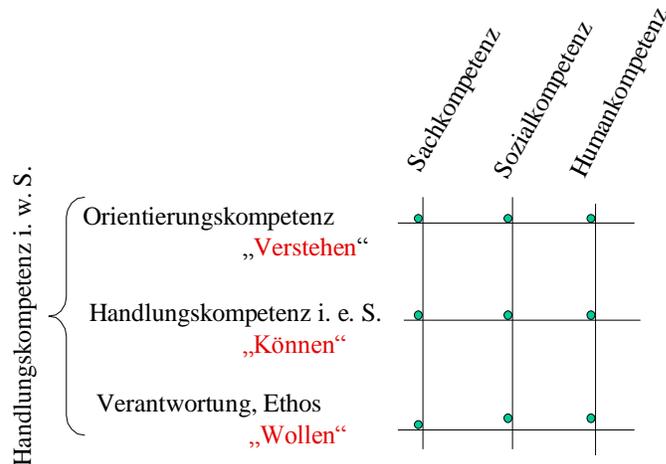


Abbildung 1: Zweidimensionales Kompetenzverständnis

In Bezug auf den Prozess des **Kompetenzerwerbs** lassen sich pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die man als „**Produktionsmodell**“ einerseits und „**Entwicklungsmodell**“ andererseits kennzeichnen kann (vgl. Abbildung 2)

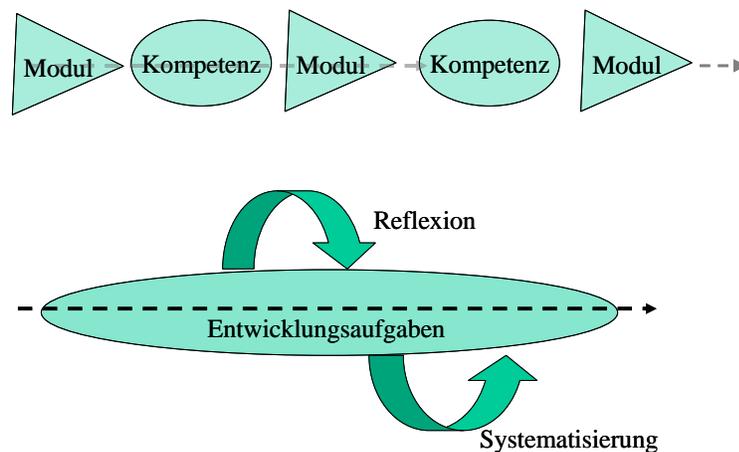


Abbildung 2: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell von Kompetenzen

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 und wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden (vgl. z. B. BLK 2002).

Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe. 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 sowie begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, 27ff.). Dieser aber verlangt nicht additiv aneinander gereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade und entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

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 (vg. z. B. DICK 1994; NEVELING 2008).

3 Hamburger Konzeption eines integrierten Lehrerbildungscurriculums

3.1 Zieldimensionen der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die 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). Als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen wird die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung gesehen. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, wie dies in Abbildung 3 illustriert wird.

Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

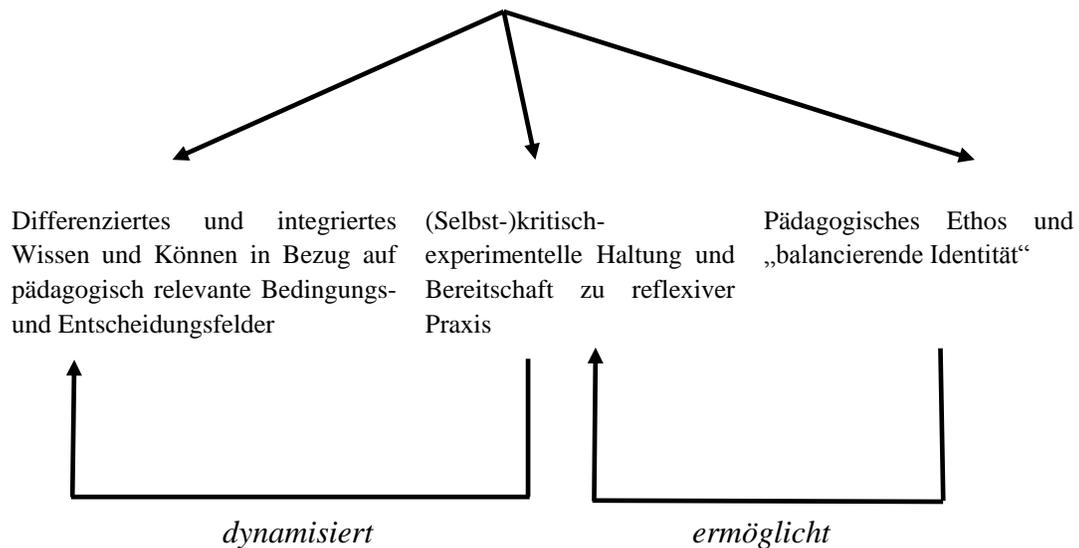


Abbildung 3: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild werden im Sinne des WEINERTschen Kompetenzverständnisses kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen. Es handelt sich somit um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg.

Auf die systematische Fundierung und Ausdifferenzierung des Leitbildes soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu BRAND/ TRAMM 2003; TRAMM 2000a; 2005), nur so viel: Die berufliche Kompetenz von Lehrern wird danach durch professionelles Wissen und Können fundiert, die in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich und strukturell systematisiert werden können (vgl. hierzu z. B. SHULMAN 1985; 1986; DICK 1994). Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist danach zu fragen, mit welchen Aspekten (Anforderungen, Problemen, Konflikten, Widersprüchen) 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 berufs- und wirtschaftspädagogischen 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 der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Im nachfolgenden Kapitel werden mit Blick auf die Fragestellung nach der inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften im berufsbildenden Bereich Kompetenzdimensionen vorgeschlagen, in denen Lehrerausbildung qualifizieren soll und in denen Berufs- und Wirtschaftspädagogen mit Blick auf den Handlungsraum Schule Kompetenzen entwickeln sollen. Die Identifikation dieser Handlungs- und Reflexionsfelder des Lehrerberufs als inhaltliche Bezugspunkte des Hamburger Lehrerbildungscurriculums erfolgte vor dem Hintergrund des dargestellten normativen Leitbildes professionellen, wissenschaftlich fundierten Lehrerhandelns.

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

Im Rahmen des Curriculumentwicklungsprozesses am IBW wurden aus der Analyse von Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf den Handlungsraum Schule inhaltlich zu definierende Dimensionen der Kompetenzentwicklung identifiziert. 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. vertiefend BRAND/TRAMM 2003; TRAMM 2005; TRAMM/SCHULZ 2006; 2007).

Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die identifizierten Kompetenzdimensionen.

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 Berufs-anforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren; 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 4: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Deckungsanalysen haben ergeben, dass diese Dimensionen in hohem Grade mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004) und den 88 Standards der Lehrerbildung nach OSER und OELKERS (2001) übereinstimmen.

Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen waren in einem nächsten Schritt zwei Leistungen zu erbringen: Einerseits waren in curricular-konstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten:

- Die Ausdifferenzierung dieser komplex formulierten Kompetenzen in Richtung auf die darin enthaltenen thematischen Aspekte und Dimensionen;
- die Identifikation der mit diesen Kompetenzen verbundenen Wissensbasis und damit die Aufdeckung der relevanten Theoriebezüge und der grundlegenden (empirischen, normativen) Informationen über den Gegenstandsbereich;
- die Identifikation von Entwicklungsaufgaben (z. B. prototypische Fälle und Situationen, Aufgaben im Rahmen von Praxisphasen), über die dieser Problembereich den Studierenden zugänglich gemacht werden kann und die die Entwicklung der Kompetenzen fördern;
- die Bestimmung einer Sequenz von Gegenstandserfahrungen und systematischen Reflexionen, über die sich die Lehramtsstudierenden im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses über die Phasen der Ausbildung hinweg diesen Bereich erschließen können (Sequenz von Modulen im Sinne des Entwicklungsmodells).

Andererseits mussten bezogen auf die Dimensionen kompetenzbezogene Standards als Ergebnisse der Lehrerbildung formuliert werden. Im Sinne eines Entwicklungsmodells sind diese nicht in einzelnen Modulen zu erreichen, sondern modulübergreifend zu verfolgen. Demnach sind 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.

Für die entwicklungsorientierte Anlage von Curricula wird ein Modell der Kompetenzentwicklung benötigt, an dem man 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 Hypothesen² besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen sind. Einen Entwurf für ein solches Entwicklungsstufenmodell, mit dem in Hamburg in Abstimmung von 1. und 2. Phase zu arbeiten versucht wird, zeigt Abbildung 5.

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 5: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988; DANN 1989; NEVELING 2008) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen:

² 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 wissenschaftlich-theoretischen Wissens und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984).

- 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 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 ist 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.

4 Praxisbezüge als zentrales Element des Hamburger Lehrerbildungskonzepts

Die Umsetzung dieser professionalisierungsbezogenen Studiengangskonzeption erfolgte auch im berufsbildenden Bereich im Rahmen der politisch gesetzten formalen Strukturvorgaben für die Gestaltung der Lehrerbildung in Hamburg (Senat der FHH 2006). Dabei wurden allerdings dem berufsbildenden Bereich aufgrund seiner anerkannten

Besonderheiten erhebliche inhaltliche und in begrenztem Maße auch strukturelle Gestaltungsspielräume eingeräumt (vgl. dazu TRAMM/ NAEVE 2010). Die ersten Studierenden im Bachelorstudiengang wurden zum Wintersemester 2007/08 zugelassen, die ersten Studierenden zum darauf aufbauenden Masterstudiengang zum Wintersemester 2010/11. Abbildung 6 gibt einen Überblick über den neuen Qualifizierungsweg zum Lehramt an beruflichen Schulen in Hamburg.

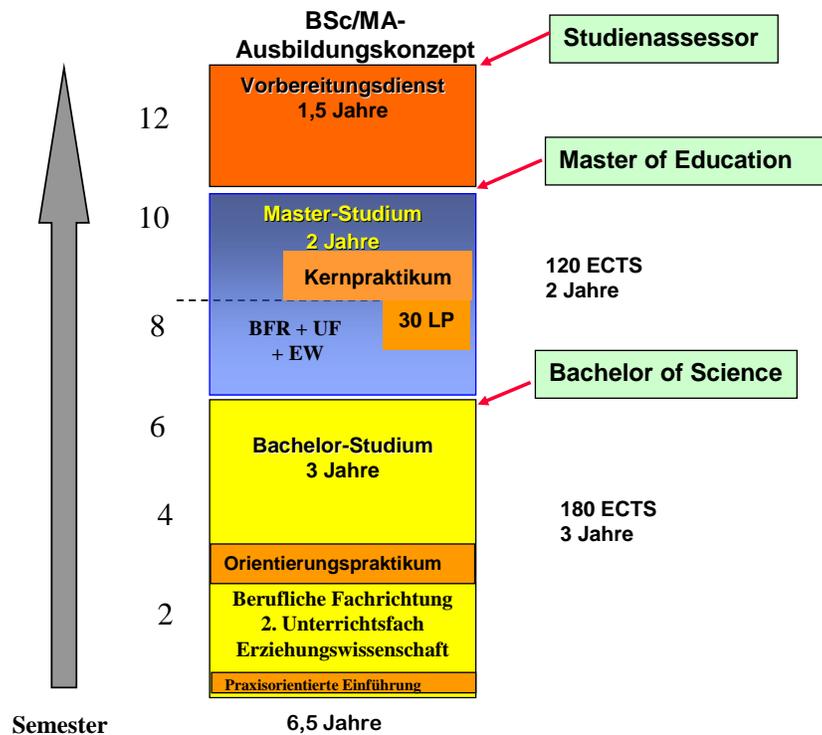


Abbildung 6: Die Struktur des Qualifizierungsweges zum Lehramt an beruflichen Schulen in Hamburg

Die markanteste strukturelle Veränderung besteht darin, dass die Praxisbezüge des Studiums dramatisch erweitert wurden und dass damit die Schulen mehr als je zuvor zum Mitwirkenden der Lehrerbildung bereits in der universitären Phase werden. Studierende im Lehrerzimmer gehören zunehmend zum schulischen Alltagsbild, die Schulen bringen personelle Ressourcen in die Lehrerbildung ein und die beteiligten Lehrkräfte (Mentoren und Ausbildungsbeauftragte) werden durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und das IBW kontinuierlich für diese Aufgaben qualifiziert (vgl. NAEVE 2011). Abbildung 7 gibt einen Überblick über die neuen Praxisformate in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen.

Im Sinne des Professionalisierungskonzeptes ist dabei wesentlich, dass diesen praxisbezogenen Lehrveranstaltungen mit Blick auf den intendierten Entwicklungsprozess jeweils spezifische hochschuldidaktische Funktionen zugewiesen werden und dass diese auch durch eine sorgfältige Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Veranstaltungen realisiert werden.

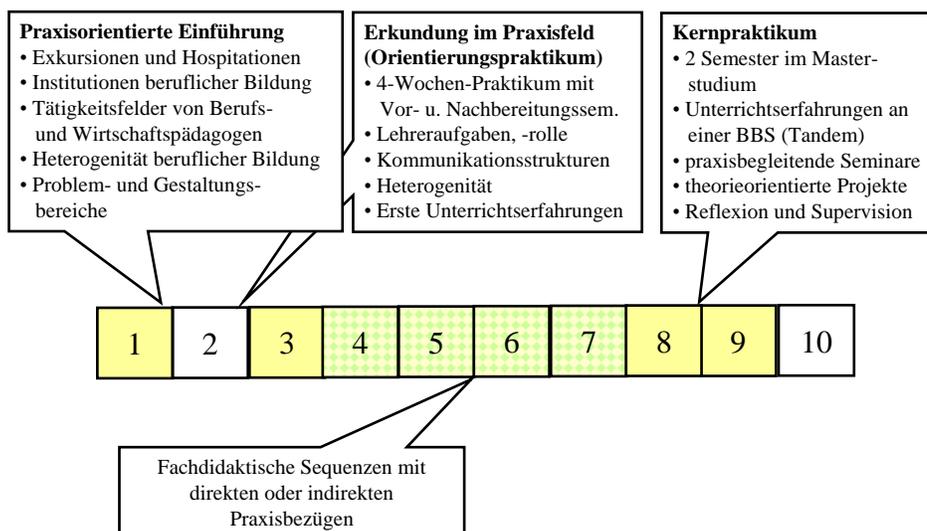


Abb. 7: Praxisformate in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Mit Blick auf die schulpraktischen Studien im Studiengangskonzept gilt es, drei Perspektiven in der Balance zu halten, wie dies Abbildung 8 zum Ausdruck bringt.

Das Kennenlernen der berufspädagogischen Praxis aus der Beobachtungsperspektive, steht bei der Praxisorientierten Einführung im Vordergrund. Dabei soll die Strukturierungsfunktion von Wissenschaft für das Wahrnehmen, Beschreiben und Verstehen von Praxis exemplarisch deutlich werden. Begegnungen mit Lehrkräften und Akteuren in anderen Bereichen des Berufsbildungssystems sollen zugleich die subjektive Relevanz des Praktikums mit Blick auf die Studien- und Berufswahlentscheidung stärken. Das Orientierungspraktikum im zweiten Semester soll diese subjektive Perspektive weiter ausbauen und sie theoretisch über entwicklungs- und sozialisationstheoretische Konzepte fundieren. In den fachdidaktischen Veranstaltungen rücken dann Aspekte der Analyse und Planung von Unterricht in den Vordergrund, womit insbesondere die Frage nach der Orientierungsleistung von Wissenschaft im curricularen und didaktischen Zusammenhang gestellt ist (vgl. TRAMM/ NAEVE 2010).

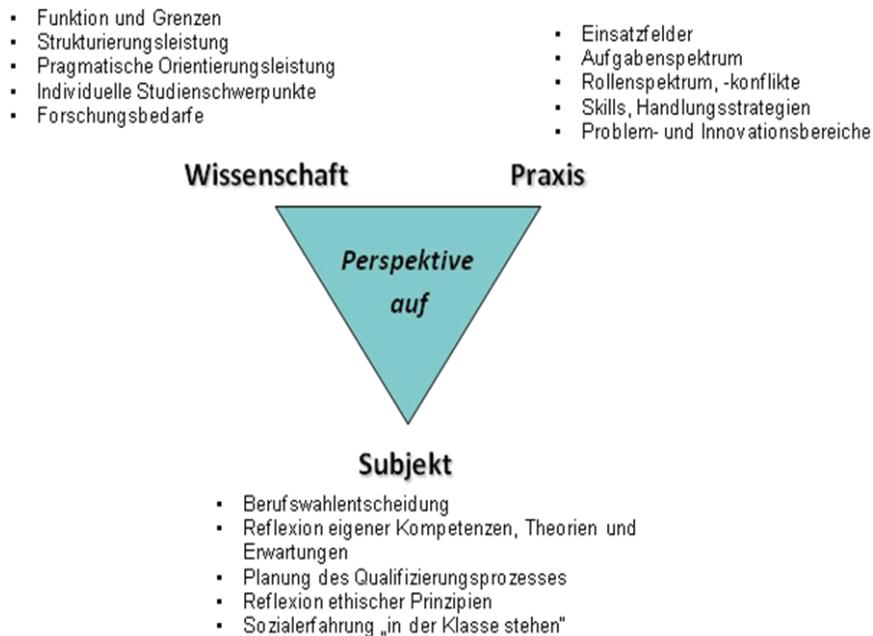


Abbildung 8: Bezugspunkte von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung (vgl. WEYLAND 2010)

Ein neuartiges Element ist schließlich das ***Kernpraktikum***, das im zweiten und dritten Semester des Masterstudiums stattfindet und seinen Mittelpunkt an jeweils einer beruflichen Schule in Hamburg hat. Der Umfang des Kernpraktikums liegt bei einem vollen Semester, also 900 Arbeitsstunden (30 ECTS), die im Verhältnis 1:2 auf die beiden Mastersemester verteilt sind. Ungefähr die Hälfte der Zeit verbringen die Studierenden, in „Tandems“ (Zweiergruppen) an „ihrer“ Schule; im ersten KP-Semester ein (bis zwei) und im zweiten KP-Semester zwei (bis drei) Vormittage in der Woche mit einer verstärkten Präsenz in den Semesterferien (vgl. dazu TRAMM/ FAHLAND 2011).

Ein Hauptproblem bei allen Überlegungen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung scheint die Befürchtung zu sein, dass Studierende vor der Herausforderung, ihren ersten Unterricht zu planen und durchzuführen, all das, was sie im wissenschaftlichen Studium gelernt und an Einstellungen ausgebildet haben, über Bord werfen und sich mit dominantem Überlebensstreben an dem orientieren, was ihnen sicher und verlässlich scheint: An den „bewährten“ Unterrichtskonzepten ihrer eigenen Schulzeit, am Rat erfahrener Praktiker und an den Strukturen der von ihnen verwendeten oder der ihnen empfohlenen Lernmaterialien. Im Kernpraktikum treffen unterschiedliche Didaktiken aufeinander – eine Erfahrung die in kleinerem Maße schon aus den bisherigen Schulpraktika und in verschärfter Form aus dem Referendariat durchaus vertraut ist. Die besondere Herausforderung des Kernpraktikums sehen wir darin, diese Konfrontation weder zu umgehen, indem sich etwa jeder auf das beschränkt, was traditionell seines Amtes

ist, noch sie auf Kosten der Studierenden auszutragen, indem diese dazu veranlasst werden, jedem das zu zeigen, was er sehen will. Es wird vielmehr darum gehen, mit den Studierenden gemeinsam diese unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenssysteme am jeweils konkreten Fall aufzuarbeiten und sie auf ihre spezifischen Leistungen und Grenzen hin zu reflektieren. Die besondere Chance des Kernpraktikums liegt darin, diesen Prozess der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissenssystemen und ihren pragmatischen Postulaten und Empfehlungen vor dem Hintergrund komplexer Praxisanforderungen reflexiv begleiten und aufarbeiten zu können.

Als wesentliche Konsequenz sollen die Studierenden zunächst bewusst und ausdrücklich die Chance erhalten, die Handlungsstrategien erfahrener Praktiker kennenzulernen, sich wesentliche Elemente davon anzueignen und diese im eigenen Handeln zu erproben. Dies ist ein Stück beabsichtigter Enkulturation in eine vorfindliche Praxis, wobei durchaus in Kauf genommen wird, dass in dieser Phase und in diesem Kontext die zuvor angeeigneten wissenschaftlichen Konzepte eher in den Hintergrund treten werden. Den Studierenden dürfte es hier primär um den Gewinn von Handlungssicherheit gehen, um ein Stück Routinebildung, den Abbau von Ängsten und Unsicherheiten. Erst wenn dies geleistet ist, so unsere Annahme, kann erwartet werden, dass kognitive Kapazitäten und die affektive Bereitschaft zu gewinnen sind, sich mit dieser Praxis reflexiv und analytisch auseinanderzusetzen und in Kooperation mit den Praktikern nach konstruktiven Möglichkeiten zu ihrer Weiterentwicklung zu suchen.

Dieses Konzept setzt voraus, dass Mentoren gefunden werden, die bereit sind, sich in ihrer Praxis zu öffnen und die selbst auch an Impulsen zur Weiterentwicklung dieser Praxis interessiert sind. In dieser Strategie spielen die Seminarleiter des Landesinstituts (Studienseminars) insofern eine wesentliche Rolle, als sie jene Standards und Impulse in den Praktikumsprozess hineinbringen sollen, die aus dem Praxisfeld selbst heraus den Innovationsprozess vorantreiben.

All diese Überlegungen beziehen sich auf den Kernbereich des Praktikums, der in Praktikanten-Tandems an Schulen der jeweiligen beruflichen Fachrichtungen stattfindet. Eine zentrale Rolle spielen dabei die begleitenden Reflexions- und Supervisionsprozesse, die parallel dazu in größeren Gruppen von maximal 20 Studierenden laufen sollten. Ein wichtiges Korrektiv gegenüber einem zumindest phasenweise in der Gefahr der praktizistischen Verengung stehenden Praktikum aus der Lehrerperspektive bilden nach unserer Vorstellung integrierte Projekte aus einer Forschungsperspektive, die in Verantwortung der Universität den Blick systematisch zunächst auf die Lernprozesse der Schüler und in einer zweiten Phase dann auf die curriculare Analyse und Planung unterrichtlicher Arrangements richten.

Aus diesem theoretisch-programmatischen Kontext heraus ist ein **Bändermodell** des Kernpraktikums in den lehramtsübergreifenden Diskussionsprozess eingebracht worden, das auf breite Akzeptanz gestoßen und als gemeinsamer Rahmen des Kernpraktikums vom Rat des Zentrums für Lehrerbildung verabschiedet worden ist. Abbildung 9 gibt die Umsetzung dieses Bändermodells im Bereich des Lehramtes an beruflichen Schulen wieder, das in seinen Grundzügen kurz erläutert werden soll.

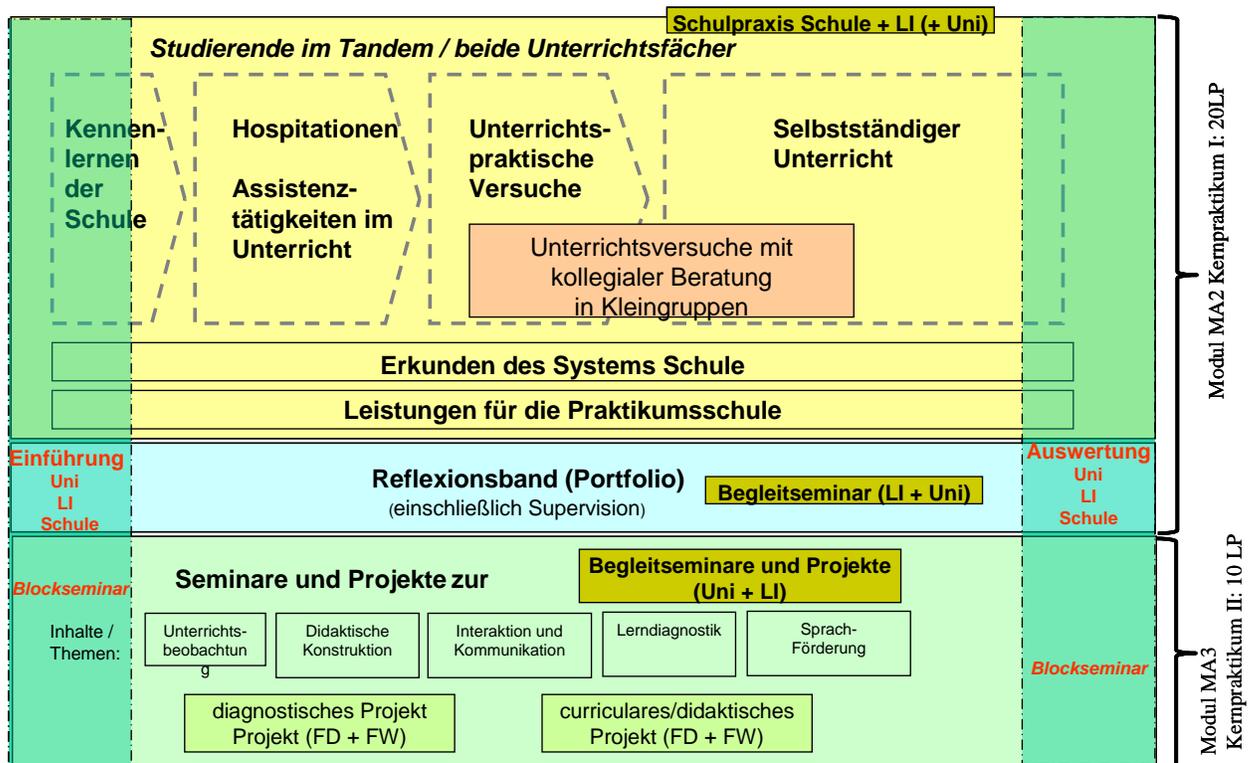


Abbildung 9: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg in der Variante für das Lehramt an beruflichen Schulen

Das **Schul- und Unterrichtsband** bildet das Zentrum des Kernpraktikums. Die Studierenden gehen in „Tandems“ an berufsbildende Schulen in Hamburg und werden dort von Mentoren betreut, die ihrerseits von Kollegen des Landesinstituts und des IBW qualifiziert und beraten werden. Sie hospitieren und führen eigene Unterrichtsversuche mit zunehmender Komplexität und Eigenverantwortlichkeit durch. Im begleitenden **Reflexionsband** stehen die Studierenden, ihre Kompetenzen, Erfahrungen, Pläne, ihr Studium und ihre Berufsperspektive im Vordergrund. Das Band dient der reflexiven Begleitung und der Auswertung der Praktikumserfahrungen. Es ist zugleich Ort der individuenbezogenen Planung, Steuerung und Auswertung des Praktikums im Rahmen einer schulübergreifenden Seminargruppe von maximal 20 Studierenden unter kooperativer Betreuung von Universität und Landesinstitut. Zentrales Instrument dieses Bandes ist das

Entwicklungsportfolio. Im zweiten Kernpraktikumssemester finden zusätzlich kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in Kleingruppen statt. Hierbei geht es wesentlich darum, wieder an die im Studium erarbeiteten didaktischen Kategorien und Standards anzuschließen. Deshalb wird diese Veranstaltung auch verantwortlich von den Didaktikern der beruflichen Fachrichtung in Kooperation mit Kollegen aus dem Landesinstitut durchgeführt.

In einem parallel angelegten **Seminar- und Projektband** geht es wesentlich darum, die Kompetenz- und Wissensbasis schulpraktischen Handelns gezielt zu fördern. Die Studierenden belegen im Laufe der zwei Semester insgesamt acht kleine (drei- bis vierstündige) Fortbildungseinheiten (Seminare), in denen sie aus einem breiten Angebotsspektrum individuell gewählte Impulse für ihr Praktikum erhalten können (z. B. rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen, Methodenworkshops, Heterogenität und innere Differenzierung, Leistungsmessung und Lernerfolgskontrolle). Diese Seminare werden schwerpunktmäßig vom Landesinstitut Abteilung Ausbildung (LIA) verantwortet und angeboten. Dazu gehören auch fachdidaktische Angebote der berufsübergreifenden Unterrichtsfächer.

Einen ganz anderen Charakter haben zwei **Projekte**, die die Studierenden während des Kernpraktikums durchführen und die jeweils von einem universitären Projektseminar begleitet werden. **Diese beiden Projekte** bilden den Schwerpunkt forschungsbezogener Aktivitäten im Kernpraktikum und sind auf forschendes Lernen fokussiert. Die Studierenden sollen sich mit gehaltvollen Problemen pädagogischer Praxis theoriegeleitet auseinandersetzen, Forschungsfragen auf der Grundlage vorwiegend empirischer (qualitativer wie quantitativer) Forschungsmethoden systematisch bearbeiten und die Ergebnisse in angemessener Form darstellen und vertreten. Eine **erste, analytische Projektarbeit** sollte sich dabei auf das Gebiet pädagogischer Diagnostik oder die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen beziehen, eine **zweite, konstruktive Projektarbeit** auf die theoriegeleitete Entwicklung und Erprobung konkreter curricular-didaktischer Modelle, Materialien oder Handreichungen. Hier sind die **Fachwissenschaften** in angemessener Weise zu beteiligen. Die Projektarbeiten sollen Gelegenheiten zur individuellen Schwerpunktbildung bieten; sie werden von der Universität angeleitet, begleitet und bewertet und aus ihnen können im Idealfall Themenstellungen für die Masterarbeit entwickelt werden.

5 Offene Fragen und kritische Reflexion

Zum aktuellen Zeitpunkt, zu dem die erste Kohorte ins letzte Studienjahr geht und die erste Hälfte des ersten Kernpraktikumsdurchgangs hinter uns liegt, lässt sich mit Blick auf die

bisherige Entwicklungs- und Implementationsarbeit auch einiges kritisch bilanzieren, lassen sich hemmende Rahmenbedingungen und kritische Einflussgrößen identifizieren. Diese sollen abschließend zumindest kursorisch angesprochen werden:

- Die nach bürokratischer Logik administrativ immer wieder eingeforderte weitgehende Einheitlichkeit der Lehrerbildungsstudiengänge erweist sich angesichts stark variierender Bedingungen in den unterschiedlichen Lehrämtern als ausgesprochener Hemmschuh. Es führt letztlich zu inadäquaten Problemlösungen in Teilbereichen, zur Dominanz des Leitbildes der Gymnasiallehrausbildung und dazu, dass im Zweifel das unbeweglichste Subsystem die Entwicklungsdynamik des Gesamtsystems prägt.
- In der Umsetzung der Bachelor-Master-Struktur erweisen sich die tradierten Veranstaltungsformate, Zeitraster und Lehrgewohnheiten als ausgesprochen hemmendes Element; sie verhindern originelle Lösungen und kreative Veranstaltungsformate.
- Die Zeitschemata von Schule und Universität (Unterrichts- und Vorlesungszeiten, Prüfungszeiträume) sind in erheblichem Maße inkompatibel und führen zu erheblichen Reibungsverlusten in der praktischen Kooperation und bei der Planung schulpraktischer Studienanteile.
- Aufgrund weitgehend ausgeschöpfter studentischer Workloads und deutlich erweiterter Pflichtprogramme sind die Möglichkeiten der Studierenden zu flexibler zeitlicher Anpassung zunehmend eingeschränkt. Für Praktika und begleitende Veranstaltungen müssen entsprechend Zeitfenster vorgehalten und zugleich variierende Optionen offengehalten werden.
- Die Bereitstellung hinreichender zeitlicher Lehrressourcen für die Begleitung des Kernpraktikums erscheint derzeit keinesfalls dauerhaft gesichert. Es erweist sich hier insbesondere als problematisch, Lehrressourcen einzufordern, die sich nicht aus den gängigen Veranstaltungsformaten ergeben.
- Ein letztes, bislang noch ungelöstes Problem ergibt sich aus der Notwendigkeit, auch für das Kernpraktikum Module zu definieren und diese mit Modulprüfungen und Noten abzuschließen. Problematisch erscheint diese **Benotungspflicht zwischen akademischen Leistungen und pädagogischer Eignung** insbesondere für die angestrebten reflexiven Anteile einschließlich der Portfolioarbeit.

Unabhängig von der Bewältigung dieser Hemmnisse und Probleme gilt es im Auge zu behalten, dass man in der konkreten Gestaltungsarbeit und angesichts der vielen strukturellen Zwänge und pragmatischen Herausforderungen nicht doch, ohne es zu wollen und vielleicht gar, ohne es zu bemerken, in eine apädagogische Produktionslogik verfällt. Auch wenn die Orientierung an pädagogischen Standards angesichts der besonderen Verantwortung des Lehrerberufs geradezu zwingend erscheint, gilt es doch auch den Blick dafür zu wahren, dass mit der Outputorientierung tatsächlich eine gewisse Hybris im Hinblick auf die „Erzeugbarkeit“ solcher Kompetenzen, auf die Gestaltbarkeit von

Entwicklungsprozessen verbunden ist. In diesem Sinne wäre schon viel gewonnen, wenn es gelänge, in definierten Feldern professionalisierende Entwicklungsprozesse mit dann jedoch ggf. auch individuell offenem Ausgang zu initiieren. Hier sollte die Rede von der Output- bzw. Outcomeorientierung wohl doch entwicklungspädagogisch reflektierter aufgegriffen werden.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.
- 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.
- 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.
- Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn.
- 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.
- 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. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (25-11-2009).
- Naeve, N. (2011): Gute Voraussetzungen schaffen für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte. In: Berufliche Bildung Hamburg. Jahrgang 21, H. 1, 20. Unter Mitwirkung von Jessica Brüdgam, Detlev Grube, Ester Lehmbäcker.
- Neveling, A. (2008): Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Frankfurt a. M. .
- 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 für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sektion BWP 2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena. http://www.bwp-dgfe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads%2Fmedia%2FBasiscurriculum_BWP_040202.pdf&t=1 (2011-09-19)
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (2006): Reform der Lehrerausbildung, Bürgerschaftsdrucksache 18/3809 vom 28.02.06
- Shulman, L. S. (1985): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. (3. Aufl.). New York: Macmillan, S. 3-36.
- Shulman, L. S. (1986/1991): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), S. 4-14/21; dtsh. unter dem Titel: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien, S. 145-160.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.
- 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. (2003): Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung. Bielefeld, S. 239-260.
- 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./ Fahland, B. (2009): Praxiserfahrung – Praxisreflexion – Praxisforschung: Das Kernpraktikum als zentrales Element der integrierten Lehrerbildungskonzeption für berufliche Lehrämter in Hamburg. Journal für LehrerInnenbildung, Heft 3/ 2009.
- Tramm, T./ Fahland, B. (2011): Olga uns Ole ante portas – Kernpraktikum im Masterstudiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ In: Berufliche Bildung Hamburg, 21. Jg. (2011), H.1., S. 17-19.

- Tramm, T., Naeve, N. (2010): Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Handbuch der Beruflichen Fachrichtungen. S. 291-310.
- Tramm, T. /Schulz, R. (2006): Die Arbeit von Sozietäten als Impuls für ein integriertes Lehrerbildungscurriculum: Das Beispiel der beruflichen Lehrämter in Hamburg. In: Journal für LehrerInnenbildung, 6, S: 36-43.
- Tramm, T./Schulz, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ Nr. 12, Juni 2007. http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (2007-06-25).
- Wahl, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of competence. Neuchatel 1999.
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.