

Robert W. JAHN, Mathias GÖTZL, Anke SEEMANN, Holger REINISCH
(Friedrich-Schiller-Universität Jena) &
Tana STARK
(Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Ilmenau)

**Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern
und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch
schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der
Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und
Wirtschaftspädagogen in Thüringen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (JAHN, GÖTZL, SEMANN, REINISCH & STARK 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf

Der Lernfeldansatz als curriculares Konzept stellt aufgrund der Überführung der Curriculumentwicklung von der Meso- auf die Mikroebene vielfältige Anforderungen an die Lehrenden, die bspw. verstärkt als Curriculumproduzenten agieren müssen. Die Forderung, im Team die offen formulierten Lehrplanvorgaben in konkrete, aufeinander abgestimmte Lernfelder und Lernsituationen zu übersetzen, ist leicht formuliert. Die Umsetzung hingegen erweist sich als diffizil. Um Kompetenzen und mithin Bereitschaften für eine schulnahe Curriculumentwicklung zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, diesen Aspekt verstärkt in die Lehrerausbildung zu integrieren.

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena und das Studienseminar Ilmenau haben u.a. vor diesem Hintergrund ein kooperatives Qualifizierungskonzept entwickelt und erprobt, in dem Studierende, Lehramtsanwärter und Lehrende kooperativ Lernsituationen planen und umsetzen sollten. Zugleich markiert dieses Projekt den ersten Versuch in Thüringen, die bis dato voneinander getrennt agierenden ersten beiden Phasen der Lehrerbildung über die Durchführung gemeinsamer Ausbildungspraxis systematisch miteinander zu verzahnen und stärker aufeinander zu beziehen.

Im vorliegenden Beitrag werden die didaktisch-konzeptionellen Grundlagen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“, Motive der beteiligten Akteure, die strukturellen Rahmenbedingungen in Thüringen sowie die Konzeption des Projektes skizziert, begründet und reflektiert. Anschließend werden die Schwierigkeiten und Probleme im Projektablauf reflektiert sowie Handlungsempfehlungen für die inhaltliche, organisatorische und strukturelle Ausgestaltung der Fortsetzung des Konzepts „Curriculumwerkstatt“ abgeleitet.

Learning together by students, trainee teachers and teachers. Initial experiences from an attempt at school-oriented curriculum development in the context of the training of teachers in the vocational sector in the federal state of Thuringia

The fields of learning approach as a curricular concept poses many challenges for teachers because of the transfer of curriculum development from the meso level to the micro level. Teachers, for example, have to act more and more as producers of the curriculum. The requirement is easy to formulate – transfer the open formulations of the curriculum requirements into concrete fields of learning and learning situations that follow on from each other. Execution, however, has proved to be difficult. In order to develop competences and with that willingness for a school-oriented process of curriculum development it seems logical to integrate this aspect to a greater extent into teacher education and training.

The department for vocational education and businesses studies at the Friedrich Schiller University in Jena and the seminar in Ilmenau for trainee teachers have, against this background, developed and tested a co-operative qualification concept in which students, trainee teachers and teachers aim to plan and implement learning situations co-operatively. At the same time this project marks the first attempt in the federal state of Thuringia to dovetail the two phases of teacher training and education, which have up until now acted independently of each other, and bring them closer together.

This paper outlines, justifies and reflects upon the didactic and conceptual foundations of the co-operation model “Curriculum Workshop”, the motivations of the participating actors, the overall structural conditions in Thuringia, as well as the conception of the project. Finally, the difficulties and problems in running the project are reflected upon and recommendations for action for the contents and the organisational and structural development of the continuation of the “Curriculum Workshop” concept are drawn out.

Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden die didaktisch-konzeptionellen Grundlagen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“ sowie Motive der beteiligten Akteure vorgestellt und reflektiert. Dieses Modell wurde vom *Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena* (im Folgenden FSU Jena) und dem *Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Ilmenau* (im Folgenden Studienseminar Ilmenau) gemeinsam entwickelt und an der Sebastian-Lucius-Schule in Erfurt erprobt.

Im Beitrag werden die theoretischen Hintergründe, die strukturellen Veränderungen der Rahmenbedingungen in Thüringen sowie die Konzeption des Projektes vorgestellt und begründet (siehe 2). Anschließend werden die Schwierigkeiten und Probleme im Projektlauf thematisiert sowie Handlungsempfehlungen für die inhaltliche, organisatorische und strukturelle Ausgestaltung der Fortsetzung des Konzepts „Curriculumwerkstatt“ abgeleitet (siehe 3). Ein kurzes Fazit rundet den Beitrag ab (siehe 4).

2 Motive und didaktisch-konzeptionelle Zielsetzungen des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“

2.1 Motive

Dem Kooperationsmodell „Curriculumwerkstatt“ liegt ein Bündel unterschiedlicher Motive der Initiatoren aus Universität und Studienseminar zugrunde. Diese beziehen sich auf

- die Absicht die Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in Thüringen zu verbessern,
- die didaktische Zielsetzung, die auf Unterricht bezogene Planungs- und Reflexionsfähigkeit von Studierenden und Lehramtsanwärtern durch die „Curriculumwerkstatt zu erhöhen und
- dabei auch eine der wenigen Chancen zu einer hochschuldidaktischen Innovation zu nutzen, die sich durch die Umstellung des bisherigen Diplomstudienganges Wirtschaftspädagogik auf das Bachelor-Master-Format ergeben haben.

Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung¹

Über eine bessere inhaltliche und organisatorische Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung wird seit langem diskutiert (TERHART 2000; 2004; NOLLE 2004). Gleichwohl agieren beide Ausbildungsphasen formell, institutionell, personell und curricular weitgehend unabhängig voneinander (vgl. TERHART 2004, 46). Besonders die mangelnde inhaltliche Verknüpfung der Ausbildungsphasen (vgl. NOLLE 2004, 10) bildet die Grundlage für die Forderung nach verstärkter Kooperation beider Phasen. Diese Kooperation ist jedoch kein „Selbstläufer“: Sollen Studienseminare und Ausbildungsschulen auf die in der ersten Phase erworbene wissenschaftliche Ausbildung aufbauen, dann kann dies nur gelingen, wenn Ziele und Inhalte der beiden Phasen aufeinander abgestimmt werden, damit „systematisches, kumulatives Lernen möglich wird“ (TERHART 2000, 11).

Auch für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in Thüringen galt in der Vergangenheit, dass die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung strukturell und personell weitgehend unverbunden nebeneinander agierten und dass kaum Kommunikation oder gar Kooperation stattfand. 2008 kam es zu einer ersten Annäherung. Im Zuge dessen wurde eine stärkere Verknüpfung der Ausbildungsphasen angeregt – zunächst in Form der Information und gegebenenfalls Abstimmung der Ausbildungsinhalte beider Phasen und dann in der Erprobung gemeinsamer Praxis. Dies setzte voraus, dass sich beide Institutionen öffnen und gemeinsame Arbeitsvorhaben definieren. Unterstützt wurde die Bereitschaft beider Institutionen zur Kooperation durch das im Jahre 2008 novellierte Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG). Eckpunkte dieser Novellierung war u. a. die Forderung nach verstärkter Kooperation der ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung (vgl. § 4 und § 5 (2) ThürLbG) sowie die Anpassung der Studiengänge an die Bologna-Reform.²

Allerdings hat dieses Kooperationsgebot des ThürLbG nichts an der herkömmlichen Arbeitsteilung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung geändert. Die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung weist den Universitäten primär die Aufgabe der Vermittlung von Theoriewissen und den Studienseminaren die der Vermittlung schulpraktischer Fähigkeiten zu (vgl. BECKER 1995, 113). Dementsprechend differieren die curricularen Bezugspunkte beider Phasen. Auf der einen Seite fußen die Studieninhalte der Wirtschaftspä-

¹ Bekanntermaßen ist die Zwei- bzw. Dreiphasigkeit das markanteste Strukturmerkmal der Lehrerausbildung in Deutschland, an welchem gegenwärtig kaum ernsthaft „gerüttelt“ wird. Dementsprechend unterlag die Berufsschullehrerausbildung in Thüringen im Zuge der deutschen Wiedervereinigung einem Transformationsprozess. Während die Ausbildung in der DDR ein einphasiges Modell vorsah (vgl. BUCHMANN/ KELL 2001, 50 ff.), ist die Lehrerausbildung nunmehr funktional und organisatorisch in getrennte Phasen gegliedert, an die sich die Phase der Lehrerfortbildung anschließt. Das im Folgenden dargestellte „Kooperationsproblem“ ist dementsprechend ein „Kind“ dieser Aufteilung der Lehrerausbildung in institutionell und personell unterschiedliche Phasen.

² Trotz der institutionellen Trennung der Lehrerbildung wird diese durch das novellierte Lehrerbildungsgesetz als Einheit verstanden. Im Zuge dessen werden die Institutionen zur Kooperation und zur wechselseitigen Abstimmung der Ausbildungsziele und -inhalte verpflichtet (vgl. LÜTGERT 2008, 39 f.). Konkret sollen „die einzelnen Einrichtungen (...) in enger Kooperation, Ganzheitlichkeit und Vernetzung der Lehrerbildung durch übergreifende Vorhaben“ (§ 4 ThürLbG) gewährleisten. Dabei kooperieren die Staatlichen Studienseminare für Lehrerausbildung „bei der Ausgestaltung der während der ersten Phase der Lehrerbildung zu absolvierenden Praktika mit den Hochschulen“ (§ 5 (2) ThürLbG).

dagogik in Thüringen auf dem Basiscurriculum der SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGFE (2003), weil es die von der scientific community akzeptierten inhaltlichen Standards der ersten Phase (vgl. PÄTZOLD 2006, 112) definiert und als Mittel zur Sicherung der Qualität der pädagogischen und didaktischen Ausbildung künftiger Lehrkräfte dient. Auf der anderen Seite basiert die Ausbildung im Vorbereitungsdienst auf der „Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter“ (ThürAZStPLVO). Auf Grundlage der Kriterien dieser Verordnung und dem Beschluss der KMK (2004) über die „Standards der Lehrerbildung“ wurde ein Kerncurriculum für die zweite Phase entwickelt.

Dieser Bedingungsrahmen verdeutlicht, dass die Forderung nach verstärkter Kooperation zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung zwar begründet und leicht zu formulieren ist, Versuche, diese tatsächlich zu realisieren, aber mit erheblichen organisatorischen und inhaltlichen Friktionen zu rechnen haben.

Förderung der didaktischen Planungs- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden und Lehramtsanwärtern

Wie es den Vorgaben des zweiten und fünften Themenkomplexes des Basiscurriculums entspricht, ist Curriculumtheorie und -entwicklung in Form einer Vorlesung, in der auch die Lernfelddidaktik analysiert wird, und einer Übung zu Fragen der Lehrplan- und Schulbuchanalyse ein wesentlicher Gegenstand des wirtschaftspädagogischen Studiums in Jena. Die Konstruktion, Erprobung und Evaluation von Unterrichtseinheiten bzw. Lernsituationen konnte hier jedoch nicht realisiert werden. Insofern verfügten die Studierenden bei Antritt ihres Schulpraktikums und bei Eintritt in den Vorbereitungsdienst zwar über solide Kenntnisse zu den aktuellen curricularen Bedingungen sowie zu deren Chancen und Problemen. Allerdings blieben diese Kenntnisse weitgehend abstrakt, da sie nur auf geringe eigene, im Schulpraktikum erworbene Erfahrungen bezogen werden können. Um dieses Manko zu beheben, wird entsprechend des Ausbildungscurriculums des Studienseminars Ilmenau ein Modul zur Frage der Lernfelddidaktik durchgeführt, welches die Basis für die weitere Arbeit in den fachspezifischen Modulen des Studienseminars darstellt. Somit wird die Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne im Unterricht an den berufsbildenden Schulen gewährleistet. Die Lehramtsanwärter erlangen auf diesem Weg basale Fähigkeiten zur Konstruktion, Erprobung und kritischen Reflexion komplexer Lernsituationen aus Lernfeldern. Diesen Ansatz aufnehmend, galt es insbesondere für die Studierenden ein Modell zu entwickeln, damit sie im Rahmen ihrer Ausbildung die Gelegenheit erhalten, auf der Basis der erworbenen Kenntnisse im Bereich der Didaktik eigenständig Unterrichtseinheiten zu planen, zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren. Hierzu ist eine hochschul- und seminardidaktische Innovation erforderlich, die sich u. a. an Konzepten des Projektstudiums im Rahmen der einphasigen Handelslehrausbildung an der Universität Oldenburg³ und den damit gemachten Erfahrungen orientieren kann.

³ Nicht zuletzt zur Vermeidung des oben dargestellten Kooperationsproblems wurden in der alten Bundesrepublik in den 1970er und 80er Jahren zwei Modellversuche zur einphasigen Lehrerausbildung durch-

Die „Curriculumwerkstatt“ als hochschuldidaktische Innovation im neuen wirtschaftspädagogischen Master-Studiengang

Wie einleitend erwähnt, prägte eine weitgehende Separation der Ausbildungsphasen und mangelnde Kooperation bereits den Bedingungsrahmen des Diplomstudienganges Wirtschaftspädagogik der FSU Jena und – so ist zu ergänzen – dieser Bedingungsrahmen verbessert sich durch das Bachelor-Master-Format kaum. Schließlich ist – im Unterschied zu den großen Erwartungen, die die KMK (2005) in ihrem „Quedlinburger Beschluss“ mit der Umstellung der Lehrerausbildung auf das Bachelor-Master-Format verbindet – zu konstatieren, dass sich durch die Stufung der Studiengänge erhebliche studienorganisatorische Probleme ergeben, die trotz der Verlängerung der Regelstudienzeit auf zehn Semester kaum in den Griff zu bekommen sind.⁴ Die einzige bedeutsame Chance zur Verbesserung des didaktischen Studiums zukünftiger Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen ergab sich im Zuge der Umstellung auf ein konsekutives Studiengangmodell dadurch, dass in § 14 (2) des ThürLbG dem fachdidaktischen Studium ein höherer Stellenwert beigemessen wurde, sodass zumindest für die Studierenden im neuen Master-Studiengang, soweit sie die Studienrichtung I mit der Spezialisierung in den Wirtschaftswissenschaften wählen, ein gegenüber der Situation im Diplomstudiengang zusätzliches fachdidaktisches Pflichtmodul vorgesehen werden konnte. Mit Hilfe dieses Moduls wird die „Curriculumwerkstatt“ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik der FSU Jena etabliert.

2.2 Didaktisch-konzeptionelle Ziele des Kooperationsmodells „Curriculumwerkstatt“

Vor dem Hintergrund der dargestellten Motive entstand 2008 die Idee, die Kooperation zwischen Universität und Studienseminar mittels eines gemeinsamen Lehrprojekts zu vertiefen. In Anknüpfung an das Konzept des Projektstudiums sollte es unter inhaltlichen und organisatorischen Gesichtspunkten darum gehen, dass Studierende, Lehramtsanwärter und Lehrer im Rahmen einer „Curriculumwerkstatt“ aufbauend auf den Thüringer Handreichungen Unterrichtseinheiten bzw. Lernsituationen kooperativ und reflexiv entwickeln. Neben der konzeptionellen Entwicklung der Lernsituationen, sollten die erarbeiteten komplexen Lernsituationen von Lehramtsanwärtern in ausgewählten berufsbildenden Schulen erprobt und evaluiert werden. Dadurch sollte ein Erfahrungs- und Reflexionsraum für Studierende und Lehramtsanwärter entstehen, der es ermöglicht, die im Studium bzw. im Studienseminar erworbenen Kenntnisse über die aktuellen curricularen Bedingungen und die damit verbundenen Chancen und Probleme für Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse der Schüler mit eigenen

geführt, wobei der einphasige Studiengang „Lehramt Wirtschaftswissenschaften Sekundarbereich II (Handelslehramt)“ an der Universität Oldenburg stattfand, der einzige einphasige Studiengang im Bereich des Studiums zukünftiger Lehrkräfte für das berufliche Schulwesen gewesen ist (vgl. dazu im Einzelnen REINISCH 1994, 20-61 sowie die dort angegebene Literatur). Das hochschuldidaktische Instrument dazu war das Projektstudium (zur Entwicklung des Projektstudiengedankens und den konzeptionellen Merkmalen des Projektstudiums in den 1970er Jahren siehe BÜRMAN 1978).

⁴ Für Thüringen gilt zudem, dass dieses zusätzliche Semester, mithin zusätzliche 30 Leistungspunkte, nach den Bestimmungen des ThürLbG von 2008 ausschließlich für schulpraktische Studien genutzt werden darf. Diese Bestimmung zielt vermutlich darauf, den Vorbereitungsdienst zukünftig um ein halbes Jahr zu verkürzen.

Erfahrungen anzureichern. Dies betrifft sowohl didaktische Aspekte der Konstruktion von Unterricht unter den Bedingungen spezifischer curricularer und didaktisch-konzeptioneller Vorgaben, die durch die Stichworte Lernfelder und Handlungsorientierung gekennzeichnet sind, als auch den Aspekt der kooperativen Planungsarbeit, der kennzeichnend ist für eine häufig geforderte zentrale, gleichwohl schwierige Veränderung der Lehrerrolle und des Selbstverständnisses von Lehrkräften.

Zusammengefasst sind die Zielstellungen des Projekts „Curriculumwerkstatt“ auf zwei Ebenen angesiedelt. Die eine betrifft mit der gemeinsamen Arbeit von Universität und Studienseminar die institutionelle Ebene der Ausbildungsorganisation, die andere die Lernprozesse der Studierenden und Lehramtsanwärter einerseits und der Initiatoren des Projekts andererseits. Für Letztere war die Erwartung entscheidend, zum einen Erkenntnisse auf der institutionellen Ebene über den organisatorischen Aufwand und mögliche Restriktionen interinstitutioneller Kooperation gewinnen zu können und zum anderen sollte die Chance der Erprobung genutzt werden, um die Lernprozesse der Studierenden und Lehramtsanwärter zu beobachten. Diese Lernprozesse sollten sich beziehen auf die

- Entwicklung didaktisch-reflexiven Denkens über die unterrichtlichen Bedingungen der Lehrerarbeit an beruflichen Schulen im Kontext der aktuellen curricularen Vorgaben und deren Möglichkeiten und Problemen,
- Entwicklung methodischer und fachlicher Kompetenzen zur Konstruktion von Lernsituationen und
- Entwicklung der didaktisch-reflexiven Handlungsfähigkeit zur Gestaltung kooperativer Entwicklungsprozesse.

3 Das Projekt „Curriculumwerkstatt“

3.1 Planungsschritte

In gemeinsamen Planungssitzungen von Universität und Studienseminar wurde das Konzept der „Curriculumwerkstatt“ in folgenden vier Schritten entwickelt:

- Die *erste* Aufgabe im Hinblick auf diese phasenübergreifende Kooperation bestand darin, Positionen, Handlungsziele und vor allem auch -zwänge der jeweils anderen Institution kennen zu lernen und davon ausgehend die inhaltlichen, zeitlichen, räumlichen und personellen Möglichkeiten und Grenzen einer Zusammenarbeit auszuloten.
- Im *zweiten* Schritt erfolgte eine diskursive Verständigung über die mit dem Projekt zu verfolgenden Ziele, wobei es unumgänglich war, eine gemeinsame Position zu den Fragen der didaktisch-konzeptionellen Grundlagen und der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit der Lernfelddidaktik und der Handlungsorientierung zu entwickeln.

- Auf dieser Basis erfolgte im *dritten* Schritt die Festlegung des Bildungsganges und des Lernfeldes, welches in der „Curriculumwerkstatt“ durch die Studierenden und Lehramtsanwärter geplant, umgesetzt und evaluiert werden sollte.
- *Viertens* wurden die organisatorischen Grundstrukturen des Projekts festgelegt.

Über den ersten und teilweise auch über den zweiten Schritt ist oben bereits berichtet worden. Im Folgenden gehen wir daher zunächst auf die von der Projektgruppe entwickelte Position zur Frage der Lernfeldorientierung ein, um dann abschließend näher auf den dritten und vierten Planungsschritt einzugehen.

„Lehren“ aus den Forschungen zur Konstruktion und Implementation lernfeldorientierter Curricula

Die heftige Debatte, die um die didaktisch-normativen Grundannahmen und die daraus „abgeleiteten“ konstruktiven Merkmale lernfeldorientierter Curricula in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der schulischen Praxis geführt wurde, ist zwischenzeitlich abgeebbt, woraus geschlossen werden kann, dass sich die schulische Praxis mit der Lernfeldorientierung arrangiert hat und sich das wissenschaftliche Interesse neuen Themen zugewandt hat. Diese Entwicklung hat an der skeptischen Grundeinstellung gegenüber lernfeldorientierten Curricula (vgl. REINISCH 1999; 2003) unserer Ansicht nach grundsätzlich nichts geändert. Insofern war mit dem Projekt „Curriculumwerkstatt“ für die universitäre Seite einerseits das Problem verbunden, sich auf ein curriculares Konzept einzulassen, dessen Fruchtbarkeit für die Organisation und Gestaltung des berufsbezogenen Unterrichts nachhaltig angezweifelt wurde. Andererseits musste gleichwohl in Rechnung gestellt werden, dass lernfeldorientierte Curricula den Bedingungsrahmen für das didaktische Handeln von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Studierenden als zukünftige Lehrkräfte bilden. Daher wurde mittels einer Auswertung der einschlägigen Literatur und der Einschätzung der beteiligten Fachleiterin über die in der Schulpraxis auftretenden Schwierigkeiten eine Art Problemliste erstellt, deren Punkte bei der konkreten Planung und Umsetzung des Projekts berücksichtigt werden sollten. Kurz zusammengefasst bestehen die wesentlichen Ergebnisse der Auswertung der einschlägigen Literatur, die insbesondere aus dem Kontext von Modellversuchen stammt, darin, dass der Lernfeldansatz zu erweiterten Anforderungen an Lehrkräfte führt, weil sie nunmehr vom Curriculumrezipienten zum -produzenten avancieren sollen (vgl. SLOANE 2003; BADER 2003) und dass es den Lehrkräften z. T. an den zum Gelingen der Umsetzung des Lernfeldansatzes benötigten Kompetenzen mangelt (vgl. z. B. BEEK/ BINSTADT 2003, 23). Mithin geht es um das Problem der Konstruktion von „handlungssystematischen“ Lernsituationen und um die damit einhergehende Notwendigkeit einer verstärkten Kooperation der Lehrkräfte innerhalb eines Bildungsganges.

Die zentrale Bedeutung, aber auch die Schwierigkeit der Konstruktion von Lernsituationen im Kontext der Lernfelddidaktik ergibt sich daraus, dass Lernfelder als „didaktisch aufgearbeitete berufliche Tätigkeitsfelder“ (SLOANE 2003, 4) oder als aus prospektiven Handlungsfeldern abgeleitete curriculare Elemente beschrieben werden, die sowohl berufliche als

auch gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen integrieren und somit den Bildungsauftrag der Berufsschule Rechnung tragen sollen (vgl. BADER 2003, 213).⁵ Um diese Lernfelder lehrbar zu machen, bedarf es eines besonderen Konstruktionsprozesses, dessen Ergebnis dann als Lernsituation bezeichnet wird. Diese Lernsituationen beziehen sich auf der Mikroebene auf eine Reihe von Unterrichtsstunden, die zusätzlich den Grundsätzen handlungsorientierter Didaktik entsprechen sollen (vgl. SLOANE 2003). Allerdings bemerkt bereits BUSCHFELD (2003, 4f.), dass trotz dem Primat der Handlungsorientierung in der praktischen Unterrichtsarbeit durchaus fachsystematische bzw. nicht-handlungsorientierte Aktivitäten die didaktische Ausgestaltung der Lernsituationen prägen.⁶

Dies ist nicht verwunderlich, denn „die Person der Lehrkraft (ist, d. A.) ein entscheidender Faktor für die Bedeutung und/oder Verhinderung von Innovationen im Schulalltag“ (SLOANE 2004, 34). Zwar konnte im Kontext des Modellversuchs NELE festgestellt werden, „dass einzelne Lehrende die Lernfeldkonzeption zum Anlass nehmen, um komplexe Lehr-Lernarrangements im Alltag dualer Ausbildung zu realisieren“ (KREMER/ SLOANE 2000, 76), aber insgesamt schätzen die Lehrenden die neu geordneten curricularen Vorgaben als zu interpretationsbedürftig, vage und offen ein. Es bestehen Gefühle der Überforderung, was zu Widerständen gegenüber dem Konzept und dessen Implementation führt (vgl. RUCH/ SCHWARZKOPF/ ZÖLLER 2004, 171). Sowohl im Hinblick auf die erforderlichen fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrenden zur Konstruktion von Lernsituationen als auch hinsichtlich der personalen und sozialen Kompetenzen gemeinsamer Entwicklungsarbeit werden Defizite identifiziert (vgl. BEEK/ BINSTADT 2003, 23). Die Überführung der in den Rahmenlehrplänen formulierten Lernfelder in die Unterrichtspraxis erfordert den Zugriff auf Daten, Informationen, Wissen und Zusammenhänge, die nicht nur aus dem schulischen Kontext generiert werden können (vgl. DILGER/ KREMER 2002, 104). Nimmt man die von KREMER/ SLOANE (1999, 52) identifizierten Konsequenzen, die sich aus dieser Aufgabe der schulnahen Curriculumentwicklung für die Organisation Schule und die Lehrkräfte ergeben – verstärkte Bildungsgangarbeit, Öffnung des Unterrichts, verändertes Lehrerbild, Intensivierung der Lernortkooperation, systematische Personalentwicklung sowie verstärkte Autonomie im Lehrgangsverlauf – hinzu, dann wird ersichtlich, dass das Konzept der Lernfelddidaktik das professionelle Selbstbild der Lehrenden grundlegend tangiert – insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Autonomie. Schließlich müsste die bisherige Rolle der Lehrkräfte als Einzelkämpfer zugunsten der Teamfähigkeit aufgegeben werden.⁷

⁵ Ob diese Ansprüche in den aktuell vorliegenden Curricula für den schulischen Teil der kaufmännischen Ausbildung eingelöst werden, kann füglich bezweifelt werden. Wir diskutieren dies unten am Beispiel der Lernfeldes 2 im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekauffrau/Industriekaufmann.

⁶ Auch die Initiatoren und „Macher“ der Modellversuche NELE, SELUBA und CULIK berichten an verschiedenen Stellen über Probleme und Widerstände in den Lehrerkollegien – etwa über die mangelnde fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz sowie „die fehlende Offenheit und Motivation von Kollegien“ (MÜLLER/ FRICKE/ GRAVERT 2000, 93) zur Auseinandersetzung mit den curricularen Vorgaben. Beides stelle ein zentrales Problemfeld dar. Ebenso sind sie mit den Methoden und Strukturierungshilfen zur Entwicklung, Umsetzung und Evaluation schulbezogener Curricula nicht hinlänglich vertraut. „Lehrende fühlten sich nicht vollständig in der Lage, die Lernfelder, wie gefordert, pädagogisch verantwortlich, standortbezogen curricular auszugestalten“, heißt es hierzu bei SEMELKA (2004, 130).

⁷ Dass Kollegialität und Kooperation ganz allgemein wichtige Bestandteile einer produktiven Schulkultur darstellen, die als zentrale Faktoren auf die Effektivität von Schule wirken, zeigen die Befunde zur School-

Allerdings verfügen die Schulkollegien kaum über Erfahrungen mit Teambildung und -entwicklung innerhalb der Schulen (vgl. BEEK/ BINSTADT 2002, 141).

Die Summe der Anforderungen, die der Lernfeldansatz an die Lehrenden an Berufsschulen aus Sicht der Modellversuche und der hier zitierten Autoren stellt – fundiertes Fachwissen, Kenntnisse über Lehr-Lern-Verfahren, über die Umsetzung der Geschäftsprozessorientierung, ein entsprechend breites Methodenrepertoire, Teamkompetenzen sowie die Bereitschaft zur Mitarbeit und insbesondere curriculare und didaktisch-methodische Kenntnisse (vgl. BERBEN/ BÄNSCH/ KLÜVER 2001, 201) – ist gewaltig und erfordert in der Tat anders qualifizierte, anders denkende und vor allem anders handelnde Lehrer. Das oft beschworene „neue Lehrerleitbild“ reibt sich jedoch daran, dass Unterricht mit den vorhandenen Lehrkräften und nicht mit der Vision des „neuen Lehrers“ durchgeführt werden muss. Insofern stellt sich die Frage nach der Schul- und Unterrichtstauglichkeit des Lernfeldansatzes und der Handlungsorientierung im normalen Schul- und Unterrichtsalltag.

Nun sind seit diesen Modellversuchen einige Jahre vergangen; daher soll und kann an dieser Stelle nicht ausgeschlossen werden, dass die Implementation des Lernfeldkonzeptes nachhaltig fortgeschritten ist und die Lehrenden die erforderlichen Kompetenzen – informell im Rahmen beruflicher Handlungszwänge oder auch formell im Rahmen von Fortbildungen – erworben haben. Die am Projekt beteiligten Vertreter der Schulpraxis berichten jedoch, dass sich die Kollegien mit den Lernfeldern arrangiert haben, aber nach wie vor große Schwierigkeiten bei der Konstruktion „handlungssystematischer“ Lernsituationen einerseits, der gemeinsamen didaktischen Arbeit im Lehrerteam und der Abstimmung zwischen den verschiedenen am jeweiligen Bildungsgang mitwirkenden Lehrkräften andererseits bestehen. Zudem gäbe es erhebliche Probleme im Bereich der Sequenzierung einzelner Lernfelder, die noch dadurch erhöht würden, dass teilweise mehrere Lehrkräfte in einem Lernfeld unterrichten.

Das Lernfeld 2 des Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Unterricht in der Ausbildung von Industriekaufleuten

Auf der Basis dieser Rezeption der Probleme der Lernfelddidaktik entschied die Planungsgruppe, dass die Studierenden und Lehramtsanwärter die Gelegenheit erhalten sollten, sich mit diesen Problemen im Rahmen der „Curriculumwerkstatt“ auseinanderzusetzen. Aus Sicht der Vertreterin des Studienseminars und der Schulpraxis in der Planungsgruppe war dafür die Auseinandersetzung mit dem Lernfeld 2 („Marktorientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen“) des Rahmenlehrplans für den berufsbezogenen Unterricht in der Ausbildung von Industriekaufleuten (vgl. KMK 2002, 10) – insbesondere aus organisatorischen

Effectiveness-Forschung. Gemeinsam geteilte Organisations- und Bildungsziele, offene Kommunikation und Austausch, teamorientierte Problemlösungsprozesse, Partizipation und Feedback sind wesentliche Elemente eines solchen produktiven Schulklimas (vgl. als Überblick SCHEERENS/ BOSKER 2008), möglicherweise jedoch im Rahmen des üblichen Schul- und Unterrichtsalltags kaum realisierbar.

Gründen – geeignet.⁸ Daher entschied sich die Planungsgruppe, dieses als curricularen Bezugspunkt der Konstruktionsarbeit zu wählen. Das Lernfeld ist mit 60 Unterrichtsstunden im ersten Ausbildungsjahr vorgesehen und wird in der schulischen Praxis nach dem – gegebenenfalls aber auch parallel zu dem – ersten Lernfeld („In Ausbildung und Beruf orientieren“) unterrichtet. Somit handelt es sich um das erste auf betriebswirtschaftliche Sachverhalte bezogene Lernfeld im Bildungsgang der Industriekaufleute.

Da die Verfasser des Rahmenlehrplans ihre „didaktische Philosophie“ hinsichtlich der Reihung und inhaltlichen Ordnung der Lernfelder im curricularen Dokument nicht erläutert haben, ist die Planungsgruppe des Projekts „Curriculumwerkstatt“ davon ausgegangen, dass es sich beim Lernfeld 2 um eine elementare Einführung in Grundbegriffe zur Kennzeichnung betrieblicher Tatbestände und Prozesse sowie deren Modellierung handeln soll. Allerdings lassen sich aus den für 60 Unterrichtsstunden ziemlich dürftigen inhaltlichen Vorgaben keine Kriterien für die Entwicklung und Reihung von Lernsituationen entwickeln und Hinweise auf die Modellierung fehlen völlig.

Die Hoffnung der Planungsgruppe in der „Thüringer Handreichung zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau“ (2004) klarere Strukturvorgaben zu finden, erwies sich leider als verfehlt. Die dortigen Inhaltsangaben sind zwar strukturierter als im Rahmenlehrplan und mit dem Hinweis auf „Kriterien zur Unternehmensbeschreibung“ wird das Erfordernis der Modellierung angedeutet, aber es fehlen Überlegungen dazu, wie die zentralen Grundbegriffe zur Erfassung des Unternehmenserfolges (z. B. Gewinn bzw. Verlust, Leistungen, Umsatzerlöse, Kosten) systematisch eingeführt werden sollen, in welchem Verhältnis diese Einführung zu späteren Lernfeldern steht und warum implizit von einem Industriebetrieb mit Einzel-, Sorten- und Kleinserienfertigung, deren Geschäftsprozesse durch Kundenaufträge ausgelöst werden, ausgegangen wird, obwohl dies bei Großserien- und Massenfertigung keineswegs der Fall ist. Zudem „hängen“ in den Thüringer Handreichungen die Themengebiete „Aufgaben des Controllings“ und „Aufgaben des Rechnungswesens“ ebenso in der Luft wie dies im KMK-Rahmenlehrplan der Fall ist.

Angesichts dieser Mängel in den curricularen Vorgaben hat sich die Planungsgruppe zu zwei Vorgaben für die Konstruktionsarbeit der Studierenden und Lehramtsanwärter entschlossen. Einerseits sollte ein betriebswirtschaftliches Modell der Unternehmung, wie es in der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur mit der Beschreibung der Unternehmensumwelt durch Beschaffungs- und Absatzmärkte, der betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren, der betrieblichen Funktionsbereiche sowie der Güter-, Geld- und Informationsströme üblicherweise dargestellt wird, die Basis bilden. Andererseits sollte im Unterricht durchgängig ein Modellunternehmen⁹ genutzt werden, wobei das betriebswirtschaftliche Unter-

⁸ Der Bildungsgang Industriekauffrau/-mann wurde aus dem rein pragmatischen Grund gewählt, dass die Vertreterin des Studienseminars und der Schulpraxis an der Sebastian-Lucius-Schule in Erfurt in diesem Bildungsgang unterrichtet, sodass hier ein Erprobungsfeld zur Verfügung stand.

⁹ Gewählt wurde das im Modellversuch CULIK entwickelte Modellunternehmen „Designer Möbel GmbH“ (LÜBKE/RIESEBIERT o. J.).

nehmensmodell mit Hilfe des Datenkranzes des Modellunternehmens im Rahmen der ersten Lernsituation entwickelt werden sollte. Diese erste Lernsituation galt dementsprechend bereits als konstruiert und den Studierenden und Lehramtsanwärtern als Datum vorgegeben. Die Frage, welche Lernsituationen folgen sollten, wurde – zwecks Bearbeitung und Reflexion des Problems der didaktischen Mikrosequenzierung – hingegen in die Arbeit der Curriculumwerkstatt einbezogen.

Zur Organisation des Projekts „Curriculumwerkstatt“

Zum Abschluss der Planungsphase wurden verschiedene Gestaltungsvarianten für die Projektarbeit diskutiert (siehe Abb. 1). Dabei wurden bereits einige Restriktionen für die Projektarbeit und die Umsetzung der konstruierten Lernsituationen in der schulischen Praxis deutlich. Als besonders kritisch wurde die zeitliche Koordination der verschiedenen Akteure und Institutionen eingeschätzt. Dies galt insbesondere für die Verfügbarkeit entsprechender Teilnehmer (Lehramtsanwärter und Lehrkräfte inkl. Klassen) im Hinblick auf die Erprobung in den Schulen. Diskutiert wurde daher, ob auf die geplante Konstruktion von Lernsituationen für das Lernfeld 2 im Bildungsgang der Industriekaufleute nicht besser zugunsten einer höheren inhaltlichen Flexibilität bei unerwartet auftretenden zeitlichen und organisatorischen Restriktionen verzichtet werden sollte. Angesichts der mit dem Projekt verfolgten Ziele hat die Planungsgruppe am ursprünglichen Ansatz festgehalten.

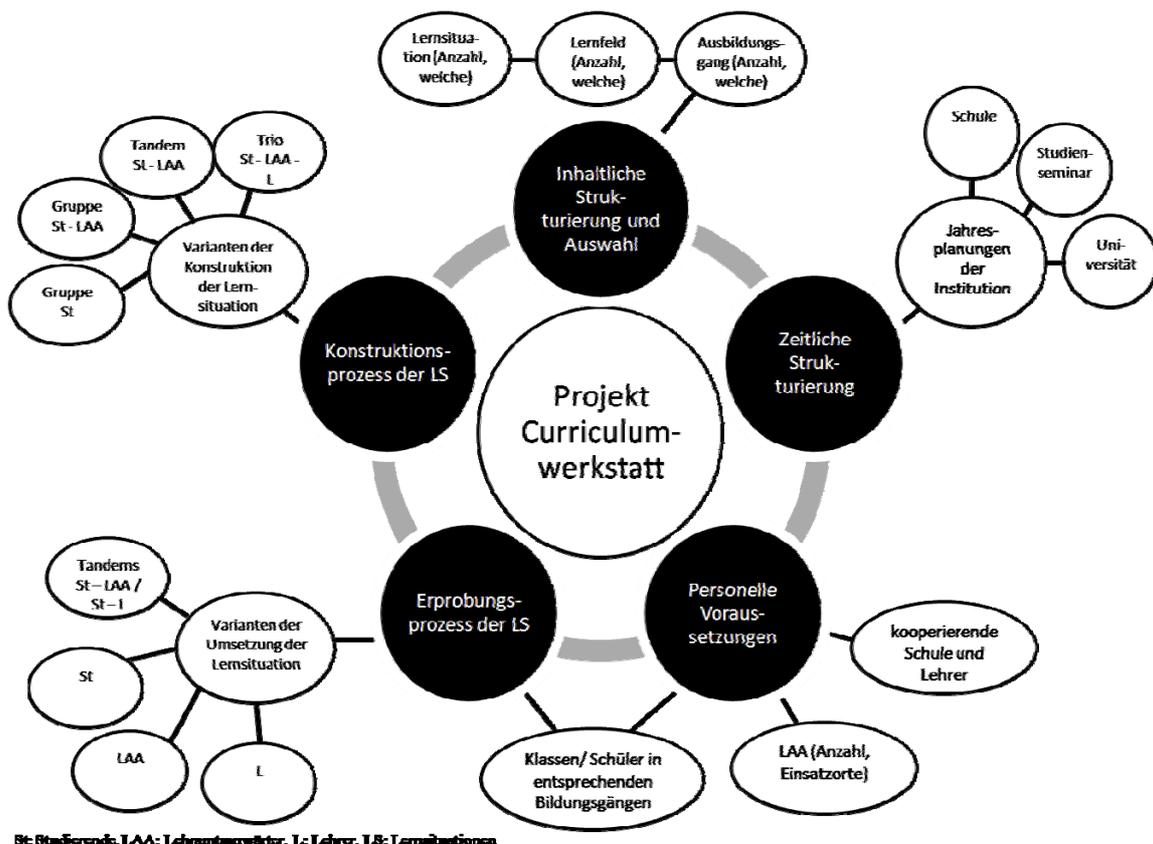


Abb. 1: Varianten und Restriktionen der Ausdifferenzierung des kooperativen Konzeptes

3.2 Umsetzungserfahrungen

Im Wintersemester 2009/2010 erfolgte die Erprobung der Projektidee zur Curriculumwerkstatt im Rahmen eines Wirtschaftspädagogischen Hauptseminars (für die Studierenden) und eines fachdidaktischen Moduls (für die Lehramtsanwärter). Es sollte eine zusammenhängende Unterrichtsreihe, bestehend aus aufeinander aufbauenden Sequenzen von Lernsituationen, erarbeitet werden. Die Lernsituationen sollten anschließend durch die Lehramtsanwärter umgesetzt und durch Lehrkräfte, Fachleiter und Studierende beobachtet und evaluiert werden. Der Einbezug der Lehramtsanwärter in Planung und Erprobung der Lernsituationen erschien wichtig, um einen gewissen Grad an personeller Einheit von Planung und Rezeption sicherzustellen. Das Projekt wurde in vier Phasen gegliedert (s. Abb. 2):

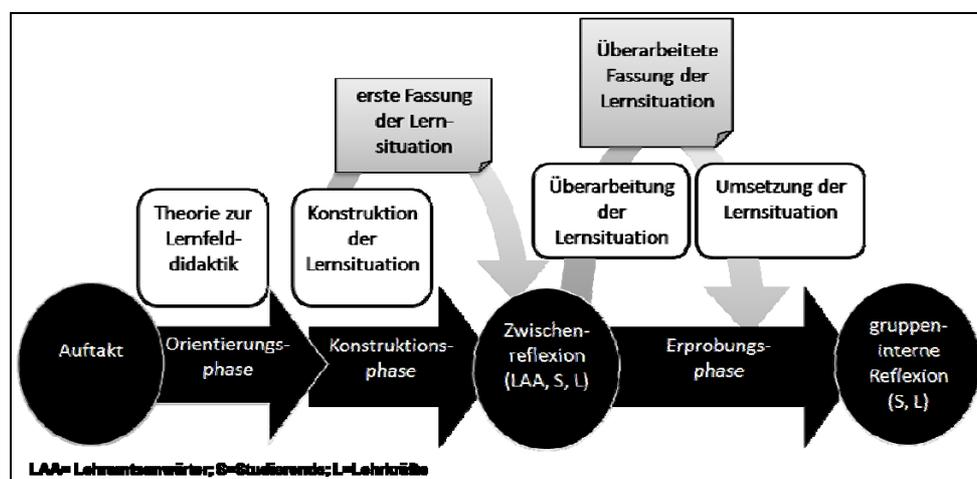


Abb. 2: Erster Entwurf des Ablaufschemas der Curriculumwerkstatt

Orientierungsphase: Den Auftakt für das Projekt stellte eine Einführungsveranstaltung dar. In diesem Rahmen wurden das Veranstaltungskonzept, die organisatorischen Rahmenbedingungen und die zu bearbeitenden Themen vorgestellt und erläutert. Außerdem fand eine erste Auseinandersetzung mit dem Modellunternehmen statt, auf welches innerhalb der zu erstellenden Lernsituationen zurückgegriffen werden sollte. Zunächst sollten sich die Studierenden und Lehramtsanwärter während der theoretischen Orientierungsphase durch Literaturstudium einen ersten Einblick in die didaktischen Grundlagen des Lernfeldkonzepts im Allgemeinen sowie einen Überblick über mögliche Herangehensweisen bei der Konstruktion von Lernsituationen im Speziellen verschaffen. Die inhaltliche Orientierung schloss mit einer Veranstaltung, in der die theoretischen Grundlagen des Lernfeldkonzeptes diskutiert, wesentliche Befunde zum Stand der Implementation des Ansatzes vorgestellt sowie die Geschäftsprozessorientierung als didaktisches Strukturierungsinstrument und die pädagogische Arbeit mit Modellunternehmen thematisiert wurden.

Bereits in diesem frühen Stadium des Projektes mussten die Vorstellungen vom Projektablauf revidiert werden, da keiner der ohnehin wenigen Lehramtsanwärter im Bereich Wirtschaft/ Verwaltung im Projektzeitraum Gelegenheit hatte, im gewählten Lernfeld zu unterrichten.

Zeitliche Kollisionen der Ausbildungsstrukturen in Studienseminar und Universität führten zudem dazu, dass die Lehramtsanwärter in geringem Maße in die Konstruktionsaktivitäten eingebunden werden konnten, sodass die Konstruktion der jeweiligen Lernsituationen vorrangig von den Studierenden getragen wurde. Daraus folgte für das Erprobungsprojekt, dass nunmehr die Lernsituationen nicht durch die Lehramtswärter, sondern durch Lehrkräfte der Kooperationsschule (Sebastian-Lucius-Schule Erfurt) umgesetzt werden mussten. Damit erfolgte gleichsam eine Trennung von curricularer Planung und Umsetzung, die ursprünglich nicht intendiert war und vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen dem Lernfeldkonzept widerspricht. Daneben konnte die Konstruktion der Lernsituationen nicht für eine konkrete, sondern lediglich für eine idealtypische Lerngruppe erfolgen.

Konstruktionsphase: Während dieser Phase erstellten primär die Studierenden in Gruppen didaktische Planungen zu aufeinander aufbauenden Lernsituationen. Dabei wurde den Studierenden aufgrund der Sequenzierung der Lernsituationen innerhalb eines Lernfeldes bewusst, dass es einer Koordination und Abstimmung zwischen den Gruppen und ihren jeweiligen Lernsituationen bedarf. Die damit verbundene Einsicht in die Notwendigkeit – nicht nur gruppeninterner, sondern – gruppenübergreifender Kommunikation und Kooperation kann durchaus als positives Ergebnis gewertet werden. Die Notwendigkeiten und Schwierigkeiten kooperativer Bildungsgangarbeit wurden damit für die Studierenden erfahrbar. Positiv wurde von den Studierenden die gemeinsame Orientierung an einem Modellunternehmen als verbindendes Element der separat arbeitenden Entwicklungsgruppen eingeschätzt, weil so unternehmerische Zusammenhänge und komplexe Prozesse praxisnah abgebildet werden konnten.

Die so konstruierten Lernsituationen wurden schließlich im Rahmen einer ausführlichen Zwischenreflexion gemeinsam mit Studierenden, Lehramtsanwärtern, Fachleitern des Studienseminars sowie weiteren Lehrkräften berufsbildender Schulen diskutiert und weiterentwickelt. Der Austausch zwischen Theorie und Praxis führt an dieser Stelle zu einer Kommunikation nicht allein über die Sequenzierung und methodische Ausgestaltung der jeweiligen Lernsituationen, sondern zur grundlegenden Reflexion, Explikation und Diskussion unterrichtsbezogener Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden. Dabei wurden grundsätzliche Fragen nach den Zielen des Unterrichts und die Frage des Bildungsauftrags der Berufsschule innerhalb der Lernfelddidaktik thematisiert. Die mitunter kontroversen Diskussionen während der Reflexion der erstellten Lernsituationen verdeutlichen die teils unterschiedlichen Perspektiven von „Schule“ und „Universität“ auf Unterricht und dessen Rahmenbedingungen und ermöglichen zugleich Verständnis – oder zumindest Kenntnis – der anderen Position, was wiederum eine wesentliche Grundlage für gelingende Kooperationsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Institutionen der Lehrerbildung darstellt.

Erprobungsphase: Mit Beginn dieser Phase ging die Projektkoordination von der Universität über auf das Studienseminar Ilmenau und die Sebastian-Lucius-Schule, in der die Lernsituationen schließlich umgesetzt werden sollten. Auf der Basis des Feedbacks aus der Zwischenreflexion wurden die konstruierten Lernsituationen zunächst von den Studierenden überarbeitet. In Vorbereitung auf die unterrichtspraktische Umsetzung wurden die überarbeiteten Lernsituationen durch die ausführenden Lehrkräfte und die Studierenden nochmals reflektiert

und an die Spezifika der Lerngruppe angepasst sowie in die Konzeption des Bildungsgangs integriert. An der konkreten Umsetzung nahmen die Studierenden als Hospitanten teil. Diese Variante erwies sich zwar als zielführend im Hinblick auf die „professionelle“ Umsetzung der Lernsituationen und deren Reflexion, durchbrach allerdings die gewünschte Einheit von Curriculumentwicklung und -rezeption.

Eine im Rahmen der Erprobung des Projektes viel diskutierte Frage war, welche Umsetzungsvarianten für die entwickelten Lernsituationen existieren und welche realisierbar sind. Zwar präferieren Studierende eine aktive Mitwirkung an der Erprobung, jedoch kann dies zu Unruhe in den Klassen führen, wenn, neben den inhaltlich-konzeptionellen Neuerungen im Unterricht, personelle Veränderungen auftreten. Schließlich soll eine gewisse Stabilität der Inszenierungsmuster des Unterrichts zu dessen Effektivität beitragen (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006).

Gruppeninterne Reflexionsphase: Im Anschluss an die unterrichtspraktische Umsetzung der Lernsituationen wurde diese gruppenintern gemeinsam mit den ausführenden Lehrkräften reflektiert. Kritisch wurde von Seiten der Studierenden angemerkt, dass die hierbei gewonnenen Einsichten und Erfahrungen nicht nochmals in die (Weiter-)Entwicklung der Lernsituationen einfließen konnten und dass kein abschließender gruppenübergreifender Erfahrungsaustausch erfolgte.

3.3 „Lehren“ aus der ersten Erprobung der „Curriculumwerkstatt“

Die Erfahrungen, die mit der Erprobung des Projekts „Curriculumwerkstatt“ gemacht wurden, zeigen, dass die inhaltliche und personelle Kooperation zwischen Universität, Studienseminar und Schule mit etlichen zeitlichen und organisatorischen Restriktionen verbunden ist, die zwangsläufig zu einem hohen personellen Aufwand führen. Dies begrenzt die Möglichkeit der Integration des Projekts in die Regelausbildung an Universität und Studienseminar. Zudem sind Abstriche an der ursprünglichen Konzeption und den anspruchsvollen Zielen nahezu unumgänglich. Vor dem Hintergrund organisatorischer und zeitlicher Restriktionen bei der Integration der Lehramtsanwärter gilt insbesondere, dass die organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltungs-kriterien künftig vorrangig nach diesen Beschränkungen auszurichten sind. Dies bedeutet bspw., dass sich der Ausbildungsgang und das Lernfeld, für die die Lernsituationen konstruiert werden sollen, nach dem Einsatzbereich der Lehramtsanwärter in den Ausbildungsschulen richten. Dies hat für die beabsichtigte Förderung der didaktischen Konstruktions- und Reflexionsfähigkeiten der Studierenden und Lehramtsanwärter den Nachteil, dass nur „Insellösungen“ für verschiedene Lernfelder erarbeitet werden. Jedoch kann aus unserer Sicht nur so die Zusammenarbeit von Lehramtsanwärtern und Studierenden bei Planung und Erprobung gewährleistet werden. Hierbei werden Kleingruppen von Studierenden jeweils einem Lehramtsanwärter zur Bearbeitung einer konkreten Lernsituation zugeordnet. Unter diesen Gegebenheiten kann gesichert werden, dass die Studierenden intensiver mit dem Lehramtsanwärter zusammenarbeiten und kooperativ ein Lehr-Lern-Arrangement für einen speziellen Ausbildungsberuf unter den Bedingungskonstellationen einer spezifischen Lerngruppe konstruieren. In jedem Fall ist im Hinblick auf die Ausgestaltung der

„Curriculumwerkstatt“ künftig sicherzustellen, dass sich die Studierenden im Zuge der Erstellung der Lernsituationen detaillierte Kenntnisse über die konkrete Lerngruppe (bspw. durch Hospitationen) verschaffen können. Weiterhin muss der Unterricht, mit dessen Hilfe die Erprobung der konstruierten Lerneinheiten in der Schule erfolgt, im Sinne der ursprünglichen Konzeption des Projekts durch die Lehramtsanwärter durchgeführt werden. Dabei sollten die Studierenden Teile des Unterrichts übernehmen können.

Hinsichtlich der Kommunikationsstrukturen im Projekt wurde seitens der Studierenden angeregt, eine interaktive Kommunikationsplattform zu installieren. Dies kann zunächst dazu dienen, die räumlichen und zeitlichen Distanzen in der Kommunikation vor allem zwischen Lehramtsanwärtern und Studierenden zu vermindern sowie einen gruppenübergreifenden Informationsaustausch ermöglichen. Darüber hinaus können auch Lehrkräfte, Fachleiter und Projektverantwortliche bereits in der Konstruktionsphase in die Kommunikations- und Entwicklungsprozesse einbezogen werden. Des Weiteren können durch die Implementation eines Forums, in welchem inhaltliche, didaktisch-methodische und curriculare Fragen und Antworten zur Konstruktion der Lernsituationen diskutiert werden können, die Perspektiven aller Akteure in Universität, Studienseminar und Schule in den Konstruktionsprozess einbezogen werden. Im Laufe der Zeit könnte sich aus diesen Aktivitäten heraus sukzessiv ein Frage-Antwort-Katalog – gewissermaßen von selbst – herausbilden, in dem Theoriewissen gesammelt und diskutiert vor allem aber Erfahrungswissen externalisiert wird, welches im Zusammenhang mit der Konstruktion der Lernsituationen zu Tage tritt.

Die hier dargestellte Erprobung des Projekts hat gezeigt, dass die gruppeninterne Reflexion der Lernsituationen zwar eine notwendige aber nicht hinreichende Möglichkeit des Austausches der Projekterfahrungen für Studierende und Lehramtsanwärter darstellt. Zukünftig soll daher eine das Projekt (Modul) abschließende Veranstaltung stattfinden. Es geht vor allem darum, die Erfahrungen aller Teilnehmer sowie Prozess und Produkt der kooperativen Konstruktionen von Lernsituationen zu reflektieren. Dies ist nicht nur im Hinblick auf das Projekt bedeutsam, sondern für die gesamte Lehrertätigkeit besteht die Notwendigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. SCHÖN 1983; 1987). Diese Fähigkeit wird als konstitutives Merkmal von Lehrerprofessionalität angesehen und bildet letztlich die Grundlage einer fortlaufenden Kompetenz- und Unterrichtsentwicklung (vgl. ALTRICHTER 2003, 56).

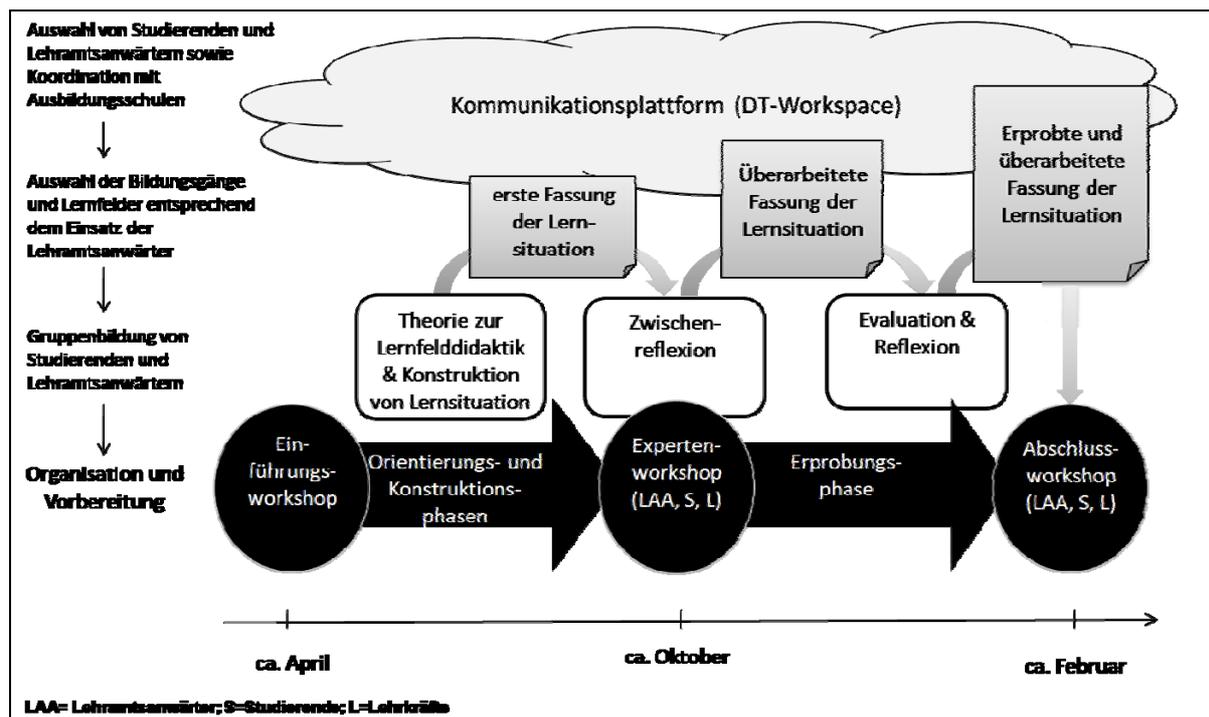


Abb. 3: Ablaufschema des künftigen Moduls Curriculumwerkstatt

Abb. 3 fasst die Konsequenzen aus der Erprobung des Projektes im Hinblick auf die künftige Gestaltung der Curriculumwerkstatt abschließend zusammen. Im Rahmen der weiteren Erprobung und Etablierung dieses Kooperationsprojektes sollen die Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden und Lehramtsanwärtern systematisch erhoben und die Erreichung der eingangs formulierten Ziele überprüft werden.

4 Fazit

Die Professionalisierung von Lehrkräften endet nicht mit dem Ablegen des zweitens Staatsexamens, sondern ist ein lebenslanger Entwicklungsprozess (vgl. MESSNER/ REUSSER 2000). Die erforderlichen Kompetenzen werden nicht in abgeschlossenen, jeweils spezialisierten Ausbildungsphasen erworben, sondern lebenslang, reflexiv und auf Basis einer wissenschaftlichen Ausbildung phasenübergreifend weiterentwickelt. Wir wollen an dieser Stelle die Frage der einphasigen Lehrerausbildung ausklammern, plädieren jedoch dafür die Bezüge zwischen den Phasen sowohl inhaltlich als auch strukturell herzustellen und insbesondere – als ersten Schritt – die Phasen der Lehrerausbildung konsequent aufeinander zu beziehen. Eine solche Verknüpfung ist aufgrund der institutionellen, rechtlichen, personellen und curricularen Trennung gleichwohl mit einem erheblichen Koordinationsaufwand und persönlichem Engagement verbunden.

Die zahlreichen Restriktionen, die bei der Erprobung der Curriculumwerkstatt zu Tage traten, haben zu einem besseren Verständnis von Tätigkeitsbereichen, Organisation, Philosophie und Handlungszwängen der jeweils anderen Institution beigetragen und zugleich die Bedeutung geeigneter Rahmenbedingungen, Strukturen und Ressourcen für eine fruchtbare Kooperation

der Phasen vergegenwärtigt. Für Thüringen wurde durch das erste gemeinsame Ausbildungsprojekt begonnen, Möglichkeiten zur besseren Verzahnung der Lehrerbildung zu identifizieren. Es wurde gezeigt, welche Chancen dies bietet und mit welchen Hindernissen zu rechnen ist. Kommunikation und Kooperation zwischen den Akteuren und Institutionen der Lehrerbildung konnten intensiviert werden und in der Folge wurden weitere Aktivitäten zur personellen und inhaltlichen Verzahnung der beiden Phasen initiiert.

Die gewonnenen Erfahrungen im Zuge der Erprobung des Projektes „Curriculumwerkstatt“ und der damit verbundenen Kooperation der Phasen der Lehrerbildung deuten im Hinblick auf die Entwicklung fachlicher und methodischer als auch personeller und sozialer Kompetenz auf positive Veränderungen hin. Das Projekt eröffnet die Möglichkeit, berufliches Erfahrungswissen von Lehramtsanwärtern und Lehrern sowie Theoriewissen von Studierenden im Hinblick auf die Konstruktion von Lernsituationen zur Diskussion zu stellen, dabei die jeweils eigene Sicht auf Unterricht, Schüler und berufliches Lernen zu reflektieren und externalisieren und dies sowohl kommunikativ als auch durch die Erprobung im Handlungsfeld zu „validieren“. Diese Möglichkeit kann man v. a. den Studierenden nur durch eine derartige Kooperation bieten und damit die Chance, entscheidende Kompetenzen bez. der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von komplexen Lernsituationen zu erlangen und Erfahrungen mit kooperativen curricularen Konstruktionsprozessen zu sammeln.

Literatur

ALTRICHTER, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: OBOLENSKI, A./MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn/Obb., 55-70.

BADER, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 7-8, 210-217.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

BECKER, K. (1995): Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen. In: BONZ, B./ CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Zweiphasige Lehrerbildung für berufliche Schulen. Neusäß, 110-122.

BEEK, H./ BINSTADT, P. (2003): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne und Schulentwicklung. In: BEEK, H. et al. (2003): Abschlussbericht BLK-Modellversuch „Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“ NELE. München, Wiesbaden, Online:

<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=31500e0f31ad18416ab7ac2319b5215c> (27-09-2010).

BERBEN, T./ BÄNSCH, R./ KLÜVER, J. (2001): Das Lernfeldkonzept und die Entwicklung der Schulorganisation. In: GERDS, P./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld, 181-205.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (2001): Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn.

BÜRMAN, J. (1978): Projektstudium im Wandel vom revolutionären Lernprozeß zur problemorientierten Lehrveranstaltung. In: HERING, S./ HERMANN, H. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. Hamburg, 21-38.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (09-03-11).

CZYCHOLL, R. (2000): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert - Quo vadis? In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, 235-258.

DILGER, B./ KREMER, H.-H. (2002): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 147-163.

KMK (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (12-03-2011).

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (12-03-2011).

KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf (12-03-2011).

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (08-03-2011).

KMK (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellungen der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf (28-08-2010).

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 26, 37-60.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfeldkonzept - erste Erfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in

Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 71-83.

LÜBKE, G./ RIESEBIETER, B. (o. J.): Das Modellunternehmen Designer Möbel GmbH. Online: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/designermoebel/Modellunternehmen%20DM/index.html> (20-10-2010).

LÜTGERT, W. (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: LÜTGERT, W./ GRÖSCHNER, A./ KLEINESPEL, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Grundlagen. Weinheim, Basel, 36-47.

MESSNER, H./ REUSSER, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, H. 2, 157-171.

MÜLLER, M./ FRICKE, E./ GRAVERT, H. (2000): Fortbildungsdidaktische Ansätze der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 85-95.

NOLLE, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München.

PÄTZOLD, G. (2006): Universitäre Lehrerbildung - Forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. In: Die berufsbildende Schule, 58, H. 5, 111-117.

REINISCH, H. (1994): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Studium, Lehre und Forschung an der Universität Oldenburg 1974-1994: Entwicklungen, Stationen, Probleme und Perspektiven. In: REINISCH, H./ CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Das Studium des Handelslehramts im Wandel. Oldenburg, 9-203.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (03-04-2011).

RUCH, H./ SCHWARZKOPF, K./ ZÖLLER, A. (2004): Die Innovationsbeiträge der Modellversuche zum Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. In: DEITMER, L. et al. (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld, 113-173.

SCHEERENS, J./ BOSKER, R. J. (2008): The Foundations of Educational effectiveness. Bingley.

SCHÖN, D. A. (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. New York.

SCHÖN, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco.

SEKTION DER BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGFE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg. Online: http://www.bwp-dgfe.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads%2Fmedia%2FBasiscurriculum_BWP_040202.pdf&t=1299768321&hash=35eb11a67cfde1e5a4c8047a7a7d7f53 (19-07-2010).

SEMELKA, E. (2004): Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes - die personale Dimension: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA Nordrhein-Westfalen. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn, 129-133.

SLOANE, P. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (08-03-2011).

SLOANE, P. F. E.(2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingung für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzeptes!? - Ein Erfahrungsbericht. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn, 29-51.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel.

TERHART, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. u. a., 37-59.

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (2006): Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (ThürAZStPLVO) vom 3. September 2002 (GVBl. S. 328), zuletzt geändert durch Verordnung vom 16. Oktober 2006 (GVBl. S. 545). Online: http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/lehrausbildung/thuer_azstpl_vo.pdf (23-02-2010).

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (2008): Thüringer Lehrerbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. März 2008 (GVBl 3, S. 45), geändert durch Gesetz vom 8. Juli 2009 (GVBl. S. 592). Online: <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/content.html> (20-11-2010).

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM/ THILLM (2004): Thüringer Handreichung zur Umsetzung des KMK-Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/ Industriekauffrau. Bad Berka.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

JAHN, R. W. et al. (2011): Gemeinsames Lernen von Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrenden. Erste Erfahrungen aus einem Versuch schulnaher Curriculumentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Thüringen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/jahn_etal_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die AutorInnen:



ROBERT W. JAHN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [robert.jahn \(at\) wiwi.uni-jena.de](mailto:robert.jahn@wiwi.uni-jena.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-jena.de/>



MATHIAS GÖTZL

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [M.Goetzl \(at\) uni-jena.de](mailto:M.Goetzl@uni-jena.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-jena.de/>



ANKE SEEMANN

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [seemann_anke \(at\) gmx.de](mailto:seemann_anke@gmx.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-jena.de/>



Prof. Dr. HOLGER REINISCH

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [H.Reinisch \(at\) uni-jena.de](mailto:H.Reinisch@uni-jena.de)

Homepage: <http://www.wipaed.uni-jena.de/>



TANA STARK

Studienseminar Erfurt

Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: [poststelle.ilmenau \(at\) studienseminar.thueringen.de](mailto:poststelle.ilmenau@studienseminar.thueringen.de)

Homepage: <http://www.studienseminar-ilmenau.de/>