

Keuffer, Josef; Streng, Tilman

Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? - Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg

Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 357-369



Quellenangabe/ Reference:

Keuffer, Josef; Streng, Tilman: Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? - Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg - In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 357-369 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135292 - DOI: 10.25656/01:13529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135292>

<https://doi.org/10.25656/01:13529>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg

Josef Keuffer und Tilman Streng

In Hamburg wird zurzeit die Lehrerbildung auf der Grundlage des Gutachtens der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) reformiert. In unserem Beitrag beschreiben wir zunächst den Gesamtkontext der Reform und anschliessend erste Ergebnisse des Umsetzungsprozesses. Herzstück der Reform ist die Entwicklung von Kerncurricula durch die ausbildenden Institutionen. Dabei wurden zu Beginn des Jahres 2003 Kerncurricula für alle Ausbildungsbereiche vorgelegt. Die Anschlussfähigkeit der Kerncurricula zwischen den Phasen ist durch neu eingerichtete, institutionenübergreifende Arbeitsgruppen (Sozietäten) geprüft worden. Bisherige Lehrangebote waren vielfach durch eine inhaltliche Beliebigkeit und mangelnde Verbindlichkeit gekennzeichnet. Die neuen Kerncurricula hingegen sollen durch die verbindliche Festlegung von Kompetenzbereichen und Lehrinhalten zu einer reflektierten Normierung und Qualitätssicherung in der Ausbildung beitragen. Ungeklärt ist bislang, ob mit Kerncurricula tatsächlich grössere Verbindlichkeiten und neue Qualitätsstandards erzeugt werden können oder ob Kerncurricula lediglich Reformulierungen traditioneller Ausbildungsinhalte bei einem unverändert hohen Grad an Unverbindlichkeit darstellen. Davon ist jedoch nach den bisherigen Erfahrungen nicht auszugehen. Die derzeitige Evaluation der Struktur von Kerncurricula wird hier ebenso Aufschluss geben wie das Feedback der Absolventen der Lehrerausbildung.

1. Gutachten zur Reform der Lehrerbildung und bildungspolitische Rahmensetzungen

Die Reform der Lehrerbildung in Deutschland orientiert sich einerseits an übergreifenden Diskussionsergebnissen, die im Rahmen der Arbeit der Kultusministerkonferenz (KMK) entstanden sind, und andererseits an länderspezifischen Reformmodellen und Innovationsvorhaben. Die KMK hat im September 1998 die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* eingesetzt. Auftrag der Kommission war es, die Rahmenbedingungen für länderspezifische Reformprojekte zu klären, um einerseits Raum für notwendige Entwicklungen zu öffnen, andererseits aber die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsstudiengängen nicht zu gefährden. Die Arbeitsergebnisse wurden der KMK auf ihrer Tagung in Husum (1999) überreicht und anschliessend publiziert (Terhart, 2000). Der Abschlussbericht wurde zur gemein-

samen Basis der Bundesländer für die weitere Ausgestaltung des Reformprozesses der Lehrerbildung. Darüber hinaus diente er dazu, weitere Beschlussfassungen der KMK zur Lehrerbildung vorzubereiten. So sind die Expertise "Standards für die Lehrerbildung" (Terhart, 2002) und der im Oktober 2003 daraus abgeleitete Auftrag der KMK an eine Expertengruppe zur Erarbeitung von Standards der Lehrerbildung direkte Folgen der von der KMK angeregten Entwicklungsarbeit in den Ländern. Terhart (2002) hat in seiner Expertise darauf hingewiesen, dass eine Evaluation der Lehrerbildung Standards voraussetzt. Auf der Basis von gemeinsamen Standards lassen sich dann gesicherte Daten über den Erfolg und die Wirkung von Massnahmen der Lehrerbildung erstellen und auswerten (vgl. dazu auch: Oelkers 2001, 2002). Die Expertise von Terhart zielt auf bundesweit geltende Standards der Lehrerausbildung.

Die *Hamburger Kommission Lehrerbildung* (HKL) wurde von den Senatorinnen der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) und der Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) unter der Leitung von Jürgen Oelkers im November 1999 eingerichtet. Ihr Auftrag war es, die konkrete Umsetzung von Empfehlungen der Gemischten Kommission Lehrerbildung in Hamburg vorzubereiten und dabei die Spezifika des Stadtstaates zu berücksichtigen. Ein zentrales Ergebnis des Abschlussberichtes (Keuffer & Oelkers, 2001) ist die Empfehlung, dass die Lehrerbildung in Zukunft als Gesamtauftrag und somit als Einheit begriffen werden soll. Verbindliche Kooperationen sollen festgelegt werden, damit die Potenziale besser genutzt und auf gemeinsame Ziele hin eingestellt werden können. Die Steuerung der Reform der Lehrerbildung soll über Ziel- und Leistungsvereinbarungen erfolgen. Lernen in der Ausbildung und Lernen im Beruf gehören zusammen und sollen stärker als ein berufsbio-graphischer Prozess verstanden und ausgestaltet werden. Erreicht werden kann dies nach Meinung der Experten durch eine stärkere Verzahnung von Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung und den Einsatz von Kerncurricula. Dabei setzt die Empfehlung zur stärkeren Verzahnung der Phasen die Strukturierung der Lehrerbildung in funktional und organisatorisch getrennte Phasen voraus. Dieses Phasenmodell ist von der Gemischten Kommission Lehrerbildung (Terhart, 2000) und von der HKL (Keuffer & Oelkers, 2001) im Grundsatz noch einmal bestätigt worden. Es wird auch durch die aktuelle Diskussion um grundständige versus konsekutive Lehrerbildung nicht prinzipiell in Frage gestellt (Helsper & Kolbe, 2002), nicht zuletzt auch deshalb, weil es im öffentlichen Dienstrecht verankert ist.

Lehrerbildung vollzieht sich in Deutschland in drei Phasen. In einer Ersten Phase vermitteln die Hochschulen im Schwerpunkt die berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen des Lehrerberufes und bereiten durch Praktika auf die spätere Berufsausübung vor. Im Referendariat werden in der dualen Ausbildung an den Lernorten Studienseminar und Ausbildungsschule(n) Hilfestellungen beim Aufbau beruflicher Handlungskompetenz gegeben und der Erwerb erster Routinen einge-

übt. Darüber hinaus erhält die Reflexion beruflicher Tätigkeiten als Beginn des berufslangen Lernens einen zunehmend grösseren Stellenwert im Referendariat. An die Erstausbildung schliessen sich das Lernen im Beruf und die Massnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von beruflicher Kompetenz und zur Förderung selbstständigen beruflichen Lernens an.

Der Abschlussbericht der HKL wurde im Oktober 2000 vorgelegt. Im Februar 2001 berichtete der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg der Bürgerschaft zum Stand der Reform der Lehrerbildung und setzte Schwerpunkte für die weitere Arbeit (Senatsdrucksache 16/5668). Der Prozess der Reform der Lehrerbildung wurde dabei weitgehend an den von der HKL vorgelegten Empfehlungen ausgerichtet.

Im Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2001 – 2005 und in der Senatsdrucksache zur Reform der Lehrerausbildung vom 30. April 2002 (Senatsdrucksache 17/533) wurden Eckpunkte für die Fortführung und Weiterentwicklung der Reform der Lehrerbildung beschrieben. Dabei wurden die bestehenden Aufträge weiter entfaltet und modifiziert.

Im Januar 2003 legte die Strukturkommission für Hamburgs Hochschulen unter der Leitung von Klaus von Dohnanyi Empfehlungen vor, die sich ebenfalls mit der Lehrerausbildung befassten (Strukturkommission, 2003). Dabei berührt insbesondere die Empfehlung zur Studienstruktur die Frage der Ausgestaltung der Lehrerbildung. Die Kommission empfahl dem Senat und den Hochschulen die flächendeckende Einführung des konsekutiven Bachelor/Master-Studiensystems und damit die Ablösung des bisherigen Systems der Magister-, Diplom- und Staatsexamens-Studiengänge. Besonderheiten sollten für die Medizin, die Rechtswissenschaften sowie Kunst- und Musik gelten. Trotz dieser "flächendeckenden" Empfehlung wurde für die Lehrerausbildung die Frage "Konsekution" oder "Integration" offen gehalten, allerdings bei einer gewissen Favorisierung des konsekutiven Modells.

Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat auf der Basis der Ergebnisse der Strukturkommission Leitlinien (2003) zur Weiterentwicklung der Hochschulen in Hamburg beschlossen. Dabei wurden die Empfehlungen der Strukturkommission für die Lehrerbildung eher nicht übernommen, sie wurden vielmehr dahingehend interpretiert, dass die Projektorganisation Lehrerbildung weiterhin auftragsgemäss die Arbeit im Rahmen der integrierten Lehrerbildung fortsetzen soll. Die Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung ist nach diesen Leitlinien und im Zeitraum der laufenden Legislatur (2001-2005) nicht vorgesehen. An der Wissenschaftlichkeit aller Lehramtsstudiengänge wird in den Leitlinien (2003) ebenso festgehalten wie an der Grundständigkeit der Studienstruktur. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass der Bologna-Prozess auch für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen und somit in Zukunft auch für die Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird.

2. Bildung einer Projektstruktur und Einrichtung von Sozietäten der Lehrerbildung

Um die Massnahmen zur Reform der Lehrerbildung umsetzen zu können, hat der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg im Frühjahr 2001 eine Projektstruktur eingerichtet. Diese Struktur wird in der zurzeit laufenden Legislatur auch unter den veränderten politischen Gegebenheiten fortgeführt. Die politische Steuerung erfolgt durch eine *Lenkungsgruppe*, in der die Staatsräte der beiden Behörden federführend sind. Die Präsidenten der lehrerausbildenden Hochschulen Hamburgs nehmen beratend an den Sitzungen teil, ein Stimmrecht besteht nicht.

Das den Reformprozess organisierende Gremium ist die *Projektgruppe Lehrerbildung*, in der alle lehrerausbildenden Einrichtungen Hamburgs vertreten sind. Die Leitung dieser Gruppe wurde dem Leiter des Hochschulamtes und dem Landeschulrat als dem Beauftragten für die Lehrerbildung übertragen. Für die Universität Hamburg ist der für Lehrerausbildung zuständige Vizepräsident federführendes Mitglied. Im Weiteren sind der Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft sowie ein Vertreter der naturwissenschaftlichen Fachbereiche der Universität (zurzeit der Dekan des Fachbereichs Mathematik) und je ein Vertreter der Technischen Universität Hamburg-Harburg, der Hochschule für Musik und Theater, der Hochschule für bildende Künste und der beiden auftraggebenden Behörden (BBS, BWF) Mitglieder der Projektgruppe Lehrerbildung.

Die Projektgruppe arbeitet auf der Basis der vorliegenden Grundsatzbeschlüsse der Lenkungsgruppe. Die Lenkungsgruppe hat auf der Basis der Senatsentscheidung im April 2001 weit reichende Aufträge erteilt und folgende Themen als Schwerpunkte der Reform der Lehrerbildung benannt:

- Erarbeitung und Einführung von Kerncurricula,
- Verankerung der prioritären Themen "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Schulentwicklung" in der Lehrerbildung,
- Reform der Lehrerbildung in den Hochschulen: Modularisierung, Umgestaltung der Praktika und Aufbau eines Kreditpunktsystems,
- Verkürzung des Referendariats auf 18 Monate,
- Ausgestaltung der Berufseingangsphase,
- Einrichtung einer verpflichtenden Fortbildung (Obligatorium),
- Reform des Prüfungswesens und
- Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

In Zukunft sollen die Institutionen und Phasen der Lehrerbildung insgesamt stärker darauf achten, dass Lehrangebote nachweislich praxisdienlich sind. Forschungsorientierung und Berufsfeldbezug sollen gleichermaßen in der Ausbildung verankert werden. Die Vernetzung der Phasen soll verstärkt und die curricularen Angebote der Phasen der Lehrerbildung sollen aufeinander abgestimmt werden.

Um die Zusammenarbeit zwischen den Phasen und Institutionen zu fördern, wurden im Juli 2001 insgesamt 28 Sozietäten der Lehrerbildung gegründet. Die Sozietäten wurden nach Fächern, Fächergruppen, Lernbereichen und Berufsfeldgruppen gebildet. Mitglieder der Sozietäten sind Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, des Landesinstituts¹ (Abteilung Ausbildung und Abteilung Fortbildung) und der Behörden (Fachreferenten). Mit der Einrichtung der Projektstruktur und der Bildung der Sozietäten konnten gute organisatorische Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Reformmassnahmen geschaffen werden.

Das erste Schwerpunktthema der Sozietäten war die Abstimmung der Kerncurricula innerhalb und zwischen den Phasen der Lehrerbildung. Da diese Aufgabe nicht scharf von der Ausgestaltung der Inhalte der Kerncurricula zu trennen war, wurde teilweise auch die vorbereitende Ausarbeitung der Kerncurricula selbst von den Sozietäten übernommen. Die Letztverantwortung der Fachbereiche der Hochschulen einerseits und des Studienseminars (heute: Landesinstitut) andererseits blieb unabhängig davon in vollem Umfang erhalten.

3. Erarbeitung und Einführung von Kerncurricula und Verankerung der prioritären Themen

Die inhaltliche Reform der Lehrerbildung wird derzeit vielfach mit dem Stichwort "Kerncurriculum" verbunden. Dabei ist oft ungeklärt, was unter "Kern" und "Curriculum" zu verstehen ist. Deshalb sei zunächst auf die in Hamburg verwendete Struktur eines Kerncurriculums verwiesen. Unter Kerncurriculum wird in Hamburg im Kontext der Reform der Lehrerbildung die Festlegung von Kompetenzbereichen und verbindlichen Inhalten der Lehrerausbildung verstanden, die der Erreichung von Standards dienen. Der Kompetenzaufbau für den Lehrerberuf soll auf diese Weise deutlicher als bisher als kumulatives Lernen verankert werden. Konkret ist ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Vereinbarung der zuständigen Fachbereiche der Hochschulen und der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts darüber, welche Kompetenzbereiche, Inhalte und Standards für die jeweiligen Fächer und Bereiche der Lehrerbildung festgelegt werden. Eine Abstimmung der Fachbereiche der Hochschulen mit den weiteren Phasen der Lehrerbildung (Referendariat, Lehrerfortbildung) über die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung hat vor dem Jahr 2001 nicht stattgefunden. Das Wissen über den

¹ Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ist im April 2003 in Hamburg gegründet worden. Es umfasst die Abteilungen Ausbildung, Fortbildung, Qualitätsentwicklung/Standardsicherung und zentrale Dienste. Weiter arbeiten im Landesinstitut die Stabsstelle für Controlling und die Stabsstelle für Prävention, Intervention und Beratung. Die Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung ist ebenfalls Teil des Landesinstituts.

Gesamtzusammenhang der Ausbildung war deshalb bisher schwach ausgeprägt. Die im Herbst 2001 aufgenommene Arbeit der Sozietäten hat diese Parzellierung aufgebrochen.

Kerncurricula in der Lehrerbildung sollen die Anforderungen des jeweiligen Faches und des Berufsfeldes berücksichtigen. Forschendes Lernen und die Vermittlung von grundlegenden Wissensbeständen und Kompetenzen werden dadurch miteinander verbunden. Die Entwicklung von Kerncurricula wurde in Hamburg mit dem Aufbau professioneller Standards verknüpft. Hamburg hat damit den Weg gewählt, die verbindlichen Inhalte und die Standards der Ausbildung in einem bottom-up-Prozess entwickeln zu lassen. Die Bildung der Standards haben in Hamburg die einzelnen Fachbereiche der Hochschulen und die Abteilung Ausbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung übernommen.

Die Sozietäten sind das Gremium der Kooperation und der Abstimmung. Da die Sozietäten über keine Entscheidungskompetenz verfügen, erfolgt die Entscheidung über ein Kerncurriculum in den Fachbereichen der Hochschulen und in der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts. Die Kerncurricula bilden die inhaltliche Klammer für die verschiedenen Massnahmen zur Reform der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Sie sind das Herzstück und ein zentrales Medium der inhaltlichen Ausgestaltung einer professionalisierten Berufsausbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Im Dezember 2001 hat die Projektgruppe Lehrerbildung Eckwerte zu den Kerncurricula vorgelegt (Projektgruppe, 2001). Darin wurden die Anforderungen an ein Kerncurriculum definiert und der Prozess und das Produkt "Kerncurriculum" näher bestimmt. Rückmeldungen aus den Fachbereichen der Hochschulen und aus dem Studienseminar hatten zuvor gezeigt, dass eine Orientierung an vorgegebenen Rahmendaten für die Erstellung und Abstimmung der Kerncurricula hilfreich sein würde. Dies ergibt sich allein daraus, dass für alle Unterrichtsfächer, für die Fachdidaktiken und für die entsprechenden Lehrangebote der Erziehungswissenschaft jeweils bezogen auf vier Lehrämter Kerncurricula zu erarbeiten und abzustimmen waren. Die Technische Universität Hamburg-Harburg sowie die beiden künstlerischen Hochschulen waren für die Unterrichtsfächer der Gewerbe- und Techniklehrer sowie für Kunst und Musik verantwortlich. Alle weiteren Unterrichtsfächer (für die Erste Phase der Lehrerbildung) fielen in die Zuständigkeit der Universität Hamburg. Das Studienseminar (heute: Abteilung Ausbildung des Landesinstituts) hat die Aufgabe der Erarbeitung von Kerncurricula für das Referendariat übernommen.

Die Sozietäten zu den drei prioritären Themen "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Schulentwicklung" haben Empfehlungen für die Ausgestaltung von Kerncurricula vorgelegt und auf Möglichkeiten zur Verankerung der prioritären Themen hingewiesen.

Der Zeitplan sah vor, dass die Kerncurricula der Hochschulen und des Studienseminars (jetzt: Abteilung Ausbildung des Landesinstituts) bis zum Beginn des Jahres 2003 fertig gestellt und von den Fachbereichen verabschiedet werden sollten. Dieser Prozess ist inzwischen abgeschlossen und es liegen bis auf wenige Ausnahmen für alle Bereiche der Lehrerbildung Kerncurricula vor². Die Erprobung der Kerncurricula im Referendariat hat im Februar 2003 begonnen, die Hochschulen beginnen damit im Wintersemester 2003/04. Der vorgesehene Zeitplan konnte dank des Einsatzes der in den Sozietäten, im Landesinstitut und in den Fachbereichen der Hochschulen engagierten Lehrenden eingehalten werden. Auch haben sich die Präsidien und Dekanate der Hochschulen engagiert an diesem Prozess beteiligt. Dies ist ein sichtbarer Erfolg und Hamburg ist damit in der glücklichen Lage über Kerncurricula zu verfügen, die einerseits von den Lehrenden selbst erarbeitet wurden und zugleich von der jeweils anderen Ausbildungsinstitution (Hochschule / Landesinstitut) im Prozess des Entstehens beraten und begutachtet worden sind.

Die Kerncurricula werden zurzeit mehreren Qualitätskontrollen unterzogen. Zum einen hat die Universität Hamburg die Fachbereiche gebeten, Auskunft darüber zu geben, ob mit den neuen Kerncurricula zusätzliche Kapazitäten erforderlich sein werden. Neben einer grossen Zahl von Studienfächern, in denen das neue Kerncurriculum kostenneutral umgesetzt werden kann, wird in einigen Fällen der Curriculumnormwert erhöht werden müssen. Ausserdem sind z.T. Erhöhungen von Lehrauftragsmitteln, Tutorenmitteln, Exkursionsmitteln und Stellen beantragt worden. Das Präsidium der Universität wird sich mit den vorgetragenen zusätzlichen Bedarfen befassen. Ein Vergleich der neuen Curricula mit den bestehenden Prüfungsordnungen ist vom Planungsstab der Universität erarbeitet und vom Vizepräsident vorgelegt worden. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft hat einen Bericht über die Erprobungsphase des Studienreformprojektes "Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" vorgelegt (Arnold, 2003; der Fachbereich Erziehungswissenschaft hatte bereits früher begonnen, Kerncurricula zu erarbeiten und zu evaluieren). Die BBS hat durch ihre Fachreferenten die grundsätzliche Qualität der Kerncurricula prüfen lassen. Darüber hinaus sind die Sozietäten gebeten worden, einen Bericht über die neuen Kerncurricula vorzulegen. Schliesslich wurde Ewald Terhart mit einer externen Evaluation der Struktur der Kerncurricula für die Erste und Zweite Phase der Lehrerbildung beauftragt. Die Ergebnisse für die zweite Phase liegen vor, die Ergebnisse der Begutachtung der Kerncurricula der Hochschulen werden zu Beginn des Jahres 2004 vorgelegt.

Es wäre zu früh, an dieser Stelle die Ergebnisse der Arbeit an Kerncurricula und die Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen zu bilanzieren. Dies soll einer für das Jahr

² Ein Beispiel eines Kerncurriculums, das die vorgegebenen Standards in formaler Hinsicht erfüllt, ist das Kerncurriculum 'Bildende Kunst': www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/kerncurriculum/Soz01%20KC%20komplett.pdf.

2004 geplanten Evaluation der Lehrerbildung in Hamburg vorbehalten bleiben. Erste Ergebnisse können wir jedoch in einigen Anmerkungen zusammenfassen: Die Darstellungsform der Kerncurricula der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts folgt weitgehend einem einheitlichen Muster. Die Darstellungsform in den Hochschulen ist hingegen teilweise noch sehr heterogen und entspricht nicht immer den von der Projektgruppe (2001) vorgelegten Eckwerten. Besondere Probleme stellen die Einarbeitung der prioritären Themen und die Herstellung der Anschlussfähigkeit zur zweiten Phase der Lehrerbildung dar. Hier bestehen zum Teil noch Lücken, die während der Erprobungsphase geschlossen werden sollen. Ein grosses Problem stellt die Herausbildung von Standards dar. Während die Zweite Phase der Lehrerausbildung für alle Fachseminare und für das Hauptseminar Standards formuliert hat³, haben sich gerade viele Fachwissenschaften an dem Prozess zur Herausbildung professioneller Standards eher nicht beteiligt⁴. Zurzeit wird geprüft, ob die eher fachlich begründeten Standards in den Kerncurricula durch Standards der Profession ergänzt werden sollten.

4. Zur Normativität und Verbindlichkeit von Kerncurricula

In den aktuellen Debatten um Kerncurriculum (Böttcher & Kalb, 2002; Terhart, 2000; Tenorth, 2001) wird zunehmend deutlicher, dass ein wesentliches Charakteristikum bisheriger Lehrangebote ihre mangelnde Verbindlichkeit ist. Für den Bereich schulischen Lernens und Lehrens hat Tenorth (2001) dies deutlich herausgestrichen und das "Kerncurriculum Oberstufe" auf die Verständigung über unentbehrliche Inhalte hin konzipiert. Für die Lehrerausbildung wurde vielfach auf die mit der Unverbindlichkeit zusammenhängenden Mängel hingewiesen (z.B. Keuffer & Oelkers, 2001; Oelkers 2003; Terhart, 2000). Während in den curricularen Diskussionen der 70er-Jahre die Differenz von Beliebigkeit und normativer Bildung ausführlich am Begriff "Kanon" diskutiert wurde, geht es bei "Kerncurriculum" eher pragmatisch darum, Schritte auf dem Weg zu einer reflektierten Normierung und Qualitätssicherung zu entwickeln; denn ein Verzicht auf ausgewiesene normative Setzungen führt nur zu "heimlichen Lehrplänen", die nicht explizit formuliert, deshalb jedoch keineswegs wirkungslos sind.

Zum bisherigen Stand der Diskussion um Kerncurricula in der Lehrerbildung lässt sich festhalten, dass die Normativität und die Verbindlichkeit des Lehrangebots einerseits und die stärkere Profilbildung im individuellen Ausbildungsgang von Studierenden und von Referendarinnen und Referendaren andererseits sich nicht ausschliessen, vielmehr sind sie zwei Seiten einer Medaille. Kerncurricula dienen nicht nur einer grösseren Übersichtlichkeit von Studium und Ausbildung, sie sind

³ Vgl.: www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/soziet-a_f.htm.

⁴ Ein Gesamtkonvolut der Kerncurricula an Hochschulen liegt in elektronischer Form noch nicht vor.

insbesondere an Prozesse der Qualitätsentwicklung geknüpft. Darüber hinaus dienen sie der notwendigen Klärung über den Aufbau von pädagogischer Professionalität. Kerncurricula sind somit auch ein wesentliches Instrument der Standardsetzung. Jürgen Oelkers sieht dies durchaus kritisch:

"Standards scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zur universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von Standards die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war in manchen Ländern geradezu ein Bekenntnis zu 'Standards' – ein Ausdruck, der vor wenigen Jahren noch überhaupt gar nicht gebräuchlich war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. Auffällig ist dabei, dass selten eine klare Definition verwendet wird und oft nur ein semantischer Austausch stattfindet. Statt von 'Zielen' spricht man heute von 'Standards', ohne damit mehr zum Ausdruck zu bringen als die alte Wunschprosa" (Oelkers, 2003, S. 135).

Dieser kritische Einwand wird von Oelkers jedoch nicht als Argument gegen Standards benutzt, vielmehr verwendet er die ironisch vorgetragene Kritik dazu, eine Definition von Standards einzuklagen. Dazu begrenzt er einerseits die Reichweite von Standards und weist zugleich auf die Dringlichkeit von Standards für die Lehrerbildung hin. "Für die Dringlichkeit von Standards in der Lehrerbildung spricht die Praxis" (Oelkers 2002, S. 4). Er belegt dies mit Daten aus der Evaluation eines deutschen Studienseminars und zeigt an diesem Beispiel, dass die Entwicklung von Standards und die Produktion von Daten im Bereich der Lehrerbildung aufeinander bezogen sein sollten.

Standards der Lehrerbildung sind normative Setzungen, mit denen eine bestimmte Qualität der Ausbildung angestrebt wird. Die Standards der Lehrerbildung sollen auf Qualitätssicherung (Evaluation) bezogen werden. Die Verhältnisbestimmung von Standards und Evaluation wird bei Terhart (2002) und Oelkers (2003) in ähnlicher Weise beschrieben. An dieser Stelle sei noch einmal Oelkers zitiert, der die Anforderungen an Standards folgendermassen beschreibt:

"Es geht also nicht, einfach die alten Postulate in eine neue sprachliche Form zu bringen und dann alle möglichen Themen und Kompetenzen als 'Standards' zu bezeichnen, nur weil damit den Forderungen semantisch mehr Nachdruck verliehen wird. Soll wirklich von 'Standards' die Rede sein, dann stellen sich mindestens drei zentrale Anforderungen:

- Standards müssen erfüllbar sein,
- beschränkt werden können
- und überprüfbar sein.

Man muss sie innerhalb einer bestimmten Zeit lernen können, was voraussetzt, dass sie nach scharfen Prioritäten geordnet sind und so das Meiste ausschliessen. Wenn alles gleich wichtig erscheint, kann am Ende nichts wirklich erfüllt werden. Standards beziehen sich auf Lernzeit, die in jedem Fall begrenzt ist. Am Ende muss das Ergebnis überprüft werden können" (Oelkers, 2002, S. 3).

Standards sind in Form von Prüfungsordnungen, Studienordnungen und Studienplänen immer schon vorhanden; sie werden insofern nicht erfunden, sondern nur mehr oder weniger expliziert. Schliesslich gehören Prüfungen zum Kerngeschäft des Hochschulbetriebs und die Anforderungen des Studiums in Form von Zielen und Inhalten können auch als eine Form von Standards betrachtet werden. Dabei sind die Standards der universitären Lehrerbildung bisher eher an Disziplinen, weniger an die Profession oder das Berufsfeld Schule gebunden; jedoch soll der Berufsfeldbezug zukünftig deutlich verstärkt werden.

Oelkers strebt mit seinen Vorschlägen zu Standards auf eine theoretische Fundierung des Standardbegriffs und eine Festlegung von Zielen für die Lehrerbildung. Er versucht somit zu Standards zu kommen, die als zentrale Voraussetzung für die gesamte Systementwicklung gelten können. Dies gilt für ihn für Schule und Lehrerbildung gleichermaßen. Er schlägt beim Aufbau von Standards eine Kombination aus folgenden Dimensionen vor: Festlegung der Inhalte in Umfang und Mass (content standards), Festlegung der Leistungsniveaus im Lernverhalten (performance standards) und Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden (opportunity-to-learn standards) (Oelkers, 2003). Diese Merkmale der Standardbildung hat Oelkers einem allgemeinen Vorschlag, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen, entnommen.

Standards der Lehrerbildung können als Gelenkstelle zwischen der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und den Anforderungen des Berufsfeldes fungieren. Sie können als ein normatives Regulativ zwischen den am Wissenschaftsdiskurs beteiligten Disziplinen und den Anforderungen des Berufsfeldes konzipiert werden. Sie schränken die Freiheit von Forschung und Lehre insofern ein, als eine Beliebigkeit der Lehrangebote vermieden bzw. überwunden wird. Dabei treffen die jeweiligen Disziplinen bzw. Fachbereiche ihre inhaltlichen Festlegungen durch Kerncurricula selbst. Sie verpflichten sich jedoch, eine Anschlussfähigkeit ihrer Kerncurricula mit denen der Zweiten Phase der Lehrerbildung herzustellen und (interne) Evaluationen durchzuführen. Für die externe Evaluation der Leistungen der Lehrerbildung ist der Auftraggeber – im Falle Hamburgs die Projektgruppe Lehrerbildung und die Behörden – zuständig.

Die Frage der Nützlichkeit des Studiums der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft beim Aufbau von Lehrerkompetenz ist eine zunehmend dringliche Anfrage an die Hochschulen. Es reicht nicht, wenn die

Hochschulen eine selbstbezügliche und sich selbst genügsame Wissenschaftlichkeit behaupten, vielmehr muss Wissenschaft beim Aufbau von Lehrerkompetenz eine nachweisbare Rolle spielen. Evaluationen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung sind aber immer noch Mangelware und die in Rechnung gestellte Wirksamkeit der universitären Lehrerausbildung bleibt somit eine nicht hinreichend geklärte Behauptung. Es wäre ein Rückschritt, die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung etwa auf seminaristische Modelle zurückzuführen. Es muss deshalb vielmehr darum gehen, Aufwand und Ertrag einer universitären Lehrerbildung neu zu bestimmen und Konsequenzen für die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der Lehrerbildungssysteme zu ziehen. Dabei spielt die Frage nach dem Kerncurriculum Lehrerbildung eine zentrale Rolle.

Die explizite Benennung von Standards der Lehrerausbildung und ihre Umsetzung in Kerncurricula schaffen – so die Annahme der HKL und des Hamburger Senats – *günstigere Voraussetzungen für den Bildungsgang zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer*, als sie derzeit vorhanden sind. Jedoch bleibt die Einführung von Kerncurricula ein Prozess mit offenem Ausgang, da noch ungeklärt ist, ob höhere Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende tatsächlich erzeugt werden können und ob Kerncurricula mehr sind als blosser Reformulierungen traditioneller Ausbildungsinhalte. Es bleibt deshalb vorerst offen, ob mit der Entwicklung von Kerncurricula der entscheidende Schritt zu einer inhaltlichen Reform der Lehrerbildung erzielt werden kann. Sollte sich dies durch eine Evaluation erweisen, wäre es sicher möglich, die notwendigen strukturellen Veränderungen auf der Basis der Ergebnisse der inhaltlichen Reform der Lehrerbildung vorzunehmen.

Eine Zauberformel im Sinne einer simplen Veränderung von a nach b ist ein Kerncurriculum keinesfalls, denn für den Aufbau der Kerncurricula in Hamburg waren erhebliche Anstrengungen notwendig und viele Mühen in der Zusammenführung der Phasen und Institutionen der Lehrerausbildung mussten überwunden werden. Falls die vorgelegten Kerncurricula sich trotz dieser Anstrengungen als Zauberformel dafür erweisen sollten, das Alte in neuem Gewande erscheinen zu lassen, dann wäre dieser Umstand sicher der willkommenen Anlass, der Strukturreform den Vorrang vor der inhaltlichen Reform der Lehrerbildung einzuräumen. Davon ist jedoch zurzeit keinesfalls auszugehen, und im Übrigen blieben auch im Kontext einer Strukturreform die Erfordernisse einer curricularen Reform gewahrt. Wie sich an den Modellversuchen zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland zeigen lässt, ist die formale Umstellung auf Bachelor-Master-Strukturen zwar auch in der Lehrerbildung relativ schnell herstellbar, jedoch sind die curricularen Probleme damit keinesfalls gelöst. Zurzeit wird vielfach mehr über Studienstrukturen und Hochschulreform als über eine inhaltliche und curriculare Reform der Lehrerbildung geredet. Es ist jedoch unverzichtbar, dass die Erfordernisse einer berufsbezogenen und zugleich wissenschaftlichen Ausbildung in das Zentrum einer Debatte um die Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gestellt werden. Das Kern-

curriculum Lehrerbildung ist dabei der Prüfstein für das Gelingen einer inhaltlichen Reform der Lehrerbildung.

Literatur

- Arnold, E.** (2002). *Evaluation der schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Ms. Hamburg.
- Arnold, E.** (2003). *Bericht über die Erprobungsphase des Studienreformprojekts Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ms. Hamburg.
- Böttcher, W. & Kalb, P.E.** (Hrsg.). (2002). *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen*. Eine Streitschrift. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U.** (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384–400.
- Keuffer, J. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, J.** (2002). Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift* (S. 97–110). Opladen.
- Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen.** *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*. www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/leitliniehochschule.pdf.
- Oelkers, J.** (2002). *Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung. Vortrag im Studienseminar Göttingen am 10.12.2002*. www.paed.unizh.ch/ap/GoettingenStudienseminar.rtf.
- Oelkers, J.** (2001). Die historische Konstruktion "Lehrerbildung". In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz* (S. 37–65). Chur: Rüegger.
- Oelkers, J.** (2003). Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz.
- Projektgruppe Lehrerbildung** (2001). *Auf dem Weg zu Kerncurricula in der Lehrerbildung – Eckwerte für die Erstellung von Kerncurricula*. www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/projstruk/pg_eckw_011221.pdf.
- Senatsdrucksache 16/5668** (2001). *Stellungnahme des Senats zu dem Ersuchen der Bürgerschaft vom 19. April 2000: Reform der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer*. www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/ds_16-5668.pdf.
- Senatsdrucksache 17/533** (2002). *Grosse Anfrage vom 27.03.02 und Antwort des Senats: Reform der Lehrerbildung*. www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/GA_17-533.pdf.
- Strukturkommission** (2003). *Strukturreform für Hamburgs Hochschulen. Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung*. www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/struktur.pdf.
- Tenorth, H.-E.** (Hrsg.). (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Ms. Münster.

Autoren

Josef Keuffer, PD Dr., Leiter der Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung, Keuffer@ifl-hamburg.de
Tilman Streng, Lehramtsstudierender und Mitarbeiter in der Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung, streng@ifl-hamburg.de
 Beide: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg), Geschäftsstelle Lehrerbildung, Felix-Dahn-Str. 3, D-20357 Hamburg,