

Oser, Fritz

Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 26-37



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 26-37 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133439

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Standards in der Lehrerbildung¹

Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen²

Fritz Oser

Dieser Aufsatz hat zwei Teile. Im ersten werden Lehrerkompetenzen in der Weise beschrieben, dass sie hohen Qualitätsansprüchen auf der Handlungsebene entsprechen. Wenn die Bedingungen a) theoretische Fundierung, b) empirisches Wissen, c) evaluative Kriterien und d) Handlungstradition erfüllt sind, sprechen wir von Standards in der Lehrerbildung. Standards sind mehr als pädagogisch-psychologische Wissenseinheiten. Sie liegen auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen in sich dauernd wandelnden Kontexten. Sie sind somit auch mehr als automatisierte Fertigkeiten (Skills), und sie sind dergestalt, dass sie nicht von Fachleuten anderer Professionen oder von Laien wahrgenommen werden können. Aufgrund von Gesprächen mit Verantwortlichen der Lehrerbildung entwickelten wir 88 solcher Standards. Sie sollen hier vorgestellt werden. In der nächsten Nummer werden erste Ergebnisse zur Frage, mit welcher Intensität die Lehrerbildungsanstalten der Schweiz die Standards ausbilden, vorgestellt.

Was alles Schuld an schlechter Lehrerbildung sei

Die Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrerbildung hängt mit Vorstellungen über die Qualität dieser Bildung zusammen. Diese Vorstellungen sind teilweise festgelegt in Zielen und Normen im Sprachduktus "Man sollte erreichen, dass eine junge Lehrperson...". Meistens aber wird gar nicht reflektiert, was wirksam sein sollte, sondern es wird attribuiert, dass gewisse Elemente der Lehrerbildung an sich wirksam seien. Diese Attributionen sind oft falsch oder unzulässig oder auf problematischen logischen Schlüssen beruhend oder auf fehlenden empirischen Tatsachen fussend. So etwa wird angenommen, dass Praktika in jedem Fall einer hochqualifizierten Professionalisierung dienlich sind. Aber eine längere Dauer von Praktika kann unter Umständen nur eine stärkere Sozialisierung in ein Schulhaus bedeuten, ohne dass Lehrerhandeln verbessert und verändert wird. Es kann sogar verschlechtert und kristallisiert werden, weil z.B. in Studienseminaren oft die Meinung herrscht, die wissenschaftliche Reflexion und die Handlungskritik seien aus dem Praxisfeld auszuklammern. An junge Lehrerinnen und Lehrer wird die Empfehlung ausgesprochen, das zu vergessen, was an der Universität gelernt worden sei. Damit Praktika aber fruchtbar werden, müssen bestimmte komplizierte Bedingungen unterstellt werden. Andere falsche Kausalannahmen sind etwa, wenn unterstellt wird, eine wenig strukturierte offene Ausbildung sei für die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen in jedem Fall eine effektivere Ausbildung, oder mehr Fachunterricht würde diesen jungen Lehrpersonen zu einem wirkungsvolleren Unterricht verhelfen, oder fachdidaktische Schwerpunktsetzung in der Ausbildung müsse zu mehr Motivation hinsichtlich der Neugestaltung von Curricula für den späteren Unterricht führen. Aber dies sind nur Beispiele.

¹ Unter dem gleichen Titel erscheint eine in Bearbeitung stehende grössere Schrift.

² Teil 2: "Wie werden Standards in der Schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse" folgt im nächsten Heft (Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 1997).

Wenn die Wirksamkeit tatsächlich von feststellbaren Bedingungen abhängt, dann müssten diese herausgefunden und systematisch überprüft werden. Eine Gruppe dieser Bedingungen sind Handlungskompetenzen, die Lehrpersonen zu erwerben haben. Wie kann man diese feststellen und welches sind Strukturierungen, Erwerbsmöglichkeiten, Förderungen und Behinderungen bezüglich ihres Erwerbs? Welche Handlungsspielräume ermöglichen diese Kompetenzen? Was ist professionell gesehen absolut notwendig und wie kann dessen Erreichung überprüft werden?

Wissen und Handeln, zwei Geschwister im Streit

Shulman, von der Wissenspsychologie beeinflusst, war der erste, der von der professionellen Wissensbasis für Lehrer und Lehrerinnen gesprochen hat (1986, 1987). Dieser Autor unterschied in einer etwas später entwickelten Form a) fächerspezifisches, inhaltliches Wissen, das insbesondere in den Lehrerbildungsinstitutionen der USA vernachlässigt sei; b) generelles pädagogisches Wissen (wobei hier eher Unterrichtsmanagement und Didaktik gemeint sind); c) curriculares Wissen, das Ziele, Material, Programme umfasst; d) pädagogisches Sachwissen, die Umsetzung von Inhalten in Handlungseinheiten betreffend; e) Wissen um die Kinder und Jugendlichen als Lernende; f) Wissen um erzieherische Kontexte; und g) Wissen um Bildungsabsichten und entsprechende philosophische Begründungen. Diese Wissensarten entsprechen nicht ganz der deutschsprachigen Terminologie, sie offenbaren aber dasselbe Problem, nämlich dass Wissen und Einsicht niemals Handeln garantieren und dass vielwissende Lehrpersonen nicht unbedingt gute oder erfolgreiche Lehrpersonen sind. Shulman schlägt deshalb ein Handlungsmodell vor (Verstehen, Transformation, Instruktion, Evaluation, Reflexion), das aber keineswegs überzeugt. Denn durch dieses Handlungsmodell schimmert der Gedanke, man müsse Wissen immer umsetzen, durch. Dass diese Annahme problematisch ist, wird schon aus der Tatsache ersichtlich, dass es ein Wissen gibt, das wichtig und notwendig an sich ist (z.B. entwicklungspsychologisches Wissen), das aber nicht direkt umgesetzt werden kann.

Um den Bruch zwischen Handeln und Wissen zu korrigieren, hat Bromme (1992, S. 126) eine interessante Begriffsdichotomie eingeführt. Er spricht einerseits von Wissen als kognitiver Struktur und andererseits von Wissen als Logik des Handelns, wobei diese Unterscheidung auf Ryle (1969) zurückgeht. Allerdings ist auch sie fragwürdig, denn zu einem reflektierten Handeln braucht es mehr als nur Handlungswissen. Hingegen bedarf es zur Festigung einer kognitiven Struktur nicht immer auch des verwendeten Handelns in Kontexten.

Wir haben deshalb eine Unterscheidung eingeführt, die Wissen und Handeln in vielfältiger Weise miteinander verbindet. In ihr soll aber Wissen nicht bloss Handlungswissen sein, sondern von komplexen übergreifenden Wissensstrukturen mitgestaltet werden. Zugleich erhält die Unterscheidung zwischen berufsrelevantem versus nicht berufsrelevantem Wissen eine grosse Bedeutung. Wir sprechen von Standards des Lehrerberufs.

Standards, die eine Profession bestimmen

Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten, nennen wir Standards. Standards sollten in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Pro-

fessioneller, kann man nicht von Standards sprechen. Standards sind einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveaus geprägt, andererseits können sie auch Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation werden. Standards für den Piloten geben dem Fluggast die absolute Sicherheit, heil an einen Ort geflogen zu werden. Standards für den Mediziner bestehen in Diagnose- und Heilungsverfahren, vor allem dann, wenn diese mit einer feststehenden Ausbildung verbunden sind. Was aber sind genau Standards für Lehrpersonen?

Verschiedene Autoren gebrauchen diesen Begriff ohne genau zu sagen, was gemeint ist und vor allem, was nicht gemeint ist. So etwa spricht Damon (1991) von "Practice based standards for English", wobei eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zusammenhang mit einem guten Sprachunterricht aufgelistet werden. Dieses Programm ist aber niemals empirisch überprüft worden, und seine Formulierung dient lediglich der Curriculumbeschreibung für die Ausbildung. Die jungen Lehrerinnen und Lehrer müssen verschiedene Übungen absolvieren, die diesem Programm entsprechen, um Standards zu erreichen. Auch Shulman selber verwendet den Begriff der Standards (z.B. 1987), dies aber mehr um mit seinen Wissenskategorien möglichst nahe an das, was die Praxis erfordert, heranzukommen. "Knowledge of educational contexts" etwa bezieht sich auf die hochdifferenzierte Anwendung bestimmter Wissensbestände auf unterschiedliche Altersklassen in Lehr-Lernsituationen. Es gibt in den USA ein National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), der fünf Ideale zur Erhebung und Überprüfung von Teaching Standards vorschlägt, nämlich a) das Commitment von Lehrpersonen für Schüler und Schülerinnen und deren Lernen, b) das Wissen um den Inhalt, der gelernt wird, und das Wie dieses Lernens, c) die Verantwortung der Lehrperson für das Lernmanagement und das Monitoring des Lernens von Schülern und Schülerinnen, d) das systematische Denken über die eigene Praxis und das Lernen durch Erfahrung, und schliesslich e) die Mitgliedschaft von Lehrpersonen in einer professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Haertel 1991, S. 7). Aus diesen fünf Idealen werden die einzelnen Standards gewissermassen abgeleitet. Diese fünf Elemente aber machen nicht klar, was Standards tatsächlich sind. Auch formell wird nicht festgehalten, was für Kriterien Standards bestimmen und welche professionellen Kompetenzen als Standards bezeichnet werden können.

In unseren Untersuchungen verwenden wir den Begriff Standard für beides, nämlich a) für eine hochprofessionelle Kompetenz, und b) für deren optimale Erreichung. Wir meinen also, Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen.

Wir haben vier Kriterien aufgestellt, die alle gleichzeitig vorhanden sein müssen, damit von einer erreichten Kompetenz, von einem Standard gesprochen werden kann.

Kriterien für Standards, die eine Profession bestimmen

Berufliche Kompetenzen, die praktisch erprobt, theoretisch reflektiert, empirisch verifiziert und qualitätsmässig evaluiert werden, sind nicht immer in jener Weise ausgebildet, wie sie sein sollten. Diese globale Defizithypothese hat uns in dieser Arbeit in besonderer Weise beschäftigt, denn wir sind erstens davon ausgegangen, dass im Fall der Lehrerbildung, durch die Unbestimmtheit der Programme, die Standards nicht genügend zum Zuge kommen und zweitens durch die Struktur der Ausbildung eine genügende Kompetenzerweiterung hinsichtlich der Standards gar nicht stattfinden kann. Nehmen wir als Beispiel die komplexe Fähigkeit "Gruppenunterricht effektiv und

lernträchtig organisieren". Wie wird diese professionelle Handlung zu einem Standard? Es sind, wie gesagt, vier Kriterien notwendig:

- Das Kriterium der Theorie: Es muss Theorien (nicht-falsifizierte Hypothesensysteme) darüber geben, welche Bedingungen zu optimalem Lernen führen. Zum Gruppenunterricht etwa gibt es eine Fülle von Theorien, die in der entsprechenden pädagogisch-psychologischen Literatur vorgestellt werden. Diese Theorien sind mitunter öffentlich diskutiert und stets Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen. Die Theorien basieren in diesem Falle auf Erkenntnissen der Sozialpsychologie. Theorien sind also begründete Annahmen über die Wirkung und die Wirkungsbedingungen von Standards.
- Das Kriterium der Empirie hängt mit dem der Theorie zusammen. Es ist durch empirische Untersuchungen erworbenes Wissen bezüglich der Theorien. Zwar gibt es Theorien ohne Empirie, es gibt aber keine Empirie ohne Theorie. Es müssen zumindest *einzelne* Forschungsergebnisse zu den komplexen Handlungsformen vorgelegt werden können. Dies ist hier offenbar der Fall. Zur Wirkung der Gruppenarbeit, zur Frage, warum wenig Lehrpersonen Gruppenarbeit wählen, zur Frage, wie einzelne Kinder innerhalb der Gruppe aufeinander wirken, zur Frage der Effizienz unter Kooperationsbedingungen etc. gibt es eine grosse Menge von Forschungsergebnissen.
- Das Kriterium der Qualität: Insbesondere die Novizen-Expertenforschung der letzten Jahre hat die Rationalität von Qualitätsunterschieden verändert. Man unterscheidet nicht mehr absolut gutes oder schlechtes Unterrichten, aber es gibt Wissen über Expertenhandeln, das hinsichtlich verschiedener Aspekte wirkungsvoller ist als Novizenhandeln. Die Novizen-Expertenforschung hat also mit Präzision Unterschiede in der Qualität der vorliegenden Standards herausgearbeitet. Man weiss heute z.B., wo die Schwachstellen der Gruppenarbeit liegen, so etwa in der mangelnden Anforderung, in der zeitraubenden Vorstellung der Resultate einzelner Gruppen, in der Zielunklarheit u.a. Umgekehrt kann man mit relativ hoher Übereinstimmung qualitativ gute von qualitativ schlechter Gruppenarbeit unterscheiden.
- Das Kriterium der Ausführbarkeit: Hier wird eine Tradition der Techniken und Verhaltensweisen angesprochen, die im Unterricht immer schon eine Rolle spielte. Unterricht und Erziehen geschehen stets *vor* ihrer reflexiven Erfassung. Sie gehen aller Forschung voran, und sie haben somit einen Status des professionellen Bestandes. Ein Standard muss also in der Praxis repräsentierbar und einsetzbar sein; insofern unterscheidet er sich von anderen Formen professionellen Wissens. Standards sind repetierbar, sie können als komplexe, in die Situation eingebettete Verhaltensweisen eingeübt werden.

Diese vier Kriterien bestimmen jede einzelne Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die den Stellenwert eines Standards erreichen kann. Eine Handlungsweise ohne Basistheorie beruht im besten Fall auf einer Handlungsregel, mehr nicht. Sie ist im schlechtesten Fall ein Handlungsrezept. Eine Theorie ohne Handlungstradition bleibt unwirksam. Und Handlungsweisen ohne empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit sind oft blind. Es bedarf also nachgewiesenermassen aller vier Kriterien, damit man von einem Standard sprechen kann. Insbesondere sind Evaluations- bzw. Qualitätsmerkmale notwendig, damit der bessere vom schlechteren Einsatz unterscheidbar wird.

Angesichts der vier aufgestellten Kriterien muss die Frage gestellt werden, ob Standards so etwas wie Skills sind. In der Tradition der pädagogisch-psychologischen Literatur sind Skills Fertigkeiten, die voll automatisiert und weitgehend gedächtnislastend ablaufen. Lesenlernen ist für die unteren Primarklassen ein Skill, Autofahren, Maschinenschreiben für Erwachsene, die Verwendung von Grundformeln der Chemie

für den Chemiker u.ä. sind Skills. Skillartige Fertigkeiten können motorisch oder geistig oder in beiden Formen zusammen aufgebaut werden; ihr wesentliches Merkmal besteht in der Automatisierung und im sicheren Ablauf unter ähnlichen Bedingungen. In der amerikanischen Literatur wurde schon früh Kritik an den sogenannten "Basic Teaching Skills" geübt. Shavelson (1973, S. 144) legt überzeugend dar, dass die entscheidende Frage nicht ist, wie ein "teaching skill" zu realisieren ist (z.B. durch Erklären, Fragen, Verstärken), sondern unter welchen Bedingungen und warum die Entscheidung getroffen wird, einen solchen Skill einzusetzen. Das führt uns direkt zu den Standards.

Standards sind keine Skills, weil ihr Einsatz reflexiv, unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen geschieht. Die Ausübung des Skills "Lesen" z.B. läuft unter verschiedenen situationalen Gegebenheiten gleich ab. Der Standard "Konfliktlösung zwischen Schülern" läuft in neuen Situationen unterschiedlich ab. Lernen als Technik erfordert nur die Beherrschung *ohne* Reflexion, Konfliktlösung zwischen Schülern erfordert dem gegenüber eine Beherrschung eines Diskursablaufs verbunden *mit* einer Reflexionen. Wären Standards nur Skills, so wären sie leicht und ohne grosse Probleme zu erwerben. Weil sie aber komplex sind und reflexiv in die Anwendung überführt werden müssen, ist ihr Erwerb zeitaufwendig und notwendigerweise übungs- und praxisintensiv.

Kategorisierung der Standards

Die Standards der professionell ausgebildeten Lehrperson sind im folgenden aufgeführt und gruppiert. Den Eingang in die jeweilige Gruppe fanden die einzelnen Kompetenzen durch Expertengespräche. So wie die Standards vorliegen, haben sie die Form von Fragen, die z.B. am Ende der Ausbildung gestellt werden können, die natürlich ebenso für Erhebungen dienen können. Es sind 88 Standards, deren unterschiedliche Wichtigkeit diskutiert werden müsste; diese Wichtigkeit steht hier aber nicht zur Diskussion. Es wäre eine eigene Untersuchung und Darstellung wert, herauszufinden, welche der 88 Standards für alle Lehrerbildungsanstalten, also Ausbildungsstätten übergreifend, Priorität haben. Es muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass gewisse Standards in den erwähnten Expertengesprächen eine höhere Bedeutung erhalten haben als andere. Das könnte dazu führen, dass innerhalb der Gruppierungen der Standards nochmals Hierarchien gebildet werden müssten, nicht aber, dass ein einzelner Standard nicht wichtig sei.

Die Darstellung der Standards, wie sie hier vorliegt, ist unvollständig. Es ist aus Raumgründen unmöglich, auch nur annähernd das jeweilige zentrale Wissen für den einzelnen Standard vorzustellen. Für jeden Standard wäre ein eigenes Kapitel notwendig, das zudem im jetzigen Zustand der Forschung nur kurze Zeit Geltung beanspruchen könnte. So etwa hat schon Aebli in den 70er Jahren versucht, ein Kompendium von professionellen Handlungsfähigkeiten zusammenzustellen. Ich gebe deshalb nur Hinweise, in welche Richtung gesucht werden kann, wenn der betreffende Standard aufgebaut werden soll. Wenn wir z.B. den Standard "Umgang und Abbau von Leistungsangst" der ersten Gruppe in Betracht ziehen, so ist es erforderlich, eine grosse Forschungstradition (z.B. Lazarus, 1980; Jacobs, 1987; Pekrun, 1991 u.a.), die auch unterschiedliche pädagogisch-psychologische Paradigmen in Anspruch genommen hat und die von einem Reichtum an Messinstrumenten und einer Fülle von praktischen Fällen begleitet werden, miteinzubeziehen. Will man uns also den Vorwurf der Oberflächlichkeit machen, dann müssen wir dies mit dem Hinweis darauf zurückweisen, dass es die Aufgabe dieses Aufsatzes ist, die Standards nur in

einer Übersicht darzustellen und auf erste Forschungen in diesem Zusammenhang zu verweisen.

Die Standards haben wir in 12 Gruppen eingeteilt. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Gruppen. Zu jeder Gruppe gibt es eine unterschiedlich grosse Anzahl von Standards.

Tabelle 1: Übersicht über die Standardgruppen

- | |
|--|
| 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen |
| 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose |
| 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken |
| 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten |
| 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten |
| 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts |
| 7. Leistungsmessung |
| 8. Medien |
| 9. Zusammenarbeit in der Schule |
| 10. Schule und Öffentlichkeit |
| 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft |
| 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen |

Wir stellen die 88 einzelnen Standards in der Übersicht kurz vor, verweisen auf deren Gesamtrelevanz und werden an anderer Stelle die ausführlichere Begründung jedes Standards vornehmen. Die Darstellung soll entsprechend der in Tabelle 1 erfolgten Gruppierung vorgenommen werden.

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die folgenden Fähigkeiten braucht die Lehrkraft, um mit den Kindern eine positive Beziehung aufzubauen und im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima zu schaffen, was natürlich eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...	
-	mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.
-	den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
o3.	wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.
-	zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu "gelernter Hilflosigkeit" führen.
-	wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).
-	wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können.

³ ° = leicht verbessert seit dem letzten Fragebogen.

2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose

Um bei kritischen Entwicklungen und auftretenden Problemen eingreifen und richtig handeln zu können, muss die Lehrkraft das Geschehen im Klassenzimmer einerseits und die einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits stets sorgfältig und aufmerksam im Auge haben:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> ° - zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren. - den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren. - Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten. ° - unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen. ° - die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren. - wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Über die folgenden Fähigkeiten muss eine Lehrkraft verfügen, wenn in der Schulklasse Konflikte und Schwierigkeiten auftauchen:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> - wann und wie ich ausstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe. - unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln. - was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss. - wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann. ° - wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.

4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Mit Hilfe der folgenden Kompetenzen fördert die Lehrkraft das soziale Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und macht aus einer heterogenen Klasse eine Gemeinschaft von Menschen, die sich gegenseitig akzeptieren und unterstützen:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> - wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können. - wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann. - wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können. ° - Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen. ° - wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen. - wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können.

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Die folgenden Kompetenzen befähigen Schülerinnen und Schüler, selbständig und effizient zu lernen:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> - wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können. - wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema erarbeiten können. - wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen. - wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können. - dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert. ° - den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können. - wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden. - wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann. - wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht. - wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden. - Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren.

6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Fähigkeiten der Lehrkraft, einen abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterricht zu gestalten, zusammengefasst:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> - den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird. - die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten. - die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen. - verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen. - Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen. - Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten. - jahrgangsübergreifend zu unterrichten. - wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert. - wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.

7. Leistungsmessung

Diese Kategorie umfasst die Fähigkeiten, welche es einer Lehrkraft ermöglichen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und effizient zu überprüfen und zu beurteilen:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
<ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden. ° - den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen. - wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann. - dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein. - einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.

8. Medien des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Kompetenzen der Lehrkraft, Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen, zusammengefasst:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
- Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.
- Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.
- Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.

9. Zusammenarbeit in der Schule

Die folgenden Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, mit Kollegen und Kolleginnen, mit der Schulaufsicht, mit der Schulleitung und mit den Eltern zusammenzuarbeiten, mit all denjenigen Personen also, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule mitbeteiligt sind, eine Kooperation aufzubauen:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
- wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.
- professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln.
- ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.
- mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen.
*4. auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.
- den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feedback zu geben.
- wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.
- wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt.

10. Schule und Öffentlichkeit

Bei diesen Kompetenzen geht es um die Fähigkeit der Lehrkraft, Kontakte mit der Öffentlichkeit herzustellen und die Schule nach aussen zu vertreten:

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
- wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgeetzten Stellen vertreten werden können.
- wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können.
- welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengrösse, Erlasse und Richtlinien).
- dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.
- die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen.

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Diese Kategorie beinhaltet das Wissen, die Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen, die eine Lehrkraft benötigt, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiss erfolgreich bewältigen zu können:

4 *= neu dazugekommen seit dem letzten Fragebogen.

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ...
° - wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.
- wie ich mir ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen kann.
° - welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine "Klassenadministration" effektiv organisiere.
- wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren kann.
° - unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen.

12. Allgemeine und fachdidaktische Standards

Die nachfolgenden Kompetenzen haben mit klassischen didaktischen oder fachdidaktischen Themen zu tun. Sie sind leichter zu erfüllen als andere Bereiche, weil ihre Handlungswirkung leicht sichtbar wird:

Ich habe in der Fachdidaktik # gelernt z.B. ...
- gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.
- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.
- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.
- den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.
- mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
- unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen.
- Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.
- welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.
- wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.
° - wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.
- den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.
- die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen.
- Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
° - mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.
- zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.
- exemplarisch Inhalte auszuwählen.
- die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.
- selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen.
- wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.
- den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.
* - alternative Lehr-Lern-Strukturen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen.

Soweit die Übersicht über die einzelnen Standards und mögliche vorläufige Gruppierungen.

Fragen, die auf uns zukommen, lauten: Sind dies *alle* Standards? Erfüllen die Lehrerbildungsanstalten durch ihre Arbeit die Erreichung aller oder nur einzelner Standards? Führen strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung automatisch zu einer

besseren Erreichung? Gibt es nicht Wissen, das nicht in Standards umgesetzt werden muss und trotzdem hohe Relevanz besitzt? Ist nicht Verstehen wichtiger als Handeln und somit einzige Voraussetzung für Handeln in Lehr-Lernkontexten? Dazu einige Antworten: Einmal ist festzuhalten, dass der Vollständigkeitsanspruch für Standards unsinnig und wertlos ist. Es gibt Akzentuierungen von Standardgruppen in der Ausbildung und es gibt mitunter Ergänzungen, die für eine Ausbildungsstätte und ihre Identität von Bedeutung sind. Ebenfalls kann man sich vorstellen, dass die Verantwortlichen der Lehrerbildung einige der Standards akzentuieren und eine Transferwirkung auf anderen professionellen Kompetenzen erwarten.

Ob die Lehrerbildungsanstalten Standards ausbilden, ist eine Frage, die das ganze Projekt per se beschäftigt. Wir werden im zweiten Teil des Aufsatzes erste Ergebnisse dazu vorlegen.

Die Frage nach den Strukturen, die Standards ermöglichen oder verhindern, ist an dieser Stelle zu früh gestellt. Der Abrutscher in neue falsche Kausalannahmen würde demnach zu schnell überhand nehmen. Es lässt sich aber allgemein sagen, dass strukturelle Veränderungen, die Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis zusammenbringen, stets das Wohl der Ausbildung im Auge haben und nicht einfach nur statuspolitischen Erfordernissen unterliegen.

Hingegen muss die Frage nach dem Wissen, das nicht in Standards eingebettet ist, beantwortet werden. Sie geht einher mit der Frage, ob Standards so etwas wie Schlüsselqualifikationen seien oder durch diese ergänzt werden müssten. Um es vorwegzunehmen, Standards sind keine Schlüsselqualifikationen, und Wissen, das nicht in Handeln umgesetzt wird, kann genauso wichtiges Wissen sein, wie jenes, das sich direkt auf Standards bezieht. Es muss nur nach Relevanzkriterien für Wissenschaft und Beruf ausgewählt und vorgestellt werden. Schlüsselqualifikationen (vgl. Gonon 1996) beziehen sich auf verschiedene Professionen übergreifende Fähigkeiten, wie Abstraktionsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit u.ä. Und Wissen, das nicht auf Standards bezogen ist, kann immer zum Verstehen von pädagogischen Sachzusammenhängen, in jedem Falle positiv genutzt werden. Dazu gehört z.B. Wissen über das Gedächtnis, über Identitätsformation im Jugendalter, über grosse Schulreformmodelle, über Schulrecht u.a. Dieses Wissen haben wir bei unserer Untersuchung miteinbezogen. Es wird aber hier noch nicht mit in die Darstellung der ersten Resultate eingebracht. Es bedarf eines gesonderten Aufsatzes, um das komplizierte Verhältnis dieses Wissens zu den Standards zu eruieren.

Zur Frage der Übungsintensität als Mittel der Erreichung von Standards

Wie weiter oben angedeutet, sind Standards darauf angelegt, übungsintensiv ausgeführt und wiederholt in kontextueller Vielfalt eingesetzt zu werden. Die am wenigsten intensive Form der Auseinandersetzung besteht darin, nur theoretisch etwas davon zu hören, die intensivste Form vereinigt Theorie, Übung und Praxis in der Anlegung eines sogenannten Portfolios. Das würde bedeuten, dass, wenn die Wissens Ebene allein angesprochen ist, kein Standard entstanden ist. Umgekehrt wäre die Erreichung eines Standards die Frucht einer langen Auseinandersetzungsperiode. Dazwischen liegen Lernprozesse, die zeigen, dass Standards entweder nur geübt oder nur in Theorie und Übung oder nur in Theorie und Praxis ausgeführt worden sind, also auch unvollständig angeeignet bleiben. Portfolios sind Sammlungen von reflektierten Erfahrungsstücken, Unterrichtsmaterialien, analysierten Video-, Tagebuch- und Unterrichtsprotokollaufzeichnungen, Berichten über Zusammenarbeit mit Expertenlehrern

u.ä. Portfolios sind stets das Resultat eines längeren Theorie-, Übungs- und Praxis-Umgangs hinsichtlich einer professionellen Kompetenz. Sie sind ein Hinweis der Erreichung von Standards. Zwar muss zugegeben werden, dass auch die höchste Form, nämlich ständiges Aufeinanderbeziehen von Theoriestücken, zahlreiche Übungsgelegenheiten und ausdauernde Reflexion episodischer Erfahrungen in der Praxis, noch keineswegs automatisch zu einem qualitativ besseren Unterricht führen. Trotzdem ist mindestens anzumerken, dass durch dieses intensive Zusammenbringen von Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis Vorbedingungen geschaffen werden, dass Standards erreicht werden können und Expertenwissen erworben werden kann. Die Intensität, mit der Theorie, Übung und Praxis aufeinander bezogen und von der wissenschaftlichen Forschung her beleuchtet worden sind, ist also hier ein Indikator für die Ermöglichung der Erreichung von Standards und damit auch für die Ermöglichung eines besseren Unterrichts.

Nun müssen wir uns fragen, wie diese unterschiedliche Gebrauchs- und Verbrauchsintensität hinsichtlich eines Standards erhoben werden kann. Dies soll im Teil 2 dieses Aufsatzes geschehen, der in der nächsten Nummer der BzL erscheinen wird.

Literatur

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Damon, W. (1991). *Assessment for Professional Development: The Brown Practice-Based Standards*. Studienprogramm am Department of Education, Brown University, Providence, RI.
- Damon, W. (1991). *Inventing the Future: Teacher Education and Assessment for Professional Development*. Studienprogramm am Department of Education, Brown University, Providence, RI.
- Gonon, P. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Haertel, E.H. (1991). New Forms of Teacher Assessment. *Review of Research in Education*, 17, 3-29.
- Jacobs, B. (1987). Die Auswirkungen transparenzschaffender Massnahmen auf die aktuelle Angst der Schüler vor einer Klassenarbeit - eine Metaanalyse zum Saarbrücker Schulangstprojekt. *Empirische Pädagogik* 1 (2), 139-160.
- Lazarus, R.S. (1980). The stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman & P. Maxim (Eds.), *Theoretical bases for psychopathology*. New York: Spectrum.
- Pekrun, R. (1991). Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 99-109.
- Ryle, G. (1969, Orig. 1949). Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Shavelson, R.J. (1973). What is The Basic Teaching Skill? *The Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition (p. 3-36). New York/London: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.