

Forum

KLAUS BECK

Plädoyer für ein Kern-Curriculum zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen

1. Ein Kern-Curriculum als Kern des Professionalisierungsprozesses

In der letzten Ausgabe ihres Organs, der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“, publizierte die DGfE eine Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung (12, 2001, S. 32-39), in der sie „selbstkritisch nach innen gerichtet“ fordert, „daß der Kernbestandteil eines Lehramtsstudiengangs zu definieren und die bis dato vielfach gegebene Beliebigkeit der Studieninhalte aufzugeben“ sei (S. 38). Im gleichen Heft finden sich „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ mit dem Hinweis, es sei „heute unerlässlich, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens zu umreißen, die von allen Ausgebildeten gewußt werden sollen“ (S. 21). Die Empfehlung enthält mehrere Varianten von Kern-Curricula für unterschiedliche Studiengänge mit (mehr oder weniger) erziehungswissenschaftlichen Anteilen, darunter auch Vorschläge, die sowohl auf die herkömmliche als auch auf neue Formen (BA-/MA-Studiengänge) der Lehrerbildung abstellen (S. 25-27, 28-30).¹

Am 16. November 2001 veröffentlichte der WISSENSCHAFTSRAT eine „Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“, in der er, so die FAZ vom 17.11.2001, sich dafür ausspricht, „Kerncurricula für die spezifisch lehrerbildenden Fächer (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken)“ einzurichten. Ein halbes Jahr zuvor hatten ULRIKE BUCHMANN und ADOLF KELL ihren „Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung“ vorgelegt (im Auftrag des BMBF; Siegen, April 2001), in dem sie auf die Notwendigkeit der Diskussion über ein Kern-Curriculum hinweisen (z.B. S. IV, 190). Schon früher waren in einigen Bundesländern Kommissionen zur Lehrerbildung eingesetzt worden, in denen auch die Kern-Curriculum-Frage diskutiert wurde (so etwa eine „Expertenkommission „Basiscurriculum Erziehungswissenschaft““ für NRW (Papier vom 2. Sept. 1999) und die „Hamburger Kommission Lehrerbildung“ mit Abschlußbericht vom Okt. 2000, der im Kap. 4 für Kern-Curricula plädiert). Und die Fachkommission für den Diplom-Studiengang Wirtschaftspädagogik bei der KMK hatte bereits im Zusammenhang mit der Entwicklung der Rahmenordnung von 1999 einen Vorschlag in Gestalt von Musterstudienplänen (S. 49, 50) dazu publiziert, wie die Konturen eines Curriculums für diesen Bereich aussehen könnten. Allerdings war dieser Vorschlag lediglich Teil der sog. Erläuterungen und sollte daher auch nicht die Verbindlichkeitswirkung wie die RO selbst entfalten.

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE befaßt sich ebenfalls

1 Diese Vorschläge mögen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen diskutabel sein. Darauf, daß die Dinge beim Lehramt für berufsbildende Schulen deutlich anders liegen und insofern auch andere curriculare Regelungen erforderlich machen, ist von der TERHART-Kommission mit guten Gründen hingewiesen worden (2000. S. 65).

seit gut einem Jahr mit der Frage, ob und wie ein Kerncurriculum für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingerichtet werden könnte, während der Beschluß der „PORTUNE-Kommission“, soweit es dem Entwurfspapier für den Abschlußbericht vom 10.09.01 zu entnehmen ist, (auch) in dieser Hinsicht sehr zu wünschen übrig läßt. Die Zeit scheint reif zu sein zum Handeln. Wir können nur hoffen, daß es nicht schon zu spät ist. Die Diskussion um die Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen etwa ist ja nur eine der Einbruchsstellen für die Unterspülung von Qualitätspfählern, die mit einem Damm aus Kern-Curriculumelementen hätte womöglich gesichert werden können. Auch bei der Auseinandersetzung um die Zulassung von Seiten- und Quereinsteigern in berufsbildende Schulen hätten die Universitäten sicherlich „bessere Karten“ gehabt, um sich selbst als unverzichtbare „Nach-Qualifizierungsinstanz“ ins Spiel zu

bringen. Vielleicht gibt uns die Rezeption der PISA-Studie ein wenig „Rückenwind“, um Strukturverbesserungen in der Lehrerbildung vorzunehmen.

Bevor ich in meinem knappen Plädoyer einige politische (Abschn. 2) und curriculare (Abschn. 3) Probleme benenne, die auf dem Weg zu einem Kern-Curriculum überwunden werden müssen, möchte ich die Funktion eines Kern-Curriculums im Kontext der Professionalisierungsfrage lokalisieren. Dabei kann offen bleiben, ob Lehrer wegen ihres Beamtenstatus zu den „professionals“ oder zu den „semi-professionals“ zu rechnen sind (vgl. dazu z.B. KURTZ 1997). Für beide gelten die folgenden Charakterisierungen, die der soziologischen Professionstheorie entnommen sind und die den heutigen Selbstanspruch von Lehrern an berufsbildenden Schulen durchaus zum Ausdruck bringen dürften:

Soziologische Kennzeichen von Professionen

(vgl. DAHEIM 1970)

1. Erbringung einer besonderen, für die Gesellschaft wertvollen Leistung
2. Befolgung einer in speziellen Theorien fundierten Handlungslogik
3. Akademische Vorbildung
4. Übernahme von Verantwortung (insbes. für das berufliche Handeln gegenüber laienhaften Klienten)
5. Selbständiges Ergreifen von Maßnahmen zur Erhaltung der Expertise
6. Treffen von Regelungen für die Zulassung zu und für den Ausschluß aus der Gruppe der Professionals sowie ihre Überwachung und Durchsetzung durch Prüfungs- und Ethikkommissionen

Wer diese Merkmale von Professionen für die Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen in Geltung sehen möchte, hat implizit zugleich verlangt, daß die Ausbildung an ein Kern-Curriculum gebunden ist. Das ergibt sich aus der Kombination vor allem von Merkmal 2 und Merkmal 6 in Verbindung mit Merkmal 1: Die Gruppe der Lehrprofessionals, die für die Gesellschaft eine spezifische Leistung erbringen soll (Merkmal 1), konstituiert sich als solche ja allererst über einer von allen ihren Mitgliedern erworbenen gleichen Kompetenz. Diese Kom-

petenz beruht auf einem „shared body of knowledge“ (Merkmal 2), der ihre Grundlage bildet. Und an ihm als dem Ausdruck des jeweiligen Standes der „Kunst“ wäre gemäß Merkmal 6 ggf. auch zu prüfen, ob diese besondere Kompetenz in einem vorliegenden Falle ausgespielt oder ob inkompetent gehandelt worden ist.

Ohne diese Überlegungen weiter zu vertiefen, können wir an dieser Stelle zunächst festhalten, daß Professionen über einem gemeinsamen Kern-Curriculum erst entstehen und daß, umgekehrt, ohne diesen in-

haltlichen Kern von „*professionals*“ oder wenigstens „*semi-professionals*“ nicht die Rede sein kann (vgl. dazu insbesondere auch die ausgezeichneten Texte von LEMPERT 1999, 2000, 2001).

2. Das Kern-Curriculum als Ausdruck einer politischen Entscheidung

Es dürfte kaum erforderlich sein, an dieser Stelle nochmals den prinzipiell politischen Setzungscharakter von Curricula aufzuzeigen. Es handelt sich bei ihnen ja stets um ein Bündel von Normen, von konsensbedürftigen Aussagen also, über deren Akzeptanz grundsätzlich verhandelt werden muß. Das gilt für Studienpläne selbstverständlich ebenso wie für Lehrplansetzungen. Ich möchte daher sogleich die zentralen Argumente vorstellen, die aus verschiedenen Politikperspektiven m. E. für die Einrichtung eines Kern-Curriculum sprechen.

Standespolitisch soll ein Kern-Curriculum beitragen zur inneren Einheit der Gruppe von Arrangeuren beruflicher Lehr-Lern-Prozesse, sei es in Schulen, Betrieben, Weiterbildungsstätten oder anderswo. Wer das gleiche gelernt hat wie seine Kolleginnen und Kollegen, teilt mit diesen nicht nur die Fachsprache, sondern auch die mit ihr implizierten Grundgedanken. Sie oder er kann daher relativ problemlos mit den relevanten Gesprächspartnern über berufliche Inhalts- und Vermittlungsprobleme kommunizieren und entwickelt gemeinsam mit ihnen einen „*esprit de corps*“, der koordiniertes (politisches) Handeln erleichtert. Der Politik steht so zugleich eine (relativ) homogene Gruppe als Ansprechpartner in Berufsbildungsbelangen gegenüber.

Professionspolitisch geht es darum, für alle Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen ein hohes wissenschaftliches Ausbildungsniveau zu sichern, das ihnen ein kompetentes berufliches Handeln erlaubt (Merkmal 2) und damit zugleich die Übernahme der selbst- und fremdzugeschriebenen Verantwortung vor Klienten und Gesellschaft ermöglicht (Merkmal 4). Die Beliebigkeitsvorstellung, die in der Öffentlichkeit und teilweise auch in unserer „Zunft“

mit dem Lehrerbildungscurriculum verbunden ist und die nicht selten eine unheilvolle Liaison mit einem unbegründeten Begaufungsfatalismus für den Lehrerberuf eingeht, paralyisiert jedes professionelle Selbstverständnis. Eine – im Kern – bundeseinheitlich geordnete akademische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen, die als Professionalisierungsbasis tragfähig ist, würde im übrigen auch helfen, bundeslandsspezifische dequalifizierende oder sonstige herabstufende Eingriffe abzuwehren.

Bildungspolitisch stehen wir vor der Hintergrundfrage, welchen Stellenwert berufliche Bildung in unserer Gesellschaft erhalten, erreichen (oder verlieren?) soll. Wo keine *professionals*, also keine akademisch Ausgebildeten für die Ermöglichung von Bildungsprozessen nötig erscheinen, kann es sich für den außenstehenden Betrachter auch nicht um in irgendeiner Hinsicht wertvolle, wichtige, anspruchsvolle Klienten bzw. Funktionen handeln. Mit jedem curricularen Qualitätsabstrich wird nicht nur die Lehrergemeinschaft in den Augen der Öffentlichkeit abgewertet, sondern auch deren Klientel – und umgekehrt.

Studiengangpolitisch kann ein Kern-Curriculum helfen, den erziehungswissenschaftlichen Anteil quantitativ gegen Assimilations- und Akquisitionstendenzen anderer Studienfächer abzusichern, den Konsens zwischen den Lehrenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu festigen, auch über Fakultätsgrenzen und Universitätsstandorte hinweg und die Mobilitätsbedingungen für die Studentinnen und Studenten wieder besser als bislang zu gewährleisten. Wenn ein Kern-Curriculum seinem Namen Ehre macht, wird es nämlich nicht allein Inhalte festschreiben, sondern auch deren Sequenzierung bis zu einem gewissen Grade vorgeben, zumindest geordnet nach Grund- und Hauptstudium. Wo es zudem gelingt, die Fachdidaktik „unter die Fittiche“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu nehmen (wie in der Wirtschaftspädagogik üblich) und sie mit dem Kern-Curriculum zu vernetzen, wird außerdem ein wünschenswerter inhaltlicher Konnex zu den „Fachwissenschaftler“ hergestellt bzw. aufrecht erhalten. Eine

solche „Verschränkung“ würde es auch erschweren, den Studiengang in quasi-selbstständige Teile aufzulösen und diese nach Belieben an Fachhochschulen oder in konsekutive („Modul“-)Anordnungen zu verlagern.

Ausbildungspolitisch schließlich hilft ein anspruchsvolles Kern-Curriculum, das den Stand der Disziplin in sich aufnimmt, die Qualität des berufsschulischen Treatments zu sichern, sei es als „*stand alone*“-Konzept in vollzeitschulischen, sei es als „*handshake*“-Konzept in teilzeitschulischen Settings. Damit verbunden wäre die Artikulationsmöglichkeit eines gleichermaßen hohen Anspruchs an den betrieblichen Ausbildungsteil im sog. Dualen System. Zwar stimmen die Befunde darüber, daß Auszubildende sich für das Lernen im Betrieb stärker motiviert fühlen als in der Berufsschule, quer durch alle empirischen Studien überein (vgl. PRENZEL/DRECHSEL/KRAMER 1998). Aber die Ursachen dafür dürften kaum in einer dort *regelmäßig* anzutreffenden berufspädagogischen Kompetenz des Ausbildungspersonals liegen. Und es ist überhaupt nicht ersichtlich, mit welchen Gründen viele, um nicht zu sagen, nahezu alle Betriebe sich in einer eher überheblichen Kritik an Berufsschulen üben, wo doch in ihren eigenen Reihen berufspädagogische Qualifikationen eher selten anzutreffen sind. Auf dem Stand der neuesten Entwicklung in Sachen Produktion von Gütern und Dienstleistungen zu sein und ggf. über eine moderne Büro- oder Werkstättenausstattung zu verfügen, ist sicherlich eine nützliche Ausbildungsvoraussetzung, aber keinesfalls Garant für gute Ausbildung. Die motivierende Faszination, die davon auf Auszubildende ausgehen kann, darf nicht mit dem Lernergebnis selbst verwechselt werden, zu dem mancher Betrieb weniger beiträgt als seine lautstarke Berufsschulkritik es rechtfertigen könnte. Ein Kern-Curriculum erlaubte es auch, den Anspruch auf die pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals deutlicher und plausibler in der Öffentlichkeit zu artikulieren – ein Anspruch, der mit unseren polyvalenten Diplom-Abschlüssen ohnehin programmatisch verbunden ist.

3. Einige curriculare Probleme und ihre Überwindung

Man sollte annehmen, daß nach allem nicht die Frage, *ob* ein Kern-Curriculum einzurichten sei, umstritten ist, sondern allenfalls die Frage, *wie* es aussehen soll. Tatsächlich wird man wohl davon ausgehen dürfen, daß niemand aus der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Verantwortung für einen unserer Studiengänge trägt, etwas dagegen hätte, wenn *sein* oder *ihr* örtliches Curriculum zum bundesweiten Modell erhoben würde. Insoweit dürfte die Idee eines Kern-Curriculums viele Anhänger haben. Die Unterschiede liegen in den inhaltlichen Vorstellungen dazu. Dieser Dissens hat sicherlich vielerlei Gründe, von denen es einige zentrale aufzuklären und sichtbar zu machen gilt, damit alle Beteiligten erkennen können, ob es Prinzipien oder Akzidenzien sind, über die ihre Zustimmung zu einem Kern-Curriculum stolpert.

Vielleicht den heikelsten Punkt möchte ich gleich als ersten nennen und, wenn es irgend geht, ausräumen. Ein Kern-Curriculum, das man nicht alleine entwickelt hat, wird aller Wahrscheinlichkeit nach Inhaltsbereiche enthalten, in denen man selbst sich weniger gut auskennt. So hätte ich zugegebenermaßen Probleme, wenn ich eine „Geschichte der Berufserziehung im Mittelalter“ oder eine „Institutionenkunde mit dem Schwerpunkt: länderspezifisches Berechtigungswesen“ lesen sollte. Andere gerieten womöglich in ähnliche Probleme, wenn sie „Methoden der empirischen Berufsforschung“ oder „Neuere pädagogisch-psychologische Lehr-Lern-Theorien“ anbieten müßten. Und warum sollten nicht alle vier genannten Beispiele ernsthafte Inhaltskandidaten für ein Kern-Curriculum sein? Wenn es gelänge, Verständigung auf ein Kern-Curriculum herbeizuführen, so müßte von vornherein klar sein, daß dieses nicht ausschließlich Inhalte umschließen wird, in denen jedermann aus der „Zunft“ sich stofflich und hochschuldidaktisch auf dem letzten wissenschaftlichen Stand fühlen kann – wäre es anders, hätten wir längst ein Kern-Curriculum. Ängste, auf einen Lehrkatalog verpflichtet zu werden, den man selbst nicht

vollständig auszufüllen vermag, könnten die Zustimmungsbereitschaft schmälern.

Hinzu kommt, daß ein solcher Kanon wahrscheinlich auch Programmteile enthielte, deren wissenschaftstheoretische bzw. paradigmatische Provenienz mit der bevorzugten eigenen Position kollidiert – um es eher vorsichtig auszudrücken. Und damit verbindet sich in aller Regel ebenfalls ein Inkompetenzgefühl hinsichtlich der Lehrbarkeit.

Wenn wir ein Kern-Curriculum wollen, müssen wir diese Hindernisse überwinden. Ich versuche daher nicht, an dieser Stelle nach deren Entstehung zu forschen, sondern lösungsorientiert zu argumentieren. M.E. gibt es vier Strategien, um des Lehrkompetenzdefizits Herr zu werden. Die erste heißt natürlich: Lernen. Wer, wenn nicht wir, sollte bereit und in der Lage sein, Neues zu lernen, um es zu lehren! Die zweite Strategie heißt: Lehren lassen. Obwohl wir häufig uns sozusagen als Einzelkämpfer an der Lehrfront fühlen, ist es doch so, daß wir uns ergänzenden Sachverstand bei Mitarbeitern, Kollegen oder Lehrbeauftragten holen können. Die dritte Strategie, die vor allem angesichts paradigmatischer Differenzen weiterhelfen könnte, heißt: Metasprache. Man kann Positionen, die man selbst nicht vertritt, durchaus zutreffend und vielleicht sogar wohlwollend beschreiben, so daß Studierende den Eindruck gewinnen, es handele sich dabei nicht um reine Absurditäten, sondern um ernstzunehmende Überlegungen und Standpunkte. Die vierte Strategie, die mir in diesem Zusammenhang besonders effizient erscheint, lautet: Lesen lassen. Man kann den Studierenden die Lektüre von guten Texten abverlangen und damit erreichen, daß sie sich mit Sachverhalten vertraut machen, die in der aktuellen Lehre nicht vorkommen (und für die dort – das ist ein Nebengesichtspunkt – womöglich auch keine Zeit wäre). Das ist eine Erwartung an Studierende, die ohnehin mit ihrem akademischen Studium verbunden ist und die in diesem Falle lediglich thematisch und bibliographisch zu spezifizieren wäre.

Außer der ersten Strategie haben die drei übrigen einen gravierenden Nachteil:

Sie führen, wenn man sich nicht kümmert, zu disparaten und trägen Wissensbeständen. Dieses „Sich-Kümmern“ kann unterschiedlich intensiv ausfallen, sollte sich jedoch stets in Prüfungsanforderungen zeigen, die auf integrative Fragestellungen hin angelegt sein müßten. Hielte man das Konzept des Kern-Curriculum konsequent durch, so erzeugte man über einige Studentengenerationen hinweg *qua* Nachwuchsrekrutierung jene Konvergenz, um deretwillen wir heute noch gewisse Anstrengungen investieren müssen.

Weitere zentrale Probleme erweisen sich ebenfalls als schwierig, jedoch überwindbar. Man muß sie freilich im Auge behalten, wenn das Projekt Kern-Curriculum weiterverfolgt wird. So hat PETER VOGEL in seinen „Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ (1999) darauf hingewiesen, daß es für die (allgemeine) Erziehungswissenschaft nicht sinnvoll sei, sich in dieser Frage an „professionellen Kompetenzen oder extrafunktionalen Fähigkeiten“ zu orientieren, weil diese viel zu heterogen seien (S. 734). Man wird ihm in diesem Punkt zustimmen und doch zugleich darauf hinweisen können, daß dieses sich im vorliegenden Falle womöglich etwas anders verhält. Wir sprechen hier ja über ein Kern-Curriculum speziell für Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen, deren professionelle Kompetenzen vergleichsweise besser überschaubar sein und daher als Orientierungspunkte für ein Kern-Curriculum infrage kommen sollten. Andererseits birgt die Ausrichtung an einem Kompetenzkatalog ohne Zweifel auch die Schwierigkeit, daß einzelne Inhalte des Kern-Curriculums sich daran messen lassen müßten, ob sie und welchen Beitrag sie zur Erreichung jener Kompetenzen leisten – ein keineswegs problemloser Anspruch, dessen (empirische) Begründung erhebliche Schwierigkeiten machen und jedenfalls einen beachtlichen Aufwand erfordern dürfte.

Systematisch gesehen müßte die Argumentationslinie ihren Ausgang sogar von einer noch höheren Ebene nehmen, nämlich einem Leitbild, etwa so, wie die sog. TERHART-Kommission es dargestellt hat (2000). Von ihm her wären zunächst die

Kompetenzen zu bestimmen, die zu dessen Ausfüllung erforderlich sind und von diesen aus wiederum die Inhalte des Kern-Curriculums. Man könnte dies als eine *top-down*-Strategie der Curriculumkonstruktion bezeichnen. Ihre beiden Hauptschwierigkeiten liegen in folgendem: Zum einen ist der Weg von „oben nach unten“ nicht etwa als ein logisch zwingender Ableitungszusammenhang zu rekonstruieren. Vielmehr handelt es sich um substanzerweiternde Argumentationen beim Übergang vom Leitbild zum Kompetenzenkatalog und um empirisch prüfbare Spekulationen beim Übergang von den Kompetenzen (als den prospektiven Wirkungen) zu den Inhalten (als deren Ursachen).

Eine alternative *bottom-up*-Strategie, die bei den Inhalten beginnt und von ihnen aus „aufsteigt“ bis zum Leitbild, hätte andererseits in diesem Rationale gar keinen Sinn, weil auszuwählende Inhalte ja *immer schon* und *nur* als Ursachen für die ggf. implizit bleibenden Kompetenzwirkungen zu denken wären. Aber es gibt ein anderes Argument, das es nahelegt, ein Kern-Curriculum nicht als etwas von der Verwendungsseite her zu Legitimierendes zu betrachten. Man kann nämlich mit PETER VOGEL darauf verweisen, daß das Professionswissen bzw. das Expertenwissen ohnehin nicht mit dem Wissenschaftswissen identisch sei, um das es in der universitären Lehre ja nur gehen könne. Man müsse sich daher an den Wissens- und Theoriebeständen, den Methoden und der Terminologie der Disziplin orientieren (vgl. 1999, S. 733-734).

Ob man sich dem einen oder dem anderen Vorgehen anschließt, wäre wohl erst noch zu diskutieren. Unter einer pragmatischen Perspektive ist allerdings damit zu rechnen, daß die Ergebnisse womöglich gar nicht allzu verschieden ausfallen würden. Und es liegt auch auf der Hand, daß sich in Verfolgung einer *top-down*-Strategie herausstellen könnte, daß wir weder über all das Wissen verfügen, das zum Aufbau der aus dem Leitbild heraus begründeten Kompetenzen erforderlich wäre, noch es schnell produzieren könnten. Wir müssen uns daher wohl – *volens nolens* –, wie PETER VOGEL sagt, am „Ist-Zustand der Disziplin“ ori-

entieren (S. 736).

Ein letztes Problem möchte ich noch ansprechen. Für die wirtschaftspädagogischen und die teilweise eingerichteten berufspädagogischen Diplom-Studiengänge reklamieren wir mit guten Gründen den Anspruch, sie führten zu einer polyvalent einsetzbaren Fähigkeit im weiten Felde der Berufsbildung. Die Frage ist, *ob* man mit einem Kern-Curriculum Polyvalenz sichern kann, *ob* die Polyvalenz erst durch die den Kern umgebenden Zusatzbereiche zum Entstehen gebracht wird und *ob* schließlich die Lehrerperspektive, unter der das Kern-Curriculum ja gefordert wird, nicht ohnehin viel zu eng angesetzt ist. Es wäre in der Tat fatal, wenn wir das Kern-Curriculum nur um den Preis des Verzichts auf den Polyvalenzanspruch und das heißt ja: auf das Diplom bekommen könnten. Dieses Problem läßt sich curriculumstrategisch auf zweierlei Weise lösen. Der erste Weg besteht darin, ein Kern-Curriculum tatsächlich auf die Lehrerperspektive zu fokussieren und es den diversen Standorten zu überlassen, den freien Bereich entweder zur Polyvalenzförderung oder zur weiteren Lehrerspezialisierung zu nutzen. Der andere Weg führt in ein Kern-Curriculum, das bereits dem Polyvalenzgedanken Rechnung trägt. Ich meine, man sollte sich für diesen zweiten Weg entscheiden. Er läge in der Konsequenz der von unserer Sektion immer wieder beschworenen Entscheidung, Diplom-Studiengänge als „erste Wahl“ zu betrachten und könnte einer so gerichteten Entwicklung sogar Nachdruck verleihen. Außerdem würde es keinem angehenden Lehrer schaden, ein Stück weit mit dem Problemfeld außerschulischer Berufsbildung auch systematisch vertraut gemacht worden zu sein.

Es ist gegenwärtig viel von Wettbewerb zwischen den Hochschulen die Rede, der mit wachsendem Nachdruck auch für das Feld der akademischen Lehre gefordert wird. Ich hielte es für ein verhängnisvolles Mißverständnis, wenn man diese Aufforderung so deutete, als ziele sie darauf, daß jeder Standort (s)ein eigenes Curriculum kultiviert. Wettbewerb impliziert keineswegs maximale „Produktverschiedenheit“, son-

dern entfaltet die erhoffte qualitätssteigernde Wirkung um so eher, je deutlicher die wechselseitige Substituierbarkeit der „Produkte“ erkennbar ist. Das bedeutet in unserem Falle, daß – neben der durchaus wünschbaren lokalen Profilbildung jenseits eines Kern-Curriculums – die Standorte sich in der *Attraktivität* unterscheiden können, die sie diesem „Produkt“ zu verleihen vermögen. Eingeschlossen ist dabei selbstverständlich auch eine Varianz im inhaltlichen Arrangement, das die anzubietenden Themenbereiche ebenso in Gestalt von studentischen Arbeitsvorhaben wie in Form von systematischen Lehrangeboten anzuordnen erlaubt. Wenn man so will, ließe sich demnach der zu veranstaltende Wettbewerb als Konkurrenz auf dem Felde der Verpackungen deuten. Ein Kern-Curriculum könnte die „Kundschaft“ vor Mogelpackungen schützen.

Literatur

- BUCHMANN, ULRIKE/KELL, ADOLF: Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Siegen, April 2001 (Manuskriptkopie)
- DAHEIM, HANSJÜRGEN: Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. 2. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1970
- DGFfE: Stellungnahme der DGfE zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft, 12, 2001
- EXPERTENKOMMISSION „Basiscurriculum Erziehungswissenschaft“ Düsseldorf, 02.09.1999
- FAZ: Zweistufiges Studium für Lehrer. Nr. 268 vom 17.11.01, S. 8
- HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG: Abschlußbericht im Auftrag der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien Hansestadt Hamburg. Oktober 2000
- KURTZ T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich 1997
- LEMPERT, WOLFGANG: Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? Professionalisierungsbedürftige Komponenten berufspädagogischer Tätigkeiten und ihre Konsequenzen für die Gewerbelehrerbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, Heft 3, 1999, S. 403-423
- LEMPERT, WOLFGANG: Zwischen Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Staat, Sachverstand und Subalternität. Zur Professionalisierung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften beruflicher Schulen. Die berufsbildende Schule, 52, Heft 9, 2000, 249-259
- LEMPERT, WOLFGANG: Moralische Selbstbestimmung als berufspolitisches Postulat, berufsbiographisches Resultat und berufspädagogisches Desiderat. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, Heft 4, 2001, S. 481-502
- PORTUNE-KOMMISSION zur Neustrukturierung der Ausbildung zum Lehramt an beruflichen Schulen: Abschlußbericht (Entwurf)
- PRENZEL, MANFRED/DRECHSEL, BARBARA/KRAMER, KLAUDIA: Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, Klaus/Dubs Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Stuttgart: Steiner 1998, S. 169-187
- TERHART, EWALD (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel 2000
- VOGEL, PETER: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 65, 1999, 733-740
- WISSENSCHAFTSRAT: Pressemitteilung 20/2001 vom 16. November 2001: Wissenschaftsrat gibt Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Klaus Beck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Jacob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz