

Leutwyler, Bruno; Ettl, Erich

## **Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 11-22*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Leutwyler, Bruno; Ettl, Erich: Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 11-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136622

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes**

Bruno Leutwyler und Erich Ettl

**Die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einhergehende Forderung nach einer systematischen Verbindung von Aus- und Weiterbildung ist bis anhin noch kaum eingelöst. Nach wie vor lassen sich beachtliche Kulturunterschiede in den verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beobachten. Vor diesem Hintergrund entwirft der vorliegende Beitrag einen gemeinsamen Referenz- und Steuerungsrahmen, welcher es erlaubt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integral zu konzeptualisieren. Ausgangslage dafür bildet eine entwicklungsbezogene Perspektive auf Professionsstandards, welche die biographische Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betont. Darauf aufbauend umreist der vorliegende Beitrag die mögliche Umsetzung eines solchen Referenzrahmens im Bereich der Weiterbildung und diskutiert die damit verbundenen Chancen und Risiken. Das abschliessende Fazit wird zeigen, dass den Professionsstandards als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung ein grosses Potenzial zuzuschreiben ist.**

### **1. Einleitung**

Die Weiterbildung für Lehrpersonen wurde mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den meisten Kantonen in neue Strukturen eingebunden. Die damit verbundene Neuansiedlung der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen hat zum ersten Mal in der Schweiz Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen institutionell zusammengeführt, was nun eine umfassende und einheitliche Gestaltung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht. Standen bei der Integration der Weiterbildungsstellen in die Pädagogischen Hochschulen zunächst insbesondere strukturell-organisatorische Fragen im Vordergrund, werden nun zunehmend inhaltliche Aspekte diskutiert. Einer dieser inhaltlichen Aspekte, die es vermehrt zu diskutieren gilt, bezieht sich auf ein zentrales Postulat der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: auf die grosse Hoffnung, die institutionelle Zusammenführung von Aus- und Weiterbildung vermöge auch die inhaltliche Abstimmung von Grundausbildung und beruflicher Weiterbildung neu zu gestalten.

Diese Hoffnung auf eine verstärkte Kohärenz von Aus- und Weiterbildung hat sich allerdings noch kaum erfüllt. Nach wie vor ist von deutlichen Kulturunterschieden zwischen Aus- und Weiterbildung auszugehen. So unterscheiden sich Grund- und Weiterbildung beispielsweise in ihren Ausrichtungen: Auf der einen Seite haben die Ausbildungen an

Pädagogischen Hochschulen den Anspruch der Wissenschaftsorientierung einzulösen, auf der anderen Seite sind viele Weiterbildungskurse primär verwertungsorientiert gestaltet.<sup>1</sup> Dennoch – und wohl fast paradoxerweise – zeigen sich Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung auch bei der Umsetzung von neu erworbenen Kompetenzen: Während die Ausbildung mit ihren beachtlichen Praxis- und Reflexionsgefässen die Umsetzung mindestens explizit bearbeitet, wird die Schnittstelle Weiterbildung/eigene Unterrichtstätigkeit als «wenig optimal» (Landert, 1999, S. 157) bilanziert – ein Befund, den der aktuelle Bildungsbericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor stützt (vgl. Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, S. 99). Weiter zeigen sich Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung auch bei der Steuerung: Ist die Grundausbildung meist relativ eng geführt mit klaren Auflagen, welche die Studierenden zu erfüllen haben, fehlt es in der Weiterbildung weitestgehend an Verbindlichkeiten. In vielen Kantonen sind zwar amtierende Lehrpersonen grundsätzlich zur Weiterbildung verpflichtet, diese Verpflichtung ist allerdings mit Ausnahme der obligatorischen Teilnahme an schulinternen Fortbildungsveranstaltungen meist sehr unverbindlich gehalten. Dies führt zu einer weitestgehenden Beliebigkeit bei der Nutzung der Weiterbildungsangebote. Nun wurde Beliebigkeit – auf einer anderen Ebene – zwar auch bei den Angeboten der Ausbildung identifiziert und kritisiert (vgl. Oelkers & Oser, 2001, S. 17). In der Zwischenzeit zielen allerdings viele Pädagogische Hochschulen auf mehr Verbindlichkeit in der Ausrichtung der Ausbildung, indem sie diese an Kompetenzmodellen orientieren (für eine Übersicht vgl. Lehmann et al., 2007, S. 85 f.). Dieser Kompetenzorientierung in der Ausbildung steht in der Weiterbildung eine weitgehende Orientierung an Inhalten gegenüber – unabhängig davon, ob diese Inhalte aufgrund individueller Vorlieben und Bedürfnisse, aufgrund eines Bedarfs in Schulen oder aufgrund kantonaler oder regionaler Entwicklungen generiert werden.

Nun müssen solche Kulturunterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung nicht per se problematisch sein. Es gibt gute Gründe für diese Unterschiede, so dass die Verschiedenheit der Gestaltung in einigen Fällen gerechtfertigt sein mag. Dennoch steht sie im Widerspruch zur Forderung nach einer systematischeren Verbindung von Aus- und Weiterbildung im Zuge der Etablierung Pädagogischer Hochschulen. Ein integrales Konzept der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt nämlich einen gemeinsamen Referenz- und Steuerungsrahmen voraus, welcher für die Gestaltung der *Aus- und* Weiterbildung leitend ist. Die an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung erarbeiteten Kompetenzmodelle können dabei die Grundlage für einen solchen Referenzrahmen bilden, indem sie aufzeigen, was von einer Lehrperson in verschiedenen Stadien der Berufslaufbahn erwartet werden darf.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, auf der Grundlage von Kompetenzmodellen bzw. Professionsstandards einen gemeinsamen Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung

---

<sup>1</sup> Davon auszunehmen sind insbesondere die zu Masterstudiengängen (MAS) oder Zertifikatslehrgängen (ZLG oder CAS) gebündelten Weiterbildungen, die über kurzfristige Kurse hinausgehen.

zu skizzieren, der es erlaubt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integral zu konzeptualisieren. Dafür werden im nächsten Abschnitt einerseits Professionsstandards aus einer berufsbiographischen Perspektive dargestellt und andererseits deren mögliche Nutzbarmachung für die Gestaltung der Weiterbildung umrissen. Damit wird deutlich, dass der vorgeschlagene gemeinsame Referenzrahmen primär von einer Kultur der Ausbildung her gedacht wird (also kompetenz- und nicht inhaltsorientiert, vgl. oben). Der darauf folgende Abschnitt über Chancen und Risiken wird deshalb differenziert diskutieren müssen, welche Implikationen ein solcher Referenzrahmen insbesondere für die Weiterbildung mit sich bringt. Das abschliessende Fazit wird allerdings zeigen, dass den Professionsstandards als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung ein grosses Potenzial zuzuschreiben ist.

## 2. Professionsstandards als gemeinsamer Referenzrahmen

Für die Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen wurden in den letzten Jahren verschiedene Kompetenzbeschreibungen bzw. Standardmodelle entwickelt, die als Referenzrahmen für die Ausbildung dienen (vgl. Lehmann et al., 2007, S. 85 f.). Damit wurde zwar auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Paradigmenwechsel von einer primär curricular ausgerichteten Input- zu einer kompetenzorientierten Outputsteuerung eingeleitet. Wieweit allerdings entsprechende Kompetenzmodelle bereits eine effektive Steuerungsfunktion übernommen haben, bleibt an dieser Stelle offen. Klar ist hingegen, dass der Anspruch auf eine solche Steuerungsfunktion auf die Ausbildung beschränkt bleibt und bis anhin noch nicht für die Phasen der Berufseinführung und der Weiterbildung fortgeschrieben wurde. So ist bspw. auch kaum geklärt, auf welche Grundlage die personalverantwortlichen Rektorate und Schulleitungen der Volksschulen die Personalentwicklung ihrer Lehrpersonen abstützen.

Professionsstandards als Form von Kompetenzmodellen stellen Orientierungsmarken der Kompetenzentwicklung dar und bieten insofern einen Referenzrahmen für die individuellen Entwicklungen. Ein Standard bezeichnet dabei gleichzeitig eine Zielvorgabe, also was eine Lehrperson können *sollte*, und das Mass der Erreichung, also wie gut es jemand tatsächlich schon *kann*. So ist ein Standard bedeutungsvoll, weil er eine hilfreiche Grundlage bietet, um den Grad einer Zielerreichung zu beobachten und zu erfassen. Zentral für das Verständnis der Professionsstandards als Referenzrahmen sind zudem die drei unterschiedlichen Dimensionen von Standards, die Ravitch (1995, S. 7 f.) voneinander abgrenzt: erstens die Dimension des «contents», die den Gehalt einer Kompetenz festlegt, zweitens die Dimension der «performance», welche den jeweiligen Erreichungsgrad definiert, sowie drittens die Dimension der «opportunity to learn», welche die Klärung der Lernarrangements beschreibt. Damit wird definiert, in welchem Rahmen, mit welchen Mitteln und in welchem Zeitraum eine Kompetenz zu erreichen ist.

Wie so verstandene Professionsstandards als Referenzrahmen eingesetzt werden können, wird in der Folge am Beispiel der Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz – Hochschule Zug aufgezeigt. Diese Professionsstandards der PHZ Zug – die bis anhin auch erst für die Ausbildung eine Steuerungsfunktion beanspruchen – wurden auf der Grundlage der INTASC-Standards entwickelt (PHZ Zug, 2004; INTASC, 2001). Sie gliedern die für die Bewältigung des Berufsauftrages nötigen Kompetenzen in zehn Kompetenzbereiche und beanspruchen damit, die gesamte Breite des Berufsfeldes abzudecken:

Die Lehrperson<sup>2</sup>

1. *versteht und strukturiert die Fachinhalte,*
2. *versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse,*
3. *versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen,*
4. *versteht und verwendet Unterrichtsstrategien,*
5. *moderiert und leitet Lernprozesse an,*
6. *kommuniziert und präsentiert,*
7. *plant und evaluiert,*
8. *beobachtet, beurteilt und fördert,*
9. *reflektiert ihre eigene Berufserfahrung,*
10. *nimmt Einfluss auf das Umfeld.*

Für die notwendige Präzisierung dieser Professionsstandards werden beobachtbare Indikatoren formuliert, die sich in der Regel an der «best practice», d. h. an der Tätigkeit der Expertin oder des Experten orientieren. Sollen Professionsstandards nun aber als Referenzrahmen und damit als Steuerungsgrössen für Aus- und Weiterbildung dienen, ist die grosse Spannweite zwischen der Kompetenz von Novizen und derjenigen von Expertinnen zu berücksichtigen und in Form von unterscheidbaren Kompetenzniveaus zu beschreiben. Professionsstandards stellen deshalb nicht nur eine Zielgrösse dar, sondern sie beschreiben auch den Erreichungsgrad. Die entscheidende Frage «How good is good enough?» (Ravitch, 1995, S. 7) ist je nach Berufserfahrung unterschiedlich zu beantworten. Was bei einer Absolventin oder einem Absolventen der Ausbildung als «good enough» gelten mag, gilt für eine Lehrperson mit 15-jähriger Berufserfahrung unter Umständen nicht mehr als «good enough». Professionsstandards, die als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung gelten wollen, beschreiben deshalb, welches Kompetenzniveau in welcher Phase der Berufslaufbahn erwartet und eingefordert werden darf. Dies soll am Beispiel des Professionsstandards 8 der PHZ Zug veranschaulicht werden: Dieser Standard «Die Lehrperson beobachtet, beurteilt und fördert» formuliert folgende Zielvorstellung: «Die Lehrperson versteht und verwendet gezielt unterschiedliche Beurteilungssysteme, um die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fortlaufend einzuschätzen, zu sichern und zu fördern» (PHZ Zug, 2004, S. 13). Dieser Standard ist in vier Indikatoren differenziert, für die je ent-

---

<sup>2</sup> Für detailliertere Erläuterungen vgl. [www.zug.phz.ch](http://www.zug.phz.ch) => Ausbildung => LehrerIn werden => Ausbildungsstandards.

sprechende Niveaustufen definiert sind. Damit ist die Grundlage geschaffen, um sich darüber zu einigen, welche Niveaustufe in welcher Berufsphase als «good enough» gelten darf (vgl. Tabelle 1). Die in Tabelle 1 beschriebenen Niveaustufen beschreiben aufeinander aufbauende Stadien der Professionalität, wobei die Stufe 0 jeweils bereits für Novizen als «not good enough» gilt und die Stufe 3 Expertentum beschreibt – ein Expertentum, das *nicht* am Ende der Ausbildung erreicht werden muss, das aber als Anforderung für Professionalität in späteren Phasen der Berufslaufbahn durchaus eingefordert werden darf.

Tabelle 1: Indikatoren und entsprechende Niveaustufen des Professionsstandards «Die Lehrperson beobachtet, beurteilt und fördert» (dunkelgrau unterlegte Felder repräsentieren den Kompetenzstand, der am Ende der Ausbildung als «good enough» gilt; weitere Erläuterungen im Text)

| Indikatoren  | Niveaustufen   |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | 0  | 1  | 2   | 3  |
| Die Lehrperson...  |  |  |   |  |
| ... beurteilt und bewertet differenziert   | verwendet Beurteilungs- und Bewertungsinstrumente undifferenziert  | setzt Instrumente der Selbst- und Fremdbeurteilung ein und bewertet Kompetenzen und Leistungen kriterienbezogen  | verfügt über ein breites Repertoire an differenzierten Beurteilungs- und Bewertungsinstrumenten und setzt diese Instrumente ziel- und sachgerecht ein                                       | entwickelt theoriegestützt sachgerechte, situationsadäquate Bewertungs- und Beurteilungsinstrumente und bezieht die Lernenden in selbstbewertende Aktivitäten ein      |
| ... fördert durch Beurteilung und Bewertung die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung | setzt Bewertung und Beurteilung nicht in den Kontext von Fördermassnahmen                                    | nimmt Bewertung und Beurteilung als Ausgangspunkt für die Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche der Lernenden                                      | setzt förderdiagnostische Instrumente im Zusammenhang mit Beurteilung und Bewertung zur Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche ein   | verfügt über ein breites Repertoire an förderdiagnostischen Instrumenten und setzt diese lernfördernd und subjektorientiert ein  |
| ... verwendet transparente Beurteilungskriterien   | gibt den Lernenden die Kriterien der Bewertung und Beurteilung nicht oder nur unzureichend bekannt           | gibt die Kriterien und Leistungsnormen der Beurteilung bekannt und setzt sie im Unterricht um  | verfügt über differenzierte Kriterienraster, macht diese transparent und baut den Unterricht und die Beurteilung konsequent darauf auf  | verfügt für jeden Kompetenzbereich über spezifische Kriterienraster und kann diese unter Einbezug der Lernenden situationsgerecht adaptieren                           |
| ... dokumentiert und kommuniziert Beurteilung und Bewertung                                    | dokumentiert die Grundlagen der Bewertung nur unvollständig und bespricht Lern- und Leistungsverhalten nicht | sammelt die beurteilungsrelevanten Dokumente und gibt den Lernenden und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldung über das Lern- und Leistungsverhalten | sammelt und dokumentiert systematisch Daten über die Entwicklung der Lernenden und führt mit den Lernenden und Erziehungsberechtigten regelmässig Lernberatungs- und -beurteilungsgespräche | trifft lernzielorientierte, auf das Individuum bezogene Lernvereinbarungen, überprüft und bespricht diese regelmässig mit den Lernenden und den Erziehungsberechtigten |

Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass bspw. beim Indikator «Die Lehrperson dokumentiert und kommuniziert Beurteilung und Bewertung» die Niveaustufe 1 als «good enough» für Novizen betrachtet wird. Die entsprechende Kompetenz ist damit aber noch nicht in hohem Ausmass erreicht, die weitere Entwicklung der Professionalität beinhaltet das Erreichen der Niveaustufen 2 und 3. Die berufspraktischen Ausbildungsgefässe sowie die fachlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Module in der Ausbildung richten ihre Ziele und Inhalte auf das Erreichen des Kompetenzniveaus 1 aus. Würden diese Professionsstandards als Referenzrahmen auch für die Weiterbildung dienen, wären in der Weiterbildung Lernarrangements – in der Terminologie von Ravitch: «opportunities to learn» (vgl. oben) – zu gestalten, welche auf das Erreichen der Kompetenzniveaus 2 und 3 referieren.

### 3. Konsequenzen für die Weiterbildung

Würde ein solches auf Entwicklung angelegtes Verständnis von Professionalität im Lehrberuf als gemeinsamer Referenzrahmen für Aus- und für Weiterbildung genutzt, hätte dies vor allem für die Organisation der Weiterbildung weitreichende Konsequenzen. Beispiele für die Umsetzung solcher Modelle der Berufs- und Karriereentwicklung findet man insbesondere in der angelsächsischen Praxis in grosser Zahl (so bspw. in England, Schottland, Wales, Australien, aber auch in Belgien und den Niederlanden; für eine Übersicht vgl. Ingvarson & Kleinhenz, 2006). Die Weiterbildung von Lehrpersonen bekommt in diesen Modellen eine wesentlich höhere Verbindlichkeit. Wo das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus zudem mit einem Voranschreiten in der Berufshierarchie verknüpft wird, gewinnt die Weiterbildung auch an Attraktivität. Ein auf Entwicklung angelegtes Verständnis von Professionalität, wie es in Professionsstandards formuliert ist, kann jedoch auch als Referenzrahmen für die Aus- und Weiterbildung genutzt werden, ohne damit gleich lohnwirksame Hierarchiestufen im Berufsstand assoziieren zu müssen. Dennoch müsste eine Umsetzung eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bedingen.

Auf der *Ebene des Systems* würde sich die Generierung von Angeboten stärker auf die Entwicklung von Kompetenzen ausrichten als auf die Inhalte. So wäre zu fragen, welche Bildungsangebote eine Lehrperson vom Niveau eines kompetenten Anfängers auf das Niveau einer fortgeschrittenen Lehrperson bringen. Der Einsatz von Standards müsste dazu führen, Aufgaben und Angebote zu formulieren, anhand derer entsprechende Kompetenzen geübt, gefördert und entwickelt werden können. Auf der Systemebene wären sodann konkrete Verbindlichkeiten festzusetzen, bspw. eine Anordnung, dass innerhalb bestimmter Fristen systematisch an der Weiterentwicklung eines bestimmten Standards zu arbeiten wäre. Oder es würden Kompetenzniveaus definiert, die nach bestimmten Karrierephasen zu erreichen wären. Denkbar sind auch Modelle, welche die Zertifizierung eines höheren Kompetenzniveaus ermöglichen oder gar bedingen (vgl. dazu auch Girmes, 2006, S. 69). In diesem Zusammenhang wäre bspw. auch über

befristete oder gestaffelte Lehrberechtigungen nachzudenken. Gestufte Professionsstandards legen damit eine zentrale Basis, um Laufbahnentwicklungen zu strukturieren und an den konkreten Anforderungen des Berufsfeldes auszurichten.

Auf der *Ebene der einzelnen Schulen* würde ein solcher gemeinsamer Referenzrahmen zu einem wichtigen Steuerungsinstrument für die Personalentwicklung. Personalverantwortliche und Lehrpersonen würden dabei eine transparente Grundlage zur Verfügung haben, anhand derer über das Ausmass an Professionalität und über deren Entwicklung in der individuellen Berufsbiographie diskutiert werden kann. Gestufte Professionsstandards zeigen dabei den Lehrpersonen und den Personalverantwortlichen den von der professionellen Gemeinschaft gewünschten Weg der Berufssozialisation und der idealtypischen kontinuierlichen Kompetenzentwicklung auf.

Auf der *Ebene der einzelnen Lehrpersonen* schliesslich würde ein solcher Referenzrahmen Hinweise zur individuellen Standortbestimmung und zur Laufbahngestaltung ermöglichen. Lehrpersonen würden mit gestuften Professionsstandards über ein verbindliches Instrument zur Reflexion der eigenen Arbeit und der eigenen Professionalität verfügen, das sie bspw. im Rahmen individueller Kompetenzportfolios nutzen könnten.

#### **4. Chancen und Risiken**

Eine konsequente Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem solchen gemeinsamen Referenzrahmen hätte also insbesondere für die Weiterbildung und das Weiterbildungsverhalten weitreichende Konsequenzen. Da das Denkmodell aus einer Kultur der Ausbildung aufgespannt ist, wären die Implikationen für die Ausbildung weniger einschneidend. In der Folge werden nun einige zentrale Chancen und Risiken diskutiert, welche mit einer Orientierung der Weiterbildung an den Professionsstandards verbunden wären.

Als grosse *Chance* stellt sich die Orientierungsfunktion der Professionsstandards dar. *Erstens* würde ein solcher gemeinsamer Referenzrahmen den Erwartungshorizont für berufliche Entwicklungen definieren, indem er klare und idealerweise auch präzise Ansprüche über die Ausbildung hinaus definiert. Innerhalb der Ausbildung mag dieser Referenzrahmen zur besseren Überprüfbarkeit bereits vorhandener Zielsetzungen beitragen, für die Weiterbildung aber würde er neue Ansprüche generieren, «Möglichkeitenräume» für berufliche Entwicklungen aufzeigen und damit die Entwicklung und die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen auch im Rahmen der Berufstätigkeit in systematischer Form verlangen (vgl. Girmes, 2006, S. 69; Terhart, 2006, S. 29). Die Anforderungen an die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen würden damit konzeptionell transparent, sie würden sich an – empirisch und normativ begründeten – «Entwicklungsaufgaben» (Trautmann, 2004) orientieren, die sich aus objektiven An-



sprüchen der Berufstätigkeit ableiten. Professionsstandards liefern insofern die Grundlage, die Weiterbildung von Lehrpersonen zu ent-individualisieren und systematisch zu institutionalisieren.

Aus der gleichen Orientierungsfunktion leitet sich auch eine *zweite* grosse Chance eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens ab: Professionsstandards – wenn sie denn unter Einbezug aller Stakeholders erarbeitet werden – entspringen einem gemeinsamen Verständnis von Professionalität und stehen insofern für ein in Kompetenzen übersetztes Leitbild des Lehrberufs. Ein gemeinsames Verständnis von Professionalität ermöglicht eine gemeinsame Sprache der verschiedenen Akteure, eine klarere Kommunizierbarkeit von Professionalität und könnte damit Sicherheit verleihen (vgl. Terhart, 2006, S. 31 f.). Insofern kommt einem gemeinsamen Referenzrahmen auch die Chance für die Profession zu, einen Beitrag zur Stärkung des Berufsbildes zu leisten, wenn klar und einheitlich definiert ist, über welche fundamentalen Kompetenzen erfolgreiche Berufsleute verfügen.

Die Orientierungsfunktion des gemeinsamen Referenzrahmens ermöglicht eine *dritte* Chance: Professionsstandards haben beachtliches Steuerungspotenzial. Über die Beschreibung von Kompetenzen und Kompetenzgraden erlauben gestufte Professionsstandards Orientierungspunkte, an denen die Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszurichten wären und die gleichzeitig eine Unterstützung für die Personalentwicklungsaufgaben von Schulleitungen darstellen. Insofern kommt einem gemeinsamen Referenzrahmen auch die Chance zu, eine gezieltere Förderung der im Beruf stehenden Lehrpersonen sowie eine Harmonisierung und Transparenz der Personalentwicklung in Schulen zu ermöglichen.

Eine *vierte* Chance entspringt ebenfalls der Orientierungsfunktion des gemeinsamen Referenzrahmens: Professionsstandards erlauben eine systematische Evaluation und Bewertung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie allfällige Vergleiche zwischen verschiedenen Systemen. Auch wenn die hier diskutierten Professionsstandards gerade *nicht* Standards für die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen, so leisten gemeinsam getragene Professionsstandards doch einen wichtigen Beitrag, um das Defizit an empirisch gesichertem Wissen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entschärfen (vgl. Terhart, 2006, S. 34).

Diesen Chancen eines gemeinsamen Referenzrahmens für Aus- und Weiterbildung stehen allerdings auch gewisse *Risiken* gegenüber. Auf einer übergeordneten Ebene wäre als Risiko zu betrachten, dass die als Chancen genannten Aspekte gar nicht realisiert werden können, wenn bei einer allfälligen Implementierung kein Konsens erzielt und deshalb keine umfassende Akzeptanz gefunden werden könnte. Die Chancen stellen insofern begründbare, plausible Hoffnungen dar, denen aber auch Risiken oder Befürchtungen gegenüberstehen.

Als ein *erstes* Risiko sind allenfalls Missverständnisse über die Funktion von Standards zu befürchten, Missverständnisse oder unterschiedliche Interpretationen, die zu unfruchtbaren und blockierenden Konfrontationen führen könnten. So werden Standards immer wieder mit Standardisierung gleichgesetzt: Professionsstandards würden das vielseitige und reichhaltige Bild des Lehrberufs verengen, vereinheitlichen und damit unsachgemäß vereinfachen (vgl. dazu Terhart, 2006, S. 36 ff.). Damit würden Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten überschätzt und eine prinzipiell nicht mögliche Technologisierbarkeit unterstellt (vgl. dazu Luhmann & Schorr, 1982). Solche Unterstellungen werden dem Wesen der Professionsstandards allerdings nicht gerecht: Über die Beschreibung erforderlicher und anzustrebender Kompetenzen werden Voraussetzungen definiert, die für eine erfolgreiche Bewältigung des komplexen, tatsächlich nur wenig standardisierbaren und deshalb nicht einseitig steuerbaren beruflichen Handelns von Lehrpersonen nötig sind. Professionsstandards sind gerade nicht Prozessstandards und beschreiben deshalb keine idealtypischen Abläufe, sie geben nicht vor, *wie* Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfinden soll und führen deshalb nicht zu einer Monokultur. Vielmehr suchen Professionsstandards ein gemeinsam getragenes Bild davon zu beschreiben, welche Voraussetzungen für Professionalität im Lehrberuf unerlässlich sind, und ermöglichen damit eine Orientierung, in welche Richtung ein berufsbezogener Kompetenzaufbau sinnvoll ist.

Als ein *zweites* Risiko könnte eine Verengung des Bildungsverständnisses befürchtet werden. So beinhalten Standards mit ihrer starken Kompetenzorientierung eine gewisse Gefahr der Funktionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei der andere Bildungsaspekte vernachlässigt würden (vgl. dazu bspw. Reichenbach, 2007). Eine solche Kritik an veränderten Leitvorstellungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sich allerdings auf das Grundanliegen der Tertiarisierung insgesamt und ist nicht als spezifische Kritik an einem gemeinsamen Referenzrahmen von Aus- und Weiterbildung zu verstehen. Wurde die dem ursprünglichen seminaristischen Konzept entsprechende Persönlichkeitsbildung mit der Reform der Ausbildung durch eine an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Einübung professioneller Handlungskompetenzen abgelöst (Oelkers, 2002), beabsichtigt nun ein einheitlicher Referenzrahmen auf der Grundlage von Professionsstandards die Fortführung der Tertiarisierung: Insofern kann ein einheitlicher Referenzrahmen als eine Vollendung der ideellen Grundlagen der Reform für die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund ist allerdings als *drittes* Risiko auf die Ausblendung entscheidender Persönlichkeitsmerkmale hinzuweisen, wenn sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Professionsstandards orientiert. Die Bedeutung der gesamten Persönlichkeit einer Lehrperson für den beruflichen Erfolg ist denn auch nicht zu unterschätzen und wird in verschiedenen empirischen Befunden bestätigt (bspw. Mayr, 2006; Lipowsky, 2003). Einige Aspekte der zweifellos wichtigen Persönlichkeitsmerkmale können zwar in Professionsstandards mitgedacht oder als übergeordnete personale Kompetenz vorausgesetzt sein, eine umfassende Berücksichtigung der personennahen Eigenschaften

erfolgreicher Lehrpersonen ist in diesem Denkraum aber kaum möglich. Kritisch ist zu dieser Befürchtung allerdings anzumerken, dass es auch ohne die Professionsstandards als Referenzrahmen keineswegs klar ist, in welchem Ausmass Persönlichkeitsmerkmale in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bearbeitet werden – und wenn, mit welchem Erfolg. So gelten bspw. die in Mayrs Studie (2006) als relevant identifizierten Merkmale wie Extraversion, psychische Stabilität oder Selbstkontrolle nur sehr begrenzt als förderbar innerhalb von regulären Aus- und Weiterbildungs-Settings (Amelang & Bartussek, 2006). Obwohl die dritte Befürchtung trotzdem nicht als unbegründet zurückgewiesen werden kann, ist die Kritik als spezifische Kritik an Professionsstandards allerdings auch in diesem Fall zu relativieren. Es ist eine generelle Kritik, respektive eine generelle Rückfrage an Möglichkeiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und verweist damit auch mehr auf Fragen der Eignungsabklärung und -prüfung als auf die Planung eines gemeinsamen Referenzrahmens für Aus- und Weiterbildung. Um solche Einwände zu berücksichtigen, dürfte ein gemeinsamer Referenzrahmen nicht den Anspruch erheben, dass sämtliche Weiterbildungsaktivitäten ausschliesslich innerhalb dieser Professionsstandards vollzogen werden müssen.

## 5. Fazit

Diese Gegenüberstellung von Chancen und Risiken, von Hoffnungen und Befürchtungen, weist auf ein grosses Potenzial eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens hin. Professionsstandards in ihrer entwicklungsbezogenen Perspektive betonen explizit die biographische Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ermöglichen eine transparente, zielgerichtete und systematische Gestaltung der berufsbegleitenden Weiterentwicklung von Lehrpersonen. Eine konsequente Orientierung an Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen würde zudem einen zentralen Kulturunterschied zwischen Aus- und Weiterbildung verringern. Die Abkehr von der Tendenz zur Beliebigkeit hin zu einer systematischeren Orientierung an den Ansprüchen der Profession enthält das Potenzial, den Lehrberuf zu stärken, weil jede starke Profession klare Richtlinien darüber hat, welche wichtigen und entscheidenden Kompetenzen für eine hohe Professionalität nötig sind. Eine Profession kann nur an Ansehen gewinnen, wenn fundamentale Kompetenzen für erfolgreiche Berufsleute klar und einheitlich definiert sind und wenn die Entwicklung genau dieser Kompetenzen zu einem zentralen Bestandteil der Weiterbildungskultur wird. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Erfahrungen zu verweisen, die in den USA mit einer konsequenten Orientierung an Professionsstandards gesammelt wurden. Diese Erfahrungen zeigen nämlich, dass die US-amerikanische Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit der Einführung von Standards in den frühen 1990er-Jahren keineswegs technologisch verkürzt oder das Bildungsverständnis nur verengt wurde, wie dies das Überblickswerk «Trivializing Teacher Education» (Johnson, Johnson, Farenga, Ness & Apple, 2005) unterstellt. Viel eher hat die Einführung von Professionsstandards dazu beigetragen, Professionalität im Lehrberuf vermehrt an wissenschaftliche Kriterien zu binden. Mit ihrer theoretischen Durchdringung und der

empirischen Absicherung dienen Professionsstandards inzwischen als wichtige und anerkannte Referenz im Kampf gegen eine Deregulierung des Lehrerberbeitsmarktes, bei der vorwiegend die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler eine Regulationsfunktion übernehmen würden (Mintrop, 2006, S. 100 ff; Zeichner, 2006).

Zurzeit liegen zwar noch keine befriedigenden Verfahren zur verlässlichen Erfassung beruflicher Kompetenzen vor, womit eine Kernfrage im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung nach wie vor ungelöst bleibt. Auch wenn breite Kreise skeptisch sind, wieweit empirische Annäherungen an eine valide (und ökonomisch vertretbare) Erfassung entscheidender Lehrkompetenzen überhaupt möglich seien, darf dies nicht als Präjudiz gegen eine systematischere Gestaltung der Weiterbildung interpretiert werden. Je stärker der Entscheid, in welchen der definierten Kompetenzbereiche für eine Lehrperson nun Weiterentwicklungen angezeigt sind, auf der subjektiven Einschätzung der einzelnen Lehrperson beruht, umso stärker bleibt die Verantwortung für die biographische Entwicklung in der Autonomie der einzelnen Lehrpersonen und umso grösser ist das Potenzial des gemeinsamen Referenzrahmens, für anstehende Entwicklungsaufgaben objektive Ansprüche der Berufstätigkeit mit subjektiven Bedürfnissen einzelner Lehrpersonen zu kombinieren.

Ziel dieses Beitrages war es, das grosse Potenzial eines gemeinsamen Referenzrahmens für eine umfassend gedachte Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzuzeigen. Professionsstandards ermöglichen die dafür notwendige Orientierungsfunktion und liefern damit den Anknüpfungspunkt für eine inhaltliche Verbindung von Aus- und Weiterbildung. Die konkrete Ausgestaltung der Professionsstandards mit sinnvollen Kompetenzabstufungen steht allerdings noch an. Die offenen Fragen, welche Kompetenzbereiche mit welchen Kompetenzaspekten in welchen Kompetenzabstufungen wie indikatorisiert werden sollen, sind nicht allein auf empirischer Basis zu klären. Dafür sind auch Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen zu diskutieren – Grundfragen, die nur normativ und deshalb unter Einbezug möglichst aller Anspruchsgruppen zu klären sind.

## Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D.** (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Girmes, R.** (2006). Lehrprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehrerausbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 63–70). Berlin: LIT-Verlag.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E.** (2006). *Standards for advanced teaching. A review of national and international developments*. Acton: Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership LTD.

- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)** (2001). *Principles of Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development*. Online unter: [http://www.ccsso.org/projects/Interstate\\_New\\_Teacher\\_Assessment\\_and\\_Support\\_Consortium](http://www.ccsso.org/projects/Interstate_New_Teacher_Assessment_and_Support_Consortium) [Stand: 26.12.2007].
- Johnson, D. D., Johnson, B., Farenga, S. J., Ness, D. & Apple, M. W.** (2005). *Trivializing Teacher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Landert, C.** (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»*. Chur: Rüegger.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E.** (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayr, J.** (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den »Standards in der Lehrerbildung«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 149–163.
- Mintrop, H.** (2006). Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse – Neuere Ansätze der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika im Zuge der Standard-Bewegung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 89–116). Berlin: LIT-Verlag.
- Oelkers, J.** (2002). *Wissenschaft und Praxis: Die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe*. Referat gehalten am 18. April 2002 an der PHZ Zug.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- PHZ Zug** (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Hochschule Zug). (2004). *Professionsstandards*. Zug: PHZ Zug.
- Ravitch, D.** (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Reichenbach, R.** (2007). Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke... *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 353–363.
- Terhart, E.** (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–42). Berlin: LIT-Verlag.
- Trautmann, M.** (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeichner, K.** (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 97–113.

## Autoren

**Bruno Leutwyler**, Dr. phil., Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, [bruno.leutwyler@phz.ch](mailto:bruno.leutwyler@phz.ch)

**Erich Ettlin**, Prof., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, [erich.ettlin@phz.ch](mailto:erich.ettlin@phz.ch)