

Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung

Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT

1. Problemstellung

„Ein Drittel aller Lehrer ist unqualifiziert und müsste eigentlich entlassen werden“, so zitiert Sabine ETZOLD im Februar 1997 in der ZEIT den Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar TENORTH und fährt fort: Das Risiko von einem schlechten Lehrer unterrichtet zu werden, sei für Schüler heute viel größer als das, in einer schlechten Schule zu landen. Schuld daran sei ganz wesentlich die unzeitgemäße Lehrerausbildung. Deutschland gehe hier, wie in seinem gesamten Schulsystem, einen Sonderweg. „Nirgendwo sonst werden angehende Lehrer in einem Zweisprung auf den Beruf vorbereitet: erst in einer fachwissenschaftlichen Phase an der Universität, dann in einer zweiten, pädagogisch-didaktischen am Studienseminar.“ „Zuerst bilden wir unsere künftigen Lehrer zu kleinen Professoren aus, und in einer zweiten Phase reinfantilisieren wir sie dann“, so zitiert ETZORN den ungenannten Sprecher eines Kultusministeriums. In dieser Praxis sieht sie mit OELKERS den Ausfluss der deutschen Denktradition, „dass vor der Praxis die Theorie gelernt werden müsse“.

Seit dieser pointierten Provokation Mitte der 90er Jahre ist im Hinblick auf die Lehrerbildung einiges in Bewegung geraten. Die großen Bildungssystemvergleiche haben die Reformbedürftigkeit des Schulwesens schlagartig ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt und zugleich deutlich gemacht, wie groß die Spannweite zwischen guter und schlechter Schule in Deutschland ist. Parallel dazu haben der Bericht der Terhart-Kommission und eine ganze Reihe von Expertisen auf Länderebene den Zustand der Lehrerbildung kritisch bilanziert und weitreichende Reformschritte angemahnt. Interessanter Weise wird dabei durchgehend die Zweiphasigkeit der Lehrerbildung in Deutschland nicht in Frage gestellt, wohl aber die curriculare Segregierung beider Ausbildungsphasen deutlich kritisiert.

Unter dem Slogan „Ende der Beliebigkeit“ (TERHART 2000; 16) werden im Hinblick auf die universitäre Lehrerbildung Forderungen nach stärkerer inhaltliche Kohärenz und Konsekutivität der Studienangebote sowie nach der Festlegung verbindlicher inhaltlicher Mindeststandards im Sinne von Kerncurricula geäußert. Gefordert werden weiterhin insbesondere Reformen zu einer Verbesserung des Praxisbezugs des Studiums und der engeren Verzahnung von erster und zweiter Phase. Bezüglich des Referendariats wird neben einer stärkeren Professionalisierung des Ausbildungspersonals die konzeptionelle Hinwendung zu einer „Studienstätte“ gefordert, „deren wesentliches Ziel die Vorbereitung auf die Übernahme von Verantwortung für eigenes berufliches Handeln“ und die bewusste und gezielte Ausformung eines „individuellen Kompetenzprofils von angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ ist (ebenda, S. 17).

Nur am Rande sei hier angemerkt, dass mit der institutionellen Fortschreibung der Zweiphasigkeit eine ausgeprägte Hilflosigkeit bei allen Versuchen einhergeht, das Postulat einer besseren Abstimmung von erster und zweiter Phase zu konkretisieren. Über die Forderung nach einer „besseren Abstimmung der Ausbildungsinhalte“ (ebenda, S. 21), nach dem temporären Austausch von Lehrpersonal oder nach der Einrichtung phasenübergreifender Lehrerbildungszentren oder Sozietäten mit meist eher unscharfem Kompetenzprofil gerät dies in aller Regel nicht hinaus. Eine integrierte Lehrerbildungskonzeption, die vom intendierten Kompetenzentwicklungsprozess der zukünftigen Lehrer ausgehend den beteiligten Institutionen ihre Aufgaben zuweist, ist nicht in Sicht. Aus dieser Tradition der Segregation heraus ist es dann nur folgerichtig, dass das BLK-Modellversuchsprogramm „innovelle-bs“ sich auf die zweite

und dritte Phase der Lehrerbildung beschränkt und dass auf Hochschulebene eine Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor- und Masterstrukturen erfolgt, die den Vorstellungen der Lehrerbildungsreform zum Teil diametral entgegensteht.

In diesem Umfeld und im Rahmen des BLK-Programms „innovelle-bs“ greift der Modellversuch FIT die Impulse für die Reform der Zweiten Phase auf und konkretisiert sie in Richtung auf Individualisierung, Flexibilisierung, Teamentwicklung sowie einer curricularen Neuorientierung des Referendariats unter Bezugnahme auf das KMK-Lernfeldkonzept.

Die Übertragung des Lernfeldgedankens auf den Kontext der Lehrerbildung steht im Mittelpunkt dieses Beitrags und ich will damit die Frage aufwerfen, ob und wie ein für die Gestaltung berufsschulischer Curricula entwickeltes argumentatives Referenzsystem auf den Professionalisierungsprozess in der Lehrerbildung übertragbar ist.

Um hier schon wesentlichen Ergebnisse meiner Überlegungen vorwegzunehmen: Ich werde zu zeigen versuchen, dass (a) die Antwort auf diese Frage ganz wesentlich davon abhängt, wie das Lernfeldkonzept aufgefasst und ausgeformt wird, und dass (b) ein auf Professionalisierung für den Lehrerberuf angelegter Kompetenzentwicklungsprozess nicht isoliert für nur eine der beiden Phasen konzipiert werden kann, sondern vielmehr im Kontext eines integrierten Lehrbildungscurriculums stehen muss. Ich werde versuchen, dies argumentativ anhand programmatischer Überlegungen zu verdeutlichen, die in Hamburg im Rahmen der Erarbeitung von Kerncurricula und der Vorbereitung eines Modellversuchs zur phasenintegrierenden Berufsschullehrerbildung entstanden sind.

2. Essentials des Lernfeldkonzepts

„Vom Lehrerhandlungsfeld zum lernfeldorientierten Curriculum“ - mit diesen und ähnlichen Formulierungen wird im Modellversuch FIT die Idee plakatiert, die Ausbildung zukünftiger Berufsschullehrer an den gleichen Prinzipien auszurichten, nach denen diese Ihren Unterricht konzipieren sollen. Mit der 1996 erfolgten Einführung des Lernfeldkonzepts als Strukturierungsprinzip von KMK-Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht verbindet sich der Anspruch, den traditionell an der Systematik und inhaltlichen Struktur korrespondierender Fachwissenschaften orientierten Unterricht grundlegend neu auszurichten. Jeder Versuch, die leitenden Prinzipien herauszudestillieren, sieht sich vor dem Problem, dass die knappen „Handreichungen“ der KMK (1996/2000) im Hinblick auf konzeptuelle Präzision und systematische Begründungen ausgesprochen unergiebig sind. In die Rezeption dieses Papiers fließen mithin stets in hohem Maße Interpretationen und Auslegungen mit ein.

Unter diesem Vorbehalt scheinen mir die folgenden Punkte zur Kennzeichnung des Lernfeldansatzes wesentlich (vgl. auch TRAMM 2003):

- Von der Stofforientierung zur **Kompetenzorientierung**: Zentrales Ziel des Berufsschulunterrichts ist die Ausbildung beruflicher Kompetenzen im Sinne individueller Leistungsdispositionen. Wissen und Wissenserwerb sind zentrale Bestandteile dieser Kompetenzen und müssen als Lerngegenstände im Hinblick auf diese Kompetenzen legitimiert werden.
- Berufliche Leistungsanforderungen werden wesentlich in Bezug auf berufstypische **Arbeits- und Geschäftsprozesse** erfasst, dargestellt und unterrichtlich repräsentiert. Intendiert ist hiermit ein umfassendes Verständnis betrieblicher Prozess- und Systemzusammenhänge.
- Das berufsbezogene Curriculum wird nicht mehr entlang wissenschaftssystematisch geprägter Fächer strukturiert, sondern quer zu diesen entlang prozessbezogener und damit **fächerübergreifend** angelegter Lernfelder konstruiert.

- Innerhalb der Lernfelder sollen Lernsituationen als *komplexe Lehr-Lern-Arrangements* gestaltet werden, in denen sich die Lernenden mit beruflichen Prozessen oder Problemstellungen auseinandersetzen und hierüber auch den Weg zu begrifflicher Reflexion und fachlicher Systematik finden.
- In lernfeldübergreifender Sicht ist der Lernprozess nach *entwicklungspädagogischen* Kriterien zu konzipieren; dem Konzept des Spiralcurriculums kommt hierbei besondere Bedeutung zu.

Ausgehend von diesen Charakterisierungen lassen sich die Konsequenzen einer Übertragung auf die Lehrerbildung in Form von **fünf Eckpunkten** formulieren:

Im Sinne des Lernfeldkonzepts

- wäre Lehrerbildung auf den Erwerb von Kompetenzen für den Lehrerberuf zu beziehen und als Entwicklungsprozess von Kompetenzen zu verstehen und zu organisieren;
- wären Lehrerkompetenzen auf Prozesse und Probleme des Lehrerberufs zu beziehen und von dort her inhaltlich zu spezifizieren;
- wären Inhalte als Wissensbasis von Kompetenzen und als Substanz von Lernerfahrungen analytisch zu erfassen, zu beschreiben und zu legitimieren;
- wären Erfahrungs- und Erkenntnisbildung nicht dualistisch voneinander zu trennen, sondern als aufeinander verwiesene Phasen im Kompetenzentwicklungsprozess miteinander zu verknüpfen;
- dürfte Lehrerbildung nicht konsekutiv in Phasen der theoretischen Erkenntnis- und der praktischen Erfahrungsbildung gegliedert, sondern müsste als ein curricular integrativer und dual organisierter Kompetenzentwicklungsprozess angelegt werden.

Es wäre zu diskutieren, ob diese Einschätzungen im Modellversuch FIT geteilt werden. Immerhin findet sich in der Broschüre „FIT für Seminar und Schule ...?!“ (FIT 2003, 3) die Formulierung, dass mit dem Konzept der Lernfeldorientierung eine Zielentscheidung impliziert sei, „die der Handlungsfähigkeit, welche primär auf das Können hin orientiert ist, das Primat über die eher wissensorientierte Erkenntnisfähigkeit einräumt.“ Ein solch dualistische Entgegensetzung von Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit (vgl. dazu TRAMM 1994) wäre allerdings mit dem hier vertretenen Verständnis des Lernfeldkonzepts nicht vereinbar.

3. Kompetenz als Kernkonzept einer lernfeldorientierten Lehrerbildungskonzeption

Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, er wird in der Arbeitspsychologie sowie in 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.¹

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

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 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** (Handlungskompetenz im engeren Sinne) wird im Problemlösen wie in der Regulation der praktischen Handlung wirksam. Sie kann in unterschiedlichen Medien vollzogen werden, von hochabstrakten Symbolen über Sprache bis hin zum realen Handeln mit physischen Objekten (ausführlicher TRAMM 1996). Diesem Verständnis entspricht die folgende zweidimensionale Strukturierung des Kompetenzkonzepts, welche die soeben eingeführten pragmatischen Dimensionen in der Vertikalen auf die pädagogisch-anthropologischen Aspekte der individuellen Weltbegegnung (nach Heinrich ROTH 1971) in der Horizontalen bezieht.

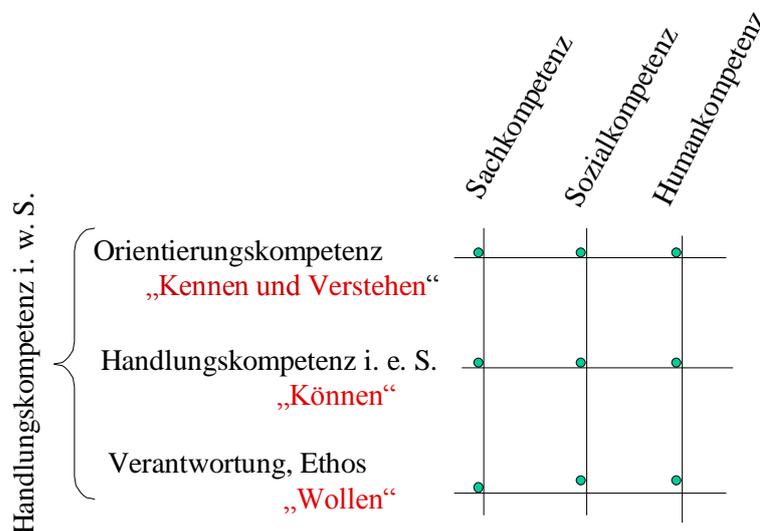


Abb. 1: Zweidimensionales Kompetenzverständnis

Ein solches kategoriales Modell bleibt nun noch weithin formal und auch in dem Sinne statisch, als es nicht in der Lage ist, die notwendige Dynamik eines individuellen Kompetenzsystems und seiner Wissensgrundlage abzubilden. Hier könnte ein Modell Orientierung bieten, das der Hamburger Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen als Leitbild dient und das auch Eingang in das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) gefunden hat (siehe Abb. 2). In ihm wird versucht, die Dynamik des Kompetenzsystems aus dem Zusammenspiel von Wissen, wissenschaftlich-professioneller Attitüde und der Verpflichtung auf den pädagogischen Ethos zu begründen.

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 1986; DICK 1994). Formal scheint uns in Anlehnung an die *Theorie der kognitiven Strukturiertheit* (KROHNE 1977) die Unterscheidung im Hinblick auf Differenziertheit und Integriertheit hilfreich. Der Aspekt der **Differenziertheit** verweist hierbei auf die gesicherte Annahme, dass Orientierung und Handeln um so besser gelingen können, je präziser wir in der Lage sind, unterschiedliche Merkmale, Eigenschaften und Zustände von Situationen, Objekten oder Handlungspartnern zu erfassen, zu erklären und vorherzusehen und je größer zugleich das Spektrum der uns zur Verfügung stehenden Fertigkeiten

ten, Algorithmen oder Heuristiken ist. Der Aspekt der *Integriertheit* verweist demgegenüber auf die notwendige Fähigkeit, Wissen im Kontext praktischer Orientierungs- und Handlungsprobleme aus seinem systematischen Kontext zu lösen und mit fachlich durchaus entfernt liegenden Wissensbeständen zu kombinieren. In diesem Sinne erfordert etwa die Gestaltung einer multimedial-gestützten, adaptiven Lernumwelt die Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Medienpädagogik, der Informatik, der Instruktionspsychologie usw.

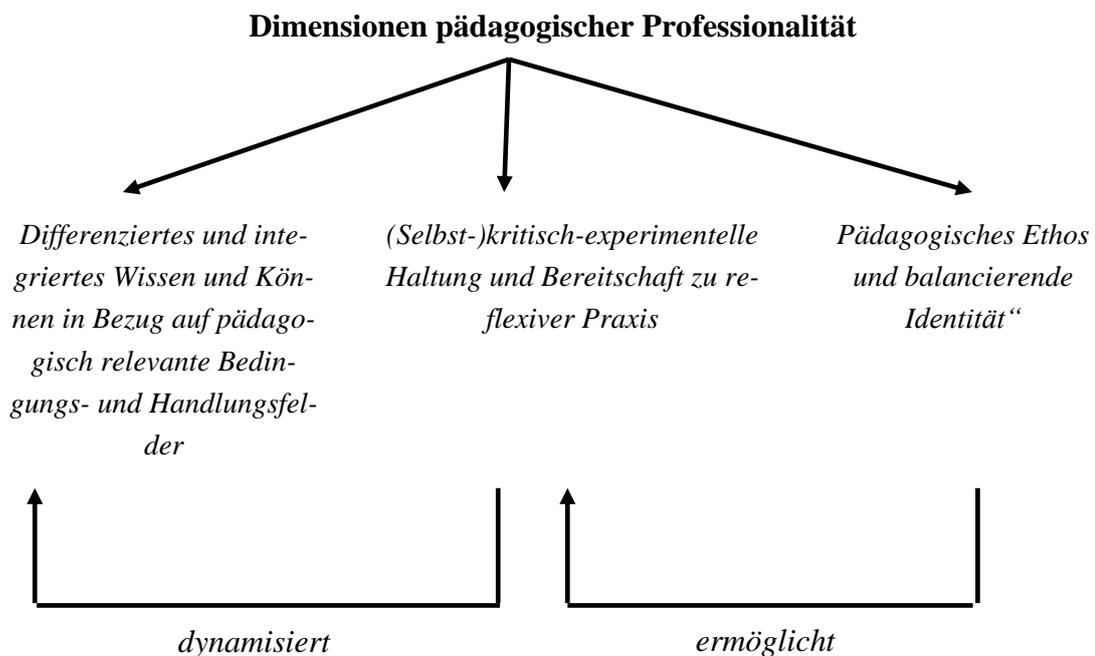


Abb. 2: Dimensionen pädagogischer Professionalität

Professionelles Wissen und Können lassen sich weniger denn je als ein abgeschlossenes Gefüge verstehen, sondern sie bedürfen über das Studium hinaus der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Diese sollte primär aus der kritischen Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen und dem Bemühen resultieren, eigene Erfahrungen mit denen anderer, nicht zuletzt den im Zuge wissenschaftlicher Bemühungen gewonnenen, in Beziehung zu setzen. Eine selbstkritisch-experimentelle Haltung (vgl. z. B. STEINHOFF 1981) ist in diesem Sinne die wesentliche affektive Voraussetzung dafür, das Wissen und damit auch die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers zu dynamisieren.

Eigenes Handeln und eigene Überzeugungen permanent kritisch in Frage zu stellen und offensiv nach neuen Wegen zu suchen, ist auf Dauer ein mühsamer, oft schmerzlicher Weg. Die Bereitschaft, diese Belastungen und Unsicherheiten auf sich zu nehmen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos voraus; kurz gefasst: die Bereitschaft, insbesondere für die schulische Förderung der anvertrauten Schüler Verantwortung zu übernehmen (vgl. hierzu z. B. OSER 1998). Lehrer operieren hierbei in einem komplexen Spannungsfeld teilweise widersprüchlicher gesellschaftlicher Erwartungen, eigener Ansprüche und Gestaltungsvorstellungen (vgl. dazu SQUARRA/VAN BUER/EBERMANN-RICHTER/KIRCHNER 1995). Das Bemühen, in diesem Feld Identität auszubilden und auszubalancieren, sollte als wesentliche Facette der Lehrerausbildung begriffen werden (vgl. KRAPPMANN 1977; STEINHOFF 1981). Pädagogisches Ethos wie balancierende Identität sind nach unserer Überzeugung Persönlichkeitsmerkmale, die erst eine selbstkritisch-experimentelle Haltung ermöglichen.

4. Lehrerbildung zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell

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

Eine Produktionslogik tritt vor allem im Kontext der Modularisierungsdiskussion deutlich zutage. So etwa dann, wenn Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße“ beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden. Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden (vgl. z. B. BLK 2002). Für den Ökonomen ist dies vertrautes Terrain, freilich mit dem Selbstverständnis pädagogischen Denkens nur schwer vereinbar. Aus pädagogischer Sicht ist der Prozess des Kompetenzerwerbs nur als individueller Entwicklungsprozess angemessen zu erfassen, genauer gesagt, als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, 27ff.). Ein solcher aber ist nicht in Form von additiv aneinander gereihten Modulen oder Ausbildungsphasen plan- und organisierbar, sondern verlangt andere Arrangements der Anregung und Herausforderung, der Begleitung, Unterstützung und Erfolgssicherung.

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. Dies sind Einwände und Bedenken, die auch im ursprünglichen Zusammenhang der Lernfelddiskussion, also in bezug auf die Berufsausbildung im dualen System, gültig sind. Aus diesem Kontext heraus lässt sich auch ein Ansatz finden, die letztlich unproduktive Dichotomie der beiden Grundorientierungen in pragmatischer Absicht zu durchbrechen.

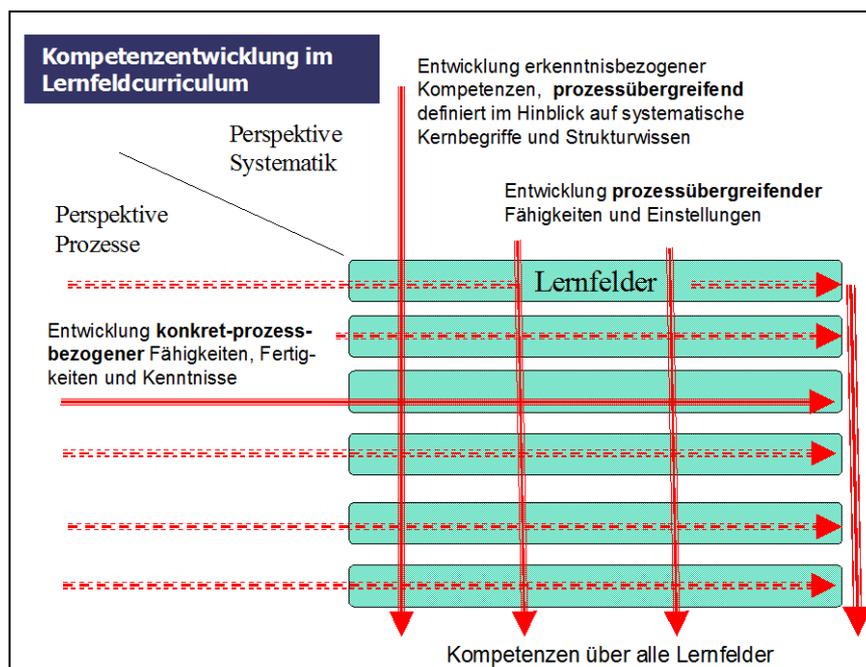


Abb. 3: Kompetenzentwicklung im Lernfeldcurriculum

In der Horizontalen sind in dieser Matrix Lernfelder oder Module abgebildet, die sich auf einen spezifischen Prozess- oder Leistungsaspekt beruflicher Tätigkeit beziehen und die zugleich ein zeitlich zusammenhängendes Lehr-Lern-Arrangement darstellen. Solche Module zielen zunächst auf den Erwerb spezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die unmittelbar auf diesen Prozess bezogen und aus seiner Analyse ableitbar sind; dies könnten z. B. Kompetenzen in Bezug auf die Gestaltung von Lernaufgaben, die Formulierung von Lehrtexten oder die Durchführung von Tests und Prüfungen sein. Die Summe derartiger prozessbezogener Kompetenzen wird jedoch keinesfalls identisch mit der Kompetenzerwartung sein, die an einen zukünftigen Lehrer am Ende seiner Ausbildung zu stellen ist. Unberücksichtigt geblieben sind dabei nämlich jene Entwicklungsprozesse von Kompetenzen, die lernfeldübergreifend und längerfristig angelegt sind. Es sind dies einerseits erkenntnisbezogene Kompetenzen in der Dimension der Sachkompetenz, welche über die jeweils prozessbezogen-kasuistischen Einblicke hinaus zu einem systemischen Gesamtverständnis des Handlungsfeldes und zu einer systematisch-elaborierten Wissensbasis führen, die als Grundlage flexiblen Handelns anzustreben sind. Die Entwicklung dieser Erkenntnisse und dieses Erkenntnissystems ist zwar in den einzelnen Lernfeldern voranzutreiben, sie bedarf jedoch einer lernfeldübergreifenden Zielperspektive, aus der heraus dann auch der Beitrag einzelner Lernfelder zu diesem Entwicklungsprozess zu bestimmen wäre. Dabei würde es sicherlich auch darum gehen, einem technokratisch verkürzten Verständnis dieser „Arbeitsteilung“ entgegenzuwirken und Verfahren der reflexiven und diskursiven Steuerung dieses Prozesses zu entwickeln. Hier finde ich die Anregungen und Erfahrungen aus dem Modellversuch FIT in Richtung auf ein Arbeiten mit Portfolios ausgesprochen anregend.

In analoger Weise zu den lernfeldübergreifenden kognitiven Kompetenzen ist auch im Hinblick auf die Entwicklung pragmatischer und sozialer Fähigkeiten sowie die Ausbildung einer selbstkritisch-experimentellen Haltung und eines pädagogischen Berufsethos zu argumentieren. Auch hier wird es sich in aller Regel um längerfristig und damit lernfeldübergreifend anzulegende und zu begleitende Entwicklungsprozesse handeln. Auch hier wird zu prüfen sein, welche Lernfelder geeignet sind, wesentliche Entwicklungsschritte in diesen Dimensionen anzustoßen, und es wird nach lernfeldübergreifenden Verfahren der Steuerung dieses Prozesses und der Kompetenzerfassung zu suchen sein.

Aus diesen Überlegungen heraus gewinnt der Entwicklungsbegriff eine pragmatische und zugleich natürlich auch konzeptuelle Schlüsselposition. 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 Hypothesen² 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 4. 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

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 Wissen und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984)

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 „*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). Mit zunehmend größeren Studienanteilen in einer den Vorbereitungsdienst 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 ; |

Abb. 4: 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 Lehrerbildung 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 (d. h. in jeweils 1 - 2 Semestern) 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. 5).

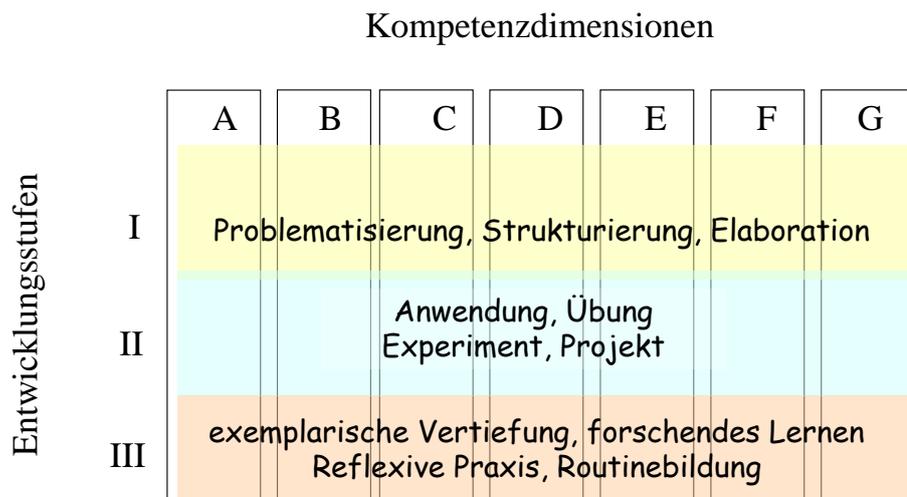


Abb. 5: Curriculare Kompetenzdimensionen und Entwicklungsstufen

5. Kompetenzbereiche im pädagogisch-didaktischen Handlungsfeld

Es dürfte eines der größten Professionalisierungsdefizite des Lehrerberufes im Vergleich etwa zu Juristen und Ärzten sein, dass eine inhaltliche Festlegung seiner Wissensbasis bislang nicht nur nicht gelungen ist, sondern dass vielmehr lange jeder Versuch in diese Richtung in der Pädagogik als höchst verdächtig galt. Zugleich ist es eine interessante Erfahrung, dass im Gespräch unter Kollegen – etwa im Kontext von Prüfungen – schnell Einigkeit darüber zu erzielen ist, dass ein Kandidat diese Theorie oder jenes Konzept nun doch hätte kennen müssen. Es scheint mithin ein „implizites inhaltliches Kerncurriculum“ zu geben, das auch weithin geteilt wird. Nach unserer Überzeugung wird es notwendig sein, die Diskussion um die Inhalte eines Kerncurriculums der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen auf der Grundlage der oben skizzierten Leitidee offen und intensiv zu führen, wobei als Ergebnis auch ein transparenter Dissens unterschiedlicher Richtungen hilfreich wäre.

Dieser Erarbeitungsprozess sollte nach unserem Verständnis in drei Schritten erfolgen:

- a. Identifikation von Problemen, Phänomenen, Konflikten, Widersprüchen, mit denen ein Studierender sich im Laufe seines Studiums auseinander gesetzt haben sollte;
- b. Bestimmung eines Kanons erklärungsmächtiger und gestaltungsrelevanter Theorien, kategorialer theoretischer Konstrukte und Begriffe und auf dieser Grundlage

- c. Definition von Struktur- und Faktenwissen, Techniken und Fertigkeiten, die als professioneller Kernbestand der Berufs- und Wirtschaftspädagogen vorausgesetzt werden müssen.

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

Abbildung 6 stellt den Versuch einer solchen Strukturierung dar, der aus der Analyse von Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität hervorgegangen und der in seiner konkreten Ausprägung auf den Handlungsraum Schule bezogen ist.

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

Abb. 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 diesen Bereich erschließen können (Sequenz von Modulen).

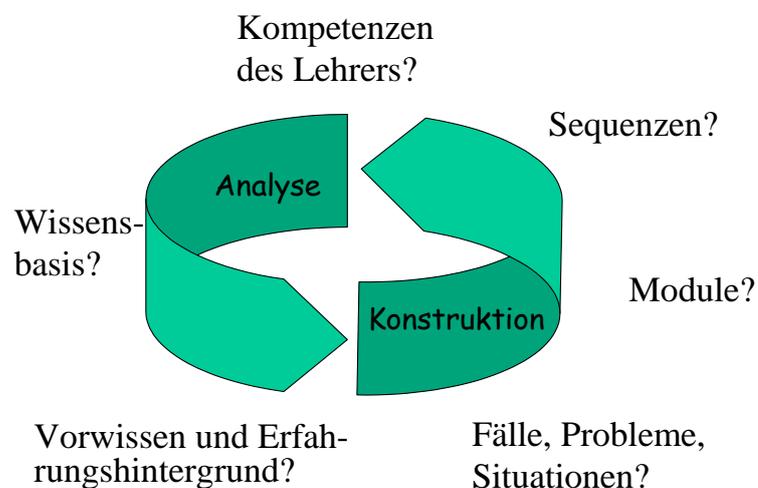


Abbildung 7: Konstruktionszusammenhang kompetenzorientierter Module in der Lehrerbildung

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

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

Abb. 7: Konkretisierung einer Kompetenzdimension

Der in dieser Darstellung noch nicht enthaltene Sequenzierungsaspekt verweist auf die große Herausforderung, einen solchen Entwicklungsprozess zunächst unabhängig von den institutionellen Grenzen der zweiphasigen Lehrerbildung zu denken, um dann auf dieser Grundlage nach Wegen zu einer institutionellen Kooperation oder gar zu einer integrierten Lehrerbildung zu suchen.

Literaturhinweise

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. Behindertenpädagogi-

- sche, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn 2003, S. 266 – 277.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)(2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 101. Bonn.
- 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.
- Etzold, S. (1997): Lehrer lernen das Falsche. In: Die ZEIT, Nr. 7/97 vom 7.2.97, S. 33f..
- Groeben, N./Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (2003): Modellversuch FIT - FIT für Seminar und Schule ...?! Berufsschullehrerausbildung auf neuen Wegen – zu neuen Zielen.
- 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
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996/2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Krappmann, L. (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart.
- Krohne, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, S. 54 – 75.
- Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen.
- 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.

- Shulman, L. S. (1986/1991): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14/21; dtsch. unter dem Titel: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern in: Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Köln, Wien: Böhlau, S. 145-160.
- Squarra, D./v. Buer, J./Ebermann-Richter, P./Kirchner, C. (1995): Berufsbezogene Kontrollüberzeugungen, berufliche Zufriedenheit und unterrichtliche Bewältigungsstrategien von Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. In: van Buer, J./Squarra, D./Badel, S. (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin, S. 109 – 166.
- Steinhoff, E. (1981): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Steinhoff, E./Achtenhagen, F./Tramm, T. (1980): Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.
- Tramm (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. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungs-orientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg., S. 39-48.
- 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.
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Heft 4, http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.html
- van Buer, J.(1995): Zur Rolle des Lehrers – Subjektive Auffassungen von Beruf, Berufsbiografie und Unterricht. In: van Buer, J./Squarra, D./Badel, S. (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin, S. 3 – 108.
- Weinert, F. E.(1999): Concepts of competence. Neuchatel.