

Zeichner, Ken

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 97-113. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)

urn:nbn:de:0111-opus-73722



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum:
Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien
in der Lehrerbildung 130

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen
zu den „Standards in der Lehrerbildung“ 149

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden
Phasen der Lehrerausbildung 164

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen
Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit
Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen 182

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum.
Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in
Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse 235

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich
heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen 250

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten

Seitdem in den USA seit Mitte des 19. Jahrhunderts formale Programme zur Lehrerausbildung eingeführt worden sind, hat es kontinuierlich Debatten über das Wissen, die Fähigkeiten und die Dispositionen gegeben, über die angehende Lehrer des öffentlichen Schulsystems verfügen sollten. Als etwa einige Pädagogen damit begannen, an Normal-schulen eine spezielle Ausbildung zukünftiger Lehrer für den Elementarunterricht durchzuführen, die auch eine Unterweisung in Pädagogik und Klassenführung beinhaltete, erhoben sich andere Stimmen, die meinten, dass es keiner weiteren Ausbildung der zukünftigen Lehrer bedürfe – außer einer soliden Ausbildung in den Fächern, die man zu unterrichten hat (Lucas 1999).

Im Verlaufe der Entwicklung der Lehrerausbildung in den USA hat es drei unterschiedliche Paradigmen zur Reform der Lehrerausbildung gegeben. Jedes dieser Paradigmen betonte ein spezielles Konzept von Lehrerexpertise und eine damit zusammenhängende Antwort auf die Frage, wo und wie angehende Lehrer Expertise am besten erwerben können (vgl. Zeichner 2003).¹ Der *Professionalisierungsansatz* innerhalb der Reformdiskussion hat immer die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer Wissensbasis für das Unterrichten in Form von Kompetenzen oder Standards betont, die sich auf viele Aspekte des Unterrichtens beziehen. Dieses Reformparadigma hat die hohe Bedeutung der professionellen, berufsbezogenen Inhalte in der Lehrerausbildung unterstrichen. Der *Deregulierungsansatz* hat dagegen immer die Bedeutung der zu studierenden Fächer bzw. Unterrichtsinhalte sowie die sprachliche Kompetenz von Lehrern herausgestellt und geht zugleich davon aus, dass die berufsbezogenen Inhalte über Pädagogik, Lernen, Unterrichtsführung etc. am besten ‚on the job‘, also im Sinne einer rein praktischen Ausbildung erworben werden können – und nicht innerhalb einer formellen, dem beruflichen Tun vorauslaufenden Lehrerausbildung. Die Befürworter des Deregulierungsansatzes haben sich dafür eingesetzt, die staatlichen Prüfungen für den Zugang zum Lehrerberuf abzuschaffen;² zugleich plädierten sie für Alternativen zu herkömmli-

- 1 Obwohl es einige andere, aber ähnliche Formulierungen und Systematisierungen in der Literatur zu den Ansätzen der Lehrerexpertise oder der Lehrerkompetenzen gegeben hat (z.B. Cochran-Smith/Fries 2005; Feiman-Nemser 1990; Zeichner 1983; Liston/Zeichner 1991), deckt der in diesem Aufsatz gewählte Rahmen sowie die Unterscheidung der drei Ansätze die wichtigsten Diskussionslinien zur Lehrerkompetenz in den Vereinigten Staaten ab.
- 2 In den USA ist jeder einzelne Staat – und nicht die Bundesregierung – für die Erziehungs- und Bildungspolitik verantwortlich. Seit dem frühen 19. Jahrhundert haben die Staaten die Regulationen für die Zulassungen zum Lehrerberuf bestimmt. Obwohl also die Bundesregierung diesbezüglich keine Autorität in den einzelnen Staaten hat, spielt sie eine zunehmend wichtigere Rolle innerhalb des Schul- und Hochschulsystems, da sie die Gewährung von Bundeszuschüssen abhängig

chen, hochschulbasierten Lehrerausbildungsprogrammen. Der dritte Ansatz schließlich, das *Paradigma der sozialen Gerechtigkeit*, hat die Aufgabe der Entwicklung eines sozio-kulturellen Bewusstseins und interkultureller Kompetenzen von angehenden Lehrern in den Mittelpunkt gestellt. Lehrer müssten demzufolge dazu befähigt werden, der zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft gerecht zu werden. – In meinem Beitrag möchte ich diese drei wichtigsten Positionen zur Lehrerexpertise in den Vereinigten Staaten erörtern und dabei verdeutlichen, wie sie jeweils die Diskussion um Lehrerausbildung beeinflusst haben.

1. Reform der Lehrerbildung durch die Erarbeitung von Kompetenzen und Standards

Seit dem frühen 20. Jahrhunderts wurden in den Vereinigten Staaten Anstrengungen unternommen, eine „wissenschaftliche“ Grundlage für die Lehrerbildung zu schaffen. Die Grundidee bestand und besteht darin, angehenden Lehrern das Wissen, die Fähigkeiten und diejenigen Dispositionen zu vermitteln, die sich aufgrund von Forschungsergebnissen für effektiven Unterricht als bedeutsam erwiesen haben. Eine der ersten Bemühungen, ein solches wissenschaftsbasiertes Curriculum der Lehrerausbildung zu schaffen, war die *Commonwealth Teacher Training Study*, die in den Jahren 1925 bis 1928 an der Universität Chicago durchgeführt worden ist (Charters/Walpes 1929). In dieser umfangreichen Studie, die von Saylor (1976) als „Tabellenorgie“ bezeichnet worden ist, haben Forscher versucht, diejenigen Eigenschaften und Charakteristika effektiver, erfolgreicher Lehrer auf unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie in unterschiedlichen Schulgemeinden herauszufinden, indem sie im ganzen Land Interviews mit Lehrern, Eltern, Schulverwaltern, Vertretern der Lehrgewerkschaften und Studenten und Professoren der Pädagogik durchführten. Im Anschluss hieran wurde ein Gremium aus 21 Experten eingesetzt, das nach einer bestimmten Methode einen Konsens hinsichtlich der Kennzeichen effektiver Lehrer finden sollte. Jedes der drei Merkmale wurde mit einer Liste von Indikatoren versehen. Einige Beispiele für solche Indikatoren waren:

- Anpassungsbereitschaft – Geht nicht zu Tanzveranstaltungen und spielt keine Karten, falls die Gemeinde dagegen eingestellt ist;
- Takt – Kann gut mit wütenden Eltern umgehen;
- Ruhe – Versucht nicht, durch lautes Sprechen die Lautstärke der Schüler zu überbönen.

Obwohl einige dieser Eigenschaften uns heute schmunzeln lassen, beinhaltet die gesamte Liste gleichwohl einige Punkte, die durchaus den gegenwärtig formulierten Standards

machen kann von der Erfüllung ihrer Wünsche seitens der einzelnen Staaten (Early 2000). So kann sich etwa gegenwärtig ein Staat aus den mit dem „No Child Left Behind“-Programm verbundenen Leistungstests zurückziehen, muss aber dann damit rechnen, dass substanzielle Teile der finanziellen Zuflüsse des Bundes wegfallen.

für gute Lehrerarbeit entsprechen.³ Zusätzlich zur Erarbeitung einer Liste der Eigenschaften effektiver Lehrer führten die Forscher eine Arbeitsanalyse durch, indem sie mittels postalischer Fragebögen Lehrer in 42 Staaten nach den von ihnen als effektiv beurteilten beruflichen Handlungsweisen befragten. Die Forschungsgruppe reduzierte die mehr als 200.000 erhaltenen Aussagen auf eine Liste von 1.001 Aktivitäten, die in sieben Felder aufgeteilt wurden. Hierzu gehörte auch Klassenführung und Unterweisung. Die Beispiele, die effektives Lehrerhandeln illustrieren sollten, schlossen auch die Auswahl der für eine bestimmte Klasse geeigneten Unterrichtsformen ein, aber auch die Auswahl geeigneter Veranschaulichungen.

Der Grundgedanke bestand darin, dass die 83 Eigenschaften und 1.001 Aktivitäten in die Lehrerausbildungsprogramme eingebaut werden würden und auf diese Weise die bestehende Praxis der Lehrerausbildung verändert werden würde. Obwohl diese ganzen Bemühungen nur sehr geringen Einfluss auf die Lehrerausbildungsprogramme in den USA hatten, bilden sie einen Präzedenzfall, der bis heute das Denken über die Reform der Lehrerbildung bestimmt. Die Methoden der empirischen Forschung und die Techniken der Konsensfindung mögen raffinierter geworden sein, aber der Grundgedanke bleibt: Es existiert ein berufsbezogenes Wissen, das in die Lehrerausbildung einfließen sollte und alle diejenigen Dinge einschließt, die von guten Lehrern gewusst und gekonnt werden sollten.

In den 1960er- und 1970er-Jahren dominierte die so genannten *performance/competency-based teacher education* (P/CBTE) die Diskussion in den USA; allerdings wurde nur wenig davon umgesetzt. Diese an konkreten Fähigkeiten orientierte Lehrerausbildung wurde einer Lehrerbildung gegenübergestellt, bei der man ein staatlich reguliertes Kurs- oder Seminarprogramm an Universitäten zu absolvieren hatte, um dann eine entsprechende Lizenz zu bekommen. Bei P/CBTE-Programmen dagegen wurden Lehrer nur dann für den Beruf zugelassen, wenn sie praktisch demonstrieren konnten, dass sie über vorab definierte Kompetenzen auch tatsächlich verfügten (Gage/Winne 1975). „Im Rahmen solcher kompetenzorientierten Programme sind die Leistungsziele – also, das, was man Können muss – vorab in präziser Weise definiert. Der Student muss demonstrieren, dass er dazu in der Lage ist, Lernprozesse seiner Schüler zu befördern oder zumindest ein solches berufliches Verhalten zu zeigen, von dem man weiß, dass es üblicherweise Lernprozesse befördert. Er ist verantwortlich dafür, dass er eine bestimmte Kompetenzebene nicht unterschreitet, die für die Aufgabe des Unterrichtens essenziell sind“ (Elam 1971, S. 1).

In derjenigen Version von P/CBTE, die in den 1960er- und 1970er-Jahren vorherrschte, bezog man sich sehr stark auf die behavioristische Psychologie und die Systemtheorie, wobei die Kompetenzen häufig auf der konkreten Verhaltensebene definiert waren. Differenzierte Managementsysteme wurden aufgebaut, mit deren Hilfe die

3 Zum Beispiel sind Eigenschaften wie „Inspiration“, die Schüler dazu ermutigen soll, eigenständig Problemlösungen zu finden, oder „Wachheit“, die es ermöglichen soll, sich rasch an die Denkwege von Schülern anzuschließen, Eigenschaften eines schülerzentrierten Unterrichtens – ein Ansatz, der sich in den gegenwärtigen Standards für den kompetenten Lehrer wieder findet.

Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrern erfasst werden sollten (McDonald 1973). Die Kompetenzen selbst basierten angeblich auf den Ergebnissen der empirischen Prozess-Produkt-Unterrichtsforschung, die bekanntlich darauf ausgerichtet war, spezifische Verhaltensweisen von Lehrern mit den Lernzuwächsen von Schülern zu verknüpfen, wobei die Lernzuwächse üblicherweise mittels standardisierter Leistungstests ermittelt wurden. Ein Hauptkritikpunkt an der damaligen P/CBTE bezog sich auf deren lange Listen von Kompetenzen (Michigan State University hatte mehr als 1.500 in ihren Programmen), die einer sehr fragmentierten Sichtweise von Unterrichten Vorschub leisteten und zugleich Unterrichten auf „Belehren“ begrenzten (Broudy 1973). Neben den hohen finanziellen Kosten und dem immensen Zeitaufwand bei der Lehre selbst ist ein weiterer Grund für den sehr geringen Umsetzungsgrad von P/CBTE darin zu sehen, dass die Forschungsbasis für die anzustrebenden Kompetenzen sehr skeptisch beurteilt wurde. Heath/Nielsen umfassende Forschungsübersicht aus dem Jahre 1974 kam zu dem Ergebnis, dass im Grunde keine empirische Basis für die Verbindlichmachung von Kompetenzen innerhalb von solchen Lehrerausbildungsprogrammen existierte.

Von den 1990er-Jahren bis heute ist P/CBTE wieder auferstanden, und zwar in Gestalt einer leistungsorientierten Kompetenzerfassung im Laufe des Prozesses der Lehrerbildung, welche auf Standards basiert, die den Lehrerbildungsinstitutionen von staatlichen Stellen vorgeschrieben werden (Valli/Rennert-Ariev 2002; Zeichner 2005). Statt langer Listen von Hunderten von Kompetenzen, die ein angehender Lehrer beherrschen muss, um eine Zulassung zum Beruf zu bekommen, wird gegenwärtig auf einige wenige Standards gesetzt, die dann durch Wissenselemente, Fähigkeiten und Eigenschaften weiter ausgearbeitet werden, wodurch wiederum die Standards näher definiert sind.

In den frühen 1990er-Jahren hat das *Council of Chief State School Officers*, der Verband der höchsten Bildungsadministratoren aus den 50 Staaten der USA, ein Projekt gefördert, das zu einem Set von Modell-Standards für die Lizenzierung von angehenden Lehrern geführt hat, welches wiederum den einzelnen Staaten als Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzbeurteilungssystemen angehender Lehrer dienen sollte. Diese Standards, die allgemein als die *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*- oder INTASC-Standards bezeichnet werden (Council of Chief State School Officers 1992), sowie die auf dieser Basis entwickelten weiteren Standards für Unterrichtsfächer wie Naturwissenschaften oder Mathematik, haben sehr starken Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerausbildung in vielen Staaten der USA genommen. Das ursprüngliche INTASC-Dokument bestand aus 10 Standards, von denen jeder durch die Benennung von Wissenselementen, Fähigkeiten und Dispositionen definiert war. Von diesen 10 Standards wurde angenommen, dass sie einen gemeinsamen Kern von Wissen und Fähigkeiten definierten, die von allen Lehrern erworben werden sollten. An diesen gemeinsamen Kern sollten die Standards für die einzelnen Fächer und Schulstufen anschließen. Das Ziel war, dass möglichst alle diese verschiedenen Standards bei der Lizenzierung von zukünftigen Lehrern Berücksichtigung finden sollten.

Anders als noch in den 1970er-Jahren, in denen man eine solide empirische Basis für die Standards in Anspruch nahm, wurden die INTASC-Standards von Expertengruppen aus Wissenschaft und Praxis erarbeitet, die auf der Basis eines Konsens-Modells arbeite-

ten, das sich im Grunde nicht sehr vom Konsensmodell der eingangs erwähnten *Commonwealth Teacher Training Study* aus den 1920er-Jahren unterschied. Die Experten-
gruppen erarbeiteten die Modell-Standards mit Blick auf die folgenden fünf zentralen
Annahmen über gutes Unterrichten aus, die vom *National Board for Professional Tea-
ching Standards* (NBPTS) übernommen wurden:

- Lehrer fühlen sich ihren Schülern und deren Lernen verpflichtet.
- Lehrer kennen ihre Unterrichtsfächer und wissen, wie man sie verschiedenen Typen
von Lernenden vermittelt.
- Lehrer sind für die Organisation und die Kontrolle (monitoring) des Lernens der
Schüler verantwortlich.
- Lehrer reflektieren systematisch ihre berufliche Praxis und lernen aus ihren Erfah-
rungen.
- Lehrer sind Mitglieder von Lerngemeinschaften zum Zweck der Unterrichts- und
Schulentwicklung.

Die 10 Modell-Standards des INTASC decken ein breites Spektrum von Aspekten des
Unterrichtens ab, wie z.B. Kenntnis der Fachinhalte, Wissen über Lernen, Entwicklung,
Unterrichten, Strategien der Schülerbeurteilung etc. Zwei Beispiele sollen dies verdeutli-
chen:

Standard 2: Ein Lehrer versteht, wie Kinder lernen und sich entwickeln und kann Lern-
gelegenheiten schaffen, die intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung unter-
stützen.

- Wissen: Ein Lehrer versteht, wie Lernen stattfindet – wie Schüler Wissen konstruie-
ren, Fähigkeiten erwerben und geistige Gewohnheiten entwickeln – und er weiß,
mittels welcher Unterrichtsstrategien er das Lernen der Schüler fördert.
- Dispositionen: Ein Lehrer ist bereit und in der Lage, die Stärken seiner Schüler als
Ausgangspunkt für weiteres Wachstum zu benutzen; die Fehler seiner Schüler ver-
steht er als Anlässe für weiteres Lernen.
- Handeln: Ein Lehrer richtet die Aufmerksamkeit der Schüler auf ihr ‚mitgebrachtes‘
Wissen, er verknüpft neue Ideen mit bereits vorhandenem Wissen, schlägt die Brü-
cke zur Erfahrungswelt der Schüler, bietet Gelegenheiten zur aktiven Entwicklung
und Erprobung von Ideen, Materialien und ermutigt Schüler, selbst Verantwortung
für ihr Lernen zu übernehmen.

Standard 3: Ein Lehrer weiß, wie die Schüler sich untereinander in ihren Zugängen zum
Lernen unterscheiden; er ist in der Lage, der Unterschiedlichkeit der Schüler im Unter-
richt gerecht zu werden.

- Wissen: Ein Lehrer versteht und erkennt unterschiedliche Zugänge zu Lernen und
Leisten, ebenso unterschiedliche Lernstile, multiple Intelligenzen und Leistungsmodi
und kann einen Unterricht gestalten, der an den Stärken der Schüler ansetzt und
diese weiterentwickelt.

- Disposition: Ein Lehrer ist davon überzeugt, dass alle Kinder auf hohem Niveau lernen können; beharrlich unterstützt er alle Kinder dabei Erfolge zu erzielen.
- Handlungen: Ein Lehrer versucht, das familiäre und kulturelle Umfeld seiner Schüler zu verstehen und setzt dieses Verständnis ein, um seinen Unterricht mit der Erfahrungswelt der Schüler zu verknüpfen. (Zum Beispiel indem er ausdrücklich Verbindungen zwischen fachlichen Inhalten und aktuellen Ereignissen in der Gemeinschaft herstellt, oder indem er Aufgaben stellt, die eine Beziehung zu den Erfahrungen und Kulturen der Schüler haben.)

Diese sowie auch die in vielen Staaten der USA auf dieser Basis entwickelten weiteren Standards entsprechen einer reformpädagogischen Grundhaltung (*pedagogical progressivism*; Labaree 2004) bzw. einer lern- und schülerzentrierten Sichtweise von Unterrichten (Darling-Hamond 2000). Sie stellen die Anpassung des Unterrichts an den einzelnen Schüler sowie ein verständnisorientiertes Erarbeiten von Unterrichtsinhalten in den Mittelpunkt. Zahlreiche Lehrerausbildungsprogramme in den USA haben dementsprechend differenzierte Kompetenzbeurteilungssysteme aufgebaut, die im Wesentlichen in einer Dokumentation des Entwicklungsprozesses von Lehramtsstudierenden in Form von netzwerkgestützten individuellen Portfolios festgehalten werden.

Eine andere Strategie zur Erarbeitung einer berufswissenschaftlich fokussierten Wissensbasis für Lehrerberuf und Lehrerbildung besteht darin, unterschiedliche Schul- und Bildungsexperten zu den verschiedenen Aspekten des Lehrerberufs (Didaktik, Lernen, sozialer Kontext) zusammenzubringen und sie dazu anzuhalten, in einer einführenden, narrativen Weise diejenigen Wissens Elemente, Fähigkeiten und Dispositionen zu präsentieren, über die ein Berufsanfänger im Lehrerberuf verfügen sollte. Ähnlich wie bei den INTASC-Standards, so hat man sich auch hier teilweise auf Forschungsergebnisse gestützt; wo solche Forschungsergebnisse nicht vorlagen, haben sich die Expertenrunden auf ihre eigene professionelle Wissensbasis verlassen. Die *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE), der größte Fachverband der *Ed Schools* in den USA, hat in den 1980er-Jahren ein solches Projekt gefördert, welches dann zur Veröffentlichung eines Buches geführt hat, in dem all diejenigen Dinge aufgeführt sind, von denen man annahm, dass sie ein Anfänger im Lehrerberuf wissen und können muss (Reynolds 1989).

Kürzlich hat die *National Academy of Education* (NAE) ein vierjähriges Projekt durchgeführt, in dessen Verlauf ein 27-köpfiges Expertengremium aus Theoretikern und Praktikern sich auf einen umfangreichen Inhaltskanon verständigt, von dem es annahm, dass ein Berufsanfänger ihn beherrschen muss, bevor er eigenverantwortlich unterrichtet. Der Bericht dieses Komitees (Darling-Hammond/Bransford 2005) spricht eine ganze Bandbreite von Themen an: Unterrichtsinhalte, Heterogenität der Schüler, Beurteilung, Klassenführung, Lern- und Entwicklungstheorien, Sprachentwicklung sowie curriculare Planung.

Die in den entsprechenden Berichten von 1989 und 2005 ausgewiesene Wissensbasis für Berufsanfänger könnte – wenn man es denn tun wollte – in eine Liste von Standards und Kompetenzen transformiert werden. Ich habe im NAE-Komitee mitgearbeitet.

Dort wurde auch der Wert unseres Berichts für eine interne Evaluation der Lehrerbildung erörtert, einer Evaluation im Vergleich zu denjenigen Wissensbereichen, die wir in unserem Bericht als essenziell für Berufsanfänger ausgewiesen hatten. Ziel war es, Lehrerbildungsinstitutionen zu einer Art Selbst-Erforschung ihrer eigenen Arbeit zu veranlassen; genauso, wie sie schon beim AACTE-Bericht von 1989 Absicht war. Mittlerweile hat Linda Darling-Hammond, eine der Vorsitzenden der NAE-Arbeitsgruppen, vorgeschlagen, dass das in dem Bericht angeführte Wissen als eine Basis für bundesweite Examina herangezogen wird, denen alle Absolventen von Lehrerausbildung sich zu unterziehen hätten, und dass es zugleich als Basis für die verpflichtende Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen dienen soll (Darling-Hammond/Baratz-Snowden 2005).⁴

Obwohl noch nicht klar ist, was mit dem Bericht der *National Academy of Education* (NAE) geschehen wird, ist es doch gleichwohl eindeutig, dass der Professionalisierungs-Ansatz einen enormen Einfluss auf die Lehrerausbildungsprogramme in den USA gehabt hat. Im Jahre 2004 hatten 49 der 50 Bundesstaaten Standards für angehende Lehrer erarbeitet (Spellings 2005). Die Anerkennung eines Lehrerausbildungsprogramms innerhalb eines Staates sowie auch dessen nationale Anerkennung durch den *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), der die größere der beiden Akkreditierungsinstitutionen ist, ist nur möglich, wenn eine Institution der Lehrerbildung sehr ausführlich dokumentiert, welche Standards im Ausbildungscurriculum abgedeckt sind und wie man ihr je individuelles Erreichen erfasst. In den USA ist eine regelrechte Industrie entstanden, die sich der Produktion von netzbasierten, ‚elektronischen‘ Lehrer-Portfolios widmet. In über 90% aller amerikanischen Lehrerbildungsprogramme werden sie als Form der Erfassung und Beurteilung des Grades des Erreichens von Lehrerstandards für die Eingangsqualifikation eingesetzt.

2. Reform der Lehrerbildung durch eine Ausweitung der fachwissenschaftlichen Studienanteile und eine Begrenzung der berufswissenschaftlichen Elemente

Vor der Einführung formeller Programme zur Lehrerausbildung in den USA diente eine klassische Allgemeinbildung (*classical liberal arts education*) als die einzige Vorbereitung auf die Unterrichtstätigkeit (Borrowman 1965). Im Jahre 1930 hat Abraham Flexner, der in den USA großen Einfluss auf die Mediziner Ausbildung genommen hat, eine Studie zur Universitätsausbildung in den USA, Großbritannien und Deutschland veröffentlicht, in der er eine Auffassung von Lehrerausbildung vertrat, die lange in direktem Gegensatz zum Professionalisierungsansatz stand (Flexner 1920). Dieser Ansicht zufolge

4 Gegenwärtig ist eine bundesweit gültige Akkreditierung von Lehrerausbildungsprogrammen in den meisten Staaten der USA freiwillig. Insgesamt bemüht sich etwa die Hälfte aller Lehrerbildungsinstitutionen um eine solche Akkreditierung bei einer der zwei zuständigen Institutionen, dem NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) und der TEAC (Teacher Education Accreditation Council).

sind ein akademisches Wissen in den Unterrichtsfächern sowie allgemeine Intelligenz alles, was benötigt wird, um den Lehrerberuf auszuüben. Alles weitere Dinge, die man als Lehrer braucht, könnten am besten im Verlaufe der Berufstätigkeit erworben werden.⁵ „Warum sollte eine gebildete Person, die sich in Erziehungsphilosophie und Erziehungspraxis auskennt, sich nicht selbst weiterhelfen können? Warum sollte man während der prägenden Studienjahre die Aufmerksamkeit auf Trivialitäten und Anwendungen lenken, mit denen der gesunde Menschenverstand sehr wohl zurechtkommt, wenn die Zeit dafür gekommen ist“ (ebd., S. 99f.).

Diese Auffassung, der zufolge ein Wissen in den Unterrichtsinhalten, allgemeine Intelligenz und sprachliche Fähigkeiten die entscheidenden Voraussetzungen für die Aufnahme des Lehrerberufs sind, hat mancherlei Konsequenzen.

Erstens gibt es seit den 1980er-Jahren in einigen Staaten Bemühungen zu einer Ausweitung der Allgemeinbildung und dem Studium der Unterrichtsfächer, wobei die Anforderungen in den berufsbezogenen Studien reduziert werden. In einigen Staaten (z.B. Texas) ist sogar per Gesetz die Zahl der berufsbezogenen Kurse in der Lehrerausbildung (Erstausbildung) begrenzt worden (Imig 1988). Parallel zu diesen Bemühungen sind in vielen Lehrerausbildungsprogrammen die Zugangsbedingungen sowie die Abschlussprüfungen verschärft worden. Gegenwärtig müssen in den meisten Staaten angehende Lehrer auch eine akademische Prüfung in den Unterrichtsfächern ablegen, die sie später unterrichten möchten. Sowohl die Anhänger des Professionalisierungsansatzes als auch die Anhänger des Deregulierungsansatzes stimmen hinsichtlich der Bedeutung einer Erfassung des Wissensstandes in den Unterrichtsfächern überein. Der Dissens beginnt an der Stelle, wo die Erstgenannten zusätzliche berufsbezogene Studienelemente einfordern, die vor dem Eintritt in den Lehrerberuf und vor dem eigenverantwortlichen Unterrichten erfolgreich absolviert werden müssen. Darüber hinaus ist argumentiert worden, dass die Ausweitung fachbezogener Studieninhalte noch keineswegs den Erwerb von fachdidaktischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) mit einschließt, wobei man genau diesen Wissenstypus benötige, um sein Fachwissen an unterschiedliche Schülergruppen vermitteln zu können (Shulman 1984). Aber trotz aller Bemühungen um die Integration und Ausweitung der Fachstudien im Curriculum der Lehrerausbildung haben gegenwärtig nur 47% aller Lehrer in den USA einen Hauptfach, also: Major-Abschluss in dem Fach, das sie unterrichten (Spellings 2005).⁶

Eine andere Implikation des Deregulierungsansatzes ist darin zu sehen, dass seit den 1980er-Jahren eine Reihe von privaten Stiftungen, aber auch staatliche Bildungsverwaltungen und das Bundesbildungsministerium, sehr aktiv zu alternativen Ausbildungs- und Zertifizierungsprogrammen ermuntert haben, in denen man eine Zulassung zum

- 5 Kürzlich ist von den Anhängern dieses Ansatzes als eine weitere Voraussetzung ein einwandfreies polizeiliches Führungszeugnis definiert worden.
- 6 Dies ist teilweise dadurch zu erklären, dass in einigen Staaten der USA ein Fachstudium mit Hauptfach- bzw. Major-Abschluss einfach nicht zu den Voraussetzungen für die Zulassung zum Lehrerberuf gehört. Eine andere Ursache ist natürlich auch darin zu sehen, dass viele Lehrer nach dem Eintritt in den Beruf fachfremd unterrichten, weil in der betreffenden Region Lehrermangel herrscht.

Lehrerberuf bei reduzierten Anforderungen an eine berufsbezogene Ausbildung vor dem eigentlichen Berufseintritt bekommen kann. In einem Fall eines solchen Alternative-Programms haben Universitäten und *Ed Colleges* Programme für die Post-Bachelor-Ebene erarbeitet, die sehr schulpraktisch ausgerichtet waren und sehr viel weniger berufsbezogene Studien beinhalteten als eines der üblichen vier- der fünfjährigen Undergraduate-Programme.

In den 1950er- und 1960er-Jahren hat die Ford-Foundation mehr als 70 Mio. Dollar in Initiativen zur Entwicklung von an den Bachelor-Grad anschließende Postgraduate-Programme mit einem vollständigen akademischen Hauptfach-Abschluss investiert (Stone 1968). Gegenwärtig nimmt ungefähr ein Drittel der Berufsanfänger den Lehrerberuf auf der Basis eines post-bachelor Master-Studiums auf (Feistritzer 1999), und in einer aktuellen Übersicht werden 290 solcher Programme ausgewiesen (AACTE 2000).

Neben den von Universitäten und Colleges angebotenen alternativen Ausbildungsprogrammen existieren seit einigen Jahren auch solche Ausbildungswege, die von Schulbezirken und privaten Anbietern bereit gestellt werden. „Teach for America“, das „New Teacher Project“ and „Troops to Teachers“ (Feistritzer 2005) sind darauf ausgerichtet, spezielle Interessentengruppen für den Lehrerberuf zu gewinnen wie z.B. Absolventen von Eliteuniversitäten oder pensioniertes Militärpersonal. Das vom Bund erlassene Erziehungsgesetz „No Child Left Behind“ verlangt zwar von allen Lehrern, dass sie bestimmte Zulassungsvoraussetzungen des Staates erfüllen, aber darüber hinaus gibt es in den USA sehr große Unterschiede dahingehend, welche Voraussetzungen denn nun erfüllt sein müssen. Eines dieser Programme (*The American Board for the Certification of Teaching Excellence*, ABCTE) wird gegenwärtig in fünf Staaten anerkannt. Es verlangt lediglich das Bestehen von zwei schriftlichen Tests: einen im Bereich von Unterrichtsinhalten, und einem anderen, der sich auf berufsbezogenes pädagogisches Wissen bezieht. Eine vorauslaufende Lehrerausbildung ist bei ABCTE nicht notwendig.⁷

Einige Kritiker der an Colleges und Universitäten stattfindenden Lehrerausbildung gehen so weit, die Abschaffung einer staatliche Prüfung und Lizenzierung von Lehrern zu fordern und den öffentlichen Schulen das Recht zu geben, diejenigen Personen einzustellen, die sie möchten. Diese Kritiker behaupten, dass dadurch hohe Qualität erreichen lässt, da ja erfolglose Lehrer entlassen bzw. deren Verträge nicht verlängert werden könnten (vgl. Hess 2001).

3. Reform der Lehrerbildung durch Ausbildung von kulturell kompetenten Lehrern, die für mehr soziale Gerechtigkeit arbeiten

Seit den Anfängen der formalen Lehrerausbildung in den USA hat es immer eine Gruppe von Pädagogen gegeben, die Lehrerausbildung mit dem Ziel der Schaffung einer gerechteren, menschlicheren Gesellschaft verbunden hat. Als Teil dieses sozialreformerischen

7 Die US-Regierung hat 35 Mio. Dollar ohne Ausschreibungsverfahren an ABCTE gegeben. Dies ist Teil einer Strategie, alternative Wege zum Lehrerberuf zu fördern, die nicht an den Besuch von Ed Schools etc. gebunden sind.

schen, gerechtigkeitsorientierten Reformansatzes hat es seit dem frühen 19. Jahrhundert Lehrerbildungsprogramme gegeben, die darauf abzielten, Lehrer auf ihre Rolle als Agenten gesellschaftlichen Wandels vorzubereiten (z.B. Limbert 1934; McDonald 2005; Oakes 1996; Smith 1980).

Gegenwärtig dominieren zwei Aspekte diesen reformorientierten, gesellschaftskritischen Lehrerbildungsansatz in den USA. Erstens wurde angesichts der ethnisch und kulturell immer heterogener werdenden Schülerschaft der öffentlichen Schulen in den USA einerseits und der Dominanz der weißen, monolingualen Lehrerschaft andererseits großer Wert auf die Entwicklung einer soziokulturellen Bewusstheit und interkulturellen Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrer gelegt (vgl. Cochran-Smith/Davis/Fries 2004; Zeichner/Hoeft 1996). Zweitens hat es verstärkt Bemühungen zur Gewinnung von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe (*individuals of color*⁸) für den Lehrerberuf gegeben, und es sind spezielle Programme, die auf die Anwerbung von Minoritäten ausgerichtet sind, ins Leben gerufen worden (Villegas/Lucas 2004).

In den letzten Jahren sind viele Veröffentlichungen zu denjenigen Eigenschaften und Fähigkeiten erschienen, die man für „kulturell kompetentes Unterrichten“ benötigt. Eine Reihe von Forschern (z.B. Gay 2000; González/Moll/Armenti 2005; Haberman 1996; Irvine/Armento 2001; Ladson-Billings 1994; Villegas 1991) konnten die große Bedeutung solchen Wissens, solcher Dispositionen und solcher Fähigkeiten aufzeigen, die über die üblichen Standards wie diejenigen der INTASC hinausgehen. Diese Forscher haben z.B. die Notwendigkeit unterstrichen, dass Lehrer zur Förderung des Lernens der Schüler dazu in der Lage sein müssen, an die von ihren Schülern in die Schule mitgebrachten kulturellen Ressourcen anzuschließen und dadurch Brücken zwischen Familie und Schule zu schlagen. Angehende Lehrer müssen lernen, wie sie etwas über die Kultur und Gemeinschaften ihrer Schüler erlernen können und wie man dieses Wissen in das Schulleben, in das Curriculum und in das soziale Leben der Klasse integriert. Einige Lehrerausbildungsprogramme haben Standards entwickelt, die explizit auf den Aspekt der interkulturellen Unterrichtskompetenz bezogen sind. Ein Beispiel hierfür ist das *Evergreen State College* in Olympia, Washington (Vavrus 2002). Im Folgenden möchte ich Beispiele für Lehrerstandards geben, die sich auf die interkulturelle Unterrichtskompetenz beziehen; sie wurden im Rahmen eines nationalen Netzwerks zur Lehrerbildungsreform erarbeitet (*Urban Network to Improve Teacher Education*), an dem auch meine Universität mehrere Jahre teilgenommen hat:

- Wissen: Ein Lehrer versteht die Art der Lebensführung in denjenigen Gemeinschaften, aus denen seine Schüler kommen, er versteht, wie seine Schüler ihr Wissen anwenden und zeigen, wie sie Geschichten erzählen und wie sie mit Gleichaltrigen und Erwachsenen umgehen.
- Dispositionen: Ein Lehrer erkennt bei allen Schülern Möglichkeiten des Lernens, anstatt die Unterschiede zwischen Schülern als ein zu überwindendes Problem anzuse-

8 Die Bezeichnung „individuals of color“ bezieht sich in den USA auf Afroamerikaner, Hispanics, Nachfahren der eingeborenen Amerikaner (native Americans) und Asiaten.

hen. Ein Lehrer ist überzeugt davon, dass er einen wichtigen Beitrag zum Lernprozess seiner Schüler leisten kann.

- Handlungen: Ein Lehrer ist dazu in der Lage, Aspekte der Fähigkeiten, der Erfahrungen, der Kultur, der Formen sozialen Miteinanders, der Bedeutungsfelder und der Gemeinschaftsressourcen in den Unterricht und das Klassenzimmer einzubeziehen, sodass das Lernen der Schüler gefördert wird.

Es wird angenommen, dass ein solcherart kulturell kompetentes Unterrichten die Leistungslücke zwischen den Schülern in den Schulen der USA verkleinern wird – eine Leistungslücke, die dazu geführt hat, dass ärmere und farbige Schüler seltener Zugang zu guten Lehrern und zu einer qualifizierten Bildung erhalten (Education Trust 2000; Kozol 2005). Parallel zu diesem Bemühen um ein kulturell kompetentes Unterrichten sind viele der an Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Wandel orientierten Lehrerausbildungsprogramme darauf gerichtet, dass zukünftige Lehrer sich nicht nur innerhalb ihrer Schule, sondern auch im weiteren schulischen und gesellschaftlichen Kontext für sozialen Wandel engagieren.

Die Forschung hat einige derjenigen Faktoren herausgearbeitet, die sich in Lehrerausbildungsprogrammen bei der Vermittlung von Fähigkeiten zu kulturell kompetentem Unterricht sowie einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten Haltung bewährt haben. Hierzu gehört z.B., dass bei der Auswahl von Bewerbern darauf geachtet wird, ob sie sich dem Lernen *aller* Schüler verpflichtet fühlen. Weiterhin sind sorgfältig beobachtete und ausgewertete schulpraktische Erfahrungen in multikulturellen Schulen und Schulgemeinden wichtig, ebenso der Einsatz von Laien aus den entsprechenden Schulgemeinden bei der Vermittlung kulturellen und sprachlichen Wissens und die Vermittlung von Unterrichts- und Beurteilungsmethoden an zukünftige Lehrer, die der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den Schulen gerecht werden (Ladson-Billings 1995; Zeichner/Hoeft 1996).

4. Schlussfolgerungen

Die Geschichte der Lehrerbildung in den USA ist bestimmt vom ständigen Widerstreit der Anhänger der im Vorangegangenen erörterten drei Paradigmen der Lehrerexpertise und der Lehrerausbildung. In den verschiedenen politischen und ökonomischen Phasen des Landes sind immer wieder andere Konfigurationen aus dem Widerstreit der drei Paradigmen entstanden. So hat etwa in Zeiten der schweren ökonomischen Krise oder von Rassenspannungen der Ansatz der sozialen Gerechtigkeit stärkere Unterstützung gefunden (vgl. Liston/Zeichner 1991). Gegenwärtig, unter einer konservativen Bundesregierung wie in den 1950er-Jahren, hat das Lager der Anhänger von Deregulierung viel Zulauf. Der Professionalisierungsansatz ist konstant durchgehalten worden; seine Anhänger waren und sind daran interessiert, die Lehrerausbildung aufwendiger zu gestalten, d.h. zu verlängern und die Standards sowohl für den Zugang zur Lehrerausbildung als auch bei ihrem Abschluss anzuheben.

Sowohl Lehrerausbildungsprogramme als auch die Arbeit der Lehrer selbst sind immer von Elementen aus allen drei Ansätzen beeinflusst worden. Gegenwärtig hat, wie schon erwähnt, jedes Lehrerausbildungsprogramm in den USA ein kompetenzbasiertes Beurteilungssystem integriert, welches auf Standards basiert, deren Beherrschung von den Studierenden demonstriert werden muss – klarerweise ein Ergebnis des Einflusses der Professionalisierungs-Anhänger. In den allermeisten Staaten der USA müssen Lehrerstudenten fachbezogene Prüfungen in ihren Unterrichtsfächern absolvieren, um zum Lehrerberuf zugelassen zu werden – dies ist ein Ergebnis des Deregulations-Ansatzes. Und schließlich haben der Staat und die Verantwortlichen der Lehrerbildung es seit den 1960er-Jahren erreicht, dass Aspekte der interkulturellen Erziehung in die Lehrerausbildung integriert wurden – insofern hat sich auch dieser Ansatz ausgewirkt.

Die Staaten der USA unterscheiden sich hinsichtlich der Frage, in welchem Verhältnis diese drei Ansätze jeweils zusammen kommen. Eine Dimension des Unterschieds besteht darin, in welchem Ausmaß einzelne Staaten nicht-traditionelle, alternative Wege zum Lehrerberuf geöffnet haben. In Staaten wie Texas oder Kalifornien hat gegenwärtig die Mehrzahl der neuen Lehrer den Weg in die Schule mittels solcher alternativer Zulassungsprogramme genommen, alternativer Programme, bei denen Universitäten und Colleges eine geringere Rolle spielen als zuvor. In einigen Fällen absolvieren angehende Lehrer eine alternative Zulassung ohne jede Beteiligung von Colleges oder Universitäten. In Wisconsin, dem Bundesstaat, in dem ich lebe, hat die Bildungsverwaltung das Konzept alternativer Zulassungsprogramme klar abgelehnt – außer in Bereichen, in denen Lehrermangel herrschte, und auch dort werden die Standards ebenso hoch gehalten wie in den traditionellen Zugangswegen zum Lehrerberuf.

Gegenwärtig hat die Bush-Regierung auf der Basis des „No Child Left Behind“-Bundesgesetzes die standardisierte Leistungsbeurteilung aller Schüler öffentlicher Schulen sehr in den Vordergrund geschoben. Gleichzeitig ist versucht worden, die Definition von ‚erfolgreichem Unterricht‘ einzuengen: Erfolgreich sind nur solche Lehrer, die dazu in der Lage sind, die Testwerte ihrer Schüler zu steigern. Aber immer weniger Ressourcen werden zur Unterstützung dieses Testapparates und für die Weiterbildung der Lehrer in „effektiven Unterrichtsmethoden“ eingesetzt, die sich angeblich als besonders wirksam zur Steigerung der Testwerte erwiesen haben. Trotz des Fehlens empirischer Begründungen für diese Orientierung (vgl. Haney 2000; Sirotnik 2004) ist mittlerweile die gleiche Logik auf Lehrerausbildungsprogramme angewandt worden: Wenn Colleges und Universitäten weiterhin finanzielle Unterstützung für studentische Hilfe, Forschung etc. von Washington erhalten wollen, müssen sie sich den bundesstaatlichen Anforderungen an die Berichterstattung über ihre Lehrerbildung bzw. Lehrerbildungsprogramme beugen.

In den letzten Jahren hat das Bildungsministerium in Washington jährlich einen Bericht zur Lehrerqualität vorgestellt (vgl. zuletzt Spelling 2005), der auch statistische Daten über die Erfolgsquoten von Lehramtsprüfungen für jeden einzelnen Staat beinhaltet. Jeder Staat muss einen Lehrerbildungsbericht erstellen, in dem die einzelnen Institutionen der Lehrerausbildung nach ihren Erfolgsquoten in eine Rangfolge gebracht werden; „low performing institutions“ werden benannt. Ebenso gibt es mittlerweile einen

Trend, die Testdaten der Schüler, die von Lehrern aus den verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen und -programmen unterrichtet worden sind, bei der Bewertung dieser Institutionen und ihrer Programme mit zu berücksichtigen. Es wird jedoch sehr kostspielig sein, ein solches „Modell des Nachweises positiver Wirksamkeit“ (Hamel/Merz 2005) flächendeckend zu installieren, wenn es wie vorgesehen zur Norm erklärt wird. Ebenso sind immense konzeptuelle und technische Probleme zu überwinden, bevor man dazu in der Lage ist, die Leistungsdaten von Schülern auf die spezifischen Ausbildungsprogramme der Lehrer dieser Schüler zurückzuführen (McCaffrey u.a. 2004).

Gleichzeitig mit der zunehmenden Bedeutung von Zulassungstests, die sich auf das Wissen in den Unterrichtsinhalten beziehen, und der von der Bundesregierung und ihren Unterstützern⁹ betriebenen Verkleinerung der Rolle der Hochschulen innerhalb der Lehrerausbildung sind viele hochschulbasierte Lehrerausbildungsprogramme von staatlichen Stellen auf den Professionalisierungsansatz verpflichtet worden. Mittlerweile wird kritisiert, dass die gegenwärtig zu beobachtende Hyperrationalisierung der Lehrerausbildung (z.B. Johnson u.a. 2005) vermittels der bundesweit geltenden Akkreditierung durch eine dominierende Organisation, die NCTAE, faktisch zu einer Qualitätsabsenkung in der Lehrerausbildung geführt hat.

Parallel zur Auseinandersetzung zwischen denjenigen, die die pädagogische Erstausbildung von Lehrern abschaffen und lediglich auf Unterrichtsfächer bezogene Wissenstests sowie ein polizeiliches Führungszeugnis als Voraussetzung für den Zugang zum Lehrerberuf definieren, und solchen, die stattdessen ein vollständiges, an Standards orientiertes Ausbildungsprogramm verlangen, sind viele Themen einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten Lehrerausbildung in viele Ausbildungsprogramme integriert worden. Dieser Trend ist einerseits durch entsprechende Berichte der Anhänger dieses Ansatzes bestätigt worden; er wird andererseits auch durch die konservativen Kritiker der Curricula der Lehrerausbildung bestätigt, die der Auffassung sind, dass diese durch die Thematisierung von Problemen sozialer Gerechtigkeit ihren Bezug zur Praxis des Unterrichts selbst sowie auch viel von ihrem akademischen Anspruch eingebüßt habe (vgl. Steiner/Rozen 2004).

Mittlerweile findet man kaum noch ein college- oder universitätsbasiertes Lehrerausbildungsprogramm in den USA, das nicht Elemente des Ansatzes der sozialen Gerechtigkeit aufweist. Wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Zeichner, in Druck, b), wird dabei nicht immer eindeutig klar, was mit „Unterrichten für soziale Gerechtigkeit“ gemeint ist, und die entsprechenden Programme weisen hinsichtlich der folgenden Dimensionen eine sehr große Vielfalt auf: (1) Man konzentriert sich entweder auf eine bestimmte Gruppe von benachteiligten Schülern (z.B. auf Afroamerikaner), oder aber man möchte eine allgemeine interkulturelle Sensibilität und Kompetenz aufbauen. (2) Manche Programme bringen die zukünftigen Lehrer in direkten Kontext zu speziellen

9 Ein Indiz für die unsichere Zukunft von *Ed Schools* innerhalb der Lehrerausbildung ist der Artikel in der New York Times „Who needs education schools?“ von Hartocollis (2005); vgl. hierzu auch Zeichner (in Druck, a).

Schülergruppen, während in anderen Programmen lediglich Texte über andere Kulturen und Milieus gelesen werden. (3) Das Programm fokussiert mehr oder weniger ausgeprägt das Thema der interkulturellen Sensibilität im Unterricht verhält (Zeicher/Hoeft 1996).

Trotz all dieser Entwicklungen und Veränderungen, die im Vorangegangenen beschrieben wurden, ist die Zukunft der an Hochschulen durchgeführten Lehrerausbildung in den USA durchaus unsicher. Der Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass zwar insgesamt mehr als genug Lehrer ausgebildet werden, um alle Grund- und Sekundarschulen zu versorgen, dass andererseits und de facto aber in manchen innerstädtischen Gebieten sowie in abgelegenen Landesteilen ein Mangel an vollständig und berufsvorbereitend ausgebildeten Lehrkräften besteht. Den ärmsten Schülern in diesen Regionen, die häufig auch solche sind, bei denen im Elternhaus nicht Englisch gesprochen wird, erhalten die am schlechtesten ausgebildeten Lehrer mit der geringsten Berufserfahrung (Darling-Hammond 2001). Kritiker der *Ed Schools* machen geltend, dass eben deshalb, weil diese das Land nicht mit den nötigen Lehrern versorgen könnten, dies eben von anderen Institutionen übernommen werden müsse.

Eine große Bandbreite von Programmen der alternativen Zertifizierung von Lehrern ist entstanden, um dem eben bezeichneten Lehrermangel abzuhelpfen: reguläre staatliche Lehrerbildungsinstitutionen bauen Spezialprogramme auf, Schulbezirke richten Qualifikationskurse ein, und auch privatwirtschaftliche, an Profit orientierte Unternehmen versuchen damit Profit zu machen (Zeichner/Schulte 2001). Wie die traditionellen, regulären Lehrerausbildungsprogramme, so sind auch diese Substitutionsformen durch eine große Vielfalt gekennzeichnet.

Die neueste Entwicklung, die sich parallel zum Anwachsen der Zahl alternativer Anbieter von Lehrerausbildung abzeichnet, besteht darin, dass sich die Bundesregierung nunmehr darauf konzentriert, Lehrer einzustellen, die „gerade gut genug“ sind, um ein vorgeschriebenes, detailliertes Curriculum umsetzen zu können, welches darauf ausgerichtet ist, am Ende höhere Leistungstestwerten zu erzeugen.¹⁰ Diese eingegrenzte Sichtweise von Lehrerkompetenz, die allein auf die Fähigkeit zur Erhöhung der Testwerte der Schüler abhebt, ignoriert all diejenigen Aufgaben, die die Öffentlichkeit von den Schulen und ihren Lehrern im Interesse der Kinder erwartet. Dies schließt anspruchsvolle Lernformen ein, die sich auch auf kritisches, problemlösendes Denken, auf soziales und ästhetisches Lernen sowie auf politische Bildung beziehen (Goodland 2004).

„Lehrer, die gerade gut genug sind“, brauchen in der Klasse nicht ihr Urteilsvermögen einzusetzen oder ihren Unterrichtsstil oder die Inhalte an die Bedürfnisse der Schüler zu adaptieren. Sie brauchen nicht reflexiv und analytisch zu sein; sie müssen nicht unbedingt aus der eigenen Erfahrung lernen oder etwas über die Kulturen und Lebensweisen ihrer Schüler wissen. Alles, was sie wissen müssen ist, wie man vorfabrizierte Unterrichtseinheiten abwickelt. Die Anhänger des Professionalisierungs-Ansatzes wie auch

10 Der Begriff „Lehrer, die gerade gut genug sind“, wurde von einem hochrangigen Mitglied des US-Bildungsministeriums im Juni 2002 während einer Tagung über Lehrerqualität und Lehrerbildung in Palo Alto, Californien, verwendet.

die Verfechter einer um soziale Gerechtigkeit bemühten Lehrerausbildung haben ein solches Verständnis von Lehrerarbeit immer massiv bekämpft. Dieser Kampf um die Definition des guten, kompetenten Lehrers wird sicherlich weiter gehen, und zwar so lange, wie sich die Anhänger der verschiedenen Ansätze zur Lehrerexpertise und Lehrerausbildung um die richtige Antwort auf die Frage streiten, worin die Arbeit eines Lehrers besteht, was Lehrerkompetenz ausmacht und welche Ziele die Programme der Lehrerausbildung erreichen sollen.

Abkürzungen

AACTE	American Association of Colleges for Teacher Education
ABCTE	American Board for the Certification of Teaching Excellence
INTASC	Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium
NAE	National Academy of Education
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
P/CBTE	Performance/Competency Based Teacher Education
TEAC	Teacher Education Accreditation Council

Literatur

- American Association of Colleges for Teacher Education (2000): *Alternative Paths to Teaching: A Directory of Postbaccalaureate Programs*. (3rd edition). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Borrowman, M. (1965): *Liberal Education and the Professional Preparation of Teachers*. In: Borrowman, M. (Ed.): *Teacher Education in the U.S.: A Documentary History*. New York Teachers College Press, S. 1–53.
- Broudy, H. (1973): *A Critique of Performance-Based Teacher Education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Cochran-Smith, M./Fries, M.K. (2005): *Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms*. In: Cochran-Smith, M./Zeichner, K. (Eds.): *Studying Teacher Education: The Report of the American Educational Research Association Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 37–68.
- Cochran-Smith, M./Davis, D./Fries, K. (2004): *Multicultural Teacher Education*. In: Banks, J. (Ed.): *Handbook of Multicultural Education* (2nd edition). San Francisco: Jossey Bass, S. 931–975.
- Charters, W.W./Waples, D. (1929): *Commonwealth Teacher Training Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Council of Chief State School Officers (1992): *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: CSSO.
- Darling-Hammond, L. (2000): *Studies of Excellence in Teacher Education Programs*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2001): *In Equality in Access to Knowledge*. In: Banks, J./Banks, C.A.M. (Eds.): *Handbook of Multicultural Education*. New York: Macmillan, S. 465–483.
- Darling-Hammond, L./Baratz-Snowden, J. (2005): *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L./Bransford, J. (Eds.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey Bass.

- Earley, P. (2000): Finding the Culprit: Federal Policy and Teacher Education. In: *Educational Policy* 14, S. 25–39.
- Education Trust (2000): *Honoring the Boxcar: Equalizing Teacher Quality*. Washington, DC: Author.
- Elam, S. (1971): *Performance-Based Teacher Education: What is the State of the Art?* Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S. (1990): *Teacher Education: Structural and Conceptual Alternatives*. In: Houston, W.R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, S. 212–223.
- Feistritzer, E. (1999): *The Making of a Teacher: A Report on Teacher Preparation in the U.S.* Washington, DC: National Center for Education Information.
- Feistritzer, E. (2005): *Alternative Certification: A State by State Analysis*. Washington, DC: National Center for Education Information.
- Flexner, A. (1930): *Universities: American, English, German*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gage, N./Winne, P. (1973): *Performance-Based Teacher Education*. In: Ryan, K. (Ed.): *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, S. 146–172.
- Gay, G. (2000): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- González, N./Moll, L./Amanti, C. (2005) (Eds.): *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodland, J. (2004): *Place called School* (25th anniversary edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Haberman, M. (1996): *Selecting and Preparing Culturally Competent Teachers for Urban Schools*. In: Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (2nd edition). New York: Macmillan, S. 747–760.
- Haney, W. (2000): *The Myth of the Texas Miracle in Education*. *Educational Policy Research Archives* 41. (<http://epaa.asu.edu/eppa>)
- Hamel, F./Merz, C.A. (2005): *Reforming Accountability: A Preservice Program Wrestles with Mandated Reform*. In: *Journal of Teacher Education* 56, S. 157–167.
- Hartocollis, A. (2005): *Who Needs Education schools?* *New York Times Education Life*. Sunday, July 31, S. 24–28.
- Heath, R.W./Nielsen, M. (1974): *The Research Base for Performance-Based Teacher Education*. In: *Review of Educational Research* 44, S. 463–484.
- Hess, F.M. (2001): *Tear Down this Wall: The Case for Radical Overhaul of Teacher Certification*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Imig, D. (1988): *Texas Revisited*. In: *AACTE Briefs*, 9 (7), S.2.
- Irvine, J./Armento, B.J. (2001): *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*. Boston: McGraw Hill.
- Johnson, D./Johnson, B./Farenga, S./Ness, D. (2005): *Trivializing Teacher Education*. Lanham, MA: Roman & Littlefield.
- Kozol, J. (2005): *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in the U.S.* New York: Crown.
- Labaree, D. (2004): *The Trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (1994): *The Dream Keepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995): *Multicultural Teacher Education: Research, Policy and Practice*. In: Banks, J. (Ed.): *Handbook of Multicultural Education*. New York: Macmillan, S. 747–759.
- Ladson-Billings, G. (1999): *Preparing Teachers for Diverse Student Populations: A Critical Race Theory Perspective*. In: Iran-Nejad, A./Pearson, D. (Eds.): *Review of Research in Education*. Vol. 24. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 211–248.
- Limbirt, P. (1934): *Political Education at New College*. In: *Progressive Education* 11, S.118–124.
- Lucas, C. (1999): *Teacher Education in America*. New York: St. Martin's Press.
- Liston, D./Zeichner, K. (1991): *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.

- McDonald, M. (2005): The Joint Enterprise of Social Justice Teacher Education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- McCaffrey, D.F./Lockwood, J.R./Koretz, D.M./Hamilton, L.S. (2004): Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Oakes, J. (1996): Making the Rhetoric Real. In National Association of Multicultural Education Journal 4, H. 2, S. 4–10.
- Reynolds, M. (1989) (Ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford, U.K.: Pergamon.
- Saylor, J.G. (1976): Antecedent Developments in the Movement to Performance-Based Programs of Teacher Education. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1–22.
- Sirotnik, K. (2004) (Ed.): Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education. New York: Teachers College Press.
- Smith, W. (1980): The American Teacher Corps Programme. In Hoyle, E./Megarry, J. (Eds): Professional Development of Teachers. London: Nichols, S. 204–218.
- Spellings, M. (2005): The Secretary's Fourth Annual Report on Teacher Quality. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Steiner, D./Rozen, S. (2004): Preparing Tomorrow's Teachers: An analysis of syllabi from a sample of America's Schools of Education. In: Hess, F./Rotherham, A./Walsh, K. (Eds.): A Qualified Teacher in Every Classroom? Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 119–148.
- Stone, J.C. (1968): Breakthrough in Teacher Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Valli, L./Rennert-Ariev, P. (2002): New Standards and Assessments? Curriculum Transformation in Teacher Education. In: Journal of Curriculum Studies 34, S. 201–206.
- Vavrus, M. (2002): Transforming the Multicultural Education of Teachers. New York: Teachers College Press.
- Villegas, A.M. (1991): Culturally Responsive Pedagogy for the 1990s and Beyond. Princeton N.J.: Educational Testing Service.
- Villegas, A.M./Lucas, T. (2002): Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. In: Journal of Teacher Education 53, S.20–32.
- Zeichner, K. (1983): Alternative Paradigms of Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 34, S. 3–9.
- Zeichner, K. (2003): The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare and Retain the Best Teachers for All Students. In: Teachers College Record 105, S. 490–515.
- Zeichner, K. (2005): Learning from Experience with Performance-Based Teacher Education. In: Peterman, F. (Ed.): Designing Performance Assessment Systems for Urban Teacher Preparation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 3–20.
- Zeichner, K. (in Druck, a): Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College and University-Based Teacher Education. In: Journal of Teacher Education.
- Zeichner, K. (in Druck, b): What is Social Justice Teacher Education? In: Zeichner, K. (Ed.): Action Research and Teacher Education for Social Justice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K./Hoelt, K. (1996): Teacher Socialization for Cultural Diversity. In: Sikula, J. (Ed.): Handbook of Research on Teacher Education (2nd edition). New York: Macmillan. S. 525–547.
- Zeichner, K./Schulte, A. (2001): What We Know and Don't Know from Peer Reviewed Research about Alternative Teacher Certification Programs. In: Journal of Teacher Education 52, S. 266–282.

Anschrift des Autors:

Ken Zeichner, Hoefs-Bascom Professor of Teacher Education, Associate Dean, University of Wisconsin-Madison, 225 N. Mills St, Madison WI 53706, E-Mail: zeichner@wisc.edu.