

Ewald Terhart

# **Standards für die Lehrerbildung**

Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz

Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
August 2002

## Gliederung

<b>Vorwort</b>	3
<b>Zusammenfassung</b>	5
<b>1. Standards als Elemente neuer Steuerung im Bildungswesen</b>	7
<b>2. Standards und Lehrerbildung</b>	10
2.1    Lehrerbildung – ohne Standards, ohne Evaluation ?	10
2.2    Standards in der Lehrerbildung: die Schweizer Studie	22
<b>3. Standards für die Lehrerbildung als Kriterien der Evaluation</b>	30
3.1    Standards für ausgebildete Personen	30
3.1.1 <i>Am Ende der Ersten Phase</i>	30
3.1.2 <i>Am Ende der Zweiten Phase</i>	35
3.1.3 <i>Möglichkeiten der Evaluation</i>	36
3.2    Standards für die Ausbildungsinstitutionen	38
3.2.1 <i>Institutionen der Ersten Phase</i>	38
3.2.3 <i>Institutionen der Zweiten Phase</i>	41
3.2.3 <i>Prüfungen und Einstellungen</i>	43
3.3    Standards für das Steuerungssystem	46
<b>4. Zum strategischen und methodische Vorgehen</b>	49
<b>5. Empfehlungen zum weiteren Verfahren</b>	50
<b>6. Literatur</b>	52
<b>7. Anhang:</b>	58
7.1    Standards für die Lehrerbildung: Beispiele	58
7.2    Kerncurriculum: Erziehungswissenschaft <i>und</i> Fachdidaktik	64
7.3    Standards für den Lehrerberuf: Probleme und Streitfragen von <i>Linda Darling-Hammond</i>	69

## Vorwort

In sämtlichen neueren Dokumenten und Stellungnahmen zur Situation und zur Reform der Lehrerbildung wird darauf hingewiesen, dass in Deutschland bislang keine wirkliche empirisch gestützte Evaluation von Teilen der Lehrerbildung oder gar der Lehrerbildung insgesamt durchgeführt worden ist. Die von der KMK eingesetzte Gemischte Kommission Lehrerbildung hat in ihrem Abschlussbericht vom Oktober 1999 eindringlich auf dieses Defizit aufmerksam gemacht und eine solche Evaluation der Lehrerbildung empfohlen; der Wissenschaftsrat hat – in diesem Punkt – in seiner Empfehlung vom November 2001 ähnlich argumentiert. Insofern ist es zu begrüßen, dass die KMK diese Empfehlungen aufgegriffen und erste Schritte zur Initiierung einer breit angelegten Evaluation der Lehrerbildung unternommen hat.

Die folgende Expertise ist – auftragsgemäß - darauf gerichtet, vor dem Hintergrund der internationalen und nationalen Fachdiskussion Vorschläge zu entwickeln, „wie und auf welchem Wege eine Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung durchgeführt werden könnte“.<sup>1</sup> Lassen sich übergreifende Ausbildungsstandards entwickeln und benennen, die als Grundlage für eine Evaluation der ersten und zweiten Phase herangezogen werden können? Es geht also noch nicht um die konkreten Modalitäten eines Evaluationsverfahrens, sondern dem vorausliegend um die Frage der Standards, an denen sich eine solche Evaluation zu orientieren hätte. Im Mittelpunkt der Expertise steht die Frage: *Was sind die Qualitätskriterien für ‚gute‘ Lehrerbildung?* Die Erörterung und Beantwortung dieser Leitfrage bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Expertise. Daraus ergibt sich eine erste Anschlussfrage: *Wie überprüft man die Einhaltung dieser Qualitätskriterien?* Auch hierzu werden in der Expertise Aussagen getroffen. Die ‚nach PISA‘ vielfach erhobene Forderung nach einer Formulierung von Standards für Bildungswege und Bildungsabschlüsse betrifft insofern nicht nur den Bildungsweg der Schüler, sondern auch den Ausbildungsprozess sowie die weitere Berufsbiographie von Lehrern.

Weitere und letztlich entscheidende Anschlussfragen sollen an dieser Stelle zumindest formuliert werden: *Welche Konsequenzen erwachsen gegebenenfalls aus der Evaluation? Was ist zu tun, wenn Qualitätsstandards verfehlt werden? Wie ist eine an Standards orientierte Evaluation der Lehrerbildung in deren kontinuierlichen Verbesserungsprozess einzubringen?* Hierzu nimmt die Expertise nicht mehr Stellung: Die Beantwortung der Frage nach den operativen Konsequenzen einer zukünftigen Evaluation geht über

---

<sup>1</sup> Schreiben des Generalsekretärs der KMK, Herrn Prof. Dr. Thies, vom 04.03.2002.

den definierten Auftrag hinaus. Alle Verantwortlichen sollten diese Frage, oder besser noch: mögliche Antworten auf diese Frage allerdings schon jetzt bedenken. Denn Evaluationen werden nicht um ihrer selbst willen durchgeführt.

Der Rahmen und die Zielrichtung einer solchen Expertise lassen es nicht zu, dass der fachwissenschaftliche Hintergrund sowie die aktuellen Forschungsdiskussion in ihren verschiedenen Facetten vollständig dokumentiert und erörtert werden. Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Standards für die Lehrerbildung sowie einer daran orientierten Evaluation eröffnet ein sehr breites Spektrum von Forschungsfragen. Dieses Spektrum kann nur punktuell und in Fußnoten angedeutet werden. Im gegebenen Kontext geht es jedoch auch nicht um die vollständige Ausleuchtung dieses Hintergrundes. Es geht vielmehr darum, bei aller Komplexität Unzulänglichkeit der Forschungssituation und unter Berücksichtigung von (allerdings nie schematisch übertragbaren) Erfahrungen im In- und Ausland Ideen und Vorschläge zu entwickeln, die zu einer verantwortlichen Form des Umgangs mit Standards und Evaluationen in der Lehrerbildung führen können.

*Münster, im August 2002*

*Ewald Terhart*

## Zusammenfassung

1. In allen aktuellen Situationsanalysen und Reformvorschlägen zur Lehrerbildung ist kritisch darauf hingewiesen worden, dass die Lehrerbildung in ihren verschiedenen Phasen und Institutionen bislang noch nicht einer ernsthaften empirischen Evaluation und Wirkungsanalyse unterzogen worden ist. Eine solche Evaluation sollte jedoch nicht nur den gegenwärtigen Stand dokumentieren und positive oder negative Abweichungen von vom angetroffenen Durchschnitt kenntlich machen. Vielmehr sollte die Wirklichkeit und Wirksamkeit von Lehrerbildung *anhand vorab definierten Kriterien oder Standards* erfasst und evaluiert werden.
2. Die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung und eine darauf bezogene Evaluation ist der Sache nach nicht wirklich neu. Durch die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung wird allerdings *expliziert und empirisch kontrollierbar gemacht*, was schon immer Bestandteil der Lehrerbildungsdiskussion war: Vorstellungen über den gut ausgebildeten Lehrer, Vorstellungen über geeignete Ausbildungsorganisationen und –inhalte, Vorstellungen über geeignete Prüfungsverfahren etc.
3. Die vorliegende Expertise basiert auf zwei eingrenzenden Entscheidungen: (a) Es werden (auftragsgemäß) Standards für die *erste, universitäre Phase der Lehrerbildung sowie für die zweite Phase im Studienseminar (Referendariat)* formuliert. Die Evaluation der Lehrerfort- und -weiterbildung wird entsprechend dem Auftrag nicht erörtert. (b) Die Wirkung von Lehrerbildung wird bis zur Ebene der berufsbezogenen Kompetenz der Absolventen nach Abschluss der ersten bzw. zweiten Phase verfolgt. Eine darüber hinaus gehende Erfassung der Auswirkungen von qua Ausbildung erworbener Lehrerkompetenz *auf das Lernen und die Erfahrung der Schüler* (als Qualitätsindikator für Lehrerbildung) wird aufgrund grundsätzlicher und methodischer Probleme gegenwärtig nicht angestrebt.
4. Die Expertise plädiert für eine breite, mehrere Ebenen einbeziehende Evaluation: Sie begrenzt das Spektrum der zu evaluierenden Einheiten nicht auf die erste Ebene der Absolventen von Lehrerbildung (*Personenevaluation*), sondern entwickelt auf einer zweiten Ebene zusätzlich zu den Personenstandards auch Standards für die Ausbildungsinstitutionen (*Institutionenevaluation*) und deren Programme (wobei dies die Modalitäten Prüfung und Einstellung von neuen Lehrern mit umfasst), sowie auf einer dritten Ebene schließlich Standards für diejenige politisch-administrative Einheit, die als *Steuerungs- und Monitoring-Instanz* für das Gesamtsystem Lehrerbildung zu fungieren hat.

5. Es werden für die Personenevaluation *jeweils zehn Standards* für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie fünf Standards für die schulpraktischen Studienelemente formuliert und durch gezielte, konkretisierende Fragen verdeutlicht – dies getrennt für die Absolventen der ersten und der zweiten Phase. Ebenso werden *zehn Standards* sowie konkretisierende Fragen für eine Evaluation der Institutionen der Lehrerbildung formuliert – wiederum getrennt für die erste und zweite Phase.
6. Bei den Überlegungen zur Evaluation anhand von Standards wird nicht primär auf die Einschätzungen und Selbstauskünfte von Absolventen und Institutionen gesetzt, sondern – bei der Personenevaluation - auf eine Erfassung und Beurteilung *des erworbenen Wissens bzw. der erworbenen Kompetenzen* und – bei der Institutionenevaluation – auf eine unmittelbare Erfassung der *tatsächlichen Abläufe*. Auch sollten bei der Evaluation Zusammenhänge zwischen institutionellen Bedingungen der Ausbildung und den daraus erwachsenden Kompetenzen hergestellt werden.
7. Die Expertise entwickelt schließlich Überlegungen zum weiteren strategischen Vorgehen bei der Vorbereitung und Durchführung der Evaluation: Es wird empfohlen, auf der Basis der vorliegenden Expertise von der KMK zunächst eine *Expertengruppe* zur weiteren Konkretisierung einzusetzen und danach eine Ausschreibung für eine an Standards orientierte Evaluation der Lehrerbildung durchzuführen. In dieser *Ausschreibung* wird u.a. näher spezifiziert, welches Ziel und welchen Umfang diese Evaluation haben soll. Es sollte sich um eine breit angelegte Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung quer über die Bundesländer hinweg handeln, die möglichst alle Lehrämter mit umfasst. Aufgrund der eingehenden Bewerbungen um diesen Auftrag wird nach einem Begutachtungsverfahren der Auftrag vergeben.

## 1. Standards als Elemente neuer Steuerung im Bildungswesen

Der allgemeine Kontext der Rede von Standards im Bildungs- und Schulbereich braucht an dieser Stelle nur kurz angedeutet zu werden: Es gehört zu den so genannten Neuen Steuerungsmodellen im Privaten wie Öffentlichen Sektor, dass zwar einerseits Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten ‚nach unten‘ verlagert werden, dass aber gleichwohl andererseits die *Standards* für zu leistende Arbeit, für zu erzielende Wirkungen und z.T. auch für Aufwand/Ertrags-Relationen ‚von oben‘ (sei es durch Konzernzentralen, sei es durch staatliche Vorgaben) gesetzt sind (vgl. Schedler/Proeller 2000). Im öffentlichen Sektor und speziell im Bildungsbereich auf staatliche Vorgaben und Rahmensetzungen verzichten zu wollen, wäre verfassungsrechtlich unzulässig und würde letztlich bedeuten, das öffentliche Bildungswesen an systeminterne und -externe Interessengruppen auszuhändigen.

Die Definition von Standards ist insofern ein zentraler Schritt im gesamten Qualitätsmanagement, wobei zwischen Minimalstandards, Maximalstandards und schließlich differenzierten Modellen mit unterschiedlich anspruchsvollen Ebenen oder Stufen der Erreichung von Standards zu unterscheiden ist. Zugleich sollte immer schon im Auge behalten werden, dass das Definieren von Standards zwar ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Vorbereitung von Evaluationen ist, dass aber zugleich folgende Doppelaufgabe entsteht: Erstens müssen Standards konkretisiert und handhabbar gemacht werden, damit überhaupt evaluiert werden kann, und zweitens muss gleich von Beginn an erwogen werden, was man mit den Resultaten von Evaluationen zu tun gedenkt bzw. welche Konsequenzen man zu ziehen bereit ist. Standards haben also sowohl für die ‚Diagnose‘ des Zustandes eines Systems wie auch für die Weiterentwicklung dieses Systems eine wichtige Funktion; beides zusammen ist Teil von Qualitätsentwicklung.

Entscheidend und in gewisser Weise tatsächlich revolutionär für den Schulbereich ist es, sich bei der Steuerung (bis hin zur Ressourcenvergabe) nicht länger nur am Prinzip einer *immer detaillierteren Vorgabe von Inputs* (Gesetze, Lehrpläne, Erlasse, Stundentafeln, Ordnungen etc.), sondern verstärkt an der Erfassung der Outputs bzw. Outcomes, also an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen zu orientieren. Diese sind mit den gesetzten Standards zu vergleichen, wobei darauf zu achten ist, dass angesichts unterschiedlicher Ausgangs- und Umfeldbedingungen ein fairer Vergleich der Effektivität und Effizienz der einzelnen Einheiten durchgeführt wird: Entscheidend ist, was angesichts jeweils unterschiedlicher Ausgangsbedingungen mit den gegebenen Mitteln erreicht wird.

Die Orientierung an tatsächlich eintretenden Wirkungen hat selbst Wirkungen: Der Hinweis darauf, daß vermehrte Investitionen hier und dort dann auch schon automatisch hier und dort gesteigerte Effekte nach sich ziehen werden, ist nicht mehr ausreichend – es geht um tatsächlich zustande kommende Wirkungen, und das heißt im Schulsystem: um *Wirkungen auf der Seite der Schüler*, denn die Schule ist letztendlich für die Schüler da (vgl. Lange 1999; Terhart 2000). Programm, Struktur und Prozeß des Schulwesens werden zwar gesellschaftlich definiert – dies geschieht jedoch mit Blick auf die bei den Schülern bzw. bei Schülergenerationen zu erreichenden Wirkungen.

Die Karriere von (international und/oder intranational) vergleichenden Schulleistungsstudien macht deutlich, dass ein verstärktes Wirkungsbewusstsein um sich greift, wie beschränkt zurzeit die diagnostischen und evaluativen Techniken – gemessen an den großen Worten der Pädagogik – auch immer sein mögen. Man wird auch in Zukunft kontinuierlich mit empirischen Leistungsvergleichsstudien zu allen möglichen Aspekten und Ebenen und Wirkungen des Bildungssystems rechnen müssen (Baumert 2001; Terhart 2002). Durch solche großräumigen Vergleiche werden *de facto* Standards gebildet – sowohl dadurch, dass man vorab wichtige Kompetenzbereiche und –niveaus bestimmt als auch allein schon dadurch, dass man sich nach Erhalt der Daten bei der Reihung von Teilnehmerländern an Durchschnittswerten orientiert. Die Frage ist, ob man sich dieser mehr oder weniger *schleichenden Standard-, Bildung*’ (im doppelten Wortsinne) anschließen will – oder ob es nicht sinnvoller ist, stattdessen *eigenständig Standards offensiv zu formulieren*, und daran dann die Bildungsrealitäten bemisst. Bedingt durch Globalisierungsprozesse ist diese Frage aber vermutlich langfristig schon entschieden: ein bislang nur in Grundzügen vorhandenes Weltcurriculum (zunächst der hoch-industrialisierten Welt) wird vermutlich irgendwann Realität sein.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Globalisierung bzw. die Idee des Weltcurriculums ist natürlich in gewisser Hinsicht nicht neu: Schon immer haben mächtige Reiche ‚globalen‘ Anspruch erhoben und durchzusetzen versucht. Die politischen Strukturen im engeren Sinne sind zerfallen – gleichwohl waren einige dieser ‚Globalisierungsprojekte‘ kulturell äußerst folgenreich und zählebig. Die europäisch geprägten Zivilisationen kennen für die höhere, gelehrte Bildung das aus der Antike stammende Konzept der *enkyklios paideia* bzw. der *septem artes liberales*, an deren Grundstruktur sich der „Lehrplan des Abendlandes“ (J. Dolch) für die höhere Bildung gut zwei Jahrtausende orientiert hat und in weiten Teilen weiter orientiert. In den bisherigen internationalen Leistungsvergleichsstudien dominieren bis vor kurzem aus verschiedenen Gründen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens- und Fähigkeitsbereiche; allmählich gehen *large scale assessments* zunehmend darüber hinaus (*literacy, civic education, cross-curricular competencies*). Kann man damit sagen, dass der Lehrplan des Abendlandes sich im Zeitalter von Naturwissenschaft und Großer Industrie und schließlich: von allgemeiner Globalisierung und Informatisierung zum Lehrplan der ganzen Welt verabsolutiert hat?



Die Formulierung von Standards und das Operieren mit Standards ist im Blick auf unterschiedliche Ebenen, Teilbereiche und Personengruppen des Bildungssystems möglich. Bislang wurde von solchen Standards primär im Zusammenhang mit Leistungsanforderungen *für Schüler* auf den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, Fächern und Schulformen/-stufen gesprochen. Die Schulsysteme der verschiedenen Länder haben unterschiedliche Formen der Vorgabe solcher Leistungsstandards gefunden, ebenso unterschiedliche Formen der Überprüfung des Erreichens dieser Standards; in den Lehrplänen, Lehrbüchern, didaktisch-methodischen Materialien und Handreichungen für Lehrer finden sich ebenfalls sehr unterschiedliche Formen des Einbringens und Überprüfens von Standards auf der Ebene der einzelnen Schulklasse.

Im Folgenden geht es jedoch nicht um Standards für Schüler, sondern um Standards, an denen sich *die Lehrerbildung* zu orientieren hat.

## 2. Standards und Lehrerbildung

### 2.1 Lehrerbildung – ohne Standards, ohne Evaluation ?

Die *Lehrerbildung* ist bislang in Deutschland noch nicht mit im Blick auf ihre kurz- und langfristigen Wirkungen ernsthaft evaluiert worden.<sup>3</sup> Die Wirkungskette Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen ist zwar intuitiv, auf der Basis von Konvention und gesundem Menschenverstand, in den Köpfen der Diskutanten und Akteure fest geknüpft; einer empirischen Prüfung ist man bislang eher ausgewichen. Was Lehramtsstudierende *tatsächlich* beim ersten bzw. beim zweiten Staatsexamen wissen und können, wie sie dieses Wissen und Können in den ersten Berufsjahren auf die Berufswirklichkeit beziehen, wie sich Professionalität entwickelt und bis zu welchem Niveau der Kompetenz, welche Folgen dies für das Lernen der Schüler hat bzw. haben kann - diese Fragen umreißen einen recht großen weißen Fleck auf der Ergebnis-Landkarte der empirischen Bildungswissenschaften in Deutschland.<sup>4</sup>

*Standards* für Lehrerbildung zu definieren und ihre Einhaltung zu kontrollieren ist in diesem Kontext gleichwohl ein sinnvoller Schritt. Er macht das *explizit*, was implizit in allen Lehrerbildungsdiskussionen schon immer enthalten ist: Aus Vorstellungen über den guten Lehrer (*Lehrerleitbild*) werden diejenigen Kompetenzen abgeleitet, die dieser ‚gute‘ Lehrer haben soll (*Lehrerkompetenzen*). Und von diesen Kompetenzen ausgehend werden Konzepte für eine Ausbildung entwickelt, in deren Verlauf eben diese Kompetenzen erworben werden sollen (*Lehrerbildung*). Vom gut ausgebildeten, kompetenten Lehrer wiederum nimmt man an, dass er – weil er aufgrund von guter Ausbildung kompetent ist – *höhere Lerngewinne* bei seinen Schülern erzeugt als der Kollege nebenan, der weniger kompetent ist, weil er eine schlechtere Lehrerbildung genossen hat.

---

<sup>3</sup> Dies war und ist insbesondere in den USA anders. Eine sehr gute Übersicht über die Evaluation der Lehrerbildung in den USA, ihre Hintergründe, Unzulänglichkeiten und – wie der Autor diagnostiziert: ihr Scheitern - vermittelt der Beitrag von v.Prondezytsky (2001). Zugleich warnt er die Protagonisten einer Evaluation der Lehrerbildung in Deutschland vor der Wiederholung der dort gemachten Fehler.

<sup>4</sup> Als Übersichten über deutschsprachige *empirische Forschung zur Lehrerbildung* vgl. Schlee (1990), Fried (1997) und Schaefers (2002) sowie das Themenheft „Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung“ der Zeitschrift für Pädagogik 2002, Heft 1. Zum Thema *Evaluation der Lehrerbildung* vgl. LSW 2000, das Themenheft „Evaluation in der Lehrerausbildung“ der Zeitschrift „seminar“ 2/2001 sowie die weiter unten angegebene Literatur. Zu Forschungsbefunden und Reformdebatten zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung *generell* vgl. Terhart (2001); zum aktuellen Stand des Reformprozesses in den Bundesländern vgl. Bellenberg/Thierack (2001); zu PISA und den Konsequenzen für die Lehrerbildung vgl. Gräsel (2002).

Dies alles sind mittlerweile schon routinisierte Denkmuster und Argumentationsketten, die als solche kaum noch hinterfragt werden. Dies sollte jedoch geschehen. Aus diesem Grunde sei hier noch einmal an folgenden Sachverhalt erinnert:

Die Erörterung von Standards in der Lehrerbildung wird - wie schon angedeutet – berücksichtigen müssen, dass eine möglichst hohe Qualität der Lehrerbildung nicht um ihrer selbst willen angestrebt wird, sondern darauf abgestellt ist, solche Kompetenzen und schließlich ein solches Lehrerhandeln anzubahnen, zu befördern und möglichst weitgehend sicherzustellen, welches dann auf Seiten der Schüler zu den allgemein gewünschten Wirkungen in kognitiver, sozial-moralischer und ästhetisch-expressiver Hinsicht führt. Insofern ist – systematisch gesehen – bei der Evaluation von Lehrerbildung von einer ebenso komplexen wie zeitlich langgestreckten Wirkungskette auszugehen (Lehrerbildung, Lehrerhandeln, Lernerfahrungen der Schüler, Wirkungen bei den Schülern; vgl. Galluzzo/Craig 1990, S. 603).



In der US-amerikanischen Debatte wird dieser Kontext anhand der „outcomes question in teacher education“ (Cochran-Smith 2001) erörtert (Does teacher education matter?), und zwar mit wachsendem Aufwand und steigender Erbitterung.<sup>5</sup> Dies ist in gewisser Hinsicht verständlich, denn in der Tat wird damit die alles entscheidende Frage formuliert: Wie und wie stark wirkt Lehrerbildung?<sup>6</sup> Nach Cochran-Smith/Fries (2002) stehen

<sup>5</sup> Cochran-Smith liefert eine überzeugende Periodisierung der Leitfragen in der US-amerikanischen Lehrerforschung: In den 50er und 60er Jahren habe die Frage nach den Eigenschaften des guten Lehrers im Mittelpunkt gestanden (*attribute question*). Seit den späten 60er bis zur Mitte der 80er gehe es um die erfolgreichen Strategien von effektiven Lehrern sowie um die Frage, wie man diese qua Lehrerbildung effektiv vermitteln könne (*effectiveness question*). Seit Mitte der 80er Jahre sei die Frage nach dem professionellen Wissen zum Mantra der Lehrerforschung geworden (*knowledge question*). Mit Beginn des 21. Jahrhunderts schließlich stehe die Frage nach den Wirkungen im Mittelpunkt (*outcomes question*). Diese Abfolge findet sich in gewisser Weise und mit den üblichen Verzögerungen auch in der deutschsprachigen empirischen Lehrerforschung wieder, allerdings – auch mangels Masse - nicht in dieser klaren Sequenzierung und Profilierung.

<sup>6</sup> Vgl. dazu exemplarisch einerseits die Arbeit von Darling-Hammond (2000b; How Teacher Education matters), die sich (zusammen mit A. Wise und in Verbindung mit dem NCTAF) in zahlreichen Arbeiten und Aktivitäten für eine Verbesserung der Lehrerbildung ausgesprochen und zahlreiche Forschungsevidenzen zusammengetragen hat, die belegen, dass gute Lehrerbildung sowohl bessere Lehrer wie auch höhere Lernleistungen bei Schülern erzeugt. Dagegen steht exemplarisch die Arbeit von Ballou/Podgursky (2000), die eine sehr gute Kritik des Umgangs des NCTAF mit solchen (vermeintlich) stützenden empirischen Forschungsdaten liefern.

sich hier der Ansatz der *Professionalisierung* und derjenige der *Deregulierung* gegenüber: Der erstgenannte Ansatz beharrt auf der Doppel-These, derzufolge eine anspruchsvolle, wissenschaftsbasierte, Erfahrungselemente aufnehmende Lehrerbildung zu gut qualifizierten Lehrern führe, und dass deren berufliches Handeln wiederum positive Effekte für das Lernen der Schüler nach sich ziehe. Derart qualifizierte Lehrer seien erfolgreicher als nicht in dieser Weise ausgebildete – Erfolg bemessen am Lernprozeß und den Lernleistungen ihrer Schüler. Die Anhänger des Professionalisierungs-Ansatzes führen eindrucksvolle empirische Resultate ins Feld, um ihre These zu stützen. Der Deregulierungs-Ansatz (der eine gewisse Nähe zum Polyvalenz-Ansatz der deutschen Diskussion hat) versucht demgegenüber, Argumente und Evidenzen zu finden, die die behauptete Wirkungskette möglichst entkräften (vgl. zur Kontroverse Cochran-Smith 2001; Darling-Hammond 2000a,b). Dies geht so weit, dass von den Deregulierern dem Staat bzw. seinen Behörden empfohlen wird, sich aus der (inhaltlichen und finanziellen) Verantwortung für Lehrerbildung zurückzuziehen: Es wird bezweifelt, ob es angesichts der unterstellten diffusen Wirkungsverhältnisse zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen nicht sinnvoller wäre, staatlicherseits überhaupt keine Ausbildungsprogramme mehr zu definieren und zu finanzieren, sondern nur noch Zulassungsstandards zu benennen und Lehrerstellen auszuschreiben. Bewerber wären dann an den Zulassungsstandards zu bemessen und zunächst auf Probe einzustellen. Qualitätsausweis der Eingestellten wären hauptsächlich (nicht ausschließlich) die vom Lehrer ‚erzeugten‘ Schülerleistungen. *Evaluation of teacher education* wird zu *teacher evaluation*; die Frage der Beurteilung der Lehrerbildung wird zur Frage nach der Beurteilung von Lehrerhandeln (vgl. dazu Terhart 1997; Kunz-Heim 2002). Wer es kann, wird schrittweise übernommen, wer nicht – nicht. Dabei ist es unerheblich, *wie und warum* einzelne Lehrer höhere Schülerleistungen erzeugen und andere nicht. Entscheidend ist allein, *dass* dies nachweislich geschieht. Wie und wo sie die Voraussetzungen erwerben, um die Zulassungsstandards zu erfüllen, sei nicht Sache der Schulbehörde, sondern Jedermanns eigene Sache.

Die Argumentation von Professionalisierern und Deregulierern sei anhand von repräsentativen Zitaten gegenübergestellt:<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Alle Übersetzungen aus dem Amerikanischen von E. Terhart.

Professionalisierer	Deregulierer
<p>„Die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analysen legen es nahe, dass Investitionen in die Qualität von Lehrern vermutlich mit der Steigerung von Schülerleistung zusammenhängt. Quantitative Analysen zeigen, dass Maßzahlen für die Qualität der Lehrerausbildung und der Lehramtsprüfung bei weitem die stärksten Korrelationen mit Schülerleistungen in Lesen und Mathematik aufweisen... Diese Analyse legt nahe, dass solche Strategien, die in Lehrerbildung, -lizenzierung und Lehrerfortbildung investieren, einen wichtigen Beitrag zur Qualifikation und Kompetenz der Lehrerausbildung erbringen“ (Darling-Hammond 2000a, S. 1).</p> <p>„Unterstützt durch die Carnegie Foundation und die Ford-Foundation, konstruieren NCTAF, NBPTS und NCATE das Problem der Lehrerbildung als eine Frage der <i>demokratischen Werte</i> und beginnen und enden mit der Forderung, nach einer durch Standards geleiteten Verbesserung der Lehrerbildung und der berufsbio-graphischen Entwicklung von Lehrern (teacher development). Zielsetzung ist es, für alle Kinder möglichst gut qualifizierte Lehrer bereitzustellen“ (Cochran-Smith 2001, S. 533).</p>	<p>„Die Fähigkeit von Lehrern scheint eher eine Funktion angeborener Talente als eine Funktion der Lehrerbildung zu sein. Lehrer selbst sagen, dass dies so ist. Wir kommen zu ähnlichen Schlussfolgerungen, wenn wir die die Bedingungen für die Resultate von Lehrerprüfungen analysieren. Darüber hinaus scheinen, Lehrer, die auf alternativem Weg zum Lehrerberuf kommen, ähnlich effektiv zu sein wie solche, die eine vollständige Ausbildung durchlaufen haben. Die legt es nahe, dass – verglichen mit anderen Faktoren - die Ausbildung nicht sehr viel zur Leistung von Lehrern beiträgt“ (Ballou/Podgorsky 1999, 57).</p> <p>„Die Fordham-Foundation und andere konservative Organisationen und Politiker konstruieren das Problem der Lehrerbildung mit Hilfe des <i>Markt-Modells</i> der Bildungsorganisation. Sie kritisieren die Haltung, der zufolge Lehrerqualität ein Problem der Ausbildung sei. Sie versuchen, den Einfluss der Lehrerverberufung auf Fragen der Ausbildung und Prüfung zu reduzieren und setzen demgegenüber auf die Öffnung des Marktes. Deregulationisten in den USA und anderswo plädieren für eine sehr starke Standardisierung der Bildung(sinstitutionen) anstelle der Entwicklung von Standards der Profession. Insofern beginnen und enden sie mit der Forderung nach der Zulassung alternativer Wege zum Lehrerberuf...“ (Cochran-Smith 2001, S. 533)</p>

Die Wirkungskette zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen in empirisch kontrollierter Weise nachzeichnen zu wollen, wirft große theoretische und methodische Probleme auf (vgl. Millman 1997; Denner u.a. 2002) und würde einen extremen sachlichen und zeitlichen Aufwand erfordern. Allzu viele Faktoren spielen in diesen Zusammenhang hinein; aufgrund seiner großen zeitlichen Erstreckung sind die Folgen dieser oder jener Ausbildungserfahrung im Lehrerhandeln und dann vor allem im Schülerlernen nicht auszumachen. Eine Konzentration auf ‚beweisbare‘ Zusammenhänge wiederum würde als eine Art Rückschlag-Effekt die Lehrerbildung auf solche Elemente, Inhalte und Formen reduzieren, deren Wirkung nachgewiesen werden kann. Dies wiederum könnte dazu führen, dass wichtige, aber nicht unbedingt messbare Effekte von

Schule nicht nur in der Schule, sondern bereits in der Lehrerbildung vernachlässigt werden.

Aus diesem Grunde wird im Folgenden *nicht* die Strategie verfolgt, den Erfolg von Lehrerbildung am Ausmaß des Lernens bzw. an der Art der Schulerfahrung der Schüler bemessen zu wollen. Es geht statt dessen darum, für die Lehrerbildung Standards zu erarbeiten, an denen dann die ausgebildeten Personen, die Ausbildungsinstitutionen und deren Programme sowie schließlich das für die Lehrerbildung insgesamt verantwortliche Steuerungssystem bemessen werden können. Insofern wird empfohlen, (zunächst) nur den ersten Schritt zu tun und Zusammenhänge zwischen Lehrerausbildung (1. und 2. Phase) und der daraus erwachsenden Kompetenz der Absolventen zu ermitteln,<sup>8</sup> *nicht aber* bereits jetzt schon den – systematisch - zweiten Schritt in Richtung auf eine Analyse bzw. Mitberücksichtigung des Zusammenhangs von Lehrerhandeln/Lehrerkompetenzen und Schülerlernen zu vollziehen.

Sicherlich ist mit der Formulierung von Standards sowie mit einer daran orientierten Evaluation eine gewisse Form der Normierung verbunden. Man kann dies kritisieren bzw. als undurchführbar beurteilen.<sup>9</sup> Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen,

---

<sup>8</sup> Vgl. hierzu als ein Beispiel aus den Niederlanden Brouwer/ten Brinke (1995). Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen der Art der Einbindung von Schulpraktika in das Lehramtsstudium und der Art der Kompetenzentwicklung in den ersten Berufsjahren. Ein Lehramtsstudium mit gut integrierten Praktika scheint vor einem heftigen Praxischock zu schützen und zugleich zu verhindern, dass Berufsanfänger nach dem Schockerlebnis von der je gegebenen Schulpraxis absorbiert werden. Gut integrierte Schulpraktika befähigen dann auch zur adäquateren Umsetzung von neuen Unterrichtsformen.

<sup>9</sup> Für die englischsprachige Debatte vgl. z.B. King (1994), Piper/Robinson (1997) und Apple (2001), für die deutschsprachige Debatte vgl. die Skepsis bei v. Prondczynsky (2001) der aufgrund einer Analyse der US-amerikanischen Entwicklung zu dem Schluss kommt, dass die Evaluationswelle generell wie insbesondere in der Lehrerbildung ein vornehmlich rhetorisches Unternehmen ist, welches keineswegs bewiesen habe, dass es zu einer folgenreichen Veränderung in der Praxis der Lehrerbildung führe (Diagnose 1: wirkungslos). Zugleich werden jedoch starke Warnungen vor einer solchen Strategie ausgesprochen und mit der drohenden technizistisch-utilitaristischen Verengung der Lehrerbildung (unter Ausschluss der Erziehungswissenschaft) begründet (Diagnose 2). Fasst man beide Diagnosen zusammen, so wird befürchtet, dass die Lehrerbildung als Ergebnis von Evaluationen de facto genauso schlecht bleibt wie bisher – *nur ohne Erziehungswissenschaft*. - Eine grundsätzliche Ablehnung formuliert Sander (2002, S. 94): „Wer sich einredet, akademische Lehrerbildung sei in der Lage, zukünftigen Lehrern berufliche Kompetenzen der konkreten Organisation von Prozessen des Lehrens und Lernens zu vermitteln, wer sich darüber hinwegtäuscht, dass diese Kompetenzen schon immer in arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen während der Berufsausübung erworben worden sind (und nirgendwo anders), lebt in einer Welt der Illusion und Träume. Indem die neuere Debatte gerade diese Kompetenzen in das Zentrum der Evaluationsprozeduren stellt, konstruiert sich Evaluation der Lehrerbildung realitätsfremde, fiktive, utopi-

dass in der Vergangenheit wie auch heute die aktuelle Lehrerbildungsdebatte mehr oder weniger implizit immer schon von Zielvorstellungen, Qualitätsannahmen, Wirkungshypothesen und - häufiger noch - von Wirkungshoffnungen durchzogen war bzw. ist. Eine offensive Erörterung und Erprobung von Standards macht diese ‚implizite Standardisierung‘ transparent, diskutierbar, überprüfbar.

Darüber hinaus ermöglicht es die vorab erfolgende offensive Definition von Standards bei einer vergleichenden Evaluation von einzelnen Einrichtungen der Lehrerbildung, nicht einfach nur den empirisch erhaltenen Durchschnitt zu identifizieren und die einzelnen Institutionen daran zu bemessen (Wer ist *relativ* besser/schlechter?). Vielmehr wird es möglich, alle Institutionen insgesamt sowie jede einzelne an vorab definierten Standards zu bemessen (Wer erfüllt am ehesten den eigentlichen *Auftrag*?). Es sollte bei einer Evaluation der Lehrerbildung (Personen, Institutionen, Steuerungssystem) ja nicht um das Aufstellen von Ranking-Listen bzw. um *naming & blaming* gehen, sondern um die Frage, wie weit und aufgrund welcher Bedingungen Lehrerbildung insgesamt Standards erfüllt oder eben nur bedingt erfüllt.

In der *Tradition der Lehrerbildung* waren es auf der Seite der Theoriediskussion in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bis in die 60er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein hauptsächlich normativ geprägte, idealistische Lehrerleitbilder, die gewissermaßen als ‚Standards‘ galten. Ebenfalls durch Traditionen bedingt herrschte z.B. eine klare Trennung zwischen den Idealen für die Volksschullehrerschaft und für die Gymnasiallehrerschaft; hinsichtlich des formalen Kennzeichens der Idealität waren sich die Leitbilder dagegen wiederum ähnlich. – *Unterhalb* der Ebene pädagogischer und verbandspolitischer Semantik und ihrer idealen bzw. idealistischen Lehrerleitbilder wurden durch die staatlichen Lehramtsprüfungsordnungen sowie durch die Arbeit der staatlichen Prüfungsämter wiederum de facto (formale) Standards gesetzt, die konkreter handhabbar waren und eine selektive Funktion hatten, also auch folgenreich waren (Einstellungsentscheidungen).

Mit dem Wandel der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und der damit auch einhergehenden Umstellung des auf der Ebene der Wissenschaft umrissenen Lehrerleitbildes vom ‚ganzheitlich-erzieherisch‘ motivierten Volks-Erzieher (Volksschullehrerschaft) bzw. des gelehrten Schul- und (später) Fachmannes (Gymnasiallehrer) zum wissenschaftlich ausgebildeten Experten für Lehren und Lernen wurden neue Standards formuliert, die sich sowohl auf die Erweiterung und Umstellung des in der Ausbildung zu erwerbenden Wissens als auch auf die als notwendig erachteten Kompetenzen und Ü-

---

sche Aufgabenkataloge und Leistungsbereichsbeschreibungen, denen Einrichtungen der Lehrerbildung niemals gerecht werden können – was immer sie auch tun mögen“.

berzeugungen auswirkten: Unterrichten und Erziehen wurden nicht länger als ganzheitlich-praktische, an personale Voraussetzungen gebundene berufliche Kunst, sondern als eine auf wissenschaftlicher Forschung basierende, von prinzipiell jedermann erlernbare Berufstechnik verstanden. Die Verwissenschaftlichung der Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschullehrerbildung einerseits und die parallel stattfindende Pädagogisierung der Gymnasiallehrerbildung andererseits führten konsequent zur Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Dadurch kam es in den erziehungswissenschaftlichen Studien wie auch z.T. in den Fachstudien zu einer immer engeren Zusammenführung der Ausbildungsinhalte und –formen der früher weit voneinander getrennten ‚höheren‘ und ‚niederer‘ Lehrämter.<sup>10</sup>

Inhaltlich bzw. systematisch gesehen bestehen Lehramtsstudiengänge – national wie international – aus den folgenden vier Elementen:

- *Studien in den zukünftigen Unterrichtsfächern.* Dies können ein, zwei oder mehrere Unterrichtsfächer sein, wobei diese Fächer wiederum zeitlich parallel oder (teilweise) zeitlich versetzt zueinander studiert werden. Die Fächerwahl bzw. –kombination kann eng vorgegeben oder den Vorstellungen der Studierenden überantwortet sein.
- *Studien in den diesen Unterrichtsfächern oder Lernbereichen assoziierten Fachdidaktiken.* Die Fachdidaktiken sind alles in allem eher an den Fächern angesiedelt, haben aber Verknüpfungen vor allem mit den Bildungswissenschaften zu leisten. Ihr Status ist insgesamt eher unsicher; die Lehrerbildungsdiskussion der letzten Jahre hat jedoch immer wieder auf den besonders wichtigen Stellenwert der Fachdidaktiken hingewiesen.
- *Studien in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Diese Studien setzen sich aus Erziehungswissenschaft, (Pädagogische) Psychologie, Bildungssoziologie, Philosophie, Politik- und Rechtswissenschaften zusammen, wobei das Mischungsverhältnis häufig nicht präzise geregelt ist. Generell ist dieses Studienelement in sich und an den Rändern schwach strukturiert; eine Verknüpfung mit den fachdidaktischen Studien und Fachstudien ist kaum gegeben. Diese erziehungswissenschaftli-

---

<sup>10</sup> Die in den späten 60-er und frühen 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgende Umstellung vom geisteswissenschaftlich geprägten idealistischen Lehrerleitbild zum wissenschaftlich geprägten, realistischen Lehrerleitbild ließ allerdings bestimmte Themen und Probleme des Lehrerberufs sowie auch manche Erwartungen an den Lehrerberuf außer Acht, die aber weiterhin auf Bearbeitung drängten. So entwickelte sich in den 80-er Jahren ein verstärktes Interesse an Fragen der Lehrerpersönlichkeit, an Fragen des Berufsethos in der Lehrerschaft sowie ein Interesse an der Definition von formalisierten berufsethischen Standards (vgl. dazu Terhart 1987; 1998). Als ein Beispiel für eine Neuauflage des idealistischen Erzieher-/Lehrerleitbildes kann von Hentigs „Sokratischer Eid“ verstanden werden (von Hentig 1993, S. 246f., s. Anlage 7.1).



chen Studien werden in den meisten Ländern von Beginn an und zeitlich parallel zu den anderen Studienelementen absolviert; es existieren aber auch (insbesondere für die ‚höheren‘ Lehrämter) konsekutive Lösungen eines Nacheinanders von Fach- und erziehungswissenschaftlichen Studien.<sup>11</sup>

- *Schulpraktische Studien.* Sie dienen dazu, bereits während des Studiums die Berufsrealität punktuell kennenzulernen, den Berufswunsch zu überprüfen und bestimmte Formen forschenden Lernens einzuüben. Vielfach sind diese schulpraktischen Studien nicht hinreichend mit den anderen Studienelementen eines Lehramtsstudiums verzahnt. Anhand dieser Studien kommt die Schule als Ausbildungsinstitution für zukünftige Lehrer bereits in der ersten Phase mit ins Spiel.

Diese vier Grundelemente können – national wie international – hinsichtlich ihres Gesamtumfangs, ihres jeweiligen Anteils, ihrer zeitlichen Anordnung, ihrer internen Struktur und ihrer Verknüpfung untereinander in unterschiedlicher Weise gestaltet sein. Generell lässt sich sagen, daß die pädagogischen und die praktischen Elemente in den Lehramtsstudiengängen für Schulen der unteren Jahrgangsstufen (jüngere Schüler) am höchsten sind, in den Lehramtsstudiengängen für die obersten Jahrgangsstufen (ältere Schüler) am niedrigsten. Ein umgekehrtes Bild ergibt sich, wenn man auf die Anteile der Fach- bzw. Fächerstudien schaut. Hinzu kommen schulart- und schulstufenspezifische Besonderheiten für Sonderschullehrer, Berufsschullehrer und (z.T.) Lehrer an Grundschulen. Hinzugefügt werden muss, dass in Deutschland der internationale Sonderfall einer zweiphasigen Lehramtsausbildung existiert, der ‚theoretische‘ und der ‚praktische‘ Ausbildungsabschnitt mitthin in ein zeitliches Nacheinander gebracht sind. Eine tatsächliche arbeitsteilig-koordinierte Abstimmung etwa der Inhalte und Ansprüche dieser beiden Phasen ist jedoch eher die Ausnahme.<sup>12</sup>

Derzeit bemühen sich die Fachdidaktiken intensiv um ihre Umgestaltung von fachbezogenen praktischen Unterrichtslehren zu forschenden Disziplinen; die erziehungswissenschaftlichen Elemente haben ihre frühere philosophisch-pädagogische Grundierung stärker auf die modernen Bildungswissenschaften umgestellt. Dies gilt mehr oder weniger stark für alle Lehrämter. In den standard-setzenden Prüfungsordnungen spiegelt sich dies insofern wider, als – bis auf die definierte Regelstudienzeit - keine grundsätzlichen,

---

<sup>11</sup> Die vorliegende Expertise formuliert Standards für die Lehrerbildung *unabhängig* von der organisatorischen Alternative zwischen grundständiger und konsekutiver Lehrerbildung.

<sup>12</sup> Zu Defizitanalysen und Reformdiskussionen in der Lehrerbildung vgl. Terhart 2000, 2001, 2002; Rotermund 2001; Wissenschaftsrat 2001; Bayer u.a. 2000; Zeitschrift für Pädagogik H.4/2001; für die europäische Debatte Campos 2000; Buchberger u.a. 2000; EURIDICE & EUROSTAT 2000; OECD 2001a,b; UNESCO/CEPES 2002). Eine umfassende Übersicht über den Wandel des Lehrerberufs und der Lehrerbildung in Europa vermittelt Vonk (1997).

tiefgreifenden Unterschiede mehr zwischen der Lehrerbildung für (z.B.) Grund- und Hauptschullehrer und (z.B.) Gymnasiallehrern mehr ausgewiesen werden, sondern allenfalls graduelle Abstufungen und anders gewichtete Verteilungen zu erkennen sind.

Eine bestimmte Art von Steuerung und Standardisierung erfolgt im wesentlichen über die Inhaltskataloge, die in den staatlichen Lehramtsprüfungsordnungen (1. Phase) ausgewiesen werden. Diese Prüfungsordnungen in Verbindung mit Stundenverteilungsvorschriften und der Regelung von Zahl und Art der Leistungsnachweise setzen de facto formale ‚Standards‘. Zumindest orientieren sie das Studierverhalten der Lernenden; sie definieren auch die curricularen Pflichten (d.h. das Lehrangebot) der Fachbereiche – oder sollten dies doch zumindest tun..

Prüfungsordnungen werden zur Vorlage für Studienordnungen; Studienordnungen werden ergänzt durch Studienpläne. Am Ende des Studiums stehen Prüfungen, und Prüfungen erzeugen Noten. Für die Vergabe von Noten existieren Standards, die aber wiederum sehr formal sind und sich an einer Kombination aus Real- und Idealnorm orientieren: befriedigend ist eine Leistung zu nennen, „die den Anforderungen in durchschnittlichem Maße entspricht“ (Hinweis auf einem Formular für das Prüfungsprotokoll). Aber was bedeutet das? De facto wird die Standard-Frage durch standort- und fachspezifische Konventionen, durch mehr oder weniger behutsames Einsozialisieren von Neu-Mitgliedern des Prüfungsamtes sowie durch mehr oder weniger intensive Re-Sozialisationsbemühungen in Richtung auf ‚abweichende‘ Alt-Mitglieder des Prüfungsamtes beantwortet.

Für die Institutionen der 2. Phase existieren ebenfalls Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die die Inhalte, Anforderungen, die Abfolge und die Modalitäten des 2. Staatsexamens festlegen. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der 2. Phase weisen aus, welche Themen in den Haupt- und Fachseminaren behandelt werden, wie die Arbeit im Studienseminar und in der Ausbildungsschule koordiniert wird bzw. werden soll, wer wann welche Gutachten über die Unterrichtsversuche eines Referendars zu schreiben hat, welche Kriterien (Standards) hierfür gelten, wie die Zwischengutachten in die abschließende Note des 2. Staatsexamens einfließen etc. Die Rolle der Schule, des betreuenden Lehrers (Mentors), des Ausbildungskordinators (in NRW) und des Schulleiters sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gewichtet. Auch hier haben Studienseminare standortspezifische Standards und Beurteilungskulturen sowie praktisch ‚gelebte‘ Notenbildungsmodalitäten entwickelt. Im Zuge einer Politik der Profilbildung auch der Studienseminare werden seminarspezifische Beurteilungsmodalitäten sogar noch gefördert. (Zur Evaluation der 2. Phase vgl. das Themenheft 2/2001 der Zeitschrift SEMINAR, als Beispiel für interne und externe Evaluierungen von Studienseminaren vgl. Freisel/Sjuts 2000; Arnsberg 2001; zur Situation der 2. Phase vgl.

Frech/Reichwein 1977; Winter 1981; Gecks 1990; Hoppenworth 1993; Lenhard (o.J.; 1993?); Daschner/Drews 2002).

Die Staatlichen Prüfungsämter, in deren Regie die 1. und 2. Staatsprüfung absolviert wird, verfügen über Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung des Prüfungswesens, hinsichtlich der Verschiebung von gewählten Prüfungsthemen und dem Prüfungs- und Benotungsverhalten der Prüfer, ebenso über standortspezifische Besonderheiten in der 1. und 2. Phase. Teilweise werden diese Erkenntnisse systematisch gebildet und dokumentiert, vielfach basieren sie jedoch eher auf individuellen Erfahrungen, auf Gesprächen, Anekdoten und – hier und da - manchen hartnäckigen Wandersagen über Institutionen und einzelne Personen. So sind etwa bislang noch keine Untersuchungen über den tatsächlichen prognostischen Wert der Noten aus 1. und 2. Staatsexamen für die Qualität der späteren Berufarbeit der Absolventen durchgeführt werden; Datenschutzgründe sollten keine unüberwindlichen Hindernisse sein. Generell ist anzumerken, dass das in den staatlichen Prüfungsämtern vorhandene systematische Wissen bislang vergleichsweise wenig in die Debatten um Zustand und Reform der Lehrerbildung eingeflossen ist (vgl. Pomplun u.a. 2000; zum Problem der Prüfungsgestaltung in Lehramtsprüfungen vgl. Winter 2001). Allerdings ist diese Form der Steuerung und Standardisierung noch dem traditionellen Steuerungsmodell zuzurechnen, das auf der detaillierten Vorgabe von Inputs und Normierungen basiert; Prüfungsämter sind von ihrer Tradition und Struktur her bislang wohl nicht darauf vorbereitet, Qualitätssicherung in Richtung auf die universitäre Lehrerbildung durchzuführen.

In der US-amerikanischen Fachliteratur zu Fragen der Lehrerbildung, ihrer Struktur, ihren Inhalten und ihren angestrebten Wirkungen ist in den letzten Jahrzehnten ein Übergang von einer an Kompetenzen und Leistungen orientierten Lehrerbildung (*competency- oder performance based teacher education*) zu einer an Leistungsstandards orientierten Lehrerbildung festzustellen (*performance standards based teacher education*) (vgl. zusammenfassend z.B. Valli/Rennert-Ariev 2002). Kritiker des kompetenzbasierten Ansatzes haben immer wieder auf das mechanistische Bild von Lehrerverbeit hingewiesen, haben die Aufsplitterung des komplexen Aufgabenfeldes des Lehrers in einzelne *skills* moniert sowie die Ausblendung organisatorischer und gesellschaftlicher Rahmungen von Lehrerverbeit kritisiert. Das an Leistungsstandards orientierte Paradigma der Lehrerbildung ist demgegenüber an unterschiedlichen Lehrplantheorien, an kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien und neuen Formen der Lernprozessbegleitung und der Beurteilung von auszubildenden bzw. ausgebildeten Lehrern orientiert. Bemerkenswert ist, dass also neben den Standards der Ausbildung auch die Art des Prüfens dazugehört. Dies weist noch einmal darauf hin, dass gerade für die Frage der an Standards orientierten Lehrerbildung neben vielen anderen Dingen eben auch die Modalitäten des *Prüfens*, der *Akkreditierung* (Zulassung) sowie schließlich des Einführens in die

Berufswirklichkeit (*Berufseingangsphase, teacher induction*) eine wichtige Rolle spielen. Solche standard-basierten Programme streben eine wissens-, erfahrungs- und reflexionsbasierte, situations- und kontextsensible Form des Lehrerhandelns an, das selbst wiederum an der Idee verständnisbezogenen und nachhaltigen Lernens auf Seiten der Schüler orientiert ist.

Folgende Gegenüberstellung von *competency based teacher education* und *performance standards based teacher education* stellt die beiden Konzepte idealtypisch gegenüber.

**Abb.1: Vergleich kompetenzbasierter und standardbasierter Lehrerbildung**  
(nach Valli/Rennert-Ariev 2002, S. 205)

	<b>an Kompetenzen orientiert</b>	<b>an Standards orientiert</b>
<b>Bild des Lehrers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Techniker</li> <li>• klare Aufgabenstruktur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professioneller</li> <li>• unklare Probleme</li> </ul>
<b>Wissensbasis für Unterrichten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atomistisch</li> <li>• behavioristisch</li> <li>• Regeln &amp; Empfehlungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• integriert</li> <li>• kognitiv</li> <li>• Dilemmata/Fälle</li> </ul>
<b>Unterrichtsverständnis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lehrerzentriert</li> <li>• kontextunabhängig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schülerzentriert</li> <li>• kontextabhängig</li> </ul>
<b>Beurteilung von Lehrern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beurteilung von Außen</li> <li>• simuliert</li> <li>• Häufigkeit von bestimmten Verhaltensweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsame Verantwortung</li> <li>• authentische Situationen</li> <li>• Qualität des Unterrichts</li> </ul>

Vergleich man diese Gegenüberstellung mit den verschiedenen im pädagogischen Raum erörterten Lehrerleitbildern in Deutschland, so fällt auf, dass die aktuellste Variante der US-Diskussion – sieht man von der Begrifflichkeit ab – am ehesten einer *Mischung* aus Elementen des traditionellen, personal-idealistischen Lehrerbildes einerseits und Elementen eines an wissensbasierter, reflexiver Professionalität orientierten Lehrerbildes andererseits entspricht.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Demgegenüber formuliert v.Pronczynsky (2001) die These, dass hinter der neuen standard-basierten Lehrerbildung im Grunde die alte technokratisch-mechanische *competency based teacher education* steht.

Als Ergebnis ihrer empirischen Studie zu den Prozessen der Umstellung von kompetenzorientierter auf standardbasierten Lehrerbildungsprogrammen formulieren Valli/Rennert-Ariev (ebd., S. 220f.) die folgenden drei Empfehlungen:

1. Im Rahmen der Umstellung auf standardbasierte Lehrerbildung muss die Frage beantwortet werden, mit *welcher Sequenzierung der Prozess des Lehrerbildens* organisiert sein soll. Müssen am Anfang klare Wissenspakete vermittelt werden, um dann zu komplexeren, selbstständigen und erfahrungsbasierten Formen des beruflichen Lernens überzugehen? Wie lässt sich die selbst-evaluative oder selbst-reflexive Fähigkeit von Lehramtsstudierenden und neu eingestellten Lehrern schrittweise fördern?
2. Von besonderer Bedeutung ist die Frage der Spezifität der formulierten Standards. Es muss ein *mittleres Konkretisierungsniveau* gefunden werden, d.h. Standards dürfen nicht zu vage sein, weil sie dann keine Orientierungs- und Beurteilungsbasis bieten, sie dürfen aber auch nicht zu eng und atomistisch gefasst sein, weil sie dann die Komplexität der Aufgabe Unterrichten verfehlen. Außerdem sollten Standards fach- und schulformabhängig formuliert sein.
3. Die Arbeit an Standards für die Lehrerbildung setzt eine *permanente Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitbildern für den Lehrerberuf sowie Leitbildern für Schule und Unterrichten* voraus. Diese Diskussion ist nicht still zu stellen und sollte nicht still gestellt werden; sie fordert – vom Grundsätzlichen her – die Arbeit an Standards immer wieder heraus.

Im Anhang zu dieser Expertise (vgl. Abschnitt 7.1) sind exemplarisch einige Standards für die Lehrerbildung dokumentiert. Diese Sammlung könnte noch ergänzt werden - es ergeben sich jedoch keine wesentlich neuen Gesichtspunkte mehr. Das entscheidende Problem liegt nicht einmal so sehr in der konsensorientierten Formulierung solcher Standards, sondern in ihrer Handhabarmachung oder Operationalisierung:

- Wie kann erreicht werden, dass solche Standards von möglichst vielen Lehrern möglichst kontinuierlich in ihrem Handeln möglichst weitgehend erfüllt werden?
- Wie sind die Erstausbildung sowie die Weiterbildung zu organisieren, damit es zur Anbahnung und Ausprägung solcher Standards kommt?
- Wie muss ein System aussehen, dass während der Ausbildung und dann weiterhin im Beruf das Ausmaß der Realisierung dieser Standards regelmäßig und folgenreich überprüft?

- Anhand welcher konkret handhabbaren, nicht allzu aufwendigen und möglichst gerichtsfesten Beobachtungshilfen, Beurteilungssysteme und Schätzskaalen kann im Schulalltag hinreichend zuverlässig geprüft werden, wie weit ein Ausgebildeter bzw. Lehrer solche Standards erfüllt?
- Welche Folgen können und sollen die Ergebnisse der Überprüfung von Standards haben?

## 2.2 *Standards in der Lehrerbildung: die Schweizer Studie*

Im Kontext der Lehrerbildung ist – im deutschsprachigen Raum - das Konzept der Standards zum ersten Mal von Fritz Oser (Universität Fribourg) und Jürgen Oelkers (Universität Zürich) sowie ihren Mitarbeitern angewandt bzw. entwickelt und überprüft worden, und zwar als Basis für ein sechsjähriges (1994 – 2000) Projekt zur Wirksamkeit der Lehrerbildung bzw. der verschiedenen Lehrerbildungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz. Die gesamten Projektergebnisse werden in Oser/Oelkers (2001) dargestellt; im Folgenden wird eine Konzentration auf diejenigen Projektteile vollzogen, die sich mit Standards in der Lehrerbildung beschäftigen (vgl. dazu speziell Oser 1997, 1999, 2001); das gesamte Projekt umfasste auch darüber hinaus gehende Fragestellungen.

In der Studie werden dem Begriff „Standard“ zwei Komponenten zugewiesen: Er steht sowohl für professionelle Kompetenz als auch für deren optimale Erreichung. Oder anders: Mit der Beschreibung von Standards „meint man eine besondere Qualität; und man akzeptiert gleichzeitig, dass sie mehr oder weniger gut bzw. optimal erreichbar sind“ (Oser 2001, S. 216). Es handelt sich also gewissermaßen um ein Ideal-Maß, von dem man aber weiß, dass es nicht von allem Lehrern vollständig, sondern in unterschiedlicher Annäherung erreicht wird. Es handelt sich also weder um Minimalstandards noch um einzelne, eng umrissene Verhaltensmuster (skills). *„Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, (...) dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird“* (Oser 2001, S. 225f.; Hervorhebung im Orig.) Unter Hinzuziehung weiterer Erläuterungen wird deutlich, dass Standards durch *Theorie* informiert sind, dass sie auf

*Forschung* basieren, dass sie ein *Qualitätsmaß* darstellen, und dass sie kontextgebunden im praktisch-reflexiven *Handeln* realisiert werden.<sup>14</sup>

Auf der Basis von Expertendiskussionen wurden von der Forschungsgruppe zunächst, d.h. vor der Durchführung der Erhebung, insgesamt 88 Standards definiert, die frisch ausgebildeten Lehrern nach Abschluss ihrer Ausbildung sowie ein Jahr nach ihrer Ausbildung vorgelegt wurden. (Im Abschlussbericht wird faktisch nur über die Befragung der frisch Ausgebildeten berichtet; die zweite Befragung wird nur sehr punktuell erwähnt.) Diese 88 Einzelstandards wurden zu zwölf thematischen Gruppen zusammengefasst:

1. *Zur Lehrer-Schüler-Beziehung*: Ich habe gelernt den Schülerinnen und Schülern (in jeder Situation, mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldung zu erteilen.
2. *Zu schülerunterstützendem Handeln*: Ich habe den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verstehen) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen gelernt.
3. *Zu Disziplinproblemen und Schülerrisiken*: Ich habe gelernt, wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit einen „Runden Tisch“ zu organisieren habe.
4. *Zum Aufbau von sozialem Verhalten*: Als Lehrer/Lehrerin habe ich in meiner Ausbildung gelernt, Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.
5. *Zur Lernprozessbegleitung/Lernstrategien*: Ich habe gelernt, wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können (Fehlerkultur aufbauen).
6. *Zur Gestaltung und zu den Methoden des Unterrichts*: Ich habe gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.
7. *Zur Evaluation und Leistungsmessung*: Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.

---

<sup>14</sup> Oser schließt sich explizit folgender Charakterisierung von Standards aus der US-amerikanischen Diskussion um Leistungsstandards (für Schüler !) an:

- „Standards must reflect high expectations, not expectations of minimal competency.
- Standards must provide focus and direction, not become a national curriculum.
- Standards must be national, not federal.
- Standards must be voluntary, not mandated by the federal government. Standards must be dynamic, not static” (Oser 2001, S. 226).

8. *Zum Medieneinsatz:* Ich habe gelernt, Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modelle) bereitzustellen und so einzusetzen, daß sie der Anschauung (nicht der Ablenkung) dienen.
9. *Zu Team-Arbeit der Lehrerschaft:* Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.
10. *Zur Öffentlichkeitsarbeit:* Ich habe gelernt, die Aufgaben der Schule an Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.
11. *Zum Kräftehaushalt der Lehrperson:* Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann (Selbstorganisationskompetenz).
12. *Zur Fachdidaktik:* Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.

Diese Standards benennen, was ein gut ausgebildeter, auf der Höhe der Kompetenz stehender, gewissermaßen ‚vollständiger‘ Lehrer wissen und v.a.: pädagogisch-didaktisch *können* muss. Es ist auffällig, dass in diesen Standards von Wissen und Kompetenz *im Fach* bzw. *in den Fächern nicht die Rede* ist – ein Sachverhalt, der den Wert der Studie als Vorlage für eine die gesamte Lehrerbildung bzw. die gesamte Lehrerkompetenz umfassende Definition und Überprüfung von Standards stark einschränkt. Die Begründung für den Ausschluss der Fächer- bzw. fachbezogenen Kompetenz (vgl. Oser 2001, S. 243) ist sehr knapp: „Das Fachwissen, wenn es noch so gut ist, (...) kann an sich nicht professioneller Standard sein“. Verfügen über Wissen allein ist kein Standard. Das ist im Rahmen des gewählten Ansatzes konsequent. Gleichwohl ist das Verfügen über ein gutes fachbezogenes Wissen doch sicherlich eine notwendige und sehr wichtige (allerdings noch nicht hinreichende!) Voraussetzung für kompetenten Unterricht in diesem Fach.

Um es noch einmal deutlich zu machen: Die ausgebildeten Lehrer wurden nicht beobachtet und von außen eingeschätzt, ob und wie weit sie diesen Standards genügen. Vielmehr sollten *sie selbst* Auskunft darüber geben, ob und wie weit sie aus ihrer subjektiven Sicht heraus diese Standards als Ergebnis von Ausbildung erfüllen. „Wichtig ist die subjektive Ausschöpfung der Verarbeitungstiefe eines Standards. Die Überzeugung, dass eine Lehrerstudentin oder ein Lehrerstudent am Ende der Ausbildung glaubt, einen Standard mehr oder weniger tief behandelt zu haben und damit auch die implizite Annahme dessen Beherrschens, gibt den Ausschlag. Denn obwohl die Verantwortlichen der Lehrerbildung oft glauben, sie hätten etwas behandelt, kennen es die Studierenden nicht, sie wissen nichts davon, sie haben es subjektiv nicht internalisiert... Daher ist nur die Überzeugung der Studierenden wichtig, weil sie uns darüber Auskunft gibt, wie der Standard eben von denen, die nun gerade die Lehrerbildung zum Abschluss bringen, als professionelles soziales Kapital interpretiert wird“ (Oser 2001, S. 228).



Hinsichtlich der subjektiven Einschätzung der Standards wurde in drei Richtungen gefragt:

- *Verarbeitungstiefe*: Wie weit ist der Standard im Wissen, im Handeln und im Reflektieren des Ausgebildeten verankert; wie weit wurde der Standard angeeignet? (Habe nichts von diesem Standard gehört; habe theoretisch davon gehört; habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt; habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden; habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.)
- *Bedeutung*: Wie viel Bedeutung misst der Ausgebildete diesem Standard zu (ist für mich nicht bedeutungsvoll, ziemlich bedeutungsvoll, sehr bedeutungsvoll)
- *Beachtung*: Wie stark wird der Ausgebildete diesen Standard im praktischen Handeln beachten? (werde ihn nicht beachten, ab und zu beachten, häufig beachten).

Auf diese Weise war es möglich, zu erfassen, dass die Einschätzung seitens der Befragten auf den drei Dimensionen sehr unterschiedlich war. Beispiele:

- Erfahrene Verarbeitungstiefe gering, zugemessene Bedeutung sehr hoch, angestrebte Beachtung sehr hoch
- Erfahrene Verarbeitungstiefe hoch, zugemessene Bedeutung hoch, angestrebte Beachtung gering
- Erfahrene Verarbeitungstiefe gering, zugemessene Bedeutung gering, angestrebte Beachtung gering.

Die 88 Standards, die jeweils auf drei Dimensionen (Verarbeitungstiefe, Bedeutung, Beachtung) einzuschätzen waren, wurden an Absolventen ausgegeben, wobei eine Rücklaufquote von 76% eine Zahl von 1.286 auswertbaren Fragebögen ergab. Die Ergebnisse wurden differenziert ausgewertet im Blick auf die unterschiedlichen Lehrerbildungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz sowie auch hinsichtlich der verschiedenen – nach bundesdeutscher Sprachregelung – Lehrämter (Vorschule, Primarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II).

Die Ergebnisse der Studie waren ernüchternd: „Die Verarbeitungstiefe der meisten Standards ist gering, viele werden überhaupt nie oder nur ‚theoretisch‘ angesprochen; die Bedeutung wird in vielen Fällen als hoch und die Anwendungswahrscheinlichkeit (angestrebte Beachtung - ET), wenn man die Standards erreichen würde, positiv eingeschätzt. Dies zeigt, dass sich die Studierenden sehr wohl bewusst sind, dass die Erreichung gewisser Standards von hoher beruflicher Relevanz für ihr berufliches Überleben wäre. Interessant ist, dass die schulbezogenen Standards im Vergleich zu sozialen und didaktischen Standards am schlechtesten abschneiden. Schulentwicklung scheint bis jetzt kein Thema der Ausbildung im Lehrerberuf zu sein. (...) Das Nichterreichen professioneller Standards im konkreten und nicht auf die Linearität des Lernens ausgerichteten Klassenraum wird somit zum Kernproblem dieser Analyse. Wie soll man diesen

Lehrerberuf zu einer anerkannten Profession emporheben, wenn Standards nicht erreicht und kaum je zu intersubjektiv abgesicherten Kompetenzen geformt werden?“ (Oser/Oelkers 2001, S. 27; Einleitung der Hrsg.).

Zwei Drittel der ausgebildeten Lehrkräfte hatten von den Standards entweder *nur* theoretisch gehört *oder* sie waren praktisch behandelt worden. Interessant war noch: Je höher die primäre Motivation für den Lehrerberuf war (in solchen Fällen also, in denen Jemand bewusst und direkt ein Lehramtsstudium aufgenommen hatte), desto stärker war die Verarbeitungstiefe der Standards ausgeprägt. Und noch ein spezielles Detail: Oser und Oelkers fanden heraus, dass die Standards bei Absolventen aus sehr praxisnahen, wissenschaftsfernen Ausbildungsinstitutionen (Kindergarten und Primarlehrerbildung) durchweg stärker ausgeprägt waren als bei Absolventen aus denjenigen Institutionen, die eine eher akademisch orientierte Lehrerbildung betrieben hatten (Oser 2001, S. 304). Die Verarbeitungstiefe von Standards, die sich auf die Gestaltung und Entwicklung von Schule insgesamt beziehen, waren deutlich geringer ausgeprägt als solche, die sich auf das unmittelbare Unterrichten beziehen. Die folgende Tabelle vermittelt eine Übersicht über die Unterschiede hinsichtlich der Verarbeitungstiefe zwischen den 12 Standardgruppen:

**Abb. X : Rangfolge der Standards**

Skala von 1 („nichts gehört“) bis 5 (Theorie & Übung & Praxis)

Standardgruppe	N	arithm. Mittel
Gestaltung von Unterricht	1185	2.74
Lehrer-Schüler-Beziehung	1188	2.56
Medien des Unterrichts	1171	2.51
Fachdidaktik (Deutsch)	355	2.49
Leistungsmessung	1175	2.40
Förderung von Sozialverhalten	1163	2.31
Lernstrategien vermitteln	1054	2.26
Beobachtung und Diagnose	583	2.25
Bewältigung von Problemen	1168	2.23
Kooperation in der Schule	590	2.01
Schule und Öffentlichkeit	591	1.87
Selbstorganisationskompetenz	1173	1.67

Nun muss man sehen: In der Schweizer Studie werden letztendlich keine Standards für *Lehrerbildung*, sondern Standards für erfolgreiches *Lehrerhandeln*, für den kompeten-

ten, erfolgreichen Lehrer also, definiert. Zugleich ist aber auch klar, dass sich eine erfolgreiche und wirksame Lehrerbildung in ihren Inhalten und Prozessen eben daran zu orientieren hat, m.a.W.: Voraussetzungen für erfolgreiches Lehrerhandeln im Sinne der Standards zu ermöglichen. So wird denn auch darauf hingewiesen, dass erst *nach der Berufseingangsphase und während des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf* sich diese Standards immer stärker ausprägen bzw. auch immer deutlicher ausprägen sollten. Die Lehrerausbildung in erster und zweiter Phase ist dafür nur die *Ausgangsbasis*: ihr Ziel kann und sollte *nicht der kompetente Lehrer*, sondern *der kompetente Berufsanfänger* sein! So interpretiert fügt sich dieses Konzept von Standards im Lehrerberuf in die „Perspektiven der Lehrerbildung“ ein, die die KMK-Kommission zur zukünftigen Gestaltung der Lehrerbildung in Deutschland entwickelt hat (Terhart 2000): *Lehrerbildung* ist eine kontinuierliche Aufgabe innerhalb der gesamten Berufsbiographie von Lehrkräften.

Die folgenden Überlegungen und Entscheidungen sind von dem Schweizer Projekt zwar inspiriert, weichen aber – angesichts der Aufgabenstellung und unter Berücksichtigung der bundesdeutschen Verhältnisse - von dieser Vorlage ab:

- Für die Entwicklung von Evaluationsstandards in der Lehrerbildung ist es nicht hinreichend, sich lediglich auf die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu beziehen und auf die Erfassung und Prüfung der *Kompetenzen in den Unterrichtsfächern* zu verzichten. In der Schweizer Studie wird die Bedeutung des auf das Unterrichtsfach bezogenen Wissens stark unterschätzt – dies gilt für alle Lehrämter. (Das spezifische Fachwissen der Grundschullehrkräfte liegt im Feld der Grundschulpädagogik und –didaktik, des Anfangsunterrichts, des Erstlesens und Erstrechnens, des Sachunterrichts etc.). In Deutschland wird ca. 80% eines Lehramtsstudiums in den beiden Unterrichtsfächern und deren Fachdidaktik absolviert; im Lehramtsstudien-gang für Grundschulen ist dieser Anteil allerdings geringer. Diesen Teil der Lehrerbildung wird man in die Überlegungen für Standards also dringend miteinbeziehen müssen – nicht zuletzt deshalb, weil die entsprechenden Disziplinen bislang zu ihren spezifischen Aufgaben in der Lehrerbildung größtenteils schweigen.
- Wenn es um Standards in der Lehrerbildung gehen soll, muss man den Blick auf die Frage richten, was denn nun im Einzelnen innerhalb der Abschnitte der Lehrerausbildung selbst erwartet werden muss und kann. Dadurch wird die Perspektive näher an die einzelnen Abschnitte und deren Institutionen herangerückt. Zugleich wird – verglichen mit der Schweizer Studie - im Folgenden die Frage nach den Standards in der Lehrerbildung enger eingegrenzt, d.h. auf den *Bereich der Erstausbildung von Lehrern in der 1. und 2. Phase* bezogen, so wie sie in Deutschland statt-

findet. – Es bleibt allerdings gleichwohl längerfristig die Aufgabe bestehen, auch über Standards und Wirkungsüberprüfungen in der 3. Phase der Lehrerbildung, der Lehrerfort- und –weiterbildung also, nachzudenken und eine Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. generell: von Personalentwicklungsmaßnahmen im Lehrerbereich durchzuführen.<sup>15</sup>

- In anderer Hinsicht wird der Ansatz von Oser und Oelkers allerdings ausgeweitet. In der Schweizer Studie ging es um Standards, die Personen nach ihrer subjektiven Selbsteinschätzung erfüllen oder eben nicht erfüllen. Im Folgenden jedoch soll es nicht nur um Standards gehen, deren Erreichung (I) *Personen* anstreben müssten, sondern auch um Standards, deren Erreichung einzelne (II) *Institutionen* der Lehrerbildung wie schließlich (III) das die *Lehrerbildung* insgesamt organisierende („steuernde“) System abzustreben haben (Ebene der Bildungs- bzw. Kultusadministration). Standards müssen also für die auszubildenden Personen, für die damit beauftragten Institutionen (hier: 1. und 2. Phase) sowie schließlich für das auf Lehrerbildung insgesamt gerichtete Steuerungssystem (Ministerien) gelten.<sup>16</sup> Dieses *Mehrebenenmodell der Entwicklung von Standards* ist unter systematischen Gesichtspunkten notwendig, da eine Überprüfung von Standards lediglich an den ‚Endprodukten‘ zu kurz greift und zu spät kommt: Es muss auch überprüft werden, ob die Institutionen der Lehrerbildung von ihrer Struktur und ihren inneren Prozessen her gesehen überhaupt darauf ausgerichtet sind, daß die ausgebildeten Personen auch tatsächlich diese Standards ausbilden konnten. Und schließlich gibt es eine Gesamtverantwortung für Lehrerbildung, die in der Bildungsadministration liegt. Auch diese muß sich an Standards messen lassen. Letzteres ist auch deshalb notwendig, um die gängige Praxis zu durchbrechen, der zufolge hauptsächlich und immer nur die

---

<sup>15</sup> Die Überprüfung der Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen wird womöglich ein noch schwierigeres Unternehmen als die Evaluation der Erstausbildung. Im Übrigen würde sich eine Evaluation in der 3. Phase (Lernen im Beruf) erst dann wirklich lohnen, wenn es ein ausgebautes Weiterbildungssystem gäbe sowie Personalentwicklungsmaßnahmen breit etabliert wären. Zum Problem der Evaluation von Lehrerfort- und -weiterbildung vgl. Knab (1981), Eraut (1989), Graudenz u.a. (1995), Peter (1996) Wolf u.a. (1997), Landert (1998) und Rüegg (2000).

<sup>16</sup> Mit dieser an unterschiedlichen Ebenen orientierten Aufgliederung von Steuerungs- und Evaluationsaufgaben in der Lehrerbildung wird ein Gedanke aufgenommen, der in der Empfehlung einer Expertenkommission zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung in NRW bereits formuliert worden ist (Baumgart u.a. 1997; vgl. auch California Commission on Teacher Credentialing 1997). In der internationalen Fachliteratur sind Fragen der Standards in der Lehrerbildung wie auch Fragen der Steuerung des Gesamtsystems Lehrerbildung vielfach erörtert worden (vgl. Clark/Nergney 1990 und Roth/Pipho 1990 sowie die einschlägigen Beiträge in Sikula et al. 1997; Yinger 1999; Wise 1999; Wise/Leibrand 2001). Zu diesem Thema vgl. auch das neueste Heft des *Journals für LehrerInnenbildung*: „Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ 2002, Heft 1.

unteren Ebenen evaluiert werden, die oberste Ebene jedoch davon ausgeschlossen bleibt.

### 3. Standards für die Lehrerbildung als Kriterien der Evaluation

Im Folgenden wird nach Standards für ausgebildete *Personen*, Standards für *Institutionen* der Ausbildung sowie drittens Standards für dasjenige *Steuerungssystem* differenziert, das für Lehrerbildung zuständig ist. Für jede dieser drei Ebenen sind spezifische Standards zu formulieren; ebenso sind unterschiedliche Evaluationsinstrumente anzusetzen.

#### 3.1 Standards für die ausgebildeten Lehrer (Absolventenstandards)

In der *ersten, universitären Phase* der Lehrerbildung sollten bei den Studierenden bzw. Absolventen folgende Ziele erreicht werden:

- *Wissensbasis* für und über das spätere Berufsfeld,
- *Reflexionsfähigkeit* über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes,
- *Kommunikationsfähigkeit* über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie
- *Urteilsfähigkeit* angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen.

Diese vier hier nur formal abgegrenzten Kompetenzen werden als aufeinander aufbauend betrachtet (Stufen-Modell).

Die *zweite Phase im Studienseminar (Referendariat)* baut hierauf auf und schließt sich an. Hinsichtlich der hierauf bezogenen Personenstandards lässt sich folgende Aufgabe formulieren:

Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit

- bei der Planung, Durchführung und Auswertung des *eigenen Unterrichts*
- bei der Erarbeitung eines breiten, fachbezogenen ebenso wie fachverbindenden *Methodenrepertoirs*
- hinsichtlich der Erfassung spezifischer *Lernbedürfnisse von Schülern*
- bei der *Kooperation mit Kollegen* zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung
- bei der Kommunikation und *Beratung von Eltern*
- bei der Zusammenarbeit mit *außerschulischen Institutionen*

### 3.1.1 *Am Ende der Ersten Phase*

Für die *1. Phase* sind (mit Blick auf Personenstandards) folgende vier Bereiche von Bedeutung:

(1) Ein solides systematisch, methodisch und wissenschaftsgeschichtlich gestütztes *Wissen in den und über die Unterrichtsfächer(n)* ist eine *conditio sine qua non*. Dies gilt für alle Lehrämter und alle Fächer – die Grundschullehrerbildung steht somit keineswegs zurück, da sie ebenfalls eine spezifische wissenschaftsbasierte Fachlichkeit aufweist. Dabei ist das Disziplinen- bzw. Fächerwissen, das die Universität an Lehramtsstudierende vermittelt, deutlicher als bisher auf die Horizonte der schulischen Lehrpläne zu beziehen. Zugleich sollte nicht nur ein solides Fachwissen innerhalb des jeweiligen Faches, sondern auch der Blick von außen auf die Disziplin und das Fach vollzogen werden (Geschichte und Entwicklung, grundlegende Erkenntnis- und Methodenprobleme, Verknüpfung mit anderen Disziplinen, gesellschaftliche Bedeutung und Vermittlung des Faches etc.); diese letztgenannten Punkte sind übrigens nicht nur für die Lehramtsstudierenden dieses Faches von Bedeutung, sondern für *alle* Studierende dieser Disziplin. Die Disziplinen bzw. Fächer selbst sollten sich viel stärker als bisher in die Diskussion um die Lehrerbildung und deren Inhalte und Standards einmischen. Dabei wäre es ein falscher Weg, wenn die Disziplinen/Fächer die Angebote für die zukünftigen Lehrer gänzlich aus dem Angebot für ihre Hauptfachstudierenden (Diplom, Magister etc.) ausgliedern, also gewissermaßen bereits in der Universität eine vereinfachte Variante bieten: Die lehramtsbezogenen Veranstaltungen sollen – auf der Basis einer Verständigung über das für den (jeweiligen) Fachunterricht Notwendige und Sinnvolle – in großen Teilen, insbesondere bei den Grundlagen, mit den Hauptfachstudiengängen verknüpft sein.

Es ist eines der schon traditionellen und ganz großen Defizite der Diskussion um die Lehrerbildung, dass die wissenschaftlichen Disziplinen bzw. die Schulfächer - beides ist natürlich nicht identisch – sich in dieser Debatte so stark zurückhalten. Sie sollten sich allerdings allmählich selbst fragen, wie lange sie sich dieses Schweigen noch leisten wollen und können. Dabei ist nicht nur an die Tatsache zu erinnern, dass in sehr vielen Universitätsdisziplinen bzw. Fachbereichen große Teile der Personalkapazität nur deshalb vorhanden sind, weil es Verpflichtungen in der Lehrerbildung gibt. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass die Disziplinen selbst – ganz unabhängig von der Lehrerbildung – sich dem Problem der Vermittlung ihrer Erkenntnisse, Probleme und Chancen in die Öffentlichkeit hinein mehr Aufmerksamkeit widmen sollten. Auch im Rahmen der Erprobung konsekutiver Lehrerbildung (Bachelor/Master-Strukturen) dürfen die Fächer nicht aus der Verantwortung für diese Aufgaben entlassen werden; sowohl in der Bachelor-Stufe sind deshalb Bereiche vorzusehen, die einen reflexiven Rückbezug auf

Fächer und ihre Grenzen, auf fächerverbindende und fächerunabhängige Kompetenzen, auf Argumentations- und Vermittlungskompetenz etc. abzielen.

(2) Im Bereich des *erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogisch-didaktischen Wissens* ist die tatsächlich erreichbare Wirkung immer vergleichsweise bescheiden anzusetzen; das erziehungswissenschaftliche Studium nimmt je nach Bundesland schließlich nur zwischen 5% und ca. 20 % des Gesamtvolumens eines Lehramtsstudiengangs ein. Wenn es gelingt, als Ergebnis dieser teilweise nur 8 SWS, z.T. aber auch 32 und mehr SWS Absolventen zu bekommen, die etwas über Theorie und Geschichte der Schule wissen, die aktuelle bildungspolitische Kontroversen einzuordnen vermögen, die Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationstheorien kennen, denen die Lern- und Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen nicht fremd sind, die sich in den Didaktiken auskennen, um die Problematik der Leistungsbeurteilung wissen und mit Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung etwas anfangen können – wenn alles dies regelmäßig tatsächlich erreicht werden könnte, wäre verglichen mit dem jetzigen Stand schon viel erreicht. Keineswegs jedoch kann man erwarten, dass das erziehungswissenschaftliche Studium innerhalb der universitären Lehrerbildung (1. Phase) den Absolventen gewissermaßen berufsfertig entlässt.

(3) Ein ganz wichtiger Standard universitärer Lehrerbildung lautet: Ein Absolvent muss *fachdidaktisch analysieren und argumentieren* können. Er muss dazu in der Lage sein, sein Fach bzw. seine Fächer unter dem Gesichtspunkt der Lehrbarkeit und Lernbarkeit – auch unter dem Gesichtspunkten von Lernschwierigkeiten bei Schülern sowie unter dem Gesichtspunkt der Fächergrenzen und deren Überwindung – zu erörtern. Während das fachbezogene Wissen sich lediglich auf zu vermittelnde Inhalte und deren Hintergründe bezieht, und das in die Lehrerbildung eingebaute erziehungswissenschaftliche Wissen ‚inhaltsneutral‘ und eher allgemein auf Probleme und Prozesse des Schulsystems, des Unterrichts und des Lehrerberufs abhebt, bietet das Feld der Fachdidaktik die Möglichkeit einer Verschränkung von inhalts- und prozessbezogener Perspektive. Genau dies ist ein zentrales Element innerhalb der Lehrerkompetenz.

Um dies in der 1. Phase anbahnen und erreichen zu können, muss die Fachdidaktik einen angemessenen Platz innerhalb des Lehrerbildungscurriculums erhalten (s.u.). Dies kann am Ende der ersten Phase noch nicht vollständig unterrichtspraktisch durchdekliniert sein; gleichwohl wird jede zukünftige Lehrerbildung diesen fachdidaktischen Standard ernster nehmen müssen als bislang. Auch dies gilt unabhängig von der Frage: konsekutiv oder grundständig!

(4) Schließlich: Ein Absolvent der 1.Phase sollte dazu in der Lage sein, seine Berufswahl auch vor dem Hintergrund von praktischen Erfahrungen während *schulpraktischer Studien* zu reflektieren und zu vertreten. Die Erfahrung der eigenen Person in der Schu-



le, mit Kindern und Heranwachsenden, mit Eltern und Kollegen ist ein wichtiges Element innerhalb der studentischen Sozialisation. Schulpraktische Studienelemente sind dabei nicht schon ‚an sich‘ positiv – etwa in dem Sinne, dass diejenige Lehrerbildung die beste ist, die die meisten Praktika enthält: Es kommt nicht darauf an, schon im Studium das Einsozialisieren in bestehende Berufsroutinen und –kulturen anzubahnen oder zu ‚üben‘, sondern es muss darum gehen, neben der Erprobung der eigenen Person den kritisch-reflektierenden Blick sowohl auf die bislang im Studium vermittelten Inhalte wie auch auf die in der Praxis angetroffene Realität zu entwickeln. Zielperspektive kann das ‚forschende Lernen‘ sein. Inwieweit es tatsächlich dazu kommt, und inwieweit die Lehrenden in den Fachdidaktiken wie in den am erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen dies anzuleiten bereit und in der Lage sind – auch dies wird eine interessante Frage für die Evaluation sein.

### **Standards für die ausgebildeten Lehrer (Absolventenstandards):**

Die Standards für die ausgebildeten Lehrer werden getrennt für die 1. und 2. Phase ausgewiesen. Sie orientieren sich einerseits an bestimmten inhaltlichen Bereichen (senkrechte Achse) und andererseits an unterschiedlichen Ebenen (Stufen) der Kompetenz (waagerechte Achse):

#### *1. Phase:*

<b>Bereiche</b>	<b>Wissen</b>	<b>Reflexion</b>	<b>Kommunikation</b>	<b>Urteil</b>
Unterrichtsfächer	XXX	XX	XXX	XX
Fachdidaktiken	XXX	XXX	XXX	XX
Erziehungswissenschaften	XXX	XXX	XXX	XX
Schulpraktische Studien	XX	XXX	XXX	XX

Für diese vier Bereiche (Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Schulpraktische Studien) werden jeweils Standards formuliert:

## **10 Standards für die Unterrichtsfächer<sup>17</sup>**

1. Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte
4. Sich bewegen Können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin
5. Forschungsmethoden der Disziplin
6. Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen
7. Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin
8. Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin
9. Verbindungen zu anderen Disziplinen (Inter-/Transdisziplinarität)
10. Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte

## **10 Standards für die Fachdidaktiken**

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches
4. Aufbau und die Inhaltlichkeit des fachspezifischen Lehrplans
5. Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung
6. Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach
7. Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach
8. Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach
9. Methodische Formen/Lehr-Lern-Formen in diesem Fach
10. Verknüpfung des Faches mit anderen Fächern

## **10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium**

1. Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse
2. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
3. Schule und Schulsystem
4. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
5. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler

---

<sup>17</sup> Die Standards für Kompetenzen in den Unterrichtsfächern können zunächst nur fächerunabhängig benannt werden. Zu einem späteren Zeitpunkt müssen dann fachspezifischer Standards gebildet werden.

6. Lerndiagnostik und Lernförderung
7. Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung
8. Kooperation mit: Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen
9. Schul- und Unterrichtsentwicklung
10. Lehrerberuf und Professionalität

## 5 Standards für die schulpraktischen Studien

1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und –methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, *teacher research*)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrstudium

### 3.1.2 Am Ende der Zweiten Phase

Bereiche	Wissen	Reflexion	Urteil	Können
Kompetenz in den Unterrichtsfächern	X	XX	XXX	XXX
Kompetenz in fachdidaktischer Hinsicht	X	XX	XXX	XXX
Kompetenzen in pädagogischer Hinsicht	X	XX	XXX	XXX
Kompetenzen in Schul-/Unterrichtsentwicklung	X	XX	XXX	XXX

## 10 Standards für die Absolventen der 2. Phase:

1. Unterrichts-/Klassenführung
2. Unterrichtsplanung (Halbjahre, Unterrichtseinheiten, Stunden)

3. Beurteilung, Diagnose und Förderung
4. Einsatz eines breiten Methodenrepertoire
5. Einsatz neuer Informationstechnologien
6. Überprüfung der eigenen Arbeit (Selbstevaluation)
7. Selbstbild und Selbstentwicklung als Lehrer
8. Formelle und informelle Fort- und Weiterbildung
9. Berufliche Belastung und ihre Bewältigung
10. Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung

### 3.1.3 Möglichkeiten der Evaluation

Damit sind personenbezogene Standards benannt, die am Ende der ersten und zweiten Phase erfüllt sein sollten. Entscheidend ist, ob man Modalitäten des Evaluierens/Prüfens findet, die es erlauben, das Vorliegen bzw. auch den relativen Grad des Vorliegens dieser Standards zu ermitteln.

Hinsichtlich einer Erfassung der Ergebnisse der 1. Phase im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien liegen einige wenige punktuelle Forschungen vor.<sup>18</sup> Eine (nicht repräsentative) Studie über die u.a. auf das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium bezogenen Lesegewohnheiten von Wigger (2000, Keiner 2000) bringt eher deprimierende Ergebnisse. Befragungen von Absolventen zur Einschätzung der Qualität und des Wertes ihrer Ausbildung sind nicht unwichtig, unterliegen jedoch starken Verzerrungen. *Evaluation von Ausbildung muss mehr sein als eine nachgängige Befragung von Absolventen zu Erfahrungen und Wert der Ausbildung: Die tatsächlich erworbenen Kompetenzen müssen – an Standards orientiert - erfasst werden.*

Der aktuellste und am weitesten ausgearbeitete Versuch einer solchen Evaluation der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile wird derzeit von A. Nolle an der Universität Dortmund (Institut für Schulentwicklungsforschung) durchgeführt (Dissertation): Erfasst werden Lehramtsstudierende der Universitäten Bremen (n=26), Dortmund (287), Leipzig (309) und Erlangen-Nürnberg und Bamberg (n=264). Somit lagen insgesamt 886 auswertbare Fragebögen vor. Einschränkend muss angemerkt werden, dass es

---

<sup>18</sup> Die empirische Erfassung von thematischen Verschiebungen der Lehrangebote in diesem Bereich zähle ich nicht dazu, da es im gegebenen Kontext um die Standards und Evaluationen von auszubildenden Personen geht. Für eine Formulierung von Institutionen- bzw. Programmstandards sind solche Analysen natürlich wichtig (s.u) (Hauenschild u.a. 1990; Plöger/Anhalt 1999; Wigger 2000b).

sich um eine Befragung von Studierenden handelt; 508 der Befragten befanden sich noch um *Grundstudium*! Insofern kann man nicht von einer Analyse der *Wirkungen* des erziehungswissenschaftlichen Studiums sprechen; es handelt sich vielmehr um eine Befragung der Teilnehmer *während* des Prozesses der Lehrerbildung zum erziehungswissenschaftlichen *Ausschnitt* des Lehramtsstudiums. Darüber hinaus erfolgt diese Evaluation *nicht* mit Blick auf vorab definierte Standards (also gewissermaßen ‚lernzielorientiert‘), sie erfolgt vielmehr als eine Erfassung des Zustandes, die erhaltene Verteilungen (Durchschnitte, Abweichungen etc.) zeigt (also gleichsam ‚durchschnittsorientiert‘).

Hinsichtlich der Vorgehensweisen bei der Überprüfung des Grades der Erreichung von Standards sind – bei der Personenevaluation – verschiedene Formen praktikabel und praktiziert worden:

### **Vier Stufen einer an Standards orientierten Evaluation**

1. *Selbsteinschätzung*: Die Personen geben selbst an, wie weit sie ihrer Selbsteinschätzung zufolge die Standards erfüllen. Vorteil: Einfache Durchführung; Nachteil: äußerst unsichere Informationsbasis
2. *Testverfahren*: Die Personen werden durch geeignete diagnostische Instrumente hinsichtlich ihrer Wissens-, Reflexions- und Urteils Kompetenzen erfasst. Vorteil: Unabhängigkeit der Information von der Selbstdeutung; Nachteil: hoher testdiagnostische Aufwand in Vorbereitung, Durchführung und Auswertung; in Deutschland praktisch keine Vorerfahrung.
3. *Beobachtung und Beurteilung*: Die Personen werden in ihrem beruflichen Handeln von Schulleitern, Ausbildern, Kollegen (peers) o.ä. beobachtet und beurteilt, inwieweit sie Standards erfüllen. Hierbei sollten auch von den zu evaluierenden Personen erstellte *Portfolios* Berücksichtigung finden.
4. *Lernleistung/Erfahrung der Schüler*: Anhand der Befragung von Schülern und/oder der Ermittlung von Schülerleistungen wird ermittelt, welche Lehrer die Standards am deutlichsten erfüllen. Allerdings: Unsichere Wirkungskette zwischen Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und Schülerlernen/ Schülererfahrung. Wie erwähnt wird in dieser Expertise diese Evaluationsform noch nicht anvisiert.

Diese vier Formen einer an Standards orientierten Evaluation (auf der Personenebene) sind auf einer Skala von einfach/wenig aussagekräftig bis anspruchsvoll/sehr aussagekräftig anzuordnen; sie stellen Stufen dar. Die Selbsteinschätzung, die bislang dominierte, auch noch in der Schweizer Studie, sollte in dem angestrebten Evaluationen keines-

wegs die alleinige Basis sein – sie sollte sogar weitgehend minimiert werden. Die zweite Stufe - testdiagnostische Verfahren (Papier und Bleistift) sollte dominieren, da mit ihr aussagekräftigere Informationen gewonnen werden können. Sie sollte aber - zumindest punktuell - durch Beobachtungs-/Beurteilungsverfahren mit Blick auf das berufliche Handeln ergänzt werden; dies in einem quantitativ begrenzten Rahmen. Die vierte Stufe – Erfassung der Wirkungen bei Schülern – halte ich, wie oben bereits dargelegt, angesichts der immensen theoretischen und methodischen Probleme, des sehr hohen Aufwandes und der am Ende nicht präzise zu ermittelnden Zusammenhänge zum gegenwärtigen Zeitpunkt für nicht opportun: Der ungewöhnlich hohe Aufwand stünde in keinem Verhältnis zum unsicheren Ertrag.

Insofern besteht die Aufgabe bei der Personenevaluation darin, die Standards weiter zu konkretisieren und auf dieser Basis dann sowohl geeignete diagnostische Instrumente zu entwickeln wie auch entsprechende ergänzende Beobachtungsverfahren. Wenn sich dann etwa zeigen ließe, dass – richtig konstruiert und durchgeführt - diagnostische Verfahren zuverlässig zu ähnlichen Ergebnissen kommen wie Beobachtungsverfahren, so könnte man auf letztere – da aufwendig – verzichten. Genau dies aber muss vorher erprobt werden.

### ***3.2 Standards für Ausbildungsinstitutionen***

Standards betreffen nicht nur auszubildende Personen, sondern auch diejenigen Institutionen, die deren Ausbildung zu organisieren haben. Ich differenziere dabei nach

1. Institutionen der 1. Phase
2. Institutionen der 2. Phase
3. Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten

#### *3.2.1 Institutionen der Ersten Phase*

Eine Universität, in der Lehrerbildung stattfindet, sollte folgende Standards erfüllen (vgl. dazu bereits die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“; Terhart 2000):

- Sie benötigt ein institutionell möglichst hoch angesiedeltes *Zentrum für Lehrerbildung*, in dem die Belange der Lehrerbildung quer über die Fakultäten hinweg zentral vertreten und organisiert werden und in dem – neben anderen Aufgaben – auch die Unterstützung von Forschung in der bzw. zur Lehrerbildung erfolgt. Ein solches Zentrum kann unterschiedlich benannt sein – es sollte jedoch immer der *gesamtuniversitären Aufgabe* der Lehrerbildung eine organisatorische Absicherung (Quer-

struktur) geben. In einem solchen Zentrum sollten v.a. auch Vertreter der Fächer/Fachdidaktiken möglichst breit und massiv vertreten sein. Die am erziehungswissenschaftlichen Studium beteiligten Disziplinen sollten natürlich ebenfalls vertreten sein – das Hauptgewicht sollten aber die Fächer und Fachdidaktiken bilden – eben weil ihnen das Hauptgewicht in der Lehrerbildung zukommt.

- Sie benötigt in den Fakultäten, die die Ausbildung in den Fachwissenschaften wahrnehmen, eine Entscheidungsinstanz, die semesterweise die Studierbarkeit der jeweiligen Lehramtsfaches am Lehrangebot prüft und gegebenenfalls auf Defizite aufmerksam macht. Existiert in den Fakultäten/Fachbereichen eine allgemeine *Lehrplankommission*, so hat diese gesondert und neben der Prüfung der Angebote für die nicht-lehramtsbezogenen (Hauptfach)Studiengänge das Lehrangebot im Lehramtsstudiengang bzw. in den Lehramtsstudiengängen zu prüfen.
- Da unterschiedliche Disziplinen am *erziehungswissenschaftlichen Studium* beteiligt sind, benötigt eine Universität mit Lehrerbildung eine analoge Entscheidungsinstanz für das erziehungswissenschaftliche Studium, damit dort ein klares Curriculum entsteht und von Lehrenden wie Lernenden eingehalten wird. Die Lehrplankommission für das erziehungswissenschaftliche Studium besteht zur Hälfte aus Mitgliedern des Faches Erziehungswissenschaft.
- Sie benötigt eine hinreichende Zahl von *Fachdidaktikprofessuren* zur Sicherstellung einer forschenden Fachdidaktik, die über Unterrichtslehre hinauszugehen hat. In sehr kleinen Fächern können fächerübergreifende Professuren eingerichtet werden; in solchen Fällen sind Kooperationen zwischen geeigneten Universitätsstandorten ebenfalls denkbar.
- Sie benötigt ein verabredetes und mit den sog. „Hauptfachstudiengängen“ (Diplom, Magister) verzahntes *Kerncurriculum für die Lehrerbildung*. In diesem sind zusammenhängende größere Studieneinheiten (Module) definiert, die kreditiert und zertifiziert werden. Hiermit kommt auf alle an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen eine äußerst schwierige Aufgabe zu: Es müssen sowohl die *Gemeinsamkeiten* aller Studierenden dieser Disziplinen (unabhängig von ihrem Studiengang/ Berufsziel) als auch - auf einer gemeinsamen (polyvalenten) Basis - die berufsfeldspezifischen (professionellen) *Differenzen* markiert und in curriculare Muster gebracht werden. Ein m.E. wichtiger Qualitätsstandard für ein Kerncurriculum Lehrerbildung ist es, dass erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrangebote in Module miteinander teils integrativ, teils kooperativ-ergänzend organisiert werden. Institutionell sollten die Fachdidaktiken jedoch weiterhin bei ihrer jeweiligen Bezugsdisziplin angesiedelt bleiben.
- Sie benötigt eine Verabredung, auf deren Basis die Aufgaben, Belastungen etc. der Lehrerbildung im universitätsinternen System der Mittelallokation (*kriterienorientierte Mittelvergabe*) angemessen berücksichtigt werden. Damit ließe sich verhin-

dern, dass Universitäten und Fakultäten zwar Geld für Lehrerbildung und Lehramtsstudierende bekommen, dieses Geld aber nicht dort ‚ankommt‘.

Solche Qualitätsmerkmale für Lehrerbildungs*institutionen* (hier: 1. Phase) werden aber vermutlich nur entwickelt werden und lassen sich hinsichtlich ihrer Erfüllung nur evaluieren, wenn auch die leitende Instanz für das *Gesamtsystem Lehrerbildung* spezifische Standards erfüllt. Das bedeutet schlicht: Auch Bildungsministerien bzw. hier: die in ihnen für Lehrerbildung verantwortlichen Abteilungen und Gruppen müssen *selbst* Standards erfüllen (s.u.)!

### **Fragen an die Institutionen der 1. Phase:**

1. Hat die Universität eine Querstruktur aufgebaut, die die Belange der Lehrerbildung inneruniversitär und nach außen vertritt?
2. Existiert ein Zentrum für Lehrerbildung (oder Äquivalent)?
  - a. in welcher Personalstärke?
  - b. in welcher inhaltlichen Ausgabe?
  - c. in welcher rechtlichen Konstruktion?
3. Wird inneruniversitär und/oder in den Fachbereichen deutlich gemacht,
  - a. wie hoch der Anteil an Lehramtsstudierenden ist?
  - b. welcher Anteil des Personals/der Lehrkapazität sich dem Vorhandensein von Lehrerbildung verdankt?
4. Wie hoch ist die Abbrecherquote innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge?
  - a. Werden die Gründe erfasst?
  - b. Welche Gründe gibt es für diese Quote?
5. Sind Kerncurricula für die Lehrerbildung
  - a. in den Fächern/und der Fachdidaktik
  - b. im erziehungswissenschaftlichen Studium erarbeitet worden ?
6. Wird in den Fachbereichen geprüft, ob das Angebot den im Kerncurriculum ausgewiesenen Anforderungen entspricht?
7. Wie sieht der Verfahrensweg aus,
  - a. wenn Angebote geändert werden müssen?
  - b. wenn es in diesem Kontext Konflikte gibt?
8. Liegen Praktikumsordnungen vor?
9. Legt das Praktikumsbüro regelmäßig Berichte vor?
10. Wie wird die Eingliederung schulpraktischer Studien in den Studienverlauf sichergestellt?



11. Existieren Einführungen in Methoden der schulnahen Lehrerforschung (*teacher research*)?
12. Werden aus Seminaren heraus je individuellen Explorations- und Forschungsaufgaben für schulpraktische Studien entwickelt?
13. Werden Praktikumsportfolios/Praktikumsberichte erstellt?
14. Werden Schulpraktiker (Lehrkräfte, Schulleiter) an den schulpraktischen Studien begleitend mitbeteiligt?
15. Werden gemeinsame Auswertungen zwischen Praktikant, schulischem und universitärem Betreuer durchgeführt?
16. Gibt es eine Studienberatung auf der Basis der Praktikumserfahrungen und –ergebnissen? Existiert eine spezielle Prüfungsberatung (ggf. in Verbindung mit Examenscolloquia)?
17. Gibt es Ansätze für eine Weiterbildung des Personals innerhalb der Lehrerbildung?
18. Existiert ein System der internen und externen Evaluation in den Fachbereichen für die Lehrerbildung insgesamt?
19. Wie steht es um die Kooperation mit dem Staatl. Prüfungsamt?
20. Wie steht es um die Kooperation mit Institutionen der 2. Phase?
21. Wird den Hintergründen/Ursachen für Studienabbruch nachgegangen?
22. Wird die Belastung und Leistung innerhalb der Lehrerbildung bei der kriterienorientierten Mittelvergabe mitberücksichtigt?
23. Wenn ja: in welcher Weise/mit welchem Gewicht ?
24. Werden die Absolventen von Lehramtsstudiengänge (I. Staatsexamen) in irgendeiner Weise erfasst? Wird eine Entlassungsfeier durchgeführt?
25. Wie groß ist die Beachtung, die der Lehrerbildung de facto innerhalb der Universität zukommt?

### 3.2.2 *Institutionen der Zweiten Phase*

Die Institutionen und Programme der zweiten Phase unterliegen einer ähnlich starken Kritik wie diejenigen der ersten Phase; jedenfalls wäre es inadäquat, bei der Evaluation von Lehrerbildung immer nur die Universitäten im Blick zu nehmen. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Aufgaben müssen die Anforderungen an Institutionen der zweiten

Phase anders geartet sein als diejenigen für die erste Phase. Wendet man die Kritik an der zweiten Phase konstruktiv, so lassen sich folgende Anforderungen benennen (vgl. dazu auch die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“; Terhart 2000):

- Die Lehr- und Lernformen innerhalb der Studienseminare müssen einen höheren Anteil an selbstständigem und selbstorganisiertem Lernen beinhalten. Die Prinzipien des beruflichen Lernens von Erwachsenen müssen stärker zum Zuge kommen.
- Die inhaltliche und personelle Verknüpfung zwischen dem Lernort Studienseminar und dem Lernort Schule muss intensiviert werden.
- Die zweite Phase muss den Erstfallsituationen bzw. –perioden schaffen (eigenverantwortlicher Unterricht); eine allzu weitgehende Belastung durch eine Verrechnung dieses Unterrichts als „bedarfsdeckend“ sollte jedoch vermieden werden. Fall dies nicht erreicht bzw. der bedarfsdeckende Einsatz noch ausgeweitet wird, sollte man ehrlicherweise statt vom Referendariat von einer „Berufseingangsphase“ (früher: „Junglehrer“ o.ä.) sprechen.
- Die Qualifizierung, Rekrutierung und Weiterbildung des Ausbildungspersonals sollte dringend verbessert werden. Ausbilder müssen aus- und weitergebildet sein; diese Positionen sollten sowohl attraktiv gestaltet wie auch (zunächst) immer nur auf Zeit vergeben werden. Quereinstiger aus anderen Berufsfeldern als der Schule sollte ein Zugang ermöglicht werden.
- Die Beurteilung der Entwicklung von Referendaren sollte während des Referendariats kontinuierlich dokumentiert werden; am Ende sollten – zusätzlich zur Examensnote - personenbezogene Stärken/Schwächen-Profile erstellt werden.
- Institutionen der Zweiten Phase sollten eine kontinuierliche Selbstevaluation betreiben.

### **Fragen an die Institutionen der 2. Phase ?**

1. Gibt es zu Beginn Einführungsveranstaltungen?
2. Wird den Referendaren ein detaillierter Ausbildungsplan vorgelegt?
3. Wie erfolgt die Zuordnung zu Schulen / Mentoren?
4. Wie ist die Zusammenarbeit Schule/Seminar organisiert?
5. Sind Beurteilungskriterien transparent?
6. Gibt es klare Absprachen über Standards zwischen den beurteilenden Personen?
7. Wie ist das Verhältnis von individueller/kollektiver Beratung?
8. Werden Referendare in die Entscheidungen des Seminars mit einbezogen?
9. Gibt es Lösungen für spezifische (persönliche) Problemfälle?

10. Was geschieht bei Konflikten zwischen Beteiligten?
11. Welche Formen der Selbstorganisation der Referendare gibt es?
12. Welche Kontakte zur 1. Phase bestehen?
13. Welche Kontakte zur 3. Phase bestehen?
14. Wie sieht die Rekrutierung der Seminar- und Fachleiter sowie der betreuenden Lehrer (Mentoren) aus?
15. Wie sieht es mit der Weiterbildung der Seminar- und Fachleiter sowie der betreuenden Lehrer (Mentoren) aus?
16. Werden Quereinsteiger aus anderen Bildungsbereichen als Ausbilder eingesetzt?
17. Existiert ein internes Monitoring/Evaluationsverfahren?

### 3.2.3 Prüfungen und Einstellungen

*Prüfungen:* Die Praxis der Lehramtsprüfungen ist bislang vollkommen unerforscht. Ebenso sind die Einstellungsmodalitäten noch keiner genaueren Analyse unterzogen worden. Dies mag einerseits erstaunlich vorkommen – andererseits werden diese Bereiche/Stationen innerhalb der Berufsbiographie von Lehrern als administrative Schaltstellen betrachtet, denen man eine rechtliche Form und einen Verwaltungsablauf zuordnen muss. Das ‚Wissen‘ über diese Prozeduren, ihre alltäglichen Abläufe, ihre Konflikte und Kuriositäten steht gewissermaßen in den Wissenschaftlichen Landesprüfungsämtern für die Lehrämter (wohl eher implizit) zur Verfügung. Am Ende der 1. Phase prüfen Universitätsangehörige (im Beisein von Vertretern der Schuladministration) in ihrer Rolle als ernannte Mitglieder des Prüfungsamtes. Am Ende der 2. Phase prüfen Fachleiter, Seminarleiter, Ausbildungslehrer und (z.T.) Schulleiter. Art, Zahl, Umfang, Reihenfolge und Gewichtung der verschiedenen Prüfungselemente bei den beiden Staatsexamina variieren in den Bundesländern. Die Note(n) aus beiden Staatsexamina sowie z.T. weitere personenbezogene Faktoren gehen in die Berechnung von Punktzahlen (o.ä.) ein, die dann wiederum (ausschließlich oder in Kombination mit anderen Elementen) die Voraussetzung für die Einstellung sind. Ihr prognostischer Wert für den späteren Berufserfolg bzw. -misserfolg ist bislang noch nicht empirisch überprüft worden. Die in dieser Expertise empfohlene Evaluation anhand von Standards kann auch dazu dienen, die Examensnoten der evaluierten Personen an einem Außenkriterium (den Standards) zu validieren.

#### **Fragen an das Prüfungsverfahren:**

1. Wie groß ist der Anteil studien- bzw. ausbildungsbegleitender Prüfungselemente im Verhältnis zu abschließenden Prüfungselementen?

2. Wie ist das Verhältnis der verschiedenen Prüfungselemente (Klausur, mündliche Prüfung, Examensarbeit) ?
3. Wie stark ist der Inhalt der Prüfungen an den individuellen, faktischen Studienverlauf angekoppelt – und wie stark ist er angekoppelt an allgemeine Standards?
4. Welche Kompetenzebenen sollen – der Idee nach – in den schriftlichen und mündlichen Prüfungen des 1. Staatsexamens erreicht und überprüft werden?
5. Welche Kompetenzebenen werden – der praktischen Erfahrung nach – durchschnittlich erreicht bzw. überprüft?
6. Wie stark ist der Kontakt zwischen Prüfungsamt und den Fachbereichen/Fakultäten, in denen Lehrerbildung stattfindet?
7. Welche Möglichkeiten bestehen für das Prüfungsamt, folgenreich auf Defizite im Lehrangebot oder in der Prüfungspraxis hinzuweisen?
8. Wie ist das Verhältnis zwischen dem Gewicht der Benotung durch die Fach-/Seminarleiter einerseits und dem Mentor/Schulleiter andererseits?
9. Welche unterschiedlichen Kompetenzebenen sollen im 2. Staatsexamen erreicht und geprüft werden – und welche werden der praktischen Erfahrung nach erreicht und geprüft?
10. Werden als Ergebnis des 2. Staatsexamens personenspezifische Entwicklungspotentiale und/oder Stärken/Schwächen-Berichte festgehalten?
11. Gehen solche individuellen Beurteilungen zu Entwicklungspotentialen und Qualitätsprofilen in die Einstellungsprozedur ein?
12. Wie hoch ist die durchschnittliche Studiendauer in den Lehramtsstudiengängen?
13. Wie sehen die Notendurchschnitte in den einzelnen Lehrämtern/Prüfungsfächern aus?
14. Wie hoch ist die Durchfallquote?

*Einstellungen:* Die Zuweisung von Bewerbern zu Regionen, Schulformen/-stufen und schließlich: zu Schulen erfolgt in einem sehr komplexen, mehrstufigen Verfahren, das in den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt wird. Details brauchen hier nicht dargelegt zu werden – entscheidend ist, dass die Einstellung selbst zu arbeitsrechtlich unterschiedlichen Positionierungen führen kann (Angestellte oder Beamte mit ganzer oder reduzierter Stelle/Stundenzahl). Formal gibt es Probezeiten - die jedoch de facto kaum jemals unmittelbar negativ enden. Lebenszeitverbeamtung kann ggf. nach einer formalen Revision drei Jahre später ausgesprochen werden. Die Praxis der Einstellungsprozedur ist sehr stark vom Schwanken der Relation zwischen Bewerberangebot und der Art und Zahl der zu besetzenden Stellen bestimmt. Historisch wie auch aktuell werden Zulassungswege gekürzt und Zulassungsbarrieren gesenkt, wenn die Bewerberzahl geringer wird oder zu gering ist – und umgekehrt.

Eine systematische Untersuchung der Auswirkungen einer (bei Bewerberüberhang) sehr rigiden An- und Einstellungspolitik bzw. einer bei Bewerbermangel notwendigen, übli-

che Standards unterschreitenden Einstellungspolitik<sup>19</sup> sind bislang nie unternommen worden.

### **Fragen an den Einstellungsprozess:**

1. Werden alle potentiellen Bewerber erfasst?
2. Welche über die formale Lehrerqualifikation hinausgehenden Qualifikationen/Kompetenzen werden mit erfasst ?
3. Wie ist das Verhältnis von formellen und anderen Qualifikationen?
4. Wie stark wird auf (welche?) Einsatzwünsche von Bewerbern eingegangen?
5. Wie stark ist die dirigierende Kompetenz der Einstellungsbehörde?
6. Auf welchen Ebenen der Schuladministration wird das Verfahren abgewickelt?
7. Wie groß ist das Mitspracherecht der Schulen bei der Definition dessen, was sie brauchen?
8. Wie groß ist das Mitspracherecht der Schulen bei der Auswahl des geeignetsten Bewerbers?
9. Wie sind Konfliktfälle geregelt?
10. Wie wirken sich schulgenaue Ausschreibungen sowie in der Schule durchgeführte Bewerbergespräche aus?
11. Wie ist das herkömmliche Listenverfahren mit dem schulgenauen Ausschreibungs-/Besetzungsverfahren verbunden?
12. Welche Erfahrungen und Wirkungen hat die Mitbestimmung von Schulen bei der Einstellung neuerer Lehrer aus der Sicht der Schulleiter, des Kollegiums, der eingestellten Person?<sup>20</sup>
13. Lassen sich hinsichtlich der späteren Lehrerkompetenzen (Zusammenarbeit im Kollegium/Schulprofil etc.) Unterschiede feststellen zwischen den Auswirkungen von Lehrereinstellung durch Liste oder durch Ausschreibung?
14. Wie ist es um die schnelle Korrektur von offensichtlichen Fehlplatzierungen bestellt?
15. Wie ist es um die mittelfristige Korrektur von Fehlentscheidungen bestellt?

Hinsichtlich der Möglichkeiten einer *Evaluation der Institutionen und Programme* der Lehrerbildung lassen sich die folgenden vier Modalitäten nennen:

1. *Selbstberichte*: Die Institutionen legen Berichte über ihre Regularien zur Lehrerbildung vor. Anhand eines vorab definierten Katalogs von Standards werden auf

---

<sup>19</sup> Im Administrationsjargon werden die so Eingestellten derzeit „Nichterfüller“ genannt. Früher gab es andere Bezeichnungen; im Englischen heißt es politisch korrekt: *alternative ways to teaching* oder nicht ganz so korrekt, aber angemessener: *emergency certification*.

<sup>20</sup> Zu dieser Frage führe ich derzeit eine empirische Untersuchung durch, die sich auf alle im Frühjahr 2002 in NRW ausgeschriebenen Stellen sowie deren Besetzung bezieht. Befragt werden Schulleiter, ein Mitglied der Auswahlkommission aus dem Kollegium sowie die ausgewählte und eingestellte Person. Im Jahr 2003 erfolgt an diesen Schulen eine zweite Befragung.

- dieser Basis Punkte zugewiesen. Vorteil: Kostengünstig. Nachteil: Die Selbstberichte sagen noch nichts über die tatsächliche Realität in den Institutionen aus.
2. Selbstberichte plus *Evaluationen vor Ort durch Kommissionen*: Auf diese Weise kann eine direktere Informationsgewinnung vollzogen werden als bei den Selbstberichten allein. Nachteile: großer Aufwand, punktuelle Inspektion.
  3. *Teilnehmende Beobachtung & Beurteilung* über einen Zeitraum hinweg: Vorteil: Auf diese Weise können zuverlässigere Informationen über die Realität in der Institution gesammelt werden. Nachteil: großer Aufwand, nur Stichproben möglich
  4. *Erfassung des Urteils der Ausgebildeten* oder sogar der *Kompetenzen der Ausgebildeten* (s.o.: Personenevaluation). Vorteil: Verknüpfung von Institutionen- und Personenevaluation; Herstellung von Zusammenhängen zwischen dem Niveau der Institution und dem Niveau der von ihr ausgebildeten Personen.

### 3.3 *Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung*

Das Gesamtsystem Lehrerbildung wird m.E. derzeit nicht wirklich an einer Stelle zentral und aus einem Gedanken heraus organisiert und kontrolliert; es fehlt so etwas wie „*governance*“ für Lehrerbildung als Gesamtaufgabe (vgl. Clark/McNergney 1990). Die Kompetenzen auf Bundesebene (KMK-Vereinbarungen etc.) sind begrenzt; in den Bundesländern erfolgt eine Organisation und Kontrolle durch die zuständigen Landesministerien. Auf Bundes- wie auf Landesebene ist die Verantwortung sehr verteilt, ja beinahe zersplittert, sodass sich auch am Ende niemand wirklich verantwortlich fühlt noch verantwortlich gemacht werden kann. Hinzu kommen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen der beteiligten Instanzen: Erwähnt sei nur die sehr differente Sicht der Lehrerbildung durch die Wissenschaftsseite einerseits und die Kultus- und Schulseite andererseits; dies gilt bundesweit auf der allgemeinen Ebene der Diskussion wie auch dort, wo in einem Bundesland in einem Ministerium Wissenschafts- und Schulabteilung für Lehrerbildung zuständig sind. Erwähnt seien in diesem Zusammenhang auch die beiden Phasen der Lehrerbildung, die ja immer noch weithin getrennte Welten sind.

Man kann sich auch des Eindrucks nicht erwehren, dass in den Ministerien und auch in den unterschiedlichen Experten- und Evaluationskommissionen häufig nur sehr punktuelle, an persönliche Eindrücke gebundene und z.T. auch veraltete Informationen über den tatsächlichen Zustand der Lehrerbildung an den einzelnen Standorten und dort in den einzelnen Fächern vorliegen. Dies ist umso misslicher, weil auch weiterhin eine gewisse klassische Systemsteuerung durch Lehrerausbildungsgesetz, durch Lehramtsprüfungsordnung, durch Hinweise für Studienordnungen, durch die staatlichen Prüfungsämter ebenso unvermeidlich wie notwendig sein wird. Und auf dieser Lenkungs-

ebene sollten möglichst ausführliche, präzise und aktuelle Informationen über die Realität der Lehrerbildung an den verschiedenen Hochschulen vorliegen. Es ist also für die Ebene der Systemsteuerung der Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung, sich selbst Klarheit darüber zu verschaffen, wie viel man eigentlich wirklich über denjenigen Bereich weiß, den man zu organisieren hat – und woher man dies weiß.

Über die klassischen Steuerungsinstrumente wie Lehrerbildungsgesetze, Lehramtsprüfungsordnungen, dem Recht der Genehmigung von Studienordnungen, der Aufsicht über staatliche Prüfungsämter etc. hinaus (klassische bürokratische Steuerung) sollte als ein neues Instrument die Erarbeitung eines *Rahmens (!)* für *Kerncurricula in der Lehrerbildung* oder zumindest eines *Verfahrens* zur Erarbeitung dieser Curricula in Angriff genommen werden.<sup>21</sup> Die bisherigen Themenkataloge in den Fächern und in Erziehungswissenschaft können dafür einen Ausgangspunkt bilden, sie sollten jedoch aktualisiert, stärker lehrplanbezogen formuliert und v.a. unter Einbezug von Kompetenzen reformuliert werden. International spricht man in diesem Zusammenhang von einem Trend weg von *contents* zu *competencies*. Mit Blick auf das deutsche, zweiphasige System der Lehrerbildung wird man das Verhältnis von *content* und *competencies* natürlich phasenspezifisch ausgestalten müssen, d.h. die 1. Phase wird noch stärker wissensorientiert sein bzw. auf den Umgang mit Wissen ausgerichtete Kompetenzen aufzubauen haben, wohingegen die 2. Phase auf dieser Basis stärker in Richtung auf den Aufbau von zwar wissensbasierten, aber dann doch praktisch-beruflichen Kompetenzen zu arbeiten hat.

Der entscheidende Punkt aber ist: Ein Lehrerbildungssystem hat als einen wichtigen Standard einen solchen inhaltlichen oder doch zumindest verfahrensbezogenen Rahmen für Kerncurricula in der Lehrerbildung auszuweisen.

Damit aber ist es natürlich nicht getan: Denn nun muss – siehe oben den Hinweis auf die Notwendigkeit zuverlässiger Informationsbeschaffung - geprüft werden, inwieweit die Lehrerbildungsinstitutionen diese ihnen übertragenen Aufgaben sowie den Rahmen der Kerncurricula auch tatsächlich erfüllen. Es ist ja in der Tat erstaunlich: als Ergebnis der Lehrerbildung liegen zahllose Noten vor – bis auf zwei Stellen hinter dem Komma scharf, individualbiographisch von höchster Relevanz, und bundesweit zunehmend besser werdend! *Was aber die ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer wirklich wissen und*

---

<sup>21</sup> Vgl. dazu die Beiträge und Materialien zu einem Workshop in Hamburg „Auf dem Weg zu Kerncurricula in der Lehrerbildung“, Mai 2002 sowie den Abschlußbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen: *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen*. Hannover, März 2002 (Auszug zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik im Anhang 7.2).

*können, wissen wir nicht.* Ein immerhin positiver Nebeneffekt der Modellversuche zur gestuften Lehrerbildung wird sein, dass man vergleichend diese Modelle evaluiert, und zwar intern wie extern. Wenn dies wirklich ernst gemeint ist, wird man die Wirkung von Modellversuchen bzw. von herkömmlicher Lehrerbildung unter Bezugnahme auf die Fähigkeiten der Ausgebildeten empirisch vergleichen müssen – eine wirklich interessante forschungsmethodische Aufgabe. Auf das Ergebnis darf man gespannt sein.<sup>22</sup>

#### **Fragen an das Steuerungssystem :**

- Wie groß ist die Personalstärke ?
- Wie sieht es mit der Rekrutierung aus?
- Wie werden Informationen über den Zustand des Lehrerbildungssystems gesammelt und intern verarbeitet?
- Wie häufig/in welcher Form finden Treffen zwischen Ministerium und Universitäten in Sachen Lehrerbildung statt?
- Ausmaß der personellen Verflechtung zwischen Uni/Schulverwaltung/Ministerium?
- Wie wird systemintern die eigene Arbeit der Lehrerbildungsabteilungen beobachtet?
- Wie hoch ist die Regelungsdichte vom Ministerium
  - In Richtung auf die Universitäten
  - In Richtung auf die 2.Phase
  - In Richtung auf die Prüfungsämter ?

---

<sup>22</sup> Wie immer bei solchen Studien ist man vor Überraschungen nicht sicher. So könnte sich zeigen, dass kaum Unterschiede festzustellen sind. Es könnte allerdings ein ähnliches Ergebnis eintreten wie bei den Studien zu den Effekten des dreigliedrigen und des integrierten Schulsystems: Am Ende sind die Differenzen zwischen Standorten größer als zwischen Systemen. Möglicherweise verschwinden kurzfristig feststellbare Effekte im Verlaufe der ersten Berufsjahre, und am Ende verlieren sich eventuelle positive Wirkungen von Modellversuchen, wenn man sie zur Regel macht. Und *das* Grundproblem wird durch die folgende Vermutung umrissen: möglicherweise wirken sich Qualitätsunterschiede in der Lehrerbildung nur sehr vermittelt auf Lehrerkompetenz und Lehrerhandeln aus - und Letzteres wiederum nur sehr schwach oder gar nicht auf das Lernen und Erfahrungsbildung der Schüler!



#### 4. Zum strategischen und methodischen Vorgehen

1. Die im Vorangegangenen entwickelten Standards sind auf eine Evaluation gerichtet, die sich *nicht* mit Dokumentenanalyse und Selbstauskünften zufrieden gibt. Zwar kann dies eine gewisse Basis sein, aber der eigentliche Akt der Evaluation besteht darin, dass *Steuerungssysteme, Ausbildungsinstitutionen bzw. -programme* und schließlich *Absolventen* vor Ort einer *empirisch basierten Evaluation* unterzogen wird. Bei den Standards für die Absolventen wird zwischen Ersten und Zweiten Phase differenziert.
2. Diese Evaluierung kann als einmaliger Querschnitt angelegt sein – sie *sollte jedoch als ein Längsschnitt angelegt sein*, so dass Entwicklungsprozesse differenziell deutlich werden, und zwar differenziell mit Blick auf unterschiedliche Institutionen/Programme und Personen.
3. Entscheidend ist, dass diese drei Datengruppen (Steuerungssystem, Ausbildungsinstitutionen, ausgebildete Personen) nicht einfach isoliert nebeneinander stehen bleiben, sondern dass *Zusammenhänge zwischen ihnen hergestellt werden* (Mehrebenenanalyse). Oder anders formuliert: Es sollte identifizierbar sein, unter welchen Umfeldbedingungen sich welches Ausmaß an Standard-Erreichung ausbildet – oder eben nicht ausbildet.
4. Das bedeutet, dass die an Standards orientierte Evaluation der Lehrerbildung sensibel für differente Kontexte und unterschiedliche Voraussetzungen in Bundesländern bzw. an Standorten sein muss. Hierzu gehört es auch zu berücksichtigen, dass die Universität als Institution der 1.Phase keineswegs ihren primären oder gar einzigen Zweck in der Lehrerbildung hat, diese aber sehr wohl zu einem ihrer wichtigen Aufgaben gehört, die sich auch kapazitär dementsprechend abbildet und also auch – als eine *Gesamtaufgabe der Universität* - mit der notwendigen Sorgfalt erfüllt werden muss.
5. Die Verknüpfung der Datengruppen ist auch deshalb entscheidend, damit man aus der Evaluation – in aller Vorsicht – Schlüsse ziehen kann bzw. zu Erkenntnissen kommt, die nahe legen, *unter welchen Bedingungen ausgebildete Lehrer die Standards eher erfüllen als dass sie sie verfehlen*. Nur wenn solche Erkenntnisse systematisch und von vorneherein angestrebt werden, ist der kulturelle und finanzielle Aufwand einer solchen Evaluation gerechtfertigt: Denn sie erfolgt eben nicht um ihrer selbst willen (oder gar um Ranglisten zu erzeugen), sondern *soll Schritte zur Verbesserung einleiten*.
6. Dies macht deutlich, dass die angestrebte, an Standards orientierte Evaluation nicht einfach ein Erfassen von Zuständen sein soll, sondern sowohl hinsichtlich des Erkenntnisanspruchs wie auch hinsichtlich der dadurch fundierten operativen Konsequenzen weitergehende Ambitionen verfolgen muss. Es geht über das

Erfassen von Zuständen hinaus um die Aufhellung von Hintergründen. Damit ist ein *genuiner Forschungsanspruch* definiert.

7. Von großer Wichtigkeit ist die Frage nach der Auswahl der evaluierenden Institution. Es sollte sich aus systematischen Gründen um eine *externe* Evaluation handeln: Da die *an den Universitäten platzierten Bildungswissenschaften* selbst integraler Teil der Lehrerbildung sind, entfallen sie – streng genommen - als geeignete Evaluationsträger. Die verschiedenen *Staats- und Landesinstitute* entfallen ebenfalls, da sie nicht über die hinreichende Kapazität und Kompetenz verfügen. Darüber hinaus sind sie den Kultusministerien weisungsabhängig zugeordnet.
8. Somit verbleiben als Träger der Evaluation *außeruniversitäre und nicht weisungsgebundene Institutionen der Bildungsforschung*. Nach Lage der Dinge kommen dafür das DIPF sowie das MPI für Bildungsforschung in Frage. U.U. wären auch das HIS sowie das CHE einzubeziehen. Vielleicht lassen sich Kombinationen bzw. Konsortien bilden.

## 5. Empfehlung zum weiteren Verfahren

1. Die Fragen einer an Standards orientierten Evaluation der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung sollten auf der Basis dieser Expertise von einer kleinen *Arbeitsgruppe der KMK* weiter konkretisiert werden. Das Arbeitsergebnis hätte ein ausformulierter, möglichst konkret formulierter und ggf. operationalisierter Katalog von Standards für die Lehrerbildung sowie die Grundelemente eines Designs für die Evaluation zu sein.
2. Diese Arbeitsgruppe sollte aus Bildungsforschern und Experten der Bildungsverwaltung zusammengesetzt sein. Sie sollte durch ihre personelle Zusammensetzung auch internationale Erfahrungen bei der Evaluation von Lehrerbildung, Erfahrungen aus der Hochschulevaluation sowie aus der berufsbezogenen Diagnostik mitberücksichtigen. Ebenso sollten Experten aus dem Bereich Personalwesen bzw. der Personalbeurteilung der Privatwirtschaft mit aufgenommen werden.
3. Das Ergebnis dieser Arbeitsgruppe sollte auf eine möglichst breit angelegte standard-basierte Evaluation der Ersten und Zweiten Phase *quer über (möglichst) alle Bundesländer hinweg* abzielen. Ebenso sollten möglichst *viele Lehramtsstudiengänge* (von Grundschul- bis Berufsschullehramt, ebenso Sonderschullehramt) abgedeckt werden.
4. Auf der Basis der Ergebnisses dieser Arbeitsgruppe wird von der KMK eine *Ausschreibung* der beabsichtigten Evaluation durchgeführt. Der Ausschrei-

bungstext formuliert die Ziele und Anforderungen an die Evaluation sowie deren zeitlichen und finanziellen Rahmen.

5. Die Ausschreibung sollte auf eine möglichst breit angelegte standard-basierte Evaluation der Ersten und Zweiten Phase *quer über (möglichst) alle Bundesländer hinweg* abzielen. Ebenso sollten möglichst *vielen Lehramtsstudiengänge* (von Grundschul- bis Berufsschullehramt, ebenso Sonderschullehramt) abgedeckt werden. Eine solchermaßen breit angelegte, standard-basierte Evaluation entspricht am ehesten dem vielfach erhobenen Ruf nach einer Erfassung der Wirklichkeit und Wirksamkeit von Lehrerbildung.
6. Ist eine solche breit angelegte Evaluation nicht möglich oder nicht gewollt und will oder muss man eine kleinere Lösung anstreben, so könnte in Schritten jeweils einzelne *Teil-Evaluationen* vollzogen werden:
  - Z.B. wäre es möglich, dass einzelne Länder landesinterne Evaluationen vornehmen (*Länder-Lösungen*).
  - Oder aber Gruppen von Bundesländern kooperieren in dieser Sache (*Länder-Verbund-Lösungen*).
  - Es wäre auch möglich, dass sich einzelne Länder bzw. Ländergruppen auf die Evaluierung von Aspekten konzentrieren - sei es eine Phase, sei es ein spezifisches inhaltliches Problem (*Teilbereichs-Lösungen*).

Solche ‚kleineren‘ Lösungen würden jedoch den eigentlichen Zweck einer Evaluation der Lehrerbildung im Grunde verfehlen bzw. die Bearbeitung dieser dringende Aufgabe zeitlich verzögern. Deshalb wird dringend die zunächst erwähnte ‚größere‘ Lösung empfohlen.
7. Die Arbeit an Standards für die Lehrerbildung sowie auch die daran anschließende Evaluation wirft insgesamt eine Reihe von *Forschungsfragen* auf, die in Verbindung mit Forschungsfördernden Institutionen (DFG, BLK) und deren Förderinstrumenten erörtert werden sollten.

## Literatur

Apple, M.: Markets, standards, teaching, and teacher education. In: Journal of Teacher Education 52(2001)3, S. 182-195.

Arnsberg (2001): Ergebnisse einer externen Evaluation in den Studienseminaren für das Lehramt für die Sekundarstufe II im Regierungsbezirk Arnsberg. Arnsberg.

Ballou, D./Podgursky, M.: Teacher Training and Licensure : A Layman's Guide. In: M. Kanstoroom/C. Finn (Eds.): Better Teachers, Better Schools. Washington: The Thomas Fordham Foundation 1999.

Ballou, D./Podgursky, M. : Reforming Teacher Preparation and Llicensing : What is the Evidence ? In: Teachers College Record 102(2000)1, S. 5-27.

Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunft der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 13-36.

Baumgart, Fj./Brügelmann, H./Brunkhost-Hasenclever, A./Fend, H./ Neumann, G./Oelkers, J./Terhart, E. (federführend) /Tillmann, K.-J.: Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). (Schule in NRW. Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NRW, Nr. 9025). Frechen: Ritterbach 1998.

Bellenberg, G./Thierack, A.: Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Projekt B 8330 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Essen, Oktober 2001.

Brouwer, N./ten Brinke, St.: Der Einfluß integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz. In: Empirische Pädagogik 9(1995), S. 3-31, 289-330.

Buchberger, F.: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich. Innsbruck: Studien Verlag 1995.

Burroughs, R.: Composing Standards and Composing Teachers. The Problem of National Board Certification. In: Journal of Teacher Education 52(2001)3, S. 223-232.

California Commission on Teacher Credentialing (1997): I. California Standards for the Teaching Profession. II. Standards of Quality and Effectiveness for Beginning Teacher Support and Assessment Programs. State of California, Sacramento.

Clark, D.L./McNergney, Chr.: Governance of Teacher Education. In: Houston, R.W. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York 1990, S. 101-118.

Cochran-Smith, M./Fries, M. K.: Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. In. Educational Researcher 30(2002)6, S. 3-15

- Cochran-Smith, M: The Outcomes Question in Teacher Education. In: *Teaching & Teacher Education* 17(2001), 527-546.
- Darling-Hammond, L.: Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In: *Education Policy Analysis Archives* 8(2000)1, 1-46 (a).
- Darling-Hammond, L.: How teacher Education Matters. In: *Journal of Teacher Education* 51(2000)3, S. 166-173 (b).
- Darling-Hammond, L.: Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: V. Richardson, V. (Eds.): *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, DC: AERA 2001.
- Darling-Hammond, L. et al. : *A License to Teach. Raising Standards for Teaching*. San Francisco: Jossey Bass 1999.
- Denner, P. R./Salzman, St. A./Bangert, A. W.: Linking Teacher Assessment to Student Performance: A Benchmarking, Generalizability, and Validity Study to the Use of Teacher Work Samples. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education* 15(2002)4, S. 287-307.
- Eraut, M.: Review of Research on In-Service Teacher Education: a U.K. Perspective. In: J. Wilson (Ed.): *The Effectiveness of In-Service Education and Training of Teachers and School Leaders*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger 1989.
- Freisel, L./Sjuts, J. (Hrsg.): *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte*. Leer 2000.
- Fried, L.: Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer u.a. 1997, S. 19-54.
- Galluzzo, G. R./Craig, J. R.: Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In: R.W. Houston (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan 1990, S. 599-616.
- Gräsel, C.: Lehrerausbildung: Konsequenzen aus der PISA-Studie? Welche zentralen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um das Lernen von Schülern zu unterstützen? In: *Schulverwaltung MO* 12(2002)5, S. 167-168.
- Graudenz, I./Plath, I./Kodron, Chr.: *Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen*. Baden-Baden: Nomos 1995.
- Hauenschild, H./Herrlitz, H.-G./Kruse, B.: *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (LEWERZ)*. Göttingen 1990.
- Hentig, H. von: *Die Schule neu denken*. Stuttgart: Hanser 1993.
- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium): *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Ressource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State Officers 1992.

Keener, E.: Leben, Lernen, Lesen – Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In: L. Wigger (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Hochschule Vechta 2000, S. 7-20.

Knab, D.: Der Lehrer muß dran glauben. Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In: *erziehung* 14(1981)H.3, S. 24-27.

King, M.B.: Locking Ourselves In: National Standards for the Teaching Profession. In: *Teaching & Teacher Education* 10(1994)1, S. 95-108.

Kunz-Heim, D.: Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. Weinheim: Juventa 2002.

LSW = Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation als Aufgabe der Lehrerbildung. Dokumentation einer Fachtagung. Bönen 2000.

Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen. In: *Die deutsche Schule* 91(1999), S. 144-159.

Landert, Ch.: Evaluation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse einer Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur/Zürich: Rüegger 1998.

Millman, J. (Ed.): *Grading Teachers, Grading Schools: Is Student Achievement a Valid Evaluation Measure?* Thousand Oaks: Corwin Press 2002.

Murray, F.: The Role of Accreditation Reform in Teacher Education. In: *Educational Policy* 14(2000), S. 140-160.

Lenhard, H.: Zur Ausgangssituation von Studienreferendarinnen und Studienreferendaren. (Befragung von 56 Referendaren des Studienseminars Sek. II Detmold). Dortmund o.J. (1993?).

NBPTS = National Board for Professional Teaching Standards: *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*. Detroit 1989.

NCATE = National Council for the Accreditation of Teacher Education: *NCATE Public Opinion Poll*. Washington DC 1993.

Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerbildung. Dissertationsprojekt (in Arbeit) an der Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung, Frühjahr 2002.

OECD: *Promoting Quality Teaching and Learning: Progress Report and Work Proposals*. Oktober 2001 (a). DEELSA/ED(2001)4

OECD: *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Oktober 2001 (b). DEELSA/ED(2001)10

Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15(1997), S. 26-37, 210-228.

Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der All-rounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001.

Oser, F.: Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung“. Bonn 1999, S. 79-86.

Peters, A.: Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996.

Piper, J./Robinson, J.: Curriculum Control, Quality Assurance and the McDonaldisation of Initial Teacher Education. In: A. Hudson/D. Lambert (Eds.): Exploring Futures in Initial Teacher Education. London: University of London, Institute of Education 1997, S. 203-222.

Plöger, W./Anhalt, E.: Was kann und soll Lehrerbildung leisten. Anspruch und „Realität“ des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 1999.

Pomplun, M. u.a.: Was leisten die Daten der Prüfungsämter zur Evaluation der Lehrerausbildung? In: LSW 2000, S. 139-161.

Prondczynsky, A. von: Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: E. Keiner (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 2001, S. 91-140.

Rotermund, M.: Lehrerbildung für eine neue Schule.- Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001), S. 577-595.

Roth, R.A./Pipho, Chr.: Teacher Education Standards. In: Houston, R.W. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York 1990, S. 119 – 135.

Rüegg, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt: Lang 2000.

Sander, Th.: Neuere Entwicklungen der Lehrerbildung in Europa – die Evaluationsdebatte. In: H. Macha/Cl. Solzbacher, Cl. (Hrsg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002, S. 80-97.

Schaefers, Chr.: Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersichts der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24(2002)1, 65-88.

Schedler, K./Proeller, I.: New Public Management. Bern: Haupt (UTB) 2000.

Schlee, J.: Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In: Empirische Forschung 1970-1990, Bd. II; hrsg. von Ingenkamp, K. u.a. Weinheim: Beltz 1993, S. 558-565.

Sikula, J. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition. New York 1996.

Terhart, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik 33(1987)S. 787-804.

Terhart, E.: Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: B. Schwarz/K. Prange (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim: Beltz 1997, S. 34-85.

Terhart, E.: Formalised Codes of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control. In: European Journal of Education 33(1998)4, S. 433-444.

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

Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz 2001.

Terhart, E.: Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002.

Valli, L./Rennert-Ariev, P.: New Standards and Assessments? Curriculum Transformation in Teacher Education. In: Journal of Curriculum Studies 34(2002),2, 201-225.

Vonk, J.H.C.: The Changing Social Context of Teaching in Western Europe. In: B. Biddle et al. (Eds.): International Handbook of Teachers and Teaching, Vol. 2. Dordrecht: Kluwer 1997, S. 985-1051.

Wigger, L.: Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden der Hochschule Vechta. In: L. Wigger (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Hochschule Vechta 2000, S. 21-29.

Wigger, L./Henkel, Chr.: Differenzierung der Erziehungswissenschaft. Zur Entwicklung ihrer Lehrgestalt an der Reformuniversität Bielefeld. In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Hans-Georg Herrlitz zur Emeritierung gewidmet. (6. Beiheft der Zeitschrift ‚Die deutsche Schule‘). Weinheim: Juventa 2000, S. 203-225.

Williams, A.: Quality Assessment in Teacher Education. Lessons from the 1993/94 OFSTEAD Experience. In: Higher Education Quarterly 51(1997)2, S. 189-200.

Wilson, S.M./Ball, D.L.: Helping Teachers meet the Standards: New Challenges for Teacher Educators. In: Elementary School Journal 97(1996),2, 212-138.

Winter, F.: Wie soll man Lehrerstudenten prüfen? In: J. Kiersch/H. Paschen (Hrsg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung, Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 218-231.

Wise, A.: Standards or no Standards? Teacher Quality in the 21<sup>st</sup> century. 1999.



Wise, A.E./Leibbrand, J.A.: Standards in the New Millenium: Where we are, where we're headed. In: *Journal of Teacher Education* 52(2001), 3, 244-255.

Wolf, W./Göbel-Lehnert, P./Chroust, P.: *Lehrerfortbildung in Hessen. Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht.* Marburg 1997.

Yinger, R.: The role of standards in teaching and teacher education. In: G. Griffin (Ed.): *The education of teachers. 98<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE.* Chicago: University of Chicago Press 1999, S. 85-113.

## 7. Anhang

### 7.1 Standards für die Lehrerbildung: Beispiele

#### OECD 1994: Teacher Quality

- Wissen über das Fachcurriculum/die Fachcurricula und die Inhalte
- Pädagogische Fähigkeiten, wobei dies die Fähigkeit zur Verwendung verschiedener Unterrichtsstrategien umfasst
- Reflexionsfähigkeit und Selbstkritik – das Gütezeichen für Lehrerprofessionalität
- Empathie und die Verpflichtung, die Würde des Anderen anzuerkennen
- Management-Fähigkeiten, denn Lehrer müssen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers organisatorische Verantwortung übernehmen

#### Cullingford (1995)

- Integrität:** Eine Eigenschaft, die besagt, dass jemand sein Bestes gibt, und zwar in bescheidener und unbefangener Manier. Kein Lehrer ist immer perfekt, aber jeder Lehrer kann versuchen, besser zu werden. Häufig sind wir besser als wir meinen.
- Lernen:** Eine Eigenschaft, die besagt, dass man sich am Lernen und am Sinn für Neugierde erfreut. Der Prozess des Lernens ähnelt sich auf allen Stufen, und der Lehrer ist in das Lernen eingebunden: Er unterrichtet, um Wissen und Einsicht zu vermitteln.
- Organisation:** Eine Eigenschaft, die besagt, dass man dazu in der Lage ist, den Klassenunterricht zu organisieren, mit guter Vorbereitung, klaren Regeln und Erwartungen, Aufmerksamkeit für Details, dem sinnvollen Gebrauch von didaktischem Material. Dies umfasst auch die Fähigkeit zur inneren Differenzierung.
- Kommunikation:** Die Eigenschaft, sich für andere Menschen zu interessieren, seien es Schüler oder Kollegen, und die Fähigkeit, dieses Interesse durch Ideen, Geschichten sowie auch durch geteilte Wertüberzeugungen zu demonstrieren.
- Humor:** Man braucht Humor, um zu überleben und um mögliche Überlastungen zu vermeiden.

#### Scriven 1994:

1. *Wissen im Unterrichtsfach*
  - Spezialisierungen im Curriculum
  - fachübergreifende Fähigkeiten
2. *Didaktisch-methodische Fähigkeiten*
  - Kommunikationsfähigkeit
  - Klassenführung

- Unterrichtsentwicklung
  - Unterrichtsevaluation
3. *Diagnose und Beurteilen*
    - Testen
    - Notenbildung
    - Rückmeldungen
  4. *Professionalismus*
    - Professionsethik
    - Einstellungen
    - Dienstgesinnung
    - Wissen über die Pflichten
    - Wissen über die Schule und ihren sozialen Kontext
  5. *Andere Leistungen für die Schulgemeinschaft*

### **Das Berufsleitbild des Schweizer Lehrerverbandes (LCH 1993)**

1. Lehrerinnen und Lehrer gestalten gemeinsam mit allen an Erziehung und Bildung Beteiligten eine pädagogische Schule.
2. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen.
3. Lehrerinnen und Lehrer verfügen über personale Stärken für die Ausübung ihres Berufs und für ihre berufliche Weiterentwicklung.
4. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation am Ort.
5. Lehrerinnen und Lehrer sehen in ihrer Verschiedenheit und in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen eine Bereicherung. Sie entwickeln Perspektiven für ihre berufliche Laufbahn.
6. Lehrerinnen und Lehrer leisten Arbeit im Rahmen ihres Amtsauftrages. Sie stehen in einem Anstellungsverhältnis, welches der Selbstverantwortung und der anspruchsvollen, vielschichtigen Aufgabe Rechnung trägt.
7. Für Lehrerinnen und Lehrer sind Selbst- und Fremdbeurteilung ihrer Arbeit Bestandteil des Berufes. Sie nutzen vielfältige Beratungs- und Beurteilungsformen zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Weiterentwicklung der Schule.
8. Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau. Die Berufsausbildung weist Hochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle.
9. Lehrerinnen und Lehrer haben das Recht und die Pflicht, sich während der Dauer ihrer Berufsausübung im berufsspezifischen und im allgemeinbildenden Bereich fortzubilden.
10. Lehrerinnen und Lehrer gestalten und bestimmen die Entwicklung des Schulwesens aktiv mit – als betroffene Unterrichtende, als Schulfachleute und als Bürgerinnen und Bürger.

### Der sokratische Eid (v.Hentig 1985)

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehen zu lehren;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn » die ist bei Gott allein «.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift -, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.
- Ich bekräftige diese Verpflichtungen durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.

### Die Standesregeln des Schweizer Lehrerverbandes (1998)

1. *Erfüllung des Bildungsauftrags*: Die Lehrperson sorgt für eine ausgewogene Förderung der Lernenden zu Sachkompetenz, Selbstverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit gemäß den Bildungsansprüchen des Lehrplans.

2. *Professionelle Unterrichtsführung*: Die Lehrperson schafft Lernsituationen, welche anregen und individuelle Fortschritte auf die Bildungsziele hin möglich machen.
3. *Einhalten von Vorschriften*: Die Lehrperson handelt nach den gesetzlichen Vorschriften und setzt sich nötigenfalls für deren Veränderung und Anpassung ein.
4. *Mitwirkung im Schulteam*: Die Lehrperson beteiligt sich an Absprachen und Regelungen im Schulteam, an gemeinsamen Entwicklungsarbeiten und Weiterbildungen.
5. *Führung und Verantwortung*: Die Lehrperson nimmt Führung und Verantwortung in der eigenen Schulklasse und in der ganzen Schule wahr.
6. *Zusammenarbeit mit den Partnern*: Die Lehrperson arbeitet mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammen.
7. *Integrität und Vertraulichkeit*: Die Lehrperson ist unbestechlich und behandelt Informationen, welche die Persönlichkeit, das Umfeld oder die Lernsituation des Kindes betreffen, vertraulich.
8. *Weiterbildung und Entwicklung*: Die Lehrperson bildet sich während der ganzen Dauer der Berufsausübung in beruflichen und persönlichen Bereichen fort und engagiert sich für eine Schule, die ihre Qualität überprüft und weiterentwickelt.
9. *Unbedingte Respektierung der Menschenwürde*: Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt sie mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen.

### **National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS):**

1. Lehrer fühlen sich ihren Schülern und deren Lernen verpflichtet.
2. Lehrer kennen ihre Unterrichtsfächer und wissen, wie man sie unterrichtet.
3. Lehrer sind für die Organisation und die Kontrolle (monitoring) des Lernens der Schüler verantwortlich.
4. Lehrer reflektieren systematisch ihre berufliche Praxis und lernen aus ihren Erfahrungen.
5. Lehrer sind Mitglieder von Lerngemeinschaften zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung.

### **National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)**

#### **I. Standards für Auszubildende**

*Standard 1: Wissen, Fähigkeiten und Dispositionen der Auszubildenden.* Auszubildende<sup>1</sup>, die sich auf eine Tätigkeit in der Schule als Lehrer oder in anderen Funktion vorbereiten, kennen die Inhalte ihres Feldes; demonstrieren professionelles und pädagogisches Wissen, Fähigkeiten und Haltungen. Sie wenden diese so an, dass alle Schüler lernen. Leistungsvergleichsstudien prüfen, inwieweit Auszubildende professionelle, staatliche und institutionelle<sup>2</sup> Standards treffen.

*Standard 2: Programm und Institutionenevaluation.* Die Einrichtung hat eine eigenes System der Qualitätskontrolle, dass die Qualifikationen von Bewerbern sowie die Leistung von Auszubildenden und Absolventen prüft; diese Leistungsdaten und andere Informationen werden zur Evaluation und Verbesserung des Programms verwendet.

## II. Leistungen der Einrichtung

*Standard 3: Praxiserfahrungen.* Die Lehrerbildungseinrichtung und ihre Partnerschulen planen, implementieren und evaluieren Felderfahrungen und klinische Praxis, so dass die Kandidaten Wissen, Fähigkeiten und Haltungen entwickeln und demonstrieren, die darauf gerichtet sind, allen Schülern beim Lernen zu helfen.

*Standard 3: Heterogenität* Die Institution plant, implementiert und evaluiert das Curriculum und die Lernerfahrungen für Auszubildende so, dass sie Wissen, Fähigkeiten und Haltungen erwerben, die notwendig sind, damit sie allen Schülern beim Lernen helfen können. Diese Erfahrungen beinhalten auch Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen, unterschiedlichen Kollegen, und unterschiedlichen und besonderen (exceptional) Schülern.

*Standard 5: Leistung und Leistungsentwicklung des Personals in der Lehrerbildung.* Das Personal stellt ein Vorbild für gute professionelle Praxis in Wissenschaftlichkeit, Dienstleistung und Lehre dar; dies schließt Selbst-Beurteilung der Effektivität und der Auswirkung auf die Leistung der Kandidaten ein. Das Lehrerbildungspersonal kooperiert mit den Kollegen in den Fächern/Disziplinen und den Schulen. Die Lehrerbildungseinrichtung evaluiert ihr eigenes Personal und fördert die berufliche Entwicklung.

*Standard 6: Organisation und Finanzierung der Lehrerbildungseinrichtung.* Die Einrichtung hat genau die Führung, die Autorität, die Finanzierung, das Personal, die Ressourcen – inklusive moderner Informationstechnologien – die sie braucht, um Auszubildende so vorzubereiten, dass sie professionelle, staatliche und institutionelle Standards erfüllen.

<sup>1</sup> Die Bezeichnung Auszubildende bezieht sich auf Personen, die Lehrer werden wollen, auf Lehrer, die sich beruflich weiterentwickeln wollen, und auf solche Personen, die sich auf neue Funktionen im Schulbereich vorbereiten, wie Schulleiter, Schulpsychologen, Spezialisten für Medien in Schulen etc.

<sup>2</sup> Institutionenstandards werden im Programm der Einrichtung dargelegt und begründet und schliessen die Ergebnisse/Leistungen von Auszubildenden ein.

### Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC 1992)

- *Prinzip 1:* Ein Lehrer versteht die zentralen Begriffe, Forschungsinstrumente und Strukturen der Disziplin(en), die er unterrichtet. Er ist dazu in der Lage, solche Lernumwelten zu schaffen, die die Unterrichtsinhalte für die Schüler bedeutsam und verständlich werden lässt.
- *Prinzip 2:* Ein Lehrer weiß, wie Kindern lernen und sich entwickeln und kann Lerngelegenheiten schaffen, die die intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.
- *Prinzip 3:* Ein Lehrer weiß, wie die Schüler sich untereinander in ihren Zugängen zum Lernen unterscheiden; er ist dazu in der Lage, der Unterschiedlichkeit der Schüler im Unterricht gerecht zu werden.
- *Prinzip 4:* Der Lehrer versteht und benutzt eine Vielzahl von Unterrichtsformen und –strategien, um die Schüler zu kritischem Denken, zu problemorientiertem Denken und zu Leistungen zu ermutigen.
- *Prinzip 5:* Der Lehrer benutzt seine Kenntnisse über individuelle und gruppenbezogene Motivation und Handeln, um eine Lernumwelt zu schaffen, die zu positiver sozialer Interaktion ermutigt und die zu einem aktiven Engagement, zum Lernen und zur Selbstmotivierung beiträgt.

- *Prinzip 6:* Der Lehrer nutzt seine Kenntnisse über effektives verbales und non-verbales Verhalten sowie von Mediensystemen, um eine aktiv-fragende, kooperative und unterstützende Interaktion im Klassenzimmer aufzubauen.
- *Prinzip 7:* Der Lehrer bereitet seinen Unterricht auf der Basis der Kenntnisse des Unterrichtsfaches, der Schüler, der Gemeinde (community) und der Lehrplananforderungen vor.
- *Prinzip 8:* Der Lehrer kennt und benutzt formale und informale Formen der Leistungsbeurteilung, um die kontinuierliche intellektuelle und soziale Entwicklung seiner Schüler zu beurteilen und sicherzustellen.
- *Prinzip 9:* Der Lehrer ist ein reflektierender Praktiker (reflective practitioner), der kontinuierlich die Wirkungen seiner Entscheidungen und Handlungen auf andere (Schüler, Eltern, Kollegen) überprüft, und der sich aktiv um seine eigene berufliche Weiterentwicklung bemüht.
- *Prinzip 10:* Der Lehrer fördert die Kooperation im Kollegium, mit den Eltern, sowie mit anderen Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs, um das Lernen und das Wohl seiner Schüler zu unterstützen.

## 7.2 Integriertes Kerncurriculum erziehungswiss. & fachdidaktische Studien in Lehramtsstudiengängen<sup>23</sup> Vier Themenblöcke

### I Bildung, Erziehung, Gesellschaft

Dieses Modul besteht aus Veranstaltungen, in denen der historische und gesellschaftliche Kontext von Erziehung und Bildung sowie auch von Bildungsinstitutionen aufgearbeitet wird. Dies schließt die Auseinandersetzung mit Menschenbildern sowie auch mit Fragen der Begründung normativer Orientierungen ein. Diese Themen sollen nicht nur allgemein, sondern auch im Blick auf die Geschichte, den Bildungsauftrag und das Selbstverständnis von schulischen und außerschulischen Institutionen und von Schulfächern, Lernbereichen und Berufsfeldern erörtert werden.

Dieses Modul bietet auch einen Raum für die Einführung in die spezifische fachliche Perspektive und Systematik der hier relevanten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Fachdidaktik (nach örtlichem Schwerpunkt), die bereits in diesem Studienabschnitt erfolgen sollte.

- Lebenslauf, Bildung, Beruf
- Gesellschaftliche Bedingungen allgemeinen und beruflichen Lernens
- Klassische und moderne Bildungstheorien
- Sozialisation und Erziehung in Schule und Beruf
- Anthropologische Grundlg. von Erziehung & Bildung
- Historische Dimensionen von Bildung und Erziehung
- Fachbildung, Allgemeinbildung, Berufsbildung
- Normenprobleme in der Erziehung
- kulturelle und soziale Heterogenität
- Normalität und Behinderung
- Erziehungsverhältnisse im internationalen Vergleich

<sup>23</sup> Aus: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlußbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Hannover 2002, S. 44-47. In dem Abschlussbericht sind zusätzlich ausführliche Beispiele für Lehrveranstaltungen und Module zu finden.



## II. Lernen, Verstehen, Entwicklung

Dieses Modul besteht aus Veranstaltungen, in denen die individuellen Bedingungen von Schule und außerschulischen Lernorten sowie von Lehren und Lernen betrachtet werden. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzeptionen des Lernens, Erkennens und Verstehens sowie die Auseinandersetzung mit den Verläufen und Problemen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der Focus auf den ‚individuellen‘ Bedingungen und Prozessen umfasst auch den Zusammenhang zwischen Lernenden, Lehrenden und dem sozialen und kognitiven Kontext des Lernens. Auch hier ist die Verknüpfung mit den Fragen der Entwicklung des Lernens und Verstehens in den Fächern, Lernbereichen und Berufsfeldern wie auch wie auch Schulstufen, Schulformen und außerschulischen Institutionen herzustellen.

Dieses Modul bietet Raum für die Einführung in die spezifische fachliche Perspektive und Systematik der relevanten Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Fachdidaktik (nach örtlichem Schwerpunkt), die bereits in diesem Studienabschnitt erfolgen sollte.

- Basismodelle des Lernens
- Wissen, Denken, Problemlösen
- Kindheit/Jugend/Erwachsenenalter
- Entwicklung der Lernfähigkeit
- Lernniveaus, Lernstile, Lernformen, Lernstörungen
- lehrgangsbezogene und offene Lehr-Lern-Formen
- Lernmedien
- Soziales und kooperatives Lernen
- Wissenschaften und (Fach)Sprache
- Fachbezogene Lernprobleme/  
Inner- und überfachliche Vernetzungen

### III. Schule, Unterricht, Lehrerberuf

Dieses Modul ist auf das schulische Arbeitsfeld des Lehrers sowie auf die Erörterung der Bedeutung und Stellung des Lehrerberufs gerichtet. Dies umfasst Themen wie Schule als Organisation und Schulentwicklung, Schule als Erfahrungsraum; es geht um Kooperations- und Interaktionsbeziehungen in der Schule und mit außerschulischen Institutionen und Personen sowie um allgemeine Grundfragen des Unterrichts. Insbesondere in diesem Modul ist die Einbringung fachdidaktischer Perspektiven dringend notwendig, weil sich die Arbeit des Unterrichts wie auch ein hoher Anteil der Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrern auf den Fachunterricht und auf fächerübergreifende Kooperation bezieht.

- Theorie der Schule / Konzepte der Schulentwicklung
- Übergänge: zum / im Schulsystem, zum Berufssystem
- Lehrer-Schüler-Interaktion
- Zusammenarbeit in der Schule und mit vor- und außerschulischen Institutionen
- Lehrpläne / Schulbücher /Arbeitsmittel / Neue Medien
- Unterrichten als Beruf / Lehrerrolle / Professionalität
- Belastungen / Belastungsbewältigung im Lehrerberuf
- Informations- und Kommunikationstechnologien
- Unterrichtsqualität: fach- und berufsfieldbezogen / fächer- und berufsfieldübergreifend

#### IV Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung

Dieses Modul ist in einem stärker spezialisierten Sinne den Fragen des *Planens und Gestaltens* sowie des *Beurteilens von Lehr-Lern-Prozessen* gewidmet. Dies schließt inhaltlich-fachbezogenes, fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen ein, ebenso aber auch die Vermittlung von Lernstrategien bzw. formalen Lernkompetenzen an Schüler. In diesem Kontext fällt auch die Beschäftigung mit Fragen der Lerndiagnose/ Leistungsbeurteilung von Schülern sowie der Beratung. Da schulisches Lernen immer auf bestimmten inhaltlichen Lernbereichen basiert und von dort aus problemschließende, fächerübergreifende und metakognitive Ebenen ansteuert, ist in diesem Modul ein sehr hoher Anteil von fachdidaktischen Angeboten anzusetzen.

- Planung, Organisation und Evaluation von Unterricht, Unterweisung und Praktika, Projekte
- Lerndiagnose und schülerunterstützendes Handeln
- Beurteilung fachlicher / berufsfeldbezogener und fach-/berufsfeldbezogener Schülerleistungen
- Aufgabenkonstruktion und -beurteilung
- fachliches / berufsfeldbezogenes, fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen
- Förderung selbstorganisierten Lernens
- Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten in Schule und Berufsbildung



## Standards für den Lehrerberuf: Probleme und Streitfragen<sup>24</sup>

Obwohl derzeit die Unterstützung für die neuen Standards für Lehreraarbeit aus dem politischen wie aus dem professionellen Raum groß ist, gibt es doch eine Reihe von vertrackten Problemen, die im Rahmen der Arbeit an diesen neuen Systemen gelöst werden müssen. Diese Probleme und Streitfragen reichen von eher technischen Messproblemen und praktischen Fragen der Implementation zu sozialen und politischen Fragen bezüglich der Machtbalance zwischen Staat und Profession. Einige dringende Probleme sollen im folgenden erörtert werden; zugleich soll deutlich gemacht werden, welche Forschungsfragen jeweils hieran geknüpft sind.

### 1. Standards und Beurteilungsverfahren richtig aufbauen

Eine erste Gruppe von Problemen ergibt sich aus der Frage, wie man die Technologien und Instrumente der neuen Standards und Beurteilungen (*assessments*) weiterentwickeln und verfeinern will: wie werden Validität und Reliabilität gegeneinander abgewogen, wie entwickelt und evaluiert man Beurteilungsstrategien, die sensibel sind für gutes Unterrichten in sehr unterschiedlichen Kontexten; und wie entwickelt man Beurteilungs- und Bewertungsverfahren, die weder Individuen noch Pädagogen benachteiligen oder bevorzugen.

Eine Schlüsselfrage für den Einsatz von Standards und Evaluationen als Hebel der Reform liegt darin, ob die Standards und Beurteilungen „richtig“ aufgebaut sind, also berücksichtigen, dass es viele mögliche Definitionen von Qualität gibt, dass diese von ihren jeweiligen Kontexten bestimmt sind, und dass es immer noch verbessert werden können. Trotz des großen Enthusiasmus gibt es noch zu wenig Forschung zu der Frage, ob durch Assessment-Verfahren (etwa des INTASC oder des National Board<sup>25</sup>) die tatsächlich bei ihren Schülern erfolgreichen Lehrer identifiziert werden, ob die Handlungsweisen von Lehrern, die in unterschiedlichen Kontexten erfolgreich sind, sich doch soweit ähneln, dass sie von den Standards und Beurteilungen abgedeckt (i.S.v. erfasst) werden, und ob die auf der Basis von Standards und Beurteilungen zustande kommenden Entscheidungen tatsächlich fair und ausgewogen (*unbiased*) sind und keine

---

<sup>24</sup> *Orig*: Abschlusskapitel aus L. Darling-Hammond: Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification, and assessment. In: V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: Am. Educ. Res. Ass. 2001, S. 751-776; Auszug, S. 770-773. Linda Darling-Hammond ist Charles E. Ducommun Professor of Education an der Universität Stanford und Executive Director der National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). Sie war Mitglied des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) und war Vorsitzende des Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC). Arbeitsübersetzung: E. Terhart.

<sup>25</sup> INTASC steht für *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, mit „National Board“ ist das *National Board for Professional Teaching Standards* gemeint.

negativen Auswirkungen auf die Vielfalt der Lehrkräfte haben, indem etwa ein Punktesystem aufgebaut wird, das in keiner Relation zur Effektivität der Lehrer steht. Übliche Tests wie PRAXIS sind noch nicht daraufhin untersucht worden, in welchem Ausmaß sie denjenigen didaktischen Vorstellungen entsprechen, auf die die neuen Unterrichtskonzeptionen und Lehrerstandards gerichtet sind. Das heißt: In allen diesen Fällen vollziehen die Staaten (der USA) Entscheidungen auf der Basis von Beurteilungen, über die ein forschungsbasiertes Wissen hinsichtlich Reliabilität und Validität noch nicht vorliegt. Hier ist noch viel Forschungsarbeit notwendig, um sicherzustellen, dass Standards und Beurteilungen in einem maximalen Sinne valide sind, und zwar über Absolventen, Inhaltsbereich und Kontexte hinweg.

Obwohl diese Fragen situativ immer schon beantwortet werden müssen, sollten sie gleichwohl ständig in die Debatte um guten Unterricht und um geeignete Evaluationsinstrumente integriert werden. Soll man z.B. das Lehrerwissen und –handeln an denjenigen Anforderungen orientieren, die gegenwärtigen in den Schulen vorherrschen, in Schulen also, in denen sich die Rolle und manchmal auch das Selbstverständnis der Lehrer noch dominant auf den ‚Stundenhalter‘ beschränkt ist? Oder soll man in der Lehrerbildung auf eine reformierte, veränderte Schule abzielen, in der den Lehrern eine breitere Rolle zukommt (Lehrplangestalter, kollegiale Weiterbildner, Schulentwickler). Sollte man sich bei den Standards für „guten Unterricht“ an traditionellen, weitverbreiteten Unterrichtsformen orientieren, die aber nicht den Stand der didaktischen Forschung widerspiegeln? Will man neuen pädagogischen Ansätzen Glauben schenken – oder sollte man Mischungen favorisieren? Sind Standards und Evaluationen für „guten Unterricht“ in „weißen“ Gegenden auch tauglich für „multikulturelle“ Kontexte? Sykes (1990, S. 19) hat das Problem in seiner Erörterung der Legitimation von didaktischen Präferenzen folgendermaßen formuliert: „Es gibt keine einfache und vollständig faire Antwort auf diese Frage ‚Warum sollte ein Lehrer gerade dies wissen?‘ Hier müssen mutige Entscheidungen gefällt werden, die dann aber von umfangreichen Beratungen und vorsichtigen Implementationen gefolgt sein müssen“.

## *2. Lehrer darauf vorbereiten, die Standards zu erfüllen*

Ebenso treten gravierende Probleme auf, wenn man daran denkt, wie die Lehrer auf diese anspruchsvollen Standards vorbereitet werden sollen. Gegenwärtig liegt noch wenig Wissen darüber vor, welche Lernumgebungen in der Erstausbildung, während der Berufseingangsphase, während der Berufsbiographie und im Kontext von Schulentwicklungsprozessen den deutlichsten Erfolg bewirkt im Hinblick auf die Erfüllung der Standards. Wilson/Ball (1996, S. 122) schreiben:

„Die neuen Verfahren der Beurteilung von Lehrern sind für Lehrer das, was die neuen Formen der Schülerbeurteilung für die Schüler sind. An diesen Standards muss sich die Lehrerbildung orientieren. Reformer hoffen darauf, dass ein Wechsel des Prüfungs- und Zulassungsverfahrens sich auf die Art der Lehrerbildung (als Vorbereitung auf diese Prüfung) auswirkt. Weniger deutlich sind jedoch bildslang die Herausforderungen, die dies für die Lehrerbildner (d.h. das Personal in der Lehrerbildung) darstellt, die neue Wege der Qualifizierung von angehenden Lehrern finden müssen, damit die ausgebildeten Lehrkräfte die leistungsbasierenden Evaluationen erfolgreich bestehen“.

Diese Herausforderung wird noch größer durch die Tatsache, dass Schul- und Unterrichtsreformen die Kluft „zwischen dem Ausgangspunkt der angehenden Lehrer und dem angestrebten Qualifikationsziel noch vergrößern“ (ibid., S. 122). D.h. mehr denn je ist das aus der Schule mitgebrachte pädagogisch-didaktische Alltagswissen von Lehramtsstudierenden inadäquat mit Blick auf die angestrebten Reformen, mehr denn je müssen angehende Lehrer umlernen und dazulernen. Insbesondere ein an kritischem Denken und verstehendem Lernen orientiertes Unterrichten ist sehr schwer zu entwickeln, da es sehr flexibles Handeln erfordert und nicht anhand einfacher Anweisungen umgesetzt werden kann. Wenn man Schüler zum selbstständigen Denken bringen will und auch tatsächlich bringt, so lassen sich die weiteren Abläufe eben nicht präzise voraussagen.

Das Wissen über effektive Unterrichtsstrategien der Vorbereitung von Lehrer auf diese anspruchsvolle, am Sachverstehen orientierte Qualität von Unterricht entsteht erst allmählich. Wir müssen noch sehr viel über die Effizienz und Wirkung der verschiedenen Strategien zum Aufbau anspruchsvoller, multidimensionaler Praxisformen lernen. Wilson/Ball (1996) meinen, dass solche Strategien die Erfindung neuer Unterrichtskonzepte durch schulinterne Entwicklungsarbeit von reformorientierten Lehrern mit umfasst, durch Curriculum-Materialien wie Fallstudien, Video-Dokumenten, Datenbanken mit Mustern für Unterricht, die auch weitere Forschungen ermöglichen sowie durch eine Realisierung der in den Lehrerstandards ausgedrückten Pädagogik in der Praxis der Lehrerbildung selbst. (...)

Wenngleich es Indizien dafür gibt, dass solche Instrumente wirksam sind, wissen wir nicht, welche Kombinationen von Maßnahmen zur Steigerung der Lehrerkompetenz unter welchen Schulbedingungen am ehesten zu einer Steigerung der Qualität von Unterricht im Sinne der neuen Lehrerstandards und insofern dann auch zu erhöhten Lernerfolgen der Schüler beitragen. Ebenso wissen wir nichts über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag solcher Maßnahmen, ob sie in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wirken, ob man dabei nicht auch die berufliche Entwicklungsphase der Lehrer berücksichtigen muss usw. Diese Fragen müssen im Zusammenhang mit Reformmodellen zur Lehrererstausbildung sowie zur Lehrerfort- und -weiterbildung untersucht werden. Und schließlich: Obwohl vieles dafür spricht, dass Lehrer allein schon durch die Teilnahme an berufsbezogenen Evaluationen berufsbezogen lernen, wissen wir nicht genau, welche Art von Lernen dabei stattfindet, wie wechselnde Bedingungen sich auf das berufsbezogenen Lernen auswirken, und wie weit dieses Lernen für organisierte Lehrerfortbildung nutzbar gemacht werden kann.

Ebenso wichtig wird es sein, die Effektivität der neuen Standards zu prüfen, d.h. zu fragen, wie weit sie die erwünschten Ziele erreichen. Also tatsächlich zu einer veränderten Unterrichtswirklichkeit und zu einem erweiterten professionellen Wissen führen.

Wenngleich Enthusiasmus und augenscheinliche breite Zustimmung in der Schul- und Lehrerszene einerseits vielversprechend sind, ist doch über die konkreten Maßnahmen in Lehrerbildungsinstitutionen, Schulverwaltungen, Schulen, Ministerialbürokratien wenig systematisch bekannt. Um die Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen bemessen zu können, sollte dieser Wandlungsprozess kontinuierlich beobachtet werden.

Während die Lehrerbildungsszene an einer Verbesserung der Programme arbeitet, darf sie jedoch bestimmte widerständige Rahmenfaktoren nicht außer Acht lassen.

### 3. Dauerprobleme: Lehrerzyklen, Standards und Ungleichheit

Im Vollzug der Reformen wird die Lehrerbildung von ‚ewigen‘ Problemen eingeholt: Besoldungsunterschiede und differierende Arbeitsbedingungen haben zu einem Lehrermangel in den Innenstadtzonen und in ärmeren ländlichen Gebieten geführt. Und aus unterschiedlichen Gründen gehen Landes- und Kommunalbehörden dazu über, die Standards für den Eintritt in den Lehrerberuf abzusenken anstatt umgekehrt Anreize zu schaffen, die eine hinreichende Lehrerversorgung sicherstellen könnten. Dies hat zur Konsequenz, dass sich gegenwärtig eine scharfe Trennungslinie im Gesamt-Lehrkörper der Nation aufbaut, die schärfer nie war: Während einige Kinder und Jugendliche von Lehrern unterrichtet werden, deren Qualität sehr viel besser ist als in der Vergangenheit, wird eine wachsende Zahl von Kindern aus armen Bevölkerungskreisen und aus Minderheiten von Lehrern unterrichtet, die für ihre Aufgabe eigentlich nicht vorbereitet sind. Diese Unterqualifizierung so vieler neu eingestellter Lehrer bringt das Risiko der Zunahme von Ungleichheit der Bildungschancen und Bildungsergebnissen mit sich – mit all den sozialen und gesellschaftlichen Folgeproblemen, die damit verbunden sind. Und das in einer Zeit, in der man von der heraufziehenden Wissensgesellschaft spricht.

Es ist sicher legitim zu fragen, ob nicht die Erhöhung der Standards für den Eintritt in den Lehrerberuf zu einem nachlassenden Interesse von potentiellen Interessenten und schließlich zu Lehrermangel führt. Ebenso kann man fragen, ob mit höheren Standards nicht auch der Zugang von Lehrern aus Minoritätengruppen reduziert wird (wie dies historisch bei der Professionalisierung des Medizinerberufs zu beobachten war). Seltsamerweise ist – historisch gesehen – beim Lehrerberuf jedoch das Umgekehrte der Fall. Sedlak/Schloßman (1986, S. 39) schreiben:

„Es war möglich, auch in Perioden des Lehrermangels die Standards zu erhöhen. Nicht nur hat die Erhöhung von Standards den Lehrermangel nicht vergrößert. Sie hat vielleicht sogar zur Verringerung des Lehrermangels beigetragen – v.a. wenn sie mit Gehaltsanhebungen verbunden war –, und zugleich das öffentliche Ansehen des Lehrerberufs gesteigert“.

In den Phasen der Erhöhung der Standards und der Gehälter blieb der Frauen- und Minoritätenanteil in der Lehrerschaft konstant oder wuchs gar. Der Anteil von Berufsanfängern aus Minoritäten ging in den 1970er und 1980er Jahren zurück, und zwar deshalb, weil andere Berufe, die bisher für Minoritäten verschlossen waren, sich öffneten, die Lehrergehälter sanken und schließlich: weil sehr leistungsfähige Studenten sich aus den Lehramtsstudiengängen zurückzogen. (Darling-Hammond/Pittmann/Ottinger 1988). Unterschiedlich hohe Durchfallquoten bei Lehramtsprüfungen (*teacher licensing tests*) zuungunsten von Minoritätsangehörigen waren teilweise eine Folge der Tatsache, dass sich die fähigeren Studierenden aus Minoritätengruppen besser bezahlten Berufsfelder zuwandten. Als in den späten 1980 und den 1990er Jahren die Lehrergehälter wieder anzogen, ist auch die Zahl der Berufsanfänger aus Minoritäten wieder gestiegen, wenngleich nicht bis zu dem Anteil, den farbige Schüler in unseren Schulen ausmachen (Darling-Hammond 1997).

Derzeit gibt es zwar keinen generellen Lehrermangel, aber doch einen Lehrermangel in spezifischen Bereichen und Feldern. Faktisch werden in den USA Jahr für Jahr insgesamt viel mehr Lehrer ausgebildet als tatsächlich dann auch in den Beruf eintreten. Bereichsspezifischer, punktueller Lehrermangel (*spot shortages*) entsteht aufgrund von



Gehaltsunterschieden und Unterschieden in den Arbeitsbedingungen: fehlende Planung, unzureichende nationale, landesbezogene und regionalspezifische Informationen über ausscheidende Lehrer, unabgestimmte Zulassungsbedingungen in den einzelnen Bundesstaaten, inadäquate Anreize für Lehrer in denjenigen Bereichen und Feldern, in denen sie gebraucht werden (NCTAF 1996). Hinzu kommt, dass beinahe 30% der neu eingestellten Lehrer den Beruf innerhalb der ersten fünf Jahre wieder verlassen (insbesondere in den sozialen Brennpunkten). Die führt dazu, dass ständig nach neuen Lehrkräften gesucht werden muss. Bundesstaaten und Kommunen, die diesen Trend umgekehrt haben, haben dies erreicht, indem sie Gehälter und Arbeitsplatzbedingungen angeglichen, eine vorausschauende Einstellungspolitik und entsprechend ausgerichtete Berufseingangsphasen (*induction programs*) betrieben und sich insbesondere um die Lehrerversorgung in sozialen Brennpunkten gekümmert haben. Die Schlüsselfrage lautet, ob auch andere Bundesstaaten und Kommunen bereit sind, in solche Strategien zu investieren – oder ob sie statt dessen schlicht und einfach die Standards der Lehrer für die gefährdetsten Kinder aus den machtlosesten Bevölkerungsteilen absenken. Das vielleicht wichtigste Anliegen der neuen Standards für die Lehrer und die Lehrerbildung liegt darin, dass sich sowohl Lehrerstudenten wie auch Lehrerbildungseinrichtungen an ihnen orientieren können. Der Sinn von Standards liegt ja nicht darin, die Durchfallquote zu erhöhen, sondern die Qualität der Ausbildungs- und Vorbereitungsprogramms zu steigern. Einer der wichtigsten Aspekte der neuen Standards liegt darin, dass sie die Ansprüche an Lehrerkompetenzen klar benennen, indem sie sich auf zentrale Unterrichtsaufgaben konzentrieren. Es geht also nicht länger um die Zusammenstellung von Themenlisten, Inhaltskatalogen und Kursprogrammen, die man absolviert haben muss, und auch nicht um die Überprüfung von abgehobenem Wissen jenseits seines Verwendungskontexts. Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende nach eigenen Aussagen von den neuen Standards lernen und dass die Beurteilungen ihnen dabei helfen, ihre beruflichen Handlungsformen (*skills*) zu entwickeln und zu verfeinern, kann zu einer Steigerung der Qualität von Lehrerarbeit auf breiter Front beitragen.

#### 4. Politik, Verwaltung und Steuerung

Eine zusätzliches Hindernis für einen flächendeckenden Gebrauch von Standards und einer Lösung der Probleme am Lehrermarkts ist die dezentrale, flickendeckenartige (*crazy-quilt*) Struktur der Bildungssysteme und der Bildungsverwaltung in den USA. Die gesamte Struktur, alle beteiligten Institutionen und Gruppen, die das System der Lehrerbildung und der Lehrerversorgung überwachen und managen sowie einen Konsens über der Standards für die Akkreditierung, Lizenzierung und der weitergehenden beruflichen Qualifizierung bilden müssten, sind balkanisiert. Verschiedene Regierungsorganisationen (sowohl legislative wie exekutive) auf unterschiedlichen Ebenen (Bund, Staat, Kommune) sind an der Etablierung von Standards sowie an der Entscheidung über Ausbildung und Einstellung beteiligt. Hinzu kommen Berufsverbände (Lehrerverbände, Fachgruppen) und nicht-organisierte Berufsinhaber. Alles, was in einem Bereich des Systems getan wird, kann in einem anderen Bereich sehr leicht wieder aufgehoben werden. Diese Situation erschwert jeden Prozess der Konsensbildung. Wirksame Standards können unbequem sein, denn sie rücken Unzulänglichkeiten der gegebenen Praxis ins Licht; solche Standards zu erfüllen setzt Veränderungen voraus. Dies führt dazu, dass als Folge einer Erhöhung der Standards Schlupflöcher konstruiert

werden. In einer Reihe von Staaten (der USA), in denen die Standards für die Zulassung/Lizensierung von Lehrern erhöht worden sind, ist dies eingetreten: Die strengeren Standards gingen zeitgleich einher mit dem Aufkommen temporärer oder alternativer Zugangswege, die es vielen Kandidaten ermöglichte, sich eben nicht an den neuen Standards messen zu lassen. In praktisch jedem Fall werden dann die am schlechtesten vorbereiteten Lehrkräfte für die Arbeit mit den am stärksten benachteiligten Kindern eingesetzt – wodurch eben diesen die Vorteile der Reform und Qualitätssteigerung vor-enthalten werden. Umgekehrt haben einige Staaten (der USA) Anreize und Entwicklungsmöglichkeiten geboten und gleichzeitig Standards erhöht. Auf diese Weise wurde sowohl die Qualität des Unterrichts wie auch die Chancengleichheit erhöht (NCTAF 1996).

Ähnlich unterschiedliche Reaktionen auf die Anstrengungen und Unbequemlichkeiten einer Reform waren im Kontext der Einführung höherer Standards für Lehrerbildungsprogramme zu beobachten: Sobald die NCATE die Standards höher gelegt hatte, wurden alternative Zugangswege installiert, die es dann ermöglichten, dass Schulen ihre bisherige Praxis fortsetzen konnten, ohne sich einer externen Kontrolle anhand professionelle Standards zu unterziehen. Einige Lehrerbildungsinstitutionen haben gemeint, sie könnten ihre je eigenen Standards definieren – und zwar *in terms* ihrer gegenwärtigen Praxis. Anderer dagegen haben ihre Studiengänge, ihr Personal sowie ihre Lehre aufgewertet und anspruchsvoller gestaltet, um bundesweit gültige Standards zu erfüllen. Letzteres geschah immer dort, wo die jeweiligen Staaten (der USA) darauf insistierten, dass genau dies geschehen müsse.

Eine Umstrukturierung von Rollenmustern sowie eine Umverteilung von Ressourcen kann ebenfalls zu Widerständen gegenüber an Standards orientierten Modelle der Lehrerweiterbildung führen, denn „der Versuch, Lehrerweiterbildung an professionellen Standards zu orientieren wurde einen grundsätzlichen Wandel der Balance der Autorität und Kontrolle über die Arbeit von Lehrern und deren Evaluation bedeuten. Es würde auch die traditionellen Methoden der Verteilung von Mitteln für die berufliche Weiterentwicklung verändern“ (Ingvarson 1997, S. 6).

Ingvarson nimmt an, dass Arbeitgeber und Universitäten, die traditionell die Mittel und die Entscheidungsgewalt über „professional development“ kontrollierten, zunächst sehr zögerlich sein würden bei der Übergabe dieser Mitteln und Entscheidungskompetenz an die Profession selbst. Auch staatliche Stellen würden einer solchen Verlagerung von Entscheidungskompetenz an die Profession selbst kritisch gegenüber stehen. So hat etwa das Council of Chief State School Officers (etwa: Kommission der Obersten Schulbeamten der Bundesstaaten ? -ET) allen Versuchen einzelstaatlicher Institutionen die Unterstützung verweigert, die darauf hinauslaufen, der Profession selbst zur Formulierung von Standards für sich selbst zu autorisieren.

Gleichwohl gibt es Indizien dafür, dass genau dies beginnt. Parallel zu intensiven Bemühungen der Einzelstaaten (der USA) um Standards für die Lehrerbildung zeigen Studien, dass auch das Engagement der Lehrer in Sachen ‚Standards für die eigene Arbeit‘ zugenommen hat (Darling-Hammond 1997). Bemerkenswerterweise ist das Interesse von Lehrern an Universitätsseminaren zwischen 1994 und 1996 deutlich zurückgegangen, wohingegen die Teilnahme an Lehrerfortbildungen, die auf eine erweiterte Zertifizierung zielten, deutlich gestiegen ist (NEA 1997). Gleichzeitig wurden neuen Formen der Lehrerweiterbildung bzw. der berufsbezogenen Kompetenzsteigerung zwischen Universitäten Schulbezirken und Lehrerverbänden ausgearbeitet, die vielleicht die An-

zeichen für eine produktivere, synergetische Zukunft des beruflichen Lernens von Lehrern sind.

Eine letzte Barriere sind schließlich die politischen und programmatischen Realitäten, die die gegenwärtigen Praxis stabilisieren. Zu diese Realitäten gehört auch eine geradezu geologische Aufschichtung von Traditionen, die den Lehrplan und das Unterrichten ebenso bestimmen wie auch die Normalitätserwartungen an Unterrichtsprogramme, Absolventen von Lehrerbildung und erfahrene Lehrer. Wenn neue Konzepte und Programme auftauchen, werden nur in den seltensten Fällen alte offiziell und wirklich beendet. Diese widerstrebenden und widerständigen Kräfte müssen zunächst identifiziert werden, bevor man sie angehen kann; nur durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten ist die festgefahrene Struktur zu ändern.

### *5. Zusammenfassung*

Neuere Standards für das Unterrichten versprechen die Aussicht auf eine Reform der Laufbahn von Lehrern und können dazu beitragen, das Lernen im Beruf neu zu ordnen. Der Wert professioneller Standards liegt zum einen in ihrer Authentizität – d.h. in ihrer Fähigkeit, der Komplexität der Interaktionsgeschehens zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Inhalten und Kontexten gerecht zu werden. Zum anderen befördert die partizipatorische Struktur der dazugehörigen Beurteilungssysteme eine breitere Wissensentwicklung innerhalb der Profession. Generell wird dadurch die Etablierung von allgemein geteilten Normen gefördert, weil Unterrichten damit öffentlich und kollegial wird (anstatt wie bisher geheim/abgeschottet und individualisiert/vereinzelt durchgeführt zu werden). Standards für das Unterrichten in Verbindung mit Standards für die Lehrerbildung könnten schließlich eine gewisse Struktur und Kohärenz in das fragmentierte, chaotische System des gegenwärtigen wohl eher zufälligen beruflichen Lernens von Lehrern bringen.

Standards für den Lehrerberuf sind kein Wundermittel. Sie können nicht die Probleme dysfunktionaler Schulorganisation, überalterter Lehrpläne, ungleichgewichtiger Ressourcenallokation oder fehlender sozialer Unterstützung von Kindern und Jugendlichen lösen. Wie alle Reformen, so bergen darüber hinaus auch Standards bestimmte Gefahren. Die Definition von Standards in allen Professionen muss der Gefahr begegnen, dass die berufliche Praxis durch die Kodifizierung von Wissen eingeschränkt wird und dadurch legitime Diversität im Feld sowie auch neue Erkenntnisse unterdrückt werden, dass die Zugänge zum Beruf über Gebühr durch Faktoren erschwert werden, die mit der beruflichen Kompetenz selbst nichts zu tun haben, oder dass schließlich die Voraussetzungen und Chancen zur Erfüllung dieser Standards ungleich verteilt sind. Obwohl zahlreiche Dilemmata existieren und manche Barriere überwunden werden muss, geben die entsprechenden Anstrengungen von Pädagogik und Bildungsadministration Anlass zu der Hoffnung, dass die neuen Standards für das Unterrichten einen wichtigen Beitrag für die Erziehung der Erzieher leisten – für solche Erzieher, die auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereitet sind.

## Literatur

- Darling-Hammond, L. (1997): *Doing what matters most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L./Pittmann, K.J./Ottinger, C.: *Carreer Choices for Minorities: Who will teach?* Paper prepared for the National Education Association/Chief State School Officers Task force on Minorities in Teaching. 1988.
- Ingvarson, L.(1997): *Teaching Standards: Foundations for Professional Development Reform*. Clayton, Victoria, Australia: Monash University.
- NCTAF = National Commission on Teaching and America's Future (1996): *What matters most: Teaching for America's Future*. New York: Teachers College, Columbia University.
- NEA = National Educational Association (1997): *Status of the American Public School teacher, 1995-96*. Washington, D.C.
- Sedlak, M./Schlossman, S. (1986, Nov.): *Who will teach? Historical perspectives on the changing Appeal of Teaching as a Profession (R-3472)*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Sykes, G. (1990): *Sources of Justification for Knowledge Claims in Teaching*. In: *The Assessment of Teaching: Selected Topics*. Amherst, MA: National Evaluation Systems, S. 11-29.
- Wilson, S.M/Ball, D.L. (1996): *Helping Teachers meet the Standards: New Challenges for Teacher Education*. In: *The Elementary School Journal* 97(1996), S. 121-138.