

Reform der Lehrerbildung in Hamburg -auf dem Weg zu einem integrierten Lehrbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Vorbemerkung

Mit dem vorliegenden Beitrag skizzieren die Verfasser erste Überlegungen zur Gestaltung eines integrierten Lehrbildungscurriculums. Sie beziehen sich dabei auf gemeinsame Diskussions- und Kooperationszusammenhänge von Vertretern des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. An allen Diskussionen war Wolfgang Seyd beteiligt. Seine Vorstellungen zur Gestaltung einer Berufsschulehrerausbildung (vgl. Seyd 2001) decken sich in hohem Maße mit denen der Verfasser. Beide Autoren sind u. a. durch gemeinsame Lehrveranstaltungen, gemeinsame Forschungsinteressen und eine langjährige Zusammenarbeit in unterschiedlichen beruflichen Kontexten mit Wolfgang Seyd kollegial und freundschaftlich verbunden.

1 Einführung

Im Herbst 2000 legte die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) unter dem Vorsitz von Jürgen Oelkers „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg“ vor, die auf der Grundlage der Ergebnisse der Terhart-Kommission der KMK (Terhart 2000) sowie einer Reihe von Evaluationen Eckpunkte einer überfälligen Reform markierten. Hintergrund dieses Reformprojekts waren hier wie auch andernorts Klagen über die Abschottung der Ausbildungsphasen, über mangelnde Konsekutivität und Kohärenz der Gesamtausbildung, Klagen über die Beliebbarkeit der Studieninhalte, über die Randexistenz der Lehrerstudenten bei den Fachwissenschaften, über die schwache Position der Fachdidaktiken, Klagen über mangelnden Berufsfeldbezug der universitären und zu wenig ausgeprägte Wissenschaftsorientierung der zweiten Phase.

Die HKL (Keuffer/Oelkers, 2001, S. 13ff.) stellt dementsprechend fest, dass „das bisherige System der Lehrerbildung ... zu wenig effektiv“ sei, „weil die Ausbildungsphasen nicht kooperieren, keine gemeinsamen Ziele verfolgen und nicht oder zu wenig aufeinander aufbauen“. Sie empfiehlt demgegenüber, die Lehrerbildung als einheitlichen Personalentwicklungsprozess zu betrachten und „sie nicht länger in voneinander getrennten Phasen zu organisieren, die wenig miteinander zu tun haben“.

Curriculare Integration auf Basis eines kontinuierlichen Entwicklungsmodells von Lehrerkompetenz sowie institutionelle Kooperation und Verzahnung sind die Leitmotive des Gutachtens. Im Zentrum der operativen Vorschläge der Kommission steht die Einrichtung von phasen- und institutionenübergreifenden „Sozietäten“, die Erarbeitung und Implementation von Kerncurricula sowie die Verankerung der „prioritären Themen“ „Neue Medien“, „Um-

gang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ in der Lehrerbildung (ebenda). Diese Vorschläge wurden schon im Frühjahr 2001 administrativ umgesetzt; im Juli 2001 erfolgte die formelle Einrichtung der Sozietäten im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung.

Mit der seit Februar 2006 vorliegenden Drucksache zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg werden jetzt die Ziele und wichtigsten inhaltlichen Reformvorhaben für die zukünftige Gestaltung der Lehrerbildung im Zeitalter von Bachelor- und Masterstudiengängen beschrieben. Sie bilden den Rahmen für eine phasenübergreifende Gestaltung der Lehrerbildung, die durch die stärkere Verzahnung von Studium, Vorbereitungsdienst und Lehrerfortbildung eine Erhöhung der Professionalität beruflichen Handelns anstrebt.

Dieser Beitrag setzt bei der Arbeit der Sozietäten an und reflektiert deren Anlage, Erträge und Desiderate aus der Perspektive einer Gruppe von Beteiligten, nämlich der Lehrämter für die beruflichen Schulen. Darauf aufbauend soll skizziert werden, wie sich aus der Arbeit an den Kerncurricula im Rahmen der Sozietäten die Idee eines phasenübergreifenden Kerncurriculums und einer curricularen Integration der Lehrerausbildung über die Phasen hinweg entfaltet hat.

2 Sozietäten im Zentrum des Reformprozesses der Lehrerbildung in Hamburg

2.1 Einrichtung und Auftrag der Sozietäten

Sozietäten sind als institutionenübergreifende Arbeitsgruppen angelegt, in denen konzeptionelle und inhaltliche Fragen der Lehrerbildung erörtert und abgestimmt werden sollen. Mitglieder der Sozietäten sind seitens der Universität Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaft und der Fachdidaktik/ Erziehungswissenschaft, weiterhin Vertreter der zweiten Phase und der Lehrerfortbildung, Vertreter der Studierenden und der Lehramtsanwärter sowie jeweils ein Vertreter der Schulbehörde.

Insgesamt wurden 28 Sozietäten eingerichtet. Dies geschah überwiegend im Hinblick auf universitäre Studien- und Prüfungsfächer (z.B. Sozietäten für Bildende Kunst, Biologie, Chemie, Sport, Sprachen I – IV mit Bezug auf Unterrichtsfächer; Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Studienfächer). Die beruflichen Fachrichtungen des Studienganges für das Lehramt an beruflichen Schulen wurden zu drei Sozietäten gebündelt (gewerblich-technische Fächer, personennahe Dienstleistungen, Wirtschaft und Verwaltung). Quer zu diesen insgesamt 25 fachlich abgegrenzten Sozietäten wurden drei weitere zu den prioritären Themen eingerichtet.

Der Auftrag der Sozietäten war bewusst unscharf formuliert; man setzte auf die „Selbstorganisation“ der Gruppen. Im Zentrum ihrer Arbeit stand faktisch jedoch ziemlich unmittelbar die Arbeit an den Kerncurricula. Hierfür wurden noch in 2001 von der „Projektgruppe Lehrerbildung“ Eckwerte formuliert und relativ eng terminierte „Milestones“ gesetzt. Die Eckwerte für die Erstellung der Kerncurricula vom Dezember 2001 sind im konkreten Prozess kaum wirksam geworden; tatsächlich hat sich ein breites Spektrum von Formaten ausgebildet. Lediglich am Landesinstitut wurde ein einheitliches Format entwickelt und im Jah-

re 2003 umgesetzt. Im Zuge der Neugestaltung der 2. Phase wurden die Ausbildungscurricula einer Revision unterzogen und Ende 2005 in überarbeiteter Form implementiert. Sie umfassen Vereinbarungen über die Inhalte der Ausbildung, die Vermittlung von Lernstrategien und Bearbeitungsformen und die anzustrebenden Kompetenzen. Die externe Begutachtung durch Prof. Dr. Terhart hat ergeben, dass sie den anzulegenden Standards entsprechen und einer einheitlichen Struktur der Darstellungsform weitestgehend folgen (vgl. Projektgruppe Lehrerbildung 2001)

Die Sozietäten waren und sind keine Entscheidungsgremien und im Prozess der Erarbeitung der Kerncurricula waren sie auch nicht die eigentlich handelnden Instanzen; demzufolge lag ihre Funktion primär in der Initiierung und Vernetzung der an den jeweils zuständigen Institutionen ablaufenden Entwicklungsprozesse von Kerncurricula und Standards.

2.2 Die Arbeit der Sozietäten im berufsbildenden Bereich

Im Bereich des Lehramtes an der Oberstufe –Berufliche Schulen, also in der Ausbildung von Handels- und Gewerbelehrern, wurden durch die Projektgruppe Lehrerbildung drei Sozietäten eingerichtet, die jeweils spezifische berufliche Fachrichtungen umfassten:

- Die Sozietät 23, zuständig für die gewerblich-technischen Fachrichtungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung an der TU Harburg erfolgt (Metalltechnik, Elektrotechnik/Informatik, Bautechnik, Holz- und Kunststofftechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung);
- Die Sozietät 24, zuständig für die Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung am Fachbereich Chemie der Universität Hamburg erfolgt (Gesundheit, Körperpflege, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, sowie Chemotechnik);
- Die Sozietät 25, zuständig für die Handelslehrausbildung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, die am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hamburg erfolgt.

In jeder dieser Sozietäten fanden sich neben den Vertretern der Fachwissenschaften auch Fachdidaktiker aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) sowie Vertreter der Fachseminare aus dem Landesinstitut Abteilung Ausbildung berufliche Schulen. Bei den Sozietäten 23 und 24 war damit allerdings noch nicht das gesamte Spektrum der beruflichen Fachrichtungen unmittelbar beteiligt.

Für das erziehungswissenschaftliche und berufsfelddidaktische Studium am IBW sollte ein einheitliches Kerncurriculum auf der Grundlage der staatlichen Prüfungsordnung und unter Berücksichtigung der in Diskussion befindlichen nationalen Standards der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Basiscurriculum BWP 2003) entwickelt werden. Dieses war über die Sozietäten abzustimmen mit den Spezifika der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den unterschiedlichen Fachrichtungen und insbesondere auch mit der Ausbildungsstruktur und den Kerncurricula der Ausbildung im Landesinstitut. Darüber hinaus bilden die Kerncurricula die Basis für die konzeptionelle Ausgestaltung von Berufseingangsphase und Lehrerfortbildung.

Zur Verdeutlichung der Heterogenität der Voraussetzungen und Arbeitsprozesse soll ein kurzer Blick auf die Sozietäten 23 und 25 geworfen werden. Die gewerblich-technischen Fachrichtungen orientieren sich in der fachwissenschaftlichen Ausbildung am berufsfeldwissenschaftlichen Paradigma (vgl. Pahl/Rauner/Spöttl 2000). Danach stehen im Zentrum der fachlichen Ausbildung nicht die traditionellen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Inhalte, sondern die berufliche Facharbeit, das ihr zugrundeliegende Prozess- und Hintergrundwissen sowie Aspekte ihrer lernenden Aneignung. Damit sind bereichsdidaktische Fragestellungen originärer Bestandteil der fachlichen Ausbildung, was naturgemäß zu Abstimmungsproblemen oder zumindest Koordinationsbedarf mit der in Hamburg bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesiedelten Didaktik der beruflichen Fachrichtungen führen muss. Dieser Aspekte der Abstimmung von Fachwissenschaft und Bereichsdidaktik/Berufspädagogik nahm dann auch einen großen Teil der Aktivität der Sozietät ein. Hier gelang es in bemerkenswerter Weise, konsensuelle Vorstellungen über die Verzahnung fachwissenschaftlicher und bereichsdidaktischer Lehrangebote zu entwickeln und darüber hinaus auch konkrete Maßnahmen der Kooperation bis hin zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen zu vereinbaren und umzusetzen.

Völlig anders gelagert war die Situation in der Sektion 25, also der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung. Die Ausbildung der Diplomhandelslehrer erfolgt traditionell in enger fachlicher Anlehnung an das Studium der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Rahmenordnung Wirtschaftspädagogik, KMK 1998). Seitens des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften wird umgekehrt auf die Belange der Handelslehrausbildung kaum Bezug genommen; weder gibt es besondere Lehrveranstaltungen für Handelslehrer noch werden in der Regel in den Veranstaltungen entsprechende inhaltliche Akzente gesetzt. Die Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften orientiert sich eindeutig an der Konkurrenzfähigkeit der wirtschaftswissenschaftlichen Studienangebote bzw. Absolventen und nahm und nimmt in diesem Sinne kaum Anteil an oder auch nur Kenntnis von den Zielen und Gestaltungsideen der Lehrerbildungsreform. Vor diesem Hintergrund wurde in der Sozietät 25 das Studienangebot der Wirtschaftswissenschaften im wesentlichen als Datum betrachtet; die Aktivitäten konzentrierten sich hier darauf, die wirtschaftspädagogischen Studienangebote und die curriculare Konzeption der Fachseminare Wirtschaft im Landesinstitut aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Hierbei konnte die Sektion an langjährige Kooperationsbeziehungen zwischen der universitären Wirtschaftspädagogik und den Fachseminarleitungen des Landesinstituts anknüpfen.

Im Ergebnis mag hier eher der Eindruck einer Kakophonie als eines konzertierten Vorgehens vermittelt worden sein. Dem ist nicht grundsätzlich zu widersprechen; es ist allerdings festzuhalten, dass dies im Wesentlichen die Vielgestaltigkeit und Komplexität des Handlungsfeldes widerspiegelt und damit auch transparenter macht. Sofern mit den Sozietäten die „fachliche Zusammenarbeit und die Vernetzung in der Erarbeitung von Kerncurricula und Standards“ (Lenkungsgruppe Lehrerbildung 2001) angeregt und unterstützt werden sollte, so ist dieses Ziel zweifellos erreicht worden. Über das Prinzip der Selbstorganisation ist um den Preis einer nicht unproblematischen Vielfalt in formaler und inhaltlicher Hinsicht zumindest erreicht worden,

- dass der Kooperationsprozess in großer Breite nahezu aus dem Stand in Gang gesetzt werden konnte;
- dass in vielen Fällen die Qualifizierungsangebote für zukünftige Lehrer erstmals gemeinsam in den Blick genommen wurden;
- dass der Prozess der Entwicklung von Kerncurricula an den jeweils zuständigen Institutionen initiiert, inhaltlich angeregt, beschleunigt und auch weitestgehend abgeschlossen wurde;
- dass in vielen Fällen konkrete Kooperationen in Studium und Ausbildung angeregt wurden.

Ob mit diesen Fortschritten allerdings auch Schritte in Richtung auf ein integriertes Lehrerbildungscurriculum verbunden sind, scheint angesichts der Segmentierung der Sozietätsarbeit zunächst eher zweifelhaft. Hier stellt sich aus unserer Sicht die Situation im Bereich der berufsbildenden Lehrämter deshalb deutlich besser dar, weil hier auf der Ebene der Universität eine enge institutionelle, personelle und curriculare Verknüpfung der Erziehungswissenschaft in Gestalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen gegeben ist. Ca. 70% des erziehungswissenschaftlich-bereichsdidaktischen Studiums entfallen auf diesen Bereich und sind über das Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik strukturiert.

3 Der Reformprozess der 2. Phase im Landesinstitut

Um die Perspektive eines integrierten Lehrerbildungscurriculums entwickeln zu können, soll im folgenden der am Landesinstitut durchgeführte Reformprozess nachgezeichnet werden. Im Rahmen eines BLK- Verbund-Modellversuchs führte die Abteilung Berufliche Schulen des Landesinstituts Hamburg in der Zeit von 2001 – 2004 einen Modellversuch zur „Flexibilisierung der Lehrerbildung im Referendariat durch Subjektorientierung und Modularisierung (UbS-HH)“ durch, aus dem heraus es zu einer grundlegenden und nachhaltigen Umstrukturierung der Ausbildung in der zweiten Phase kam.. Der Modellversuch und die daraus resultierenden Reformen umfassten als Maßnahmen die subjektorientierte Seminargestaltung, die äußere Seminarorganisation in Modulen und Kontinua, das Projekt zur „Konstruktion, Durchführung und Evaluation von handlungs- und produktorientierten Lehr-/Lernsequenzen“ und die Erarbeitung und Umsetzung eines Fortbildungskonzeptes für Seminarleiterinnen und Seminarleiter (www.innovelle-bs.de). Zeitgleich hierzu wurden aus der Arbeit der Sozietäten heraus Kerncurricula für Haupt- und Fachseminare entwickelt und Konzepte für prioritäre Themen in der Lehrerbildung erarbeitet

Ausdrückliches Ziel der Ausbildung in der 2. Phase ist es, eine umfassende Handlungskompetenz für das Gestalten von Lehr-/Lernarrangements zu erwerben, eine positive Haltung zu lebensbegleitendem Lernen zu entwickeln und sich auf eine aktive Rolle bei der Gestaltung und Entwicklung der Schule vorzubereiten. Die Umsetzung dieser Zielsetzung erfolgt als Ergebnis des Modellversuchs auf der theoretischen Grundlage der Handlungstheorie und der Erkenntnisse über das explizite und implizite Wissen von Polanyi sowie der Entwicklungs-

logik des Experten-Novizen-Modells von Dreyfus und Dreyfus (Muster-Wäbs, Pilmann-Wesche, Ruppel, 2003; Spöttl, Dreher, Becker, 2002; Neuweg 1999).

Pragmatischer Bezugspunkt der Reformen am Landesinstitut waren die bekannten strukturellen Probleme eines relativ praxisfernen akademischen Studiums im Rahmen der zweiphasigen Lehrerbildung (vgl. Terhart 200, Keuffer/Oelkers 2001) mit den daraus resultierenden Kompetenzdefiziten und Fehlorientierungen auf Seiten der Lehramtsanwärter. Insbesondere wurde die Gefahr gesehen, dass sich Referendare in ihrer unterrichtlichen Praxis in Ermangelung einer hinreichend durchdrungenen und erprobten wissenschaftlichen Handlungsgrundlage mehr an Vorbildern ihrer eigenen Schul- und Ausbildungsbiographie orientieren oder sich unreflektiert an das anzupassen versuchen, was sie in ihrer Ausbildungsschule an Unterrichtspraxis erleben (Korthagen 2002, Tramm 2003, Arnold 2004).

Zu diesen Problemen, die im Prinzip Referendare haben, kommen für die Lehramtsanwärter an beruflichen Schulen noch weitere Schwierigkeiten hinzu, die sich aus einer stark im Wandel befindlichen beruflichen Schule herleiten lassen und von denen einige nachfolgend exemplarisch dargestellt werden:

1. Referendarinnen und Referendare an beruflichen Schulen haben es mit einer extrem heterogenen Schülerschaft zu tun. So unterrichten sie Schüler in der Berufsvorbereitung, die häufig durch Migrationshintergrund sowie mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten geprägt sind ebenso wie auch Schüler, die in etlichen dualen Ausbildungsberufen verbreitet die Hochschulreife besitzen, ein Studium abgebrochen oder sogar abgeschlossen haben. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer insbesondere über diagnostische Kompetenzen und über ein breites Methodenrepertoire verfügen.
2. Die lernfeldorientierte Umstrukturierung beruflicher Curricula erfordert - um handlungsorientierte Lernsituationen entwickeln zu können - eine Auseinandersetzung mit den Arbeits- und Geschäftsprozessen, in denen sich Auszubildende befinden. Für Lehrerinnen und Lehrer hat die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes weitreichende Konsequenzen. Lernsituationen sind so angelegt, dass in der Regel mehrere Fachdisziplinen berührt werden. Dies macht es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer als interdisziplinäre Curriculumentwickler im Team arbeiten müssen. Handlungsorientierter Unterricht führt zu einer Erweiterung des Rollenspektrums. Die Rolle als Wissensvermittler und Beurteiler wird ergänzt um die des Gestalters von Lernarrangements, des Lernprozessbegleiters und des Moderators. Reflexion und Evaluation sind wesentliche Elemente des Unterrichts zur Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und steigern ebenso die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Selbstverständlich sollte auch die Teamarbeit der Lehrpersonen vom Team selbst evaluiert werden, um sich auch in der Zusammenarbeit weiterentwickeln zu können (Muster-Wäbs/ Ruppel 2001).
3. Berufliche Schulen entwickeln sich - mit unterschiedlichen Ausprägungen in einzelnen Bundesländern- zu Kompetenz- oder Berufsbildungszentren. Mit einer veränderten Struktur und einer größeren Eigenverantwortung von beruflichen Schulen sind zusätzlich zu bewältigende Anforderungen verbunden. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um:

- die Weiterentwicklung der Angebotsstruktur der Schule (Weiterbildungsangebote oder Förderangebote),
- die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte,
- die Gestaltung neuer organisatorischer Strukturen,
- die Etablierung einer veränderten Lernkultur,
- die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität und
- die Übernahme erhöhter Verantwortung durch Lehrerinnen und Lehrer.

Aus den Zielsetzungen des Referendariats und auf der Grundlage o. a. angeführter Theorien wurden im Modellversuch UbS folgende Eckpunkte für die Gestaltung der Ausbildung formuliert:

- In der Ausbildung ist an die Erfahrungen der Lehramtsanwärter anzuknüpfen, damit die neu zu erarbeitenden handlungsleitenden Theorien für die Lehramtsanwärter von persönlichem Nutzen sind und an die bisherigen individuellen Theorien anschließen.
- Für die innere Seminargestaltung ist den Referendaren ein hohes Maß an Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen (Prinzip der Subjektorientierung); die Organisation der Seminare (Prinzip der Kontinua und Module) sollte flexibel sein. Ausgangspunkt für Lernprozesse sind die Fragen, Probleme und Erfahrungen der Referendarinnen und Referendare, die mit ihrer schulischen Praxis im Zusammenhang stehen.
- Die Lehrerbildung sollte so organisiert werden, dass Lernsituationen in der Schule den Ausgangspunkt bilden. Die Bearbeitung komplexer Aufgaben und Problemstellungen bedingt die Integration verschiedener Disziplinen und fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit, zur Weiterentwicklung curricularer Vorhaben, zur Reflexion und Evaluation der eigenen Tätigkeit und das Erkennen und Realisieren von Gestaltungsnotwendigkeiten in der Schule (Bearbeitung handlungs- und produktorientierter Lehr-Lernsequenzen HupLL).
- Eine zukunftsfähige Lehrerausbildung macht es notwendig, dass sich die Ausbildung im Sinne einer lernenden Organisation weiterentwickelt. Dies kann nur gelingen, wenn für die Seminarleitungen ein Fortbildungsprogramm existiert, das ständig fortgeschrieben wird und sich an den Bedürfnissen der Seminarleitungen einerseits und am Entwicklungsbedarf der Organisation Landesinstitut andererseits orientiert (Fort- und Weiterbildung von Fach- und Hauptseminarleitern).

Mit dem Start der neuen Ausbildungsstruktur zum 01.11.2004 wurde die Ausbildung auf 18 Monate verkürzt und 20 % der Seminausbildung in Modulen organisiert. Die neue Struktur sieht eine Phasierung in Start- (3 Monate), Kern- (12 Monate) und Prüfungsphase (3 Monate) mit unterschiedlichen hohen Seminaranteilen und Anteilen von eigenverantwortlichem Unterricht in den einzelnen Phasen vor.

Die Haupt- und Fachseminare (Kontinua) werden durch 5 Modulblöcke ergänzt, die jeweils einen Umfang von 2 Wochen haben. In dieser Zeit finden die kontinuierlichen Seminare nicht statt.

Im Rahmen der Modularisierung bedeutet Subjektorientierung, dass den Referendarinnen und Referendaren Lernangebote unterbreitet werden, die möglichst ihren individuellen Lernbedarfen genügen und sich an den Erfordernissen der Schule orientieren. Deshalb bedarf es nicht nur einer inneren Differenzierung des Angebots in den Seminaren durch eine entsprechende inhaltliche und methodische Gestaltung, sondern auch einer äußeren Differenzierung des Seminarangebots in Form von Modulen.

Mit einer Modularisierung der Ausbildung sind Vorteile im Hinblick auf die Subjektorientierung aber auch diverse Nachteile verbunden. Aus diesem Grunde wurde mit dem Konzept der Teilmodularisierung in Hamburg der Versuch unternommen, die Vorteile einer kontinuierlichen Seminararbeit mit den Vorteilen von Modulen zu verbinden (www.ubsmodellversuch.de, Bade, 2005, Konzept der Teilmodularisierung). Modularisierte Angebote stellen neben sogenannten Kontinua eine sinnvolle Ergänzung in der äußeren Ausbildungsstruktur dar, wenn die Vor- und Nachteile der beiden Ausbildungsformen abgewogen werden und die Risiken der Modularisierung durch geeignete Modulwahl und ein komplementäres Angebot an kontinuierlichen Seminaren ausgeglichen werden können. Im Modellversuch wurde dabei „dabei von folgendem *Modulbegriff* ausgegangen:

- Module sind thematisch und organisatorisch geschlossene Einheiten;
- Kompetenzen und Inhalte werden ausgewiesen;
- Module lassen sich so zu thematischen Zusammenhängen aufeinander beziehen, dass sie das Erreichen bestimmter Kompetenzen ermöglichen;
- Module sind in der Regel bewertungsrelevant;
- Module sind Einheiten, die nur einen Teil der Gesamtbildungszeit ausmachen;
- Es gibt Pflicht- und Wahlmodule.“

Der Begriff *Kontinua* wurde hingegen wie folgt definiert:

- Kontinua sind die ganze Ausbildung begleitende verbindliche Seminare;
- sie sind gekennzeichnet durch Konstanz der Gruppe und der Leitung über den gesamten Ausbildungszeitraum;
- sie sind erforderlich um Langzeitentwicklungsprozesse zu ermöglichen;
- es werden mehrere Themen bearbeitet, die entwicklungslogisch strukturierte Prozesse bei den Lernern ermöglichen (vom Novizen zum Experten);
- sie ermöglichen entwicklungsbezogene individuelle Beratung und kontinuierliche Lernbegleitung durch die Seminarleitung“ (Muster-Wäbs, Pilmann-Wesche, Ruppel, 2003, S. 33).

Die bisherigen Diskussionen und Kooperationsgespräche von Vertretern des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und des Landesinstituts zeigen, dass die Umgestaltung des Vorbereitungsdienstes auf der Grundlage der Ergebnisse des Modellversuchs UbS, die Empfehlungen der HKL sowie hochschuldidaktischen Innovationen und die konzeptionellen Arbeiten an der Entwicklung eines Kerncurriculums am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Entwicklung eines integrierten Lehrerbildungscurriculums (siehe unten) eine breite Basis bilden. Sowohl die handlungsleitenden

Theorien als auch die Vorstellungen eines kompetenzorientierten Leitbildes von Lehrerbildung weisen eine hohe Affinität auf.

4 Leitidee der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die Arbeit am Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBW begann als kollegialer Curriculumentwicklungsprozess bereits deutlich vor den Impulsen der HKL und der Einrichtung der Sozietäten. In dieser Phase gab es intensive Rückkoppelungen mit Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts, überwiegend im Rahmen eher informeller Gesprächskreise, aber auch in Gestalt eines zweiseimestrigen „Zukunftswerkstatt Handelslehrausbildung“, die als Lehrveranstaltung der Universität und zugleich als Lehrerfortbildungsveranstaltung zur Mentorenqualifizierung angelegt war.

In dieser ersten Phase war die Arbeit von eher konzeptionell-grundsätzlichen Überlegungen zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzepts geprägt.

Die Verständigung mit den Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts über eine gemeinsame Leitvorstellung der Lehrerbildung erwies sich deshalb als relativ unproblematisch, weil sich zentrale Eckpunkte hierzu bereits in der vorherigen Kooperation deutlich herausgebildet hatten. Wie in Kapitel 4 skizziert finden sie mit unterschiedlichen Akzentuierungen ihren Niederschlag in den jeweiligen Kerncurricula, aber auch z. B. in der Anlage des am LIA durchgeführten BLK-Modellversuchs UbS zur „subjektorientierten“ Reorganisation der 2. Phase (www.ubs-modellversuch.de).

Im Kerncurriculum des IBW wurde als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung“ postuliert. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, wie dies in Abbildung 5 illustriert wird.

Aspekte berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

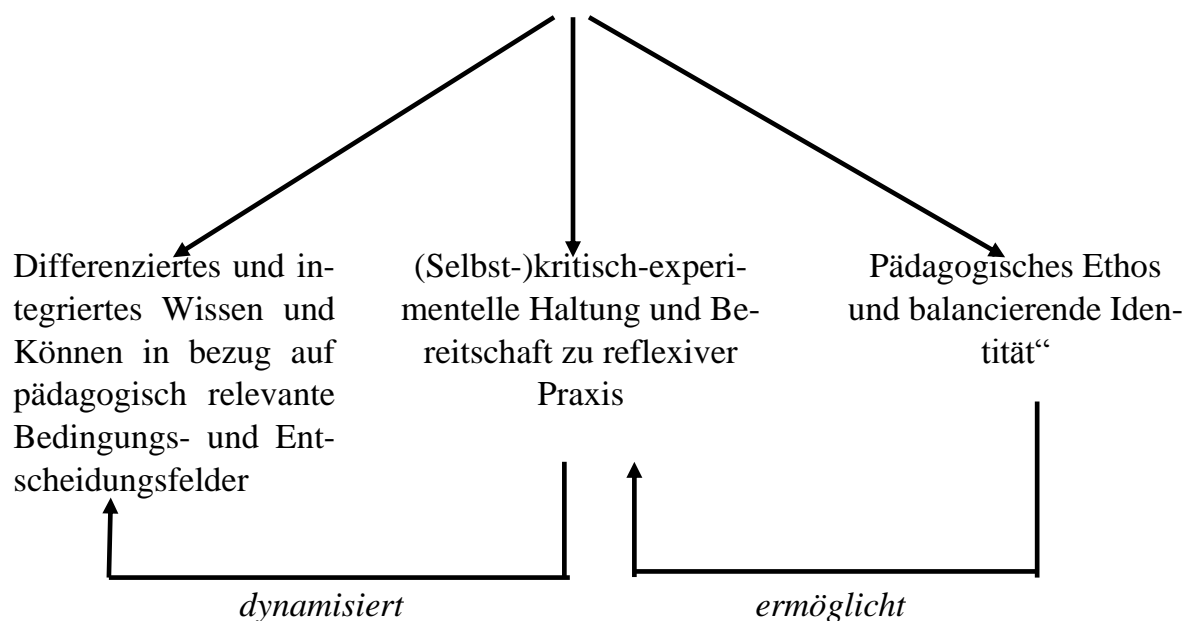


Abbildung 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild, auf dessen systematische Fundierung und Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht näher einzugehen ist (vgl. Brand/Tramm 2002; Tramm 2000; 2005), werden kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen. In diesem Sinne handelt es sich hierbei um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg, und daraus ergibt sich die weitergehende Herausforderung, die je spezifischen Beiträge der einzelnen Phasen im Qualifizierungsprozess zu definieren und damit auch die Leistungsschwerpunkte bzw. die originären Beiträge von Studium und Referendariat zu bestimmen. Diesbezüglich bestand Konsens, dass Studium wie zweite Phase kompetenzorientiert anzulegen sind, dass sie sich an einem theoretisch fundierten Modell der individuellen Kompetenzentwicklung orientieren und Spielräume für eine individualisierte Prozessgestaltung eröffnen sollen. Einigkeit bestand auch im Hinblick auf die Notwendigkeit eines frühzeitigen und kontinuierlichen Bezugs auf das berufliche Praxisfeld schon im Studium.

In den Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts wurde sehr früh deutlich, dass dieses Postulat durchaus ambivalent ist und die Gefahr einer praxeologischen Fehlorientierung mit sich bringen kann. Die Frage nach der Art und Funktion von Praxiskontakten im Qualifizierungsprozess wurde in diesem Sinne als Schlüsselfrage der Studienreform aber auch der konkreten Kooperation der beiden Phasen angesehen. Die methodische Leitidee des IBW-Kerncurriculums „über die wissenschaftliche Reflexion praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme zu reflektierendem Handeln in exemplarischen Praxisbereichen“ ist als programmatischer Ausdruck dieses Problembewusstseins zu verstehen.

5 Exkurs: Rahmenbedingungen einer zukünftigen Lehrerbildung im Bachelor-Master-System

Der Prozess zur Reform der Lehrerausbildung in Hamburg steht von Beginn an in einem eigentümlichen Wechselwirkungsverhältnis mit Impulsen und Weichenstellungen aus dem politischen Raum. Bezogen auf den universitären Ausbildungsteil stehen diese im Spannungsfeld von Bildungs- und Lehrerbildungspolitik einerseits und von Hochschulpolitik andererseits. In ihrer Substanz waren diese Impulse und Weichenstellungen häufig unklar und z. T. widersprüchlich; sie erfolgten teilweise hektisch und kurzfristig, ließen andererseits häufig ungebührlich lange auf sich warten. Es galt für alle Beteiligten zu lernen, die Signale der Politik zu beachten und zugleich die Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, die sie in aller Regel bieten. In diesem Sinne soll hier der aktuelle Stand der politische Wegweisung in Form eines Exkurses eingeführt werden.

Mit Vorlage der Drucksache 18/3809 hat der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg der Bürgerschaft die Grundlage für die Umgestaltung der Lehramtstudiengänge nach dem Bachelor- und Mastersystem, das ab 2007 beginnen soll, vorgelegt. Die Drucksache beschreibt die Eckpunkte an denen sich die inhaltliche Ausgestaltung einer phasenübergreifenden Lehrerbildung orientiert. Die wichtigsten Änderungen im Überblick:

- Die Lehramtstudiengänge werden konsequent auf die Erfordernisse der späteren Berufstätigkeit in Schule, durch eine hohe Verbindlichkeit von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen sowie schulpraktische Studien und das Studium eines zweiten Faches bereits im Bachelorstudium ausgerichtet.
- Praxisbezogene Einführungen zu Beginn des Studiums, ein begleitetes Orientierungspraktikum (4 Wochen) und Praxis im Umfang eines Semesters in der Masterphase sollen den Praxisbezug deutlich erhöhen. Insbesondere das „Kernpraktikum“ in der Masterphase dass in gemeinsamer personeller und institutioneller Verantwortung des Landesinstituts und der Universität durchgeführt werden soll, dient dazu, den unzureichenden Praxisbezug im Lehramtstudium zu beheben.
- Die bereits begonnene Entwicklung von Kerncurricula durch die Sozietäten wird verbindlich eingeführt und stellt sicher, dass eine phasenübergreifende systematische Ausrichtung der Ausbildung an den zu erwerbenden Kompetenzen erfolgt.
- Im Rahmen der Einführung des Bachelor- und Mastersystems werden die Studiengänge modularisiert und im Rahmen des Europäischen Credit -Transfer –Systems akkreditiert.
- Die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird durch ein 10-semesteriges Studium (incl. Praxis im Umfang von einem Semester) und einem einjährigen Vorbereitungsdienst verkürzt.
- Das Prüfungswesen wird durch absichtende Leistungen während des Studiums reformiert.
- Mit der Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung (ZLH), dass sowohl von der Universität, als auch vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung getragen wird, sollen Qualitätsverbesserungen durch inhaltliche Abstimmungen des Studienangebotes und Verbesserungen in der Anschlussfähigkeit der Phasen erreicht wer-

den. Darüber hinaus soll die Lehrerbildung regelmäßig evaluiert und den wechselnden Anforderungen entsprechend weiterentwickelt werden. Die Arbeit der Sozietäten wird ebenfalls durch das ZLH koordiniert und gesteuert.

- Jungen Lehrkräften wird eine Berufseingangsphase angeboten und eine berufsbegleitende Fortbildung für alle Lehrkräfte, wie sie die Arbeitszeitverordnung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen im Umfang von 45 Stunden/Jahr vorsieht wird verbindlich eingeführt.

Die im Überblick skizzierten Eckpunkte machen deutlich, dass sich die weitere gemeinsame konzeptionelle Entwicklung auf die Kernpraxisphase im Masterstudium fokussiert. Mit der „Perspektive Integriertes Lehrerbildungscurriculum“ werden erste gemeinsame Überlegungen vorgestellt.

6 Perspektive integriertes Lehrerbildungscurriculum

Nach Erarbeitung, Abstimmung und formaler Implementation der Kerncurricula ist der Reformprozess nunmehr in eine Phase getreten, in deren Zentrum nicht mehr die Sozietäten stehen, sondern vielmehr die direkte konzeptionelle Kooperation von erster und zweiter Phase vor dem Hintergrund der anstehenden Einführung von Bachelor-Master-Strukturen, der anhaltenden Diskussion um Funktion und Stellenwert des Referendariats und schließlich auch der aus der Sozietätsarbeit hervorgegangenen Einsicht in die Notwendigkeit eines integrativen Lehrerbildungscurriculums.

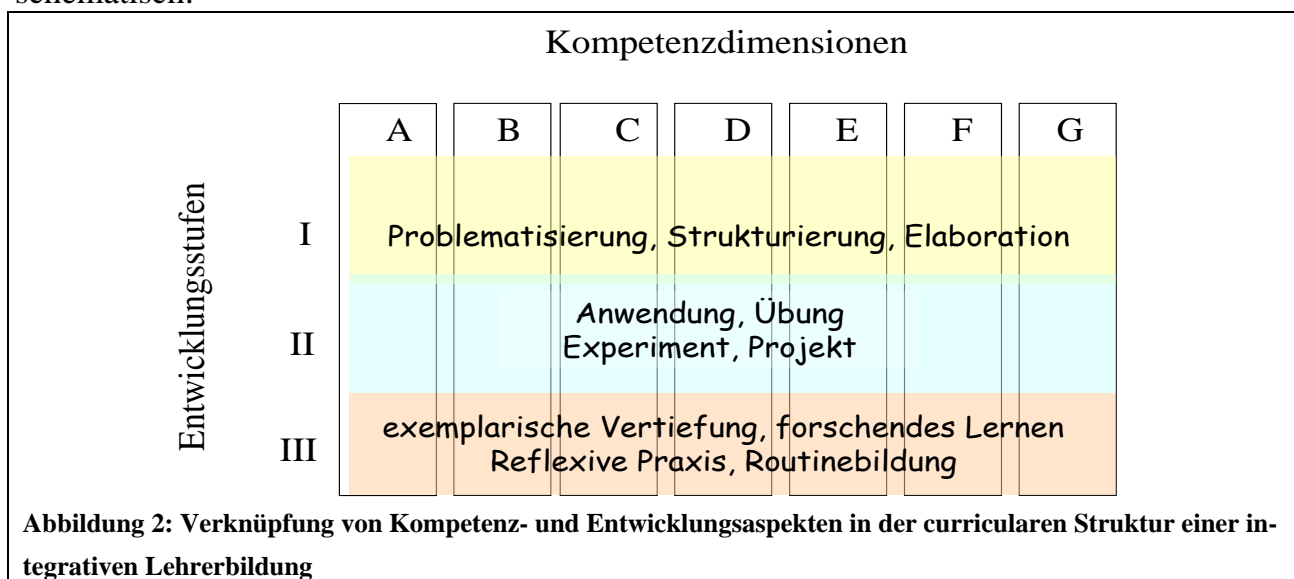
Ausgehend von den Überlegungen zur Umgestaltung der Lehrerausbildung in Hamburg, die eine zweijährige Masterphase und ein einjähriges Referendariat vorsehen, soll in diesen drei Jahren sowohl der akademische Abschluss eines Masters als auch eine Lehramtsbefähigung auf dem Niveau des zweiten Staatsexamens erworben werden können. In diesem Rahmen wird von beiden Seiten eine konsequente curriculare Integration und eine weitestmögliche personale und institutionelle Vernetzung von erster und zweiter Phase der Berufsschullehrerausbildung im Rahmen eines Hamburger Modells angestrebt.

Eine erste konzeptionelle Verständigung erfolgte auf Basis der folgenden „Eckpunkte“ eines solchen Modells:

- a) verbindliche Orientierung der Ausbildung an einem gemeinsamen normativen Leitbild der Lehrerbildung sowie konsensualen theoretischen Leitvorstellungen;
- b) durchgängige Orientierung der Ausbildung an Kompetenzen und Standards unter Berücksichtigung der KMK-Standards vom 16.12. 2004;
- c) curriculare Integration der Ausbildung über die Phasen hinweg auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kompetenzentwicklungsmodells und hochschuldidaktisch begründeter Sequenzierungsüberlegungen.
- d) eine „echte“ Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne einer intensiven gegenseitigen Bezugnahme kasuistischen und systematischen Lernens und nicht nur eines Nebeneinanders theoretischer und unterrichtspraktischer Lernangebote.

Das Zusammenspiel von Kompetenz- und Entwicklungsorientierung ist für diese Überlegungen konstitutiv und diese Akzentsetzung greift wie zuvor beschrieben zugleich Innova-

tionslinien auf, die in den vergangenen Jahren von beiden Partnern aus unterschiedlichen Kontexten heraus verfolgt wurden. Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen Ansatz schematisch:



Die Identifikation relevanter Kompetenzdimensionen wird in einem ersten Verständigungsschritt zu erfolgen haben, wobei hier auf die Handlungs- und Reflexionsfelder des IBW-Kerncurriculums Bezug genommen werden kann. Nach dem derzeitigen Stand der Überlegungen bietet sich eine Bündelung zu sieben Kompetenzdimensionen an, 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:

Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen
Eine pädagogisch-professionelle <i>Einstellung</i> zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche <i>Identität</i> entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
Individuelle <i>Lern und Entwicklungsprozesse</i> sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden
Berufs- und wirtschaftspädagogische <i>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</i> analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
<i>Unterricht</i> auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren

Kompetenzorientierte *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

Abbildung 3: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen wären in curricular-konstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten:

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).

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 Hypothesen¹ besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen sind.

Einen Entwurf für ein solches Niveaustufenmodell, mit dem am IBW zu arbeiten versucht wird, zeigt Abbildung 4. Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988; Dann 1989; Wahl 2005) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen:

Die erste Phase setzt sehr bewusst bei den subjektiven Annahmen und Theorien an, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen. Sie intendiert über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situatio-

¹ 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)

nen, 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 Studierenden 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 eins und zwei 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

Abbildung 4: Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

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 (vgl. Daschner, 2005, S. 8 f)

7 Ausblick

Mit den Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung und der Initiative zur Einrichtung von Sozietäten und schließlich den Eckpunkten vom Frühjahr 2006 haben Senat und Universität in Hamburg in bemerkenswert kurzer Zeit einen breit angelegten und von großer Vielfalt geprägten Prozess der Reorganisation der Lehrerbildung von innen heraus auf den Weg gebracht. Ergebnisse, wie z. B. die Erstellung der Ausbildungscurricula und die Umgestaltung der 2. Phase belegen dies. Auch wenn zum Teil unklare politische Rahmenbedingungen vor allem im Zusammenhang mit der Einführung konsekutiver Studienstrukturen diesen Prozess erheblich gehemmt und belastet haben, kann insgesamt doch insofern eine positive Zwischenbilanz gezogen werden, als die Notwendigkeit einer kompetenzorientierten Neuausrichtung der Lehrerbildung weithin akzeptiert und zugleich die Chancen zur Mitgestaltung dieses Prozesses breit wahrgenommen werden.

In diesem Rahmen wird auch die Arbeit an einem phasenübergreifenden integrierten Lehrerbildungskonzept im Bereich der beruflichen Lehrämter fortgeführt. Die Frage nach dem institutionellen und formalen Rahmen eines solchen Modells wird bei der Ausgestaltung der jetzt vorliegenden Eckpunkte aus der Drucksache Lehrerbildung zu beantworten sein.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.
- Arnold, E. (2004): Zwischenbericht der Implementation neuer Ausbildungscurricula am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Arnold, E. (2006): Standarderreichung durch Kerncurricula? Erste Erfahrungen an der Universität Hamburg
In: Journal für Lehrerbildung 1/2006
- Bade, P. (2005): Stärken und Schwächen der Zweiten Phase In: Sonderheft Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiterinnen: Seminar Lehrerbildung und Schule, .Hohengehren S. 25 - 29
- 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. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn 2003, S. 266 – 277.
- Bunge, M. (1967): Scientific Research II. The Search for Truth. Berlin et al.
- Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., H. 2, S. 247-254.
- Daschner, P. (2005): Lehrerbildung und Schulentwicklung Potenziale, Hindernisse und Entwicklungsspuren
In: Pädagogik Heft 7/8 2005 S. 6 – 9
- Geschäftsstelle für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK 1998): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen auf der Grundlage der Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen – Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.
- Neuweg, G.: Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht Mai/Juni 5-6/99
- Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (IBW) (2003): Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg.
- Keuffer, J. / Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel 2001.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Konzept der Teilmodularisierung der Lehrerbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg 2004
- Korthagen, Fred A.; Kessels, Jos, Koster, Bob; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo:
Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002
- Lenkungsgruppe Lehrerbildung (2001): Vorhaben zur Reform der Lehrerbildung. Unveröff. Arbeitspapiervom 19.4.2001.
- Muster-Wäbs, H, Ruppel, A., (2001): Von der (guten) Idee zum guten Unterricht- ein Hürdenlauf für Lehrerinnen und Lehrer. Intentionen des Lernfeldunterrichts und seine Auswirkungen auf Schulorganisation und Unterricht. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiterinnen: Seminar Lehrerbildung und Schule, Hohengehren 4/2001, S. 34-44
- Muster-Wäbs, H, Pillmann-Wesche, R., Ruppel, A. (2003): Basisüberlegungen zum Modellversuch UbS-HH und dessen Zusammenhang mit Aspekten der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Hamburg (HKL)
- Muster-Wäbs, H, Pillmann-Wesche, R (2005): Selbstorganisiertes Lernen im Unterstützungsnetzwerk (SUN) Landesinstitut Hamburg
- Muster-Wäbs, H./ Steckelmann, R. (2005): Die Schule lernt mit, Hospitationen und unterrichtspraktische Übungen In: Pädagogik Heft 7/8 2005 S. 24 - 26
- Projektgruppe Lehrerbildung (2001): Auf dem Weg zu Kerncurricula in der Lehrerbildung – Eckwerte für die Erstellung von Kerncurricula. Projektgruppe Lehrerbildung. Hamburg 2001

Form der Lehrerausbildung, Drucksache 18/3809 der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg vom 28.02.06

- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.
- Seyd, W. (2001): Berufsschule und Berufsschullehrerausbildung – Probleme und Lösungsansätze In: Pahl, J.-P., Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. 2001 S. 411 - 432
- Spöttl, G.; Dreher, R.; Becker, M. (2002): Eine kompetenzorientierte Lernkultur als Leitbild in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen. - Diskussionspapier für die Steuerungsgruppe des BLK-Modellversuchs UbS. Draft 4. Flensburg 2002
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. 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 Handelslehrrausbildung. 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. (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. 2005.
- 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 2003, s. 239-260.
- Wahl, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2005