

Terhart, Ewald

Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 275-279



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 275-279 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47550 - DOI: 10.25656/01:4755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47550>

<https://doi.org/10.25656/01:4755>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar

1. Die Bedeutung von Standards

Eine empirisch fundierte Wirkungserfassung von Lehrerbildung (vgl. dazu ausführlich Blömeke 2004) kann nicht einfach nur an der empirisch anzutreffenden ‚normalen‘ Verteilung von schwachen, mittleren und starken Wirkungen in Gestalt von Kompetenzen bei den Absolventen orientiert sein. Damit würde man sich vom je anzutreffenden Durchschnitt abhängig machen, wäre also angebunden an die je gegebene, womöglich unzureichende Praxis. Stattdessen müssen *vorab* notwendige Kompetenzfelder und dazugehörige Standards für die Lehrerbildung erarbeitet und begründet werden, an denen die festgestellten Wirkungen bemessen werden können. Sicherlich ist mit der Formulierung von Kompetenzen und Standards sowie mit einer daran orientierten Evaluation eine gewisse Form der Normierung verbunden. Man kann dies kritisieren bzw. als schädlich und am Ende undurchführbar beurteilen. Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart die aktuelle Lehrerbildungsdebatte mehr oder weniger *implizit* immer schon von Zielvorstellungen, Qualitätsannahmen, Wirkungshypothesen und – häufiger noch – von Wirkungshoffnungen durchzogen war bzw. ist. Es hat also immer schon eine Art von Normierung stattgefunden, die sich allerdings einer empirischen Prüfung ihrer tatsächlichen Realisierung bzw. Wirkung beharrlich entzogen hat. Eine *explizite* Erörterung und Erprobung von Standards als Voraussetzungen für aussagekräftige Wirkungsbehauptungen macht diese ‚implizite Standardisierung‘ transparent, diskutierbar, überprüfbar.

Natürlich steht hinter der Idee einer an Standards orientierten Wirkungsprüfung eine professionalisierungstheoretische Position. Dazu in aller Kürze: Es ist ein realistisches oder pragmatisches Verständnis von Lehreraufgabe, welches Professionalität in diesem Beruf gerade nicht zu einem personengebundenen, nicht-organisierbaren Geheimnis stilisiert. Es wird auch nicht nur auf die Kraft einer auf Fallanalysen gestützten biografisch-selbstreflexiven Daueranstrengung – vom Schüler zum Lehramtsstudent zum Lehrer – gesetzt. Die Kompetenzen eines Lehrers sind durchaus erlernbar; v.a. ist erlernbar, wie man schlimme berufliche Fehler möglichst vermeidet. (Damit wäre ja schon viel gewonnen!). Professionalität im Lehrerberuf ist m.E. im Kontext eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses zu sehen, der Lehrerausbildung und Lehrerberuf umfasst und der durchaus den Charakter eines „Bildungsgangs“ hat. Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst. Dieser „Gang“ aber ist nicht einfach ein je individuelles Suchen und Streben, sondern sollte an bestimmten, öffentlich verhandelten Zielvorstellungen orientiert sein. Sicherlich ist Leh-

rerarbeit eine stark personengebundene Tätigkeit – aber doch zugleich auch ein öffentliches Amt, das rechenschaftspflichtig ist.

Bei der Weiterentwicklung der Forschung zur Wirkung von Lehrerbildung in Deutschland sollten folgende drei Punkte berücksichtigt werden: (1) Es sollte nicht nur der erziehungswissenschaftliche, sondern auch der fachdidaktische und v.a.: der fachbezogene Anteil eines Lehramtsstudiums – letzterer ist bekanntlich der allergrößte – evaluiert werden. (2) Zweitens wird man mit Blick auf das deutsche System der Zweiphasigkeit differenziert nach Kompetenzen am Ende der ersten und der zweiten Phase fragen müssen. (3) Drittens schließlich sollten Standards für die Absolventen (Personenstandards), für die Ausbildungsinstitutionen (Institutionenstandards) sowie für das Steuerungssystem der Lehrerbildung insgesamt (governance) formuliert werden (vgl. hierzu ausführlicher Terhart 2002).¹

2. Begrifflichkeit

Der Begriff „Standard“ erzeugt in den Kontexten von Bildung und Ausbildung immer wieder Missverständnisse, weil er selbst nicht in einer standardisierten Weise benutzt wird. Von der Wortbedeutung her ist ein Standard eine möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen. Durch die Formulierung eines Standards wird bestimmt, ‚was Standard ist‘. Dadurch, dass ein solcher Standard allgemein gilt und sich alle daran halten, entsteht ein hohes Maß an Verlässlichkeit hinsichtlich der Eigenschaften eines Objekts oder Prozesses. Diese Verlässlichkeit ist wiederum eine Voraussetzung dafür, dass die derart ‚standardisierten‘ Objekte oder Prozesse in sehr unterschiedlichen Kontexten problemlos entsprechend ihrem Zweck eingesetzt und verwendet werden können; alle anderen Elemente des jeweiligen Kontextes können damit rechnen, dass das einzusetzende Element den für es geltenden allgemeinen Standards entspricht.

In diesem ‚technischen‘ Sinne wird man Standards im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich nicht etablieren können und wollen. Gleichwohl ist schon immer versucht worden, Anforderungen an Bildungsprozesse und Ergebnisse zu ‚standardisieren‘. Ausbildungsprogramm, Lehrpläne, Prüfungsordnungen etc. benennen allgemein verbindliche Regulative, notwendige Inhaltselemente, Anforderungsniveaus und ähnliches, um eine gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Art und Umfang der vermittelten Kompetenzen und angelegten Anforderungen zu erreichen. Dies geschieht, um individuelle Willkürakte und Ungerechtigkeiten bei der Zumessung von Zertifikaten und Berechtigungen zu vermeiden. Es geschieht aber auch, um bei Übergängen in-

1 Die von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe zu den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ hat im Sommer 2004 sowohl ein Papier mit den Standards selbst als auch einen begleitenden Bericht vorgelegt. Das Papier mit den Standards ist in den Gremien der KMK weiter behandelt und verändert worden und wurde am 16. 12. 2004 vom Plenum der KMK verabschiedet (in diesem Heft, S. 280 ff.). Der Bericht kann abgerufen werden unter [www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf](http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht%20der%20AG.pdf).

nerhalb und am Ende des Bildungssystems den jeweils nächsten Ebenen oder Institutionen eine gewisse Verlässlichkeit der jeweils mitgebrachten Voraussetzungen zu bieten. Beide Aspekte sind früher wie heute für eine Standardisierung von Bedeutung.

Im Kontext der Bildung der Schüler heißt es: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“. Standards werden als „bereichsspezifische Leistungserwartungen“ an Schüler verstanden (Klieme u.a. 2003). In der Lehrerbildungsdiskussion wird der Begriff „Standard“ in unterschiedlicher Weise verwendet. Unter *Kompetenzen* sollen die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der 1. und der 2. Phase der Lehrerbildung verstanden werden. Diese Kompetenzen wiederum können bei den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein. Um den Ausprägungsgrad aber erfassen zu können, benötigt man einen *Standard* als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Kompetenzen (= Fähigkeiten in bestimmten Bereichen) und den Standards, die als Maßstäbe den Ausprägungsgrad der Kompetenzen zu bestimmen erlauben. Sowohl in die Benennung von Kompetenzen wie auch in die Definition der Standards gehen normative und empirische Prämissen ein. Um den individuell sehr unterschiedlichen Grad der Kompetenz eines Absolventen abbilden zu können, sollte ein Standard, der ja ein Maßstab ist, eine ‚Gradierung‘ oder ‚Skalierung‘ erlauben. Das bedeutet, es muss definiert sein, was als unzureichend gilt, was das Minimum markiert, und was ‚darüber‘ liegt. Die Skalierung sollte kriterienorientiert sein, d.h. es sollte nicht einfach nur eine soziale Bezugsnorm angelegt werden (über/unter dem anzutreffenden Durchschnitt), sondern ein vorab definiertes Modell unterschiedlicher Kompetenzniveaus bildet den Ausgangspunkt.

3. Kompetenzentwicklung

Lehrerbildung ist als die übergreifende Bezeichnung sowohl für die Erstausbildung (1. und 2. Phase) wie für das Lernen im Beruf (Berufseingangsphase, anschließende kontinuierliche Fort- und Weiterbildung) zu verstehen. Das Fundament für die (spätere) berufliche Kompetenz von Lehrern wird durch die Erstausbildung bereitgestellt. Das Ziel der Ausbildung kann aber nicht schon der ‚perfekte‘, vollständig kompetente und berufsfertige Lehrer sein. Die tatsächliche Herausbildung von praktischer Lehrerkompetenz geschieht erst innerhalb der (ersten Jahre der) Berufstätigkeit selbst. Die Art und Weise, wie dies geschieht – zwischen den beiden entgegengesetzten Polen einer bloßen Übernahme vorgefundener Praxis oder aber als kreative, konstruktive, auf Ausbildungserfahrungen zurückgreifende Weiterentwicklung von Schulpraxis – ist mitbedingt durch die Art der Ausbildung und deren Effekte. Insbesondere für die spätere Weiterbildungsbereitschaft ist es wichtig, schon in der Ausbildung und in der Berufseingangsphase entsprechende Haltungen anzubahnen und aufzubauen.

Das bedeutet: berufliche Fähigkeiten entwickeln sich im Verlaufe eines längeren Prozesses und über mehrere Stadien oder Stufen hinweg. Aus- und Weiterbildungswege müssen einerseits an diesen Entwicklungsprozess angegliedert sein – und ihn zugleich fördern. Am Ende des universitären Ausbildungsabschnittes sollten bestimmte Kompetenzen erworben sein, deren Ausprägungsgrad anhand definierter Standards ermittelt wird. Am Ende des stärker berufspraktischen Ausbildungsabschnittes sollten hierauf aufbauende, inhaltlich und funktional differente, enger auf das spätere Berufshandeln bezogene *Kompetenzen des Berufsanfängers* erreicht sein, für die dann ebenso wiederum spezielle Standards als Maßstäbe zu gelten haben. Selbstverständlich sollten Berufsanfänger den Anforderungen der Berufstätigkeit und des Berufsalltags sehr wohl schon gewachsen sein. Wie in anderen (akademischen) Berufen auch, so zeigt sich das Vollbild der *Kompetenz des erfahrenen Lehrers* (im besten Fall) allerdings erst nach einigen Berufsjahren; hier gelten dann letztendlich die höchsten Standards.

Wichtig ist, dass man Kompetenzerwartungen und Standards, die für einen berufserfahrenen, voll kompetenten Lehrer gelten, nicht schon zum anzustrebenden Ergebnis der vorauslaufenden theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte erklären kann. Dies widerspräche nicht nur den Forschungsergebnissen zu Professionalität als berufsbiographischem Entwicklungsproblem (nicht nur im Lehrerbereich), sondern würde auch an den institutionellen Möglichkeiten von Universität und Referendariat vorbeigehen. Es geht vielmehr um einen kumulativen berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess, der die auszubildenden angehenden Lehrer in die Lage versetzt, bei Eintritt in die Berufstätigkeit den bisher stattgefundenen berufsbezogenen Kompetenzaufbau fortzuführen.

Hinsichtlich der verschiedenen Facetten oder Dimensionen der beruflichen Kompetenz von Lehrern treten sowohl im Entwicklungsprozess wie auch im Zustand voller beruflicher Kompetenz Ungleichzeitigkeiten auf. Die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln sich in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und erreichen unterschiedlich hohe Ausprägungsgrade. Auch im späteren Beruf werden nicht alle Anforderungsbereiche gleich gut beherrscht. Hinzu kommt, dass man als Lehrer womöglich ‚an sich‘ ein hohes Fähigkeitsniveau hat – dies aber nicht in jeder Lage auch tatsächlich erreicht. Insofern ist es notwendig, für einzelne Facetten von Lehrerkompetenz je spezifische Entwicklungsprozesse theoretisch zu modellieren sowie dann zu sehen, in welcher individuellen Realisationsform etwa ein Absolvent der 2. Phase welches Standard-Niveau innerhalb der verschiedenen Anforderungsbereiche erreicht. Dies kann auch bedeuten, dass man für eine Gesamtbeurteilung der beruflichen Kompetenz eines Absolventen die einzelnen Kompetenzbereiche nach ihrer Bedeutung gewichtet.

Diese Überlegungen orientieren sich zweifellos an einem sehr komplexen und anspruchsvollen (Entwicklungs-)Modell von Lehrerkompetenz und entsprechenden Standards. Die gegenwärtige Forschungssituation zur Lehrerverarbeitung und zur Lehrerbildung erlaubt es nicht, alle Dimensionen, Kompetenzebenen, Skalierungen vollständig auszuarbeiten. Mittel- und langfristig sollte sich die Arbeit an Kompetenzmodellen und Standards für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf an einem solchen Modell orientieren.

4. Schlussbemerkung

Natürlich muss man sich im Klaren darüber sein, dass selbst dann, wenn solche Kompetenzen und Standards auf breiter Front akzeptiert würden, damit noch nicht automatisch auch eine höhere Lehrerkompetenz und mit dieser dann ein adäquateres Lehrerhandeln mit positiven Folgen für die Schüler entstünden. Derart mechanisch lassen sich komplexe soziale, institutionelle und biografische Prozesse nicht steuern. Man muss kein Erziehungsphilosoph sein, um dies erkennen zu können. Gleichwohl sollte die Lehrerbildung sich selbst jedoch Klarheit verschaffen, was sie eigentlich selbst erreichen *kann* und *will* – und wie sie sich selbst Rechenschaft darüber ablegt, ob sie das Gewollte auch *erreicht*. Dies für unmöglich, überflüssig und in jedem Fall: für gefährlich zu halten, tut der pädagogischen Sache keinen guten Dienst. Sich solchen Überlegungen zu entziehen, indem man sich die Rede vom „Technologiedefizit“ wie einen Schutzmantel umlegt, indem man Wirkungsdiffusität zum positiven Kennzeichen aller echten pädagogischen Maßnahmen erklärt und parallel dazu die Zurückweisung allein der Frage nach Wirkung und Wirkungsermittlung für die moralisch-kognitive Grundqualifikation von Erziehungswissenschaftlern hält, wird nicht weiterhelfen. Dies nicht nur deshalb nicht, weil man dann unter ökonomischen Außendruck gerät – und dann andere einem helfen . . ., sondern weil man in diesem Fall die Orientierung und Beurteilung erzieherischer Prozesse wie auch erziehungswissenschaftlichen Forschens sehenden Auges allein an die gute Absicht bindet. Aber immer noch ist ‚Gut gemeint!‘ das Gegenteil von ‚Gut gemacht!‘.

Literatur

- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Westfälische Wilhelms-Universität Münster (ZKL-Texte Nr. 23). Münster.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.: DIPE.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe. Bonn.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.