

Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke

## **Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:  
Journal für LehrerInnenbildung 6 (2006) 1, S. 34-44*

urn:nbn:de:0111-opus-14811

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe (2006)

## **Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht** Vergleiche und Einschätzungen zur Situation

Erschienen in: journal für lehrerInnenbildung. 6 (2006) 1, S. 34 – 44

### **Einleitung**

Lehrerbildung stellt ein bedeutsames Thema in vielen Ländern der Welt dar. So wird in der OECD-Studie „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ (OECD, 2004 a, S. 1) für die beteiligten 25 Staaten u.a. resümiert: “All countries are seeking to improve their schools, and respond better to higher social and economic expectations. As the most significant and costly resource in schools, teachers are central to school improvement efforts.” In diesem Zusammenhang kommt der Frage, welche Kompetenzen Lehrer benötigen und welche Standards in der Lehrerbildung erreicht werden sollen, ein besonderer Stellenwert zu (vgl. ebd., S. 9).

Dabei geht es zunächst um Bildungs- oder Personenstandards – verstanden als Ausdruck für ein Kompetenzniveau, das eine Person nach einer bestimmten Phase ihrer beruflichen Karriere erreicht haben sollte. Neben Bildungsstandards spielen in der internationalen Diskussion allerdings auch noch andere Arten von Standards eine Rolle – wenn dafür auch nicht immer der Standardbegriff verwendet wird. So geht es – bei einer weiten Deutung des Begriffs – zusätzlich um Prozessstandards (Anforderungen an Lern- und Lehrprozesse, die zu den Bildungsstandards führen sollen), um Institutionenstandards (Anforderungen an lehrerbildende Institutionen) oder um Systemstandards (Regularien zur Gesamtsteuerung des Lehrerbildungssystems). (Vgl. dazu auch Terhart, 2002, S.30.)

In unserem Beitrag konzentrieren wir uns hauptsächlich auf Standards im Sinne von Bildungsstandards. An einzelnen Stellen verweisen wir aufgrund ihrer ebenfalls großen Bedeutung für die Lehrerbildung auf begleitende Überlegungen zu Prozess-, Institutionen- oder Systemstandards. Dabei wird es allerdings nicht möglich sein, auf die jeweiligen nationalen Besonderheiten der Lehrerbildung als Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Standards einzugehen (vgl. zu diesen z.B. Altrichter, u.a. 2002; OECD, 2004 b). In diesem Beitrag kann nur eine länderübergreifende Übersicht zu Funktionen von und zu Kritikpunkten an Standards versucht werden. Funktionsbestimmungen und Kritik haben ihre Bezugspunkte allerdings in konkreten Standardentwicklungen. Demgemäß verweisen wir im Folgenden zunächst auf vier Beispiele, die in internationalen Überlegungen zu Standards eine besondere Rolle spielen, und zwar auf Entwicklungen in den USA (mit einer schon lange geführten Diskussion um Standards), in England (mit einer relativ weitgehenden staatlichen Festlegung von Standards), in der Schweiz (mit ihrer besonderen Bedeutung für die international geführte deutschsprachige Diskussion) und in Finnland (womit teilweise ein „Gegenmodell“ in die international vergleichende Diskussion eingebracht wird).

### **Beispiele als Bezugspunkte für den Vergleich und die Kritik von Standards**

In den *USA* werden Standards für die Lehrerbildung schon seit längerer Zeit entwickelt und diskutiert. Dabei lassen sich vor allem drei Standardgruppen nennen: Standards des „National Council for Accreditation of Teacher Education“ für die „Accreditation of Schools, Colleges,

and Departments of Education“ (vgl. NCATE, 2002), Standards des „Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums“ für die Zertifizierung bzw. Lizenzierung beginnender Lehrpersonen (vgl. INTASC 1992) sowie Standards des „National Board for Professional Teaching Standards“ für die Zertifizierung bzw. Lizenzierung erfahrener Lehrpersonen (vgl. NBPTS, 2003). Während die NCATE-Standards vorwiegend als Institutionenstandards formuliert sind, kommt den INTASC-Standards als Bildungsstandards für die Lehrerbildung eine besondere Bedeutung zu. Sie umfassen zehn Standards, die auf folgende Bereiche bezogen sind: Fachwissen und Lebensweltbedeutung, Entwicklungsprozesse und Lerntheorien, Lernziele und Differenzierung, Entwurf und Umsetzung von Unterrichtsstrategien, Motivation und Gestaltung von Lernumgebungen, Kommunikation und Medien, Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Förderung und Beurteilung, Reflexion und Evaluation, interpersonale Beziehungen und schulische Umwelt (Übersetzung nach Brandl, 2003). Beispielsweise wird der Bereich „Fachwissen und Lebensweltbedeutung“ (Subject Matter) im Sinne eines Standards folgendermaßen beschrieben: „The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and can create learning experiences that make these aspects of subject matter meaningful for students.“ (INTASC, 1992, S. 14). Für jeden Standard werden drei Ebenen in den Blick genommen: Knowledge, Dispositions and Performances. Dabei bleibt die Lehrerbildung *insgesamt* der Bezugspunkt, während die Standards des NBPTS vorwiegend an Unterrichtsfächern, an verschiedenen Schulstufen und an unterschiedlichen Berufsfeldern innerhalb der Schule orientiert und entsprechend ausdifferenziert sind.

Für *England*, das ebenfalls auf eine längere Diskussion um Standards zurückblicken kann (vgl. NBPTS, 2003), sind im Sinne einer zentralen staatlichen Verordnung besonders die „Professional Standards“ des „General Teaching Council of England“ bedeutsam. Sie sind der Maßstab für die Zertifizierung des „Qualified Teacher Status (QTS)“: Die Standards umfassen die drei großen Bereiche „Professional Values and Practice“, Knowledge and understanding“ und „Teaching“, wobei der letzte Standardbereich in drei Unterbereiche gegliedert ist: „Planning, expectations and targets“, Monitoring and assessment“ sowie „Teaching and class management“. Diese drei bzw. fünf Standardbereiche sind in insgesamt 42 Standards ausdifferenziert. So lautet z.B. der erste Standard „Those awarded Qualified Teacher Status must understand and uphold the professional code of the General Teaching Council for England by demonstrating that they have high expectations of all pupils; respect their social, cultural, linguistic, religious and ethnic background; and are committed to raising their educational achievement.“ (Teacher Training Agency, 2005, S. 7). Für jeden solcher Standards werden angegeben: „Scope“, „Evidence relevant to meeting the standard“ und „Further references“. Außerdem gibt es – im Sinne von Institutionenstandards – „Requirements for Initial Teacher Training“ (vgl. Teacher Training Agency, 2005, S. 98 ff.).

In der *Schweiz* gibt es zwar schon längere Zeit standardähnliche Überlegungen in der Form eines Lehrerleitbildes und als Standesregeln des Schweizer Lehrerverbandes (1994 und 1998, nach Terhart, 2002, S. 59 ff.), für die internationale Diskussion – vor allem im deutschsprachigen Raum – sind jedoch vor allem die Arbeiten von Oser wichtig (vgl. z.B. Oser, 1997; Oser & Oelkers, 2001; Oser, 2002). Er hat sein Konzept der Standardformulierung ursprünglich vor allem mit Blick auf die Evaluation der Schweizer Lehrerbildung entwickelt. Standards sind dabei durch die „Bedingungen a) theoretische Fundierung, b) empirisches Wissen, c) evaluative Kriterien und d) Handlungstraditionen“

gekennzeichnet und „liegen auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen in sich dauernd wandelnden Kontexten“ (ebd., S. 26). Auf der Basis dieses Begriffsverständnisses unterscheidet Oser (1999) zwölf Standardgruppen: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler unterstützendes Handeln, Disziplinprobleme und Schülerrisiken, Aufbau von sozialem Verhalten, Lernprozessbegleitung, Gestaltung von Unterricht, Evaluation und Leistungsmessung, Medieneinsatz, Team-Arbeit in der Lehrerschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Kräftehaushalt der Lehrperson, Fachdidaktik (vgl. ebd., Anhang S. 83). Für die empirische Evaluation der Schweizer Lehrerbildung hat Oser jede dieser Standardgruppen in mehrere Standards unterteilt. So wird als Beispiel für die Standardgruppe „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ angegeben: „Ich habe gelernt, den Schülern und Schülerinnen (in jeder Situation mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldungen zu erteilen.“ (ebd., Anhang S. 83). Durch solche Operationalisierungen kommt Oser insgesamt zu 88 Standards, mit denen ein Bild wichtiger Anforderungen an die Lehrerbildung gezeichnet wird.

In *Finnland* gibt es für die Lehrerbildung nur relativ allgemeine Vorgaben von Seiten der Regierung. So wird in dem „Decree on the Qualification of Educational Staff“ (Ministry of Education, 1998) vor allem geregelt, welche Merkmale bzw. universitären Abschlüsse eine Lehrperson nachweisen muss. Inhaltlich weitergehend, aber dennoch relativ offen, sind die Bestimmungen in dem „Teacher Education Development Programme“ (Ministry of Education, 2001). Dieses Programm enthält u.a. ein Lehrerleitbild sowie Vorschläge zur Entwicklung von Kerncurricula für die Lehrerausbildung (vgl. Buchberger & Buchberger, 2004). So werden z.B. für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarsschule folgende Bereiche für ein „pädagogisches Kerncurriculum“ vorgeschlagen: Ethische und soziale Grundlagen der Lehrerausbildung/ Interpersonale, interaktive und kooperative Fähigkeiten/ Verständnis von Lernprozessen/ Prävention von Lernschwierigkeiten und Ausgrenzung/ Multikulturalität/ Beratungsfertigkeiten/ ICT-Kompetenz/ Fertigkeiten im Bezug zum Arbeitsleben/ Curriculumentwicklung/ Planungs- und Beurteilungsfertigkeiten (Übersetzung nach Buchberger & Buchberger, 2004). Diese Bereiche können als Felder für die Standardentwicklung in den Institutionen der Lehrerausbildung gedeutet werden. Insgesamt sind die zentralen Vorgaben an dem Leitbild autonomen und verantwortlichen Handelns sowie professioneller Problemlösekapazität orientiert. Für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen werden forschendes und handlungsbezogenes Lernen in kooperativen Projekten unter Nutzung von Möglichkeiten des „network-based-learning“ im Sinne von Prozessstandards für besonders wichtig erachtet (vgl. ebd.).

### **Funktionen von Standards im internationalen Vergleich**

Die obigen Beispiele verweisen darauf, dass die Entwicklung von Standards in verschiedenen Ländern zu unterschiedliche Standardformulierungen geführt hat und dass den Standards dabei zum Teil unterschiedliche, zum Teil aber auch ähnliche Funktionen zukommen.

So geht es in allen Beispielen u.a. darum, dass durch Standards oder – wie im finnischen Beispiel – durch Vorschläge für Kerncurricula eine Orientierung zu der Frage gegeben wird, was von zukünftigen oder schon im Dienst befindlichen Lehrpersonen erwartet wird. Diese *Orientierungsfunktion* ist sowohl für die einzelne Person, die ein Lehramt anstrebt oder ausübt, als auch für Lehrende in der Lehrerbildung sowie für lehrerbildende Institutionen bedeutsam. Die Orientierungsfunktion von Standards ist mit einer *Curriculumfunktion* in dem Sinne verbunden, dass Standards als Bezugspunkte für die Entwicklung von Curricula, insbesondere von Kerncurricula, in den lehrerbildenden Institutionen herangezogen werden sollen (vgl. auch Ostermeier & Prenzel, 2002, S. 56). Damit können zugleich

Reformbestrebungen in der Lehrerbildung angeregt und /oder unterstützt werden, sodass man auch von einer *Reformfunktion* sprechen kann. Weiterhin ist allen Beispielen gemeinsam, dass die Entwicklung von Standards mit der Absicht verbunden ist, die Qualität der Lehrerbildung bzw. die Qualifizierung zukünftiger oder im Dienst befindlicher Lehrpersonen zu erhöhen und letztlich auch zu sichern. Insofern kommt den Standards zugleich eine *Qualifizierungsfunktion* zu (vgl. z.B. Furlong, 2005, S. 131).

Außer den o.g. Funktionen ist – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht und Akzent – wichtig, dass mit dem Ausweis von Standards die Professionalisierung des Lehrberufs weiter vorangetrieben werden kann (vgl. Ostermeier & Prenzel, 2002., S. 56). Diese *Professionalisierungsfunktion* hat sowohl Bedeutung für die einzelne Lehrperson, indem dadurch für sie ein professionelles Handeln möglich werden soll, als auch für den Lehrberuf insgesamt, indem durch die Offenlegung von Standards und eine entsprechende qualifizierte Ausbildung das Ansehen des Lehrberufs in Bildungspolitik und Öffentlichkeit gesteigert werden kann, was dann auch wieder Einfluss auf die „Qualität“ von Bewerberinnen und Bewerbern für Studienplätze und Lehrstellen hat. Der letztgenannte Aspekt stellt sich im Hinblick auf die Situation in den vier o.g. Ländern allerdings sehr unterschiedlich dar. Während er beispielsweise für die USA, in denen der Lehrberuf ein relativ geringes Ansehen genießt, sehr wichtig ist, kommt ihm für Finnland, wo der Lehrberuf ein sehr hohes Ansehen hat und sich auch beste Absolventinnen und Absolventen des „matriculation examination“ um ein Lehramtsstudium bewerben, keine große Bedeutung zu (vgl. OECD, 2004 c, S. 3 f.; Niemi, 2002, S. 57; OECD, 2003 a, S. 36).

Weitere Unterschiede in den Länderbeispielen betreffen die *Zertifizierungs- und Akkreditierungsfunktion* von Standards. In den USA und in England sind Standards vor allem für die Zertifizierung eines erreichten Qualitätslevels für ein Lehramt entwickelt worden, wobei mit der Zertifizierung unter Umständen Chancen auf eine bessere Besoldung geben sind (vgl. OECD, 2004 c). Außerdem dienen Bildungs- und Institutionenstandards in den USA als Maßstäbe für die Akkreditierung von Lehrerbildungseinrichtungen und in England als Verpflichtung für Lehrerbildungseinrichtungen mit einer Überwachung durch externe Agenturen (vgl. NCATE, 2002; Buchberger & Buchberger, 2003; OECD, 2003 b). Die Zertifizierungsfunktion und die Akkreditierungsfunktion spielen dagegen für Finnland und die Schweiz – wie auch für viele andere Länder – (bisher noch) keine Rolle.

Schließlich ist die *Evaluationsfunktion* von Standards zu nennen. Beispielsweise ist die Standardentwicklung in der Schweiz zunächst in erster Linie mit einer *Evaluationsfunktion* verknüpft gewesen (vgl. Oser, 2002, S. 12 ff.). Aber auch in den USA und in England werden die Standards für Assessment and Evaluation genutzt, wobei die Ergebnisse zum Teil einen Einfluss auf die Mittelbereitstellung haben (vgl. Merson, 2000, S. 167; Darling-Hammond, 2002; Buchberger & Buchberger, 2003; Cochran-Smith, 2004, S. 297; OECD, 2003 b, 2004 c). In diesem Kontext machen Buchberger & Buchberger (2004) allerdings darauf aufmerksam, dass britische und amerikanische Evaluationskonzeptionen vor allem auf „inspection“ and „assessment“ im Sinne einer äußeren Qualitätskontrolle zielen, während finnische Konzeptionen stärker durch Selbstevaluation, Partizipation aller Beteiligten und Entwicklungsförderung gekennzeichnet sind.

### **Kritik an Standards im internationalen Kontext**

Länderübergreifende Kritikpunkte an Standards können von eher pragmatischen bis zu eher grundsätzlichen Bedenken und Einwänden reichen, wobei die Trennlinie zwischen beiden

manchmal nur schwer zu ziehen ist. So mischen sich auch in der folgenden Darstellung eher pragmatisch zu nennende Problemlagen mit eher grundsätzlichen Kritikpunkten, wobei wir versuchen, zu den Problemlagen auch Lösungsansätze anzusprechen.

*Unklares oder divergierendes Begriffsverständnis:* Die obigen Beispiele für Standards zeigen, dass mit diesem Begriff sehr unterschiedliche Ausformulierungen belegt werden. Die Standardbeschreibungen unterscheiden sich z.B. hinsichtlich Abstraktionsgrad, Ausdifferenzierung, Inhalt, unterlegtem Begriffsverständnis und Einbettung in größere Bildungszusammenhänge. Zum Teil bleibt unklar, wie das Verhältnis von Kompetenzen zu Standards verstanden wird und ob bei den Standards eher an Wissensbestände, eher an Können, eher an Einstellungen und/oder eher an Handlungsmuster gedacht ist (vgl. auch Herzog, 2005, S. 253 f.). Des Weiteren ist in manchen Fällen ungeklärt, ob eher von Maximal-, Mindest- oder Regelstandards die Rede ist. Insgesamt ist allerdings auch nicht zu erwarten, dass sich alle Personen und Institutionen, die an Standards arbeiten, auf ein Begriffsverständnis und strukturell einheitliche Standardformulierungen einigen, es wäre jedoch schon viel gewonnen, wenn das zugrunde liegende Begriffsverständnis jeweils hinreichend geklärt würde.

*Unzureichende Absicherung der Standards durch empirische Berufsfeldanalysen:* Mit der Formulierung von Standards wird unterstellt, dass diese für Handlungsvollzüge in der Praxis bedeutsam seien. Wünschenswert wäre demgemäß, dass die Entwicklung von Standards durch entsprechende Berufsfeldanalysen abgesichert wäre. Eine hinreichende Absicherung dieser Art ist bisher jedoch bei keiner Standardentwicklung geleistet worden (vgl. z. B. Darling-Hammond, 2002, S. 70, Manz, 2004, S. 48). Die Standardformulierung erfolgt in der Regel durch wissenschaftliche Experten oder durch Gremien, denen neben wissenschaftlichen Experten auch Praktiker und Verwaltungsfachleute und ggf. bestimmte Interessenvertreter angehören, so dass Standards zum Teil eher auf einer Aushandlung zwischen den Beteiligten – unter dem Einfluss der jeweiligen Machtstruktur – basieren als auf differenzierten Analysen der Praxis. Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem liegen einerseits in verstärkter empirischer Forschung und andererseits in dem Versuch, Gremienentscheidungen zu Standards auf reflektierter erfahrungsbezogener Grundlage zu fällen (vgl. Darling-Hammond, 2002, S. 70).

*Mangelnde theoretische Basis:* Dieser Kritikpunkt wird unter zwei Aspekten geäußert. Zum einen wird darauf hingewiesen, dass es für den Gegenstandsbereich, auf den sich die Standards beziehen, z. B. Unterricht und Erziehung, (noch) keine hinreichend elaborierten Theorien gäbe, die eine weitreichende Festlegung von Standards rechtfertigten (vgl. Herzog, 2005, S. 254). Zum anderen wird darauf aufmerksam gemacht, dass die als Basis für Standards postulierten Kompetenzmodelle für den Bereich der Lehrerbildung (noch) nicht hinreichend entwickelt seien. Oser (2005, S. 269 f.) merkt zum ersten Kritikaspekt in seiner Replik auf Herzog u.E. allerdings zu Recht an, dass es im Augenblick vor allem darum gehe, dass Standards anschlussfähig an Theorien seien, was er durchaus als gegeben ansieht. Im Übrigen komme es darauf an, die Modellierung von Standards konstruktiv im Sinne weiterer Arbeit an Theorien zu nutzen. Dieser Gedanke lässt sich auch auf den zweiten Kritikaspekt – die theoretische Fundierung von Kompetenzentwicklungen – übertragen, sodass auch dort weitere Theoriearbeit zu leisten ist (vgl. u.a. Tulodziecki, 2004, S. 44 ff.).

*Unzureichende Erfüllung von Gütekriterien bei der Überprüfung von Standards:* Hier wird problematisiert, dass die bisherigen Prüfverfahren Mängel hinsichtlich von Objektivität, Reliabilität und Validität aufweisen (vgl. z. B. Keller, 2002, 27; Darling-Hammond, 2002, S.

69 f., Reynolds, 1999, S. 256 ff.). Besondere Probleme liegen dabei in der Inhalts-, Konstrukt- und Prognosevalidität, d.h. in der Frage, ob die Verfahren wirklich das messen, was zukünftige oder im Dienst befindliche Lehrpersonen auch lernen konnten, was als Kompetenzen den Standardformulierungen unterlegt war und was zu einem erfolgreichen beruflichen Handeln führt. Vor allem der letzte Teilaspekt stellt ein zentrales Problem dar – zumal Prüfverfahren für Standards häufig viele Wissenskomponenten enthalten und dabei der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln letztlich ungeklärt ist. Lösungsmöglichkeiten für das Problem der (bisher) unzureichenden Erfüllung von Gütekriterien liegen in der Entwicklung erweiterter Prüfungs- bzw. Assessmentformen (vom Portfolio bis zu praktischen Prüfungen) sowie in der weitergehenden forschungsmäßigen Bearbeitung der damit zusammenhängenden Fragen.

*Unklarheiten, was den „Kern“ der Profession ausmacht:* Dabei geht es um die Frage, ob die (bisher) formulierten Standards wirklich „das Wesentliche“ der Lehrerverberufung erfassen. In diesem Zusammenhang wird u.a. unterstellt, dass wichtige Aspekte dessen, was die Profession ausmache, in bisherigen Standardformulierungen kaum auftauchten, mindestens jedoch vernachlässigt würden, z.B. die Reflexivität als Bindeglied zwischen Fallverstehen und Handeln (vgl. z. B. Reh, 2005, S. 262 ff.). Außerdem wird bemängelt, dass die Persönlichkeitsentwicklung sowie berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale nicht hinreichend berücksichtigt seien und Standards dem Gedanken der Bildung nicht hinreichend Rechnung trügen (vgl. z.B. ebd. und Herzog 2005, S. 256). Solche Kritikpunkte machen in besonderer Weise darauf aufmerksam, wie wichtig die – nicht zuletzt durch die Standardformulierungen – angeregte Diskussion um die besonderen Merkmale der Lehrerverberufung ist.

*Mangelnde Zukunftsorientierung:* Standardformulierungen stehen in der Gefahr, die gegenwärtige Situation festzuschreiben und zukünftige Entwicklungen zu vernachlässigen, wenn nicht gar auszublenden. Vor dem Hintergrund dieses Kritikpunktes ist es wichtig, zum einen bei Standardformulierungen Zukunftstendenzen – soweit dies möglich ist – zu beachten, vielleicht sogar einen „Utopieüberschuss“ vorzusehen, und zum anderen Standards immer auch als notwendigerweise revidierbare Beschreibungen zu verstehen (vgl. u.a. Klieme u.a., 2003, S. 49 f.; Darling-Hammond, 2002, S. 70).

*Unzureichende Berücksichtigung der Professionsentwicklung als biografischer Prozess:* Insbesondere, wenn (nur) Standards für die erste Phase der Lehrerverberufung formuliert werden, besteht die Gefahr, dass diese sich zu sehr an Kompetenzen orientieren, die im berufsbiografischen Prozess erst später erreicht werden können (vgl. Terhart 2002, S. 27 f.). In diesem Zusammenhang besteht ein zusätzliches Problem der Standardformulierung für die universitäre Phase der Lehrerverberufung darin, dass Standards vor allem für die erziehungs- bzw. berufswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums formuliert werden unter Vernachlässigung des Studiums der Fachwissenschaften bzw. Unterrichtsfächer (vgl. dazu den Beitrag von Blömeke in diesem Heft). In jedem Fall ergibt sich aus diesem Kritikpunkt die Notwendigkeit, die professionelle Entwicklung als biografischen Prozess zu verstehen und Standards phasenbezogen zu formulieren (vgl. Terhart 2002, S. 30 ff.).

*Unerwünschte Nebenwirkungen auf die Gewinnung von Bewerberinnen und Bewerbern für den Lehrberuf:* Mit der Formulierung von Standards im Sinne offen gelegter und erhöhter Anforderungen ist grundsätzlich die Frage verbunden, ob dies zu einem nachlassenden Interesse potentieller Bewerberinnen und Bewerber und schließlich zu Lehrermangel führen kann, wobei davon dann möglicherweise benachteiligte Minoritäten besonders betroffen wären (wie dies beispielsweise in den USA bei der Professionalisierung des Medizinerberufs

der Fall war). Darling-Hammond (2002, S. 72) verweist jedoch darauf, dass eine solche Entwicklung für den Lehrerberuf in den USA bisher nicht zu beobachten sei. Allerdings zeigen neuere Untersuchungsergebnisse von Goldhuber u.a. (2003), dass „African-Americans“ sich zu einem unverhältnismäßig geringen Prozentsatz für eine Zertifizierung bewerben und von den Bewerbern lediglich ein unverhältnismäßig geringer Anteil die Zertifizierung erhält. Insgesamt bleibt es wichtig, dieses Problem im Auge zu behalten.

*Reduktion, Vereinheitlichung und Nivellierung:* In der Formulierung von Standards wird zum Teil die Gefahr gesehen, dass es zu einer Reduktion auf bestimmte Inhalte und Fähigkeiten kommen könne, bei denen Einigkeit herrsche und die sich auch leicht überprüfen ließen, und dass gleichzeitig die Gefahr der Vereinheitlichung und Nivellierung gegeben sei. Diese Gefahr erscheint umso größer, je umfangreicher und verbindlicher staatliche bzw. zentrale Vorgaben sind. Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem liegen z.B. darin, dass zentrale Vorgaben sehr offen gestaltet sind und die jeweils Betroffenen die Möglichkeiten zu einer regional- und situationsangemessenen eigenen Ausformulierung haben oder dass sich die zentralen Vorgaben auf Kernbereiche beschränken und Freiraum für eigene Erweiterungen und Ergänzungen gegeben wird. (Vgl. zu diesem Problemkreis z.B. Klieme u.a., 2003, 46 ff.; Buchberger & Buchberger, 2003).

*Technokratische Problemlösung und Ökonomisierung:* Standards können dazu verführen, in der Lehrerbildung nur auf diese fixiert zu sein und abweichende Aktivitäten und „Umwege“ mit Blick auf eine angeblich zielorientierte Vorgehensweise zu diskreditieren sowie nur noch auf eine möglichst schnelle Umsetzung der Standards im Sinne eines technokratisch orientierten „geheimen Curriculums“ zu achten (vgl. z. B. Keller, 2002, S. 26 f.; Serafini, 2001, S. 321 ff.). Abgesehen davon, dass so bereits eine eingeengte ökonomische Sichtweise als verkürzte Nutzen-Aufwands-Abwägung nahe liegen mag, kann eine bloß ökonomische Betrachtung noch dadurch verstärkt werden, dass Institutionen, die in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Absolventinnen und Absolventen mit Standarderfüllung „erzeugen“, mit Finanzmitteln belohnt werden. Gegenüber einer vorwiegend technokratisch und ökonomisch orientierten Betrachtung verweist schon die pädagogische Auseinandersetzung mit früheren lernzielorientierten Ansätzen darauf, dass vor allem die *Prozesse* sehr bedeutsam für das sind, was gelernt wird, und dass gerade von vermeintlichen „Umwegen“ eine besondere bildende Wirkung ausgehen kann. In diesem Sinne ist es wichtig, die Outcome-Perspektive stets durch eine angemessene Prozessperspektive zu ergänzen.

*Gefahr der „Expertokratie“:* Wenn Standards auf psychologisch fundierten Kompetenzmodellen, auf geeigneten Theorien zu Unterricht, Bildung und Erziehung sowie auf empirisch bewährten Annahmen beruhen sollen, erfordert ihre Entwicklung ein solch hohes Maß an Expertise bzw. Kompetenz, dass die Beteiligung von Experten an der Standardfestlegung unumgänglich wird. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Gefahr, dass sich die Diskussion um Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen von Schule und Lehrerbildung der öffentlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzung entzieht und Entscheidungen letztlich in die Hand von Experten oder von zentralen Gremien verlegt werden (vgl. auch Klieme u.a., 2003, S. 47). Auf der Ebene der lehrerbildenden Institutionen bildet sich diese Problemlage – falls offene Rahmenvorgaben vorliegen und von den Institutionen eine Konkretisierung in Form von Standards gefordert wird – so ab, dass nicht bei allen Beteiligten, die später die Umsetzung von Standards übernehmen sollen, ein so hohes Maß an Kompetenz vorausgesetzt werden kann, wie es die Entwicklung von Standards eigentlich erfordert. Insofern entsteht bereits hier eine Diskrepanz zwischen der wünschenswerten



Beteiligung aller Betroffenen und der Anforderung, theoretisch und empirisch fundierte Standards zu entwickeln (vgl. Tulodziecki, 2004, S. 53). Konstruktiv gewendet ergibt sich damit die Herausforderung – auch im Sinne einer angemessenen Umsetzung von Standards –, für deren Entwicklung Vorgehensweisen zu entwerfen und zu erproben, die auf gesellschaftlicher Ebene eine demokratische Legitimation von (Rahmen-) Vorgaben sichern und auf institutioneller Ebene eine möglichst hohe Beteiligung bei der Formulierung von Standards erlauben.

Abschließend und ergänzend zu den aufgeführten Kritikpunkten, Problemlagen und Lösungsansätzen aus der internationalen Diskussion, lässt sich zunächst feststellen, dass viele Kritikpunkte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stammen, die selbst in den Prozess der Standardentwicklung involviert sind, dabei zugleich die Grenzen ihrer Arbeit reflektieren und sich um Verbesserungen im Sinne oben angedeuteter Lösungsansätze bemühen. Tendenziell ist dabei erkennbar, dass in Ländern, in denen Standards weitgehend eingeführt sind, schwerpunktmäßig Fragen nach einer geeigneten Optimierung und Prüfung sowie Umsetzung diskutiert werden, während in Ländern, die sich noch im Prozess der Einführung von Standards befinden, grundsätzliche Diskussionen zu Standards einen hohen Stellenwert haben – wobei Mintrop (2005) anmerkt, dass es solch grundsätzliche Diskussionen, wie sie zur Zeit z.B. im deutschsprachigen Raum geführt werden, vor einigen Jahren auch in den USA gegeben habe. Weiterhin zeigt der Blick auf die internationale Situation, dass eine zentrale Formulierung von Standards keineswegs der alleinige Weg sein muss. Das Beispiel Finnland legt als Alternative nahe, von zentraler Seite nur allgemeine Rahmenvorgaben festzulegen und die Ausgestaltung – verbunden mit einem partizipativ orientierten und entwicklungsfördernden Evaluationsansatz – den lehrerbildenden Institutionen vor Ort zu überlassen. Empirisch gesehen lässt sich allerdings kaum entscheiden, ob der eine Weg eben doch für England und der andere Weg für Finnland der angemessene sein mag. Unbestritten scheint in der internationalen Diskussion nur zu sein, dass die Auseinandersetzung mit Standards – auf welcher Ebene diese auch immer geschieht – zu einem vertieften Nachdenken über die Lehrerbildung und ihre Ziele geführt hat und dass eine deutliche Intensivierung der Lehrerbildungsforschung unbedingt notwendig ist, um zu empirisch fundierten Entscheidungen im Sinne der Verbesserung zu kommen. In diesem Sinne erweisen sich auch aus unserer Sicht die Formulierung von und die Auseinandersetzung mit Standards letztlich als sinnvoll, wobei allerdings die Kritikpunkte bedacht, Lösungsmöglichkeiten erprobt und mit partizipativen Evaluations- und Entwicklungsansätzen verbunden werden sollten.

### **Literaturverzeichnis:**

Altrichter, H. u.a. (2002): Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der österreichischen Lehrerbildung – Endbericht. Universität Linz. [http://www.stvg.at/pekpub.nsf/0/45ebdde986ee724fc1256fa3003b1d68/\\$FILE/Endberichtgesamt.pdf](http://www.stvg.at/pekpub.nsf/0/45ebdde986ee724fc1256fa3003b1d68/$FILE/Endberichtgesamt.pdf)

31.07.2005

Brandl, W.: INTASC-Standards für die Lehrerbildung. 2003 – 10 – 30.

<http://www.stif2.mhn.de/CMS/Praxisamt/INTASCStandards.htm>, 28.08.2004

Buchberger, F./ Buchberger, I. (2004): Lehrerbildung in Finnland. In: Unser Weg, 60 (2004) 1, S. 1 – 8

- Buchberger, F./ Buchberger, I. (2003): Europäische Lehrerbildung: Zwischen Finnland und England. In: Laudenbach, B. (2003): Reform der Lehrerbildung. Bremen: LIS, S. 13 – 26
- Cochran-Smith, M. (2004): The Problem of Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 55 (2004) 4, S. 295 – 299
- Darling-Hammond, L. (2002): Standards für den Lehrerberuf: Probleme und Streitfragen. In: Terhart, E. (2002), a.a.O., S. 69 – 76
- Furlong, J. (2005): New Labour and teacher education: the end of an era. In: Oxford Review of Education 31 (2005) 1, S. 119 – 134
- Goldhuber, D. u. a. (2003): NBPTS Certification: Who Applies and What Factors are Associated with Success? University of Washington and Urban Institute.  
[http://www.urban.org/uploadedPDF/410656\\_NBPTSCertification.pdf](http://www.urban.org/uploadedPDF/410656_NBPTSCertification.pdf) 17.08.2005
- Herzog, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 252 – 265
- INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992): Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue. Washington DC: Council of Chief State School Officers  
<http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd/pdf>, 28.08.2004
- Keller, H.-J. (2002): Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenausbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2002) 1, S. 20 – 28
- Klieme, E., u.a.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 27.09.1999
- Manz, C. (2004): Standards in der Lehrerbildung – zum Stand der Entwicklung. Universität Mannheim. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Merson, M. (2000): Teachers and the Myth of Modernisation. In: British Journal of Educational Studies 48 (2000) 2, S. 155 – 169
- Ministry of Education (2001): Teacher Education Development Programme. Helsinki: Department of Education and Research Policy.
- Ministry of Education (1998): Decree on the Qualifications of Educational Staff. Helsinki: Ministry of Education
- Mintrop, H. (2005): Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse! – Programme zur Kompetenzentwicklung von Lehrern in den USA. Vortrag bei der Tagung „Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive“. Universität Paderborn, 01./02. Juli 2005

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards (2003): Standards & National Board Certification. <http://www.npbts.org/standards/> 30.07.2005

NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (2002): Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education. NCATE Unit Standards. [http://www.ncate.org/documents/unit\\_stnds\\_2002.pdf](http://www.ncate.org/documents/unit_stnds_2002.pdf) 30.07.2005

Niemi, H. (2002): Finland: Tendencies of Teacher Education and Practice in Finland. In: Altrichter, H. u.a. (2002), a. a. O., S. 51 – 68

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004 a): Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> 30.07.2005

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2004 b): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Country Background Reports. [http://www.oecd.org/document/50/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_31711602\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/50/0,2340,en_2649_201185_31711602_1_1_1_1,00.html) 30.07.2005

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2004 c): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Background report for the United States. <http://www.oecd.org/dataoecd/18/52/33947533.pdf> 30.07.2005

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003 a): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Finland. <http://oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf> 30.07.2005

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003 b): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. OECD Country Background report. <http://www.oecd.org/dataoecd/62/25/2635748.pdf>. 30.07.2005

Oser, F. (2005): Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 266 – 274

Oser, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2002) 1, S. 7 – 19

Oser, F.(1999): Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: KMK (Hrsg.), a.a.O., Anhang, S. 79 – 86

Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 1, S. 26 – 37

Oser, F./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Umsetzungsbericht. Von der Allrounderausbildung zur Auszubildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger

Ostermeier, C./ Prenzel, M. (2002): Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (2002) 1, S. 55 – 60

Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 259 – 265

Reynolds, M. (1999): Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. In: British Journal of Educational Studies 47 (1999) 3, S. 247 – 260

Serafini, F. (2002): Possibilities and Challenges. The National Board for Professional Teaching Standards. In: Journal of Teacher Education 53 (2002) 4, S. 316 – 327

Teacher Training Agency (2005): Handbook of guidance 2005 edition. Accompanies Qualifying to teach, the Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. <http://www.tta.gov.uk/php/read.php?resourceid=5222>. 29.07.2005

Terhart, E.(2003): Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen, D./ Gehl, M. (Hrsg.): Forum Lehrerbildung. Standards und Evaluation. Tagungsdokumentation. Münster: Zentrum für Lehrerbildung, S. 17 – 30

Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Tulodziecki, G. (2004): Bildungsstandards im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrämter. In: Hilligus, A. (2004) (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung (1). PLAZ-Forum Paderborn: PLAZ, S. 29 – 56

#### **Zu den Autoren:**

Gerhard Tulodziecki, Dr. phil., Universitätsprofessor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik im Institut für Erziehungswissenschaft in der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung und Medienpädagogik, E-Mail: [tulo@uni-paderborn.de](mailto:tulo@uni-paderborn.de)

Silke Grafe, wiss. Angestellte im Institut für Erziehungswissenschaft in der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung und Medienpädagogik, E-Mail: [silke.grafe@uni-paderborn.de](mailto:silke.grafe@uni-paderborn.de)