

Willi Brand, Tade Tramm

Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

1. Funktion und Relevanz erziehungswissenschaftlicher Kerncurricula

Es gibt seit einigen Jahren ein Messverfahren für die Konjunkturen von Themen und Begriffen: die Suchmaschinen im Internet. Fragt man unter „Kerncurriculum“ bei Google an, werden fast eintausend Verweise geliefert. Sehr viele davon betreffen Texte zur Lehrerbildung. Sie sind so zahlreich, dass man vermuten darf, dass die Diskussion über Kerncurricula von breit gefächerten Motiven und Anlässen unterschiedlicher Interessengruppen und Organisationen bestimmt wird. Unter den prominenten Akteuren in der Debatte um die Einführung von Kerncurricula in der Lehrerbildung sind u. a. zu nennen: die KMK-Kommission zur Entwicklung von „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000), die Hamburger Kommission Lehrerbildung mit ihrem Abschlussbericht (2000), Buchmann/Kell mit dem Abschlussbericht zum BMBF-Projekt „Konzepte zur Berufsschullehrerbildung“ (Buchmann/Kell 2001), der Vorstand der DGfE mit seinen „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2001), der Wissenschaftsrat mit seinen „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ (Wissenschaftsrat 2001).

Schon das Gewicht der genannten Organisationen spricht dafür, dass wir es in der Debatte keineswegs mit einem konjunkturellen, bald vorübergehenden Phänomen zu tun haben. Vielmehr kulminieren darin langfristig angelegte disziplintheoretische und bildungspolitische Diskussionen um Gestaltung und Funktion des erziehungswissenschaftlichen Studiums im allgemeinen und der Lehrerbildung im besonderen. Die Kulmination besteht darin, dass allenthalben mit hoher Priorität auf eine schnelle Realisierung von Kerncurricula im Studium gedrängt wird. Das erziehungswissenschaftliche Studium, insbesondere das Lehrerstudium ist unter einen hohen utilitaristischen Legitimationsdruck gestellt: Das Studium soll nachweislich zu einer Verbesserung einer als defizitär gekennzeichneten pädagogischen Praxis beitragen. Pointiert gesprochen geht es um den Übergang von einer praktisch weitgehend unverbindlichen Lehrerbildung zu einer Lehrerqualifizierung, die in ihren Voraussetzungen, ihrer Gestaltung und ihren Folgen identifizierbar ist und die sich den Herausforderungen lebensweltlicher, insbesondere beruflicher Praxis erfolgreich stellt.

Das Kerncurriculum bietet darüber hinaus die Chance, der Erziehungswissenschaft Erkennbarkeit und Identität zu sichern, die in ihrer jüngeren Entwicklung durch eine zunehmende, nicht systematisch gesteuerte Ausdifferenzierung der Disziplin gefährdet wurde. So kann das Studium zum Ausgangspunkt der Ausbildung einer tragfähigen beruflichen Identität werden. Das wird insbesondere dann erwartet, wenn das Kerncurriculum mit der Leitvorstellung konzipiert wird, beide Phasen der Lehrerausbildung zu übergreifen.

Andererseits sind gravierende Risiken der Einführung von Kerncurricula nicht zu übersehen. Eine enge, starre curriculare Festlegung wird weder einen tragfähigen Beitrag zur Ausbildung einer beruflich-personalen Identität leisten noch zu einem professionellen Umgang mit den sich ständig wandelnden Herausforderungen der pädagogischen Praxis beitragen. Das Studium muss in einem produktiven Sinne offen bleiben für die individuelle Entfaltung von reflexiver Distanz und Persönlichkeit.

Auch für die Weiterentwicklung der Disziplin sind Risiken erkennbar. Die starre Kanonisierung von Studieninhalten kann die Freiheit von Forschung und Lehre, die Entfaltung wissenschaftlicher Kreativität und die gesellschaftlich notwendige Auseinandersetzung mit Zukunftsproblemen beschneiden - bis hin zur Lähmung der systemischen Reproduktionsfähigkeit der Disziplin. Die jetzt mit aller Schärfe eingeforderte Nützlichkeit des Studiums darf im

übrigen nicht übersehen lassen, dass damit die Definitionsmacht über den Sinn des erziehungswissenschaftlichen Studiums weiter aus der Universität hin zur Politik und einer nicht präzise zu fassenden Öffentlichkeit verlagert wird.

Die benannten Risiken lassen sich beherrschen, wenn die Standardisierung des Kerncurriculums das rechte Maß zwischen professioneller Identitätsbildung (vgl. u. a. Beck 2002) und nützlicher Verbindlichkeit findet. Angesichts der unübersehbaren Probleme der Lehrerausbildung in allen Phasen und der sich abzeichnenden politischen Eingriffe ist die Entwicklung eines Kerncurriculums unerlässlich für die weitere Legitimation der Profession - sowohl in Wissenschaft als auch in Praxis.

2 Zum Geltungsbereich eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Kerncurriculums

Was unter „Kerncurriculum“ zu verstehen ist, ist keineswegs geklärt. Allein in den „Empfehlungen“ des Wissenschaftsrates werden drei voneinander abweichende Bestimmungen des Begriffs angeboten, ohne deren systematischen Zusammenhang zu klären (Wissenschaftsrat 2001, 29f., 42f.). Wir verwenden im folgenden diese Arbeitsdefinition: „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.

Unter pragmatischem Aspekt sind hinsichtlich der Extension des Begriffs verschiedene Festlegungen zu treffen:

- Für das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird ein eigenes Kerncurriculum formuliert, das auch die Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen einschließt. Die Beschränkung auf die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen folgt daraus, dass deren Studium in vielfältigen engen und intendierten Bezügen zur außerschulischen Arbeitswelt steht und diese Bezüge in Lehr-Lernarrangements systematisch immer wieder pädagogisch aufgreift. Es werden sich zwar strukturelle Parallelen mit dem Studium für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nachweisen lassen, aber differenzierend und prägend ist die eindeutige Fokussierung auf die situationsspezifischen Lern- und Arbeitsanforderungen der Berufsschullehrer und ihrer Schüler. Sie erst stellt Identität und Verbindlichkeit her und erlaubt eine klare Zielorientierung des Studiums. Letztere sind besonders betonte Erwartungen, die häufig mit der Einführung von Kerncurricula verbunden werden. (Wissenschaftsrat 2001) Überraschender Weise zieht der Wissenschaftsrat daraus jedoch nicht die Konsequenz für eine nach Lehrämtern differenzierte Ausbildung. Er steht damit im Widerspruch zur KMK-Kommission, die für die Bereiche der Lehrämter an Sonderschulen und Berufsschulen „eine eigenständige, ausführliche Diskussion und Weiterentwicklung“ für erforderlich hält, weil „die Verhältnisse“ gegenüber den allgemeinbildenden Lehrämtern „sehr komplexer, eigenständiger Natur“ sind. (Terhart 2000, 65)
- Das Kerncurriculum erstreckt sich über Grund- und Hauptstudium. Ein hoher Anteil obligatorischer Veranstaltungen im Grundstudium soll dazu beitragen, dass grundlegende Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Didaktik, dazugehörige Begriffe und Methoden sowie ein Kernbestand an Wissen allen Studierenden vertraut sind. Dabei geht es nicht um die Vermittlung starrer Wissensbestände, sondern um einen reflexiven, theoretisch angeleiteten Aneignungsprozess, der Entstehungs- und Verwertungsbezüge bewusst hält und immer wieder Anstöße zu einem persönlichkeitsbildenden Prozess gibt. Das Hauptstudium ermöglicht es, in der Zusammenführung der Erfahrungen aus dem Grundstudium, diese Lernprozesse auf einer

weiter entwickelten Ebene fortzuführen. Im Hauptstudium vorgesehene Schwerpunktprofile gehören nicht zum Kerncurriculum.

- Das Kerncurriculum umfasst etwa zwei Drittel der Veranstaltungen; wegen der geringeren Arbeitsbelastung durch einführende Vorlesungen und bestimmte Proseminare legt das Kerncurriculum ca. 50% der gesamten Studienarbeitszeit in der Erziehungswissenschaft fest. Das lässt genügend Freiraum für individuelle Schwerpunktsetzungen.
- Die Didaktik der beruflichen Fachrichtung ist Teil des Kerncurriculums. Sie wird jedoch auf verschiedene Fachrichtungsgruppen (z. B. Bau-, Holz- und Kunststofftechnik) ausdifferenziert. Didaktische Grundlagen des beruflichen Lehrens und Lernens sind allen Fachrichtungen gemeinsam.
- Ein die erste und zweite Ausbildungsphase integrierendes Kerncurriculum wird aus pragmatischen aber auch systematischen Gründen nicht festgelegt. U. a. spricht für diese Entscheidung, dass die Ausbildung im Studienseminar fest an die länderspezifisch geregelte schulische Praxis gebunden ist, während das Studium die polyvalente Verwendung des Studiums betont.

3. Kerncurriculum – was ist das?

Auch wenn, wie gezeigt, weithin Einigkeit über die Notwendigkeit eines Kerncurriculums besteht und wenn man den pragmatischen Überlegungen zum Geltungsbereich dieses Kerncurriculums folgt, dürfte dieser umfassende Konsens schon in dem Moment einer erheblichen Belastungsprobe ausgesetzt sein, wo die Frage nach der Form, dem Modus eines solchen Kerncurriculum beantwortet werden soll. Wir wollen versuchen, einen knappen Überblick über das Spektrum möglicher Antworten zu geben, um dann unserer pragmatischen Grundlinie folgend, die eigene Präferenz zu begründen.

Ganz überwiegend scheint mit der Forderung nach Kerncurricula die Idee einer gemeinsamen professionellen *Wissens*grundlage verbunden. So formuliert etwa der Vorstand der DGfE in seinen Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2001) dass es gelte, „Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens zu umreißen, die von allen Ausgebildeten gewusst werden sollten.“ Es geht mithin um disziplinäres Wissen der Erziehungswissenschaft, über das professionelle Kompetenz gesichert und Kommunikation „über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogischen Handeln“ gewährleistet werden können (ebenda). Interessanter Weise schwingt ein weiteres Motiv jenseits des eigentlichen Bildungsauftrages mit, etwa wenn das Ziel formuliert wird, mit Hilfe eines Kerncurriculums „der Erziehungswissenschaft Identität und Erkennbarkeit [zu] garantieren“. Es geht offenbar wesentlich auch darum, über die Definition eines gemeinsamen Wissenskorporus im breiten, zuweilen als disparat empfundenen Feld der Erziehungswissenschaft Identitätsstiftung und –darstellung zu betreiben (siehe auch Beck 2002, S. 126).

Konkret können Kerncurricula in diesem Sinne in durchaus unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein, so etwa

- über Mengen oder Sequenzen von Lehrveranstaltungstiteln mit Hinweisen auf Semesterwochenstundenzahl und Platzierung im Studienverlauf. Evtl. finden sich hier noch präzisierende inhaltliche Hinweise, häufig jedoch wird schlicht auf ein gemeinsames Vorverständnis bezüglich der genannten Kategorien rekurriert („Einführung in die Didaktik“, „Forschungsmethoden“)
- über eine weitergehende Benennung relevanter Inhalte in Bezug auf verbindliche Lehrveranstaltungen;

- über die Definition von Pflichtlektüre bzw. examensrelevanter Literatur unabhängig von konkreten Lehrveranstaltungen;
- über die Definition von Prüfungsaufgaben, die z. B. in einer Datenbank hinterlegt werden könnten, aus der bei Bedarf Stichproben zu Prüfungszwecken gezogen werden. Solche Prüfungsaufgaben könnten kenntnisorientiert auf die Reproduktion von Wissen im systematischen Kontext oder anwendungsorientiert auf die Nutzung von Wissen in praktischen Problemlösekontexten gerichtet sein.

Mit den Prüfungsaufgaben wird im Grunde bereits eine zweite Kategorie von Definitionen angesprochen, mit der auf Kompetenzen, die über die Ausbildung verlässlich aufgebaut werden sollen, abgehoben wird. In bildungstheoretischen Kategorien gedacht, wäre hiermit der Übergang von einer materialen Lehrbildungskonzeption 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 zu gestalten. 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. Peter Vogel (1999) weist in einem Beitrag zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft eine solche Sicht mit dem Argument zurück, dass die professionellen Kompetenzen der Erziehungswissenschaft für eine solche Strategie viel zu heterogen seien.

Dies könnte dann in der Tat ein Problem eines allgemein erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums sein, dürfte jedoch im Bereich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung deutlich weniger virulent sein. Ein zweites Argument ist da subtiler und für uns folgenreicher, dass nämlich das Professionswissen als Basis beruflicher Kompetenz ohnehin nicht mit dem Wissenschaftswissen identisch sei, um das es jedoch bei einem universitären Kerncurriculum gehen müsse (ders. 1999, S. 733f.; vgl. auch Beck 2002). Dieses Argument macht auf verschiedene Aspekte aufmerksam:

- Es kann keinen logischen Ableitungszusammenhang von abstrakter formulierten Kompetenzen auf konkrete Inhalte geben und auch unser psychologisches Wissen erlaubt es nicht, die Wissensbasis selbst spezifischerer Kompetenzen eindeutig zu bestimmen (vgl. dazu auch 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. Wir werden dies im folgenden Kapitel 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 Fluchtpunkt ihres Curriculum zu akzeptieren und dabei freilich auch den Beitrag der zweiten Phase mit ins Kalkül zu ziehen. Eine pragmatisch wichtige Konsequenz scheint uns in diesem Zusammenhang, die Frage nach der je spezifischen Funktion der beiden Phasen im Qualifizierungsprozess explizit zu klären.
- Ein universitäres Kerncurriculum, das im geschilderten Sinne kompetenzorientiert angelegt ist, darf sich nicht einseitig nur auf das gesellschaftliche Praxisfeld fixieren, das im Zentrum der Ausbildung steht, also die berufliche Schule, sondern hat auch

die Qualifikation für andere Praxisfelder mit in den Blick zu nehmen. Dies betrifft unter dem Stichwort der Polyvalenz zunächst außerschulische Tätigkeitsfelder von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Es betrifft aber auch die Befähigung für das Handlungs- und Kommunikationssystem Wissenschaft und damit das Ziel, die Reproduktionsfähigkeit wissenschaftlicher Forschung und Lehre zu sichern.

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

4. Dimensionen eines Kerncurriculums Berufs- und Wirtschaftspädagogik

4.1 Zieldimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Wir sehen als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus:

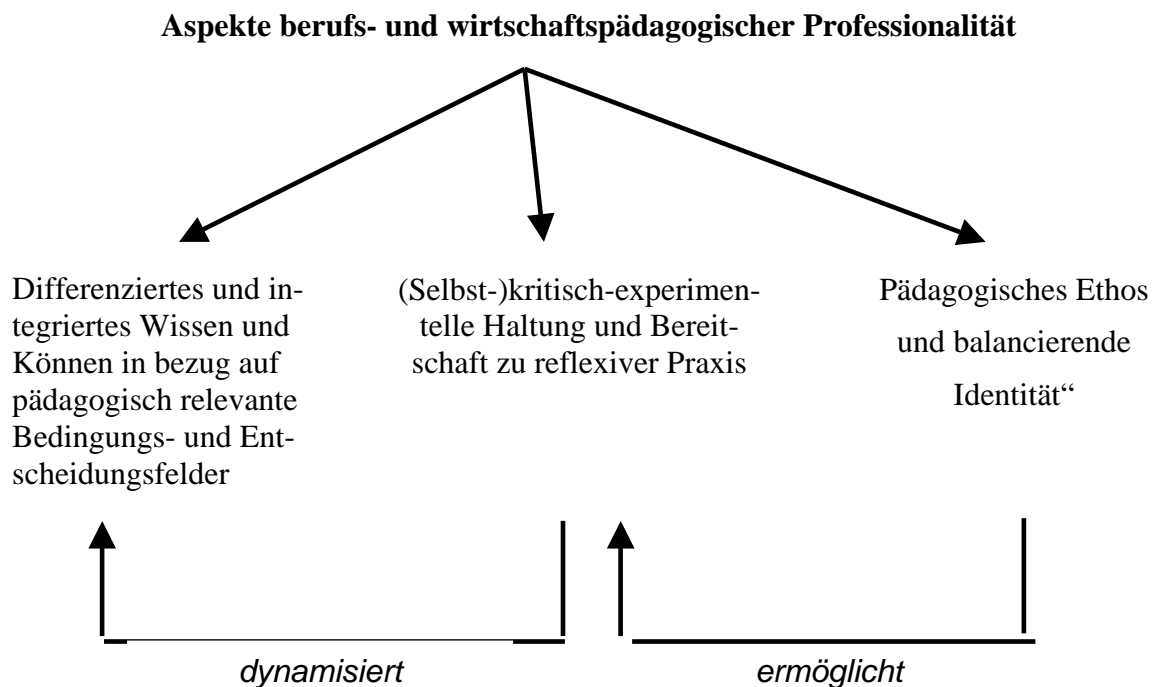


Abbildung 1: Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität

Berufliche Kompetenz wird konstituiert durch das professionelle Wissen, das in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich und strukturell systematisiert werden kann (vgl. hierzu z. B. Shulman 1986a; 1986b; Dick 1994). Unter inhaltlichem Aspekt werden wir im nachfolgenden Kapitel eine Systematisierung vorschlagen. Formal scheint uns in Anlehnung an die *Theorie der kognitiven Strukturiertheit* (Krohne 1977) die Unterscheidung im Hinblick auf Differenziertheit und Integriertheit erforderlich. Der Aspekt der **Differenziertheit** verweist auf die gesicherte Annahme, dass Orientierung und Handeln um so besser gelingen können, je präziser wir grundsätzlich in der Lage sind, unterschiedliche Merkmale, Eigenschaften und Zustände von Situationen, Objekten oder Handlungspartnern zu erfassen und zu erklären und je größer das Spektrum der uns zur Verfügung stehenden Fertigkeiten, Algorithmen oder Heuristiken ist. Im Begriff der **Differenziertheit** wird neben dem Umfang des Wissens zugleich auch das Maß seiner Ordnung, seiner Strukturiertheit angesprochen, weil dieses sowohl für eine effektive Speicherung des Wissens von Bedeutung ist, als auch für die Möglichkeit, aus dem vorhandenen Wissen auf dem Wege des schlussfolgernden Denkens situationsrelevantes, subjektiv neues Wissen zu generieren. Der Aspekt der **Integriertheit** verweist demgegenüber auf die notwendige Fähigkeit, Wissen im Kontext praktischer Orientierungs- und Handlungsprobleme aus seinem systematischen Kontext zu lösen und mit systematisch durchaus entfernt liegenden Wissensbeständen zu kombinieren. In diesem Sinne erfordert etwa die Gestaltung einer multimedial-gestützten, adaptiven Lernumwelt die Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Medienpädagogik, der Informatik, der Instruktionspsychologie usw.

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

Eigenes Handeln und eigene Überzeugungen permanent kritisch in Frage zu stellen und offensiv nach neuen Wegen zu suchen, ist auf Dauer ein mühsamer, oft schmerzlicher Weg. Die Bereitschaft, diese Belastungen und Unsicherheiten auf sich zu nehmen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos voraus; verkürzt 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 sozialer, gesellschaftlicher Erwartungen und eigener Ansprüche und Gestaltungsvorstellungen (vgl. dazu van Buer 1995; Squarra/van Buer/Ebermann-Richter/Kirchner 1995). Das Bemühen, in diesem Feld Identität auszubilden und auszubalancieren, sollte als wesentliche Facette der Lehrerausbildung begriffen werden (vgl. Krappmann 1978; Steinhoff 1981). Pädagogisches Ethos wie balancierende Identität sind nach unserer Überzeugung Persönlichkeitsmerkmale, die erst eine selbstkritisch-experimentelle Haltung ermöglichen.

4.2 Handlungsformen im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

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

chen Praxis aus. Dabei soll im Zeitablauf *von der theoriegeleiteten und methodenbewussten Reflexion* praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme *zu reflektierendem Handeln* in exemplarischen Praxisfeldern fortgeschritten werden.

Als grundlegende Elemente einer solchen Konzeption sehen wir:

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

4.3 Inhaltsdimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

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

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

Neben das Problem der Festlegung derartiger Studieninhalte tritt die Frage nach der Strukturierung und Sequenzierung dieser Inhalte. Als Grundidee verfolgen wir hierbei – in Anlehnung an die Konzeption situierten, handlungs- und problemorientierten Lernens – ein Modell, wonach keine Vermittlung fachsystematisch strukturierter Wissensbestände losgelöst von An-

wendungskontexten stattfinden sollte, sondern relevante Problemfelder oder Leitfragen zu definieren wären, aus denen heraus einerseits der Bezug zum Handlungsfeld möglich ist und andererseits Theorien, theoretische Begriffe und Modelle in ihrer praktischen Bedeutsamkeit erfahren und angeeignet werden können. Abbildung 2 stellt den Versuch einer solchen Struktur dar:

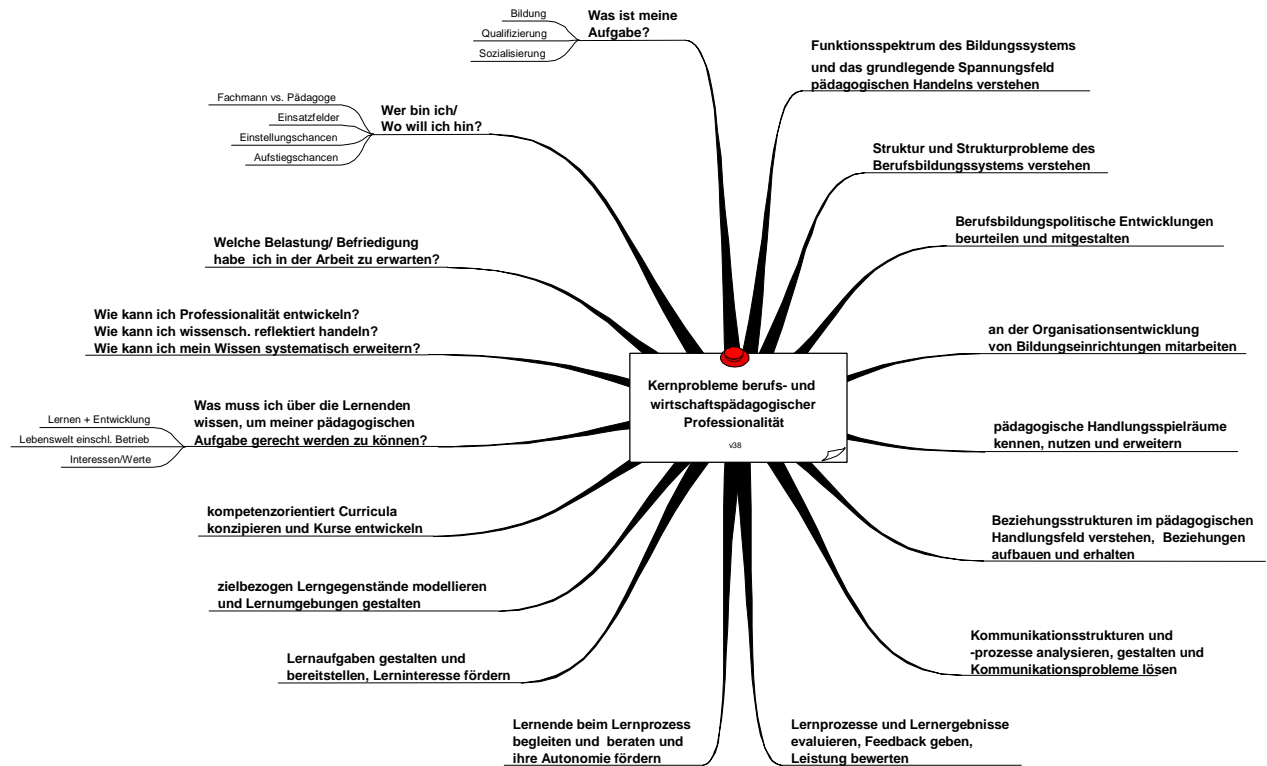


Abbildung 2: Kernprobleme berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Die Positionen decken das Kerncurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vollständig ab. Sie sind nicht kongruent mit Themen von Lehrveranstaltungen, aber die mit ihnen verbundenen Intentionen und Gegenstände müssen sich in geeigneten Veranstaltungen wiederfinden lassen. Insoweit sind sie eine Basis für die Konstruktion von Lehrveranstaltungen, die in ihrer Gesamtheit planvoll das Kerncurriculum abdecken.

Um die Positionen hinreichend für Studierende und Lehrende zu bestimmen, schlagen wir folgendes Verfahren vor:

1. Objektsprachliche Beschreibung des Problemzusammenhangs, der zentral für die Position ist.
2. Darstellung des Theoriestandes, der aus einer Metaperspektive Zugänge zum geschilderten Problemzusammenhang eröffnet; das schließt auch methodologische Überlegungen ein.
3. Beschreibung von Fällen, die den Problemzusammenhang exemplarisch präsentieren und die den situativen Ausgangspunkt für handlungs- und problemorientiertes Lernen bilden.
4. Literaturhinweise, die differenzieren nach Einstiegs- und Grundlagenliteratur.
5. Explizite Verortung des Problemzusammenhangs und seiner didaktischen Funktion im Kerncurriculum und im Kontext der Lehrveranstaltungen.

Dieser kasuistisch geprägte Zugang zum Kerncurriculum bietet die Möglichkeit, Theoriewissen und Methoden in der Konfrontation mit Fällen als praxisrelevant erfahren zu lassen. Zugleich lässt dieses Verfahren trotz der verbindlichen Festlegung auf Problemzusammenhänge und zugeordnete Theorien Freiraum für kreative Problemlösungen und individuell unterschiedliche Erfahrungen mit Problemen, theoretischen Zugängen sowie nicht zuletzt mit sich selbst und anderen in Lern- und Arbeitsprozessen.

Literaturverzeichnis:

Beck, Klaus: Plädoyer für ein Kern-Curriculum zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 1, 2002, S. 124-130

Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf: Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung (im Auftrag des BMBF). Bonn: BMBF 2001

Buer, Jürgen van: Zur Rolle des Lehrers – Subjektive Auffassungen von Beruf, Berufsbiografie und Unterricht. In: Buer, Jürgen van/Squarra, Dieter/Badel, Steffi (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin (IWE der Humboldt Universität), S. 3 - 108

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 12, Heft 23, S. 20-31

Hamburger Kommission Lehrerbildung: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel: Beltz 2001

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart: Klett Cotta 1978

Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen,. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis. Münster: Waxmann 1999.

Oser, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske und Budrich 1998

Squarra, Dieter/Buer, Jürgen van/Ebermann-Richter, Petra/Kirchner, Corinna. (1995): Berufsbezogene Kontrollüberzeugungen, berufliche Zufriedenheit und unterrichtliche Bewältigungsstrategien von Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. In: Buer, Jürgen van/Squarra, Dieter/Badel, Steffi (Hrsg.): Beruf des Lehrers – Biographie, Belastung und Bewältigung. Berlin (IWE der Humboldt Universität), S. 109-166

Steinhoff, Erwin: Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1981

Steinhoff, Erwin/Achtenhagen, Frank/Tramm, Tade: Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1980

Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz 2000

Vogel, Peter: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1999, S. 733-740

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Manuskriptdruck Berlin 2001

Erschienen in: Baabe, Haarmann, Spiess (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Paderborn (Eusl) 2002, S. 266ff.