

Terhart, Ewald

Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung

Unterrichtswissenschaft 35 (2007) 1, S. 2-14



Quellenangabe/ Citation:

Terhart, Ewald: Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung - In: Unterrichtswissenschaft 35 (2007) 1, S. 2-14 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54843 - DOI: 10.25656/01:5484

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54843>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:5484>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
35. Jahrgang / 2007 / Heft 1

Thema:

Standards in der Lehrerbildung

Verantwortliche Herausgeber:
Günter Dörr, Matthias Baer

Ewald Terhart

Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung..... 2

*Matthias Baer, Günter Dörr, Urban Fraefel, Miriam Kocher,
Oliver Küster, Susanna Larcher, Peter Müller,
Waltraud Sempert, Corinne Wyss*

Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium
kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung
in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei
Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland..... 15

Allgemeiner Teil

Christian Kürschner, Wolfgang Schnotz

Konstruktion mentaler Repräsentationen bei der Verarbeitung
von Text und Bildern 48

Heiner Rindermann

Die Bedeutung der mittleren Klassenfähigkeit für
das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung
individueller Fähigkeiten..... 68

Rezension 90

Hinweise für Autoren 93

Themenplanung 96

Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung¹

Standards in Teacher Education – An Introduction

In diesem einleitenden Beitrag wird das Bemühen um die Erarbeitung von Standards für die Lehrerbildung zunächst in den größeren Zusammenhang einer an Standards orientierten Bildungsreform gestellt: Wenn es Bildungsstandards für die Seite der Schüler gibt, so sollte es auch Standards für das Handeln der Lehrer sowie für die Lehrerbildung geben. Im deutschsprachigen Raum hat sich bislang die einschlägige Diskussion auf die Erarbeitung und Überprüfung von Standards für die Lehrerbildung bzw. für angehende Lehrer – und hier auf die fachunabhängigen bildungswissenschaftlichen Elemente und Kompetenzen - konzentriert. In einem ersten Schritt werden die Gründe und Argumente für Standards in der Lehrerbildung entwickelt (Warum Standards?). Im zweiten Schritt wird auf Gegenargumente und mögliche Gefahren aufmerksam gemacht (Was spricht dagegen?). In dritten Schritt werden schließlich zukünftigen Aufgaben bei der Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung beschrieben (Wie geht es weiter?). Insgesamt wird versucht, ein realistisches Bild der tatsächlichen Wirksamkeit und Gestaltungsmacht von Standards zu zeichnen: Sowohl ein naiver Glaube an ihre rasche, wirklichkeitsverändernde Kraft als auch ihre Überschätzung und Dämonisierung zu einer alle Individualität und Professionalität zerstörenden Globaltechnokratie gehen an der Wirklichkeit vorbei.

In this introduction to the issue the current strive for standards for teaching and for teacher education is placed in the broader context of standards-based educational reform. In the german-speaking countries this discussion is concentrated on standards for teacher education – and here on standards for educational knowledge and competencies of teacher students at the end of their initial teacher training. In the first part the author presents arguments that support and defend the definition of standards for teacher education (Why standards?). In the second part critical arguments against such standards are presented and discussed (What speaks against it?), and

1 Der Text stützt sich auf die Manuskripte von Vorträgen, die ich zu diesem Thema in Paderborn, Münster und Aachen gehalten habe.

in the third part some perspectives for future research and development are presented (What's next?). The author tries to draw a realistic picture of the power of standards: It would be naïve to think of standards as instruments changing the world (of teacher education) immediately and in the intended way; but it would be also naïve to overestimate standards as successful instruments to establish the hegemony of an educational technocracy.

Mit der Verwendung des Begriffs „Standard“ im Bildungskontext verbinden sich sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen: Auf der einen Seite die Hoffnung auf eine klare Definition von Ansprüchen an Prozesse in und Ergebnisse von Schule. Der Unterricht soll sich an inhaltlich und formal legitimierte, größtenteils fachbezogenen Bildungsstandards orientieren; Lehrer sollen diese Standards ihren gesamten pädagogisch-didaktischen Handlungen und also auch ihren Förderaktivitäten und Beurteilungen zu Grunde legen, wobei die leitende Idee darin besteht, dass möglichst viele Schüler diese Bildungsstandards auch erreichen. Erst wenn Bildungsstandards definiert sind, kann man Schulen sowie Schulsysteme daraufhin überprüfen, ob und wie weit bestimmte definierte Leistungsniveaus faktisch erreicht werden, und welches Verhältnis von Aufwand und Ertrag dabei festzustellen ist. Auf der anderen Seite lösen Begriffe wie „Standards“ und – daraus etwas missverständlich abgeleitet – „Standardisierung“ gerade im Bildungsbereich immer auch Kritik, Widerstand und Ängste aus. Man befürchtet unangemessene Rigiditäten und Vereinfachungen im Verständnis von Bildung und im Programm von Schule sowie massive ungewollte Nebenwirkungen, etwa eine Bescheidung auf solche Ziele, deren Erreichen man relativ einfach feststellen kann. Zum Teil wird eine in Standards sich ausdrückende Definition von Bildungszielen und Bildungsprozessen grundsätzlich abgelehnt, da Bildung und individuelles Lernen eben nicht „standardisiert“ werden könnten.

Während in den ersten Reaktionen auf festgestellte Defizite des Bildungswesens das Bemühen um die Erarbeitung von *Standards für die Schüler* im Mittelpunkt standen (vgl. Klieme et al. 2003; Herrmann 2003; Fitzner 2004; Schlömerkemper 2004; Böttcher & Messner 2004; Feltes & Paysen 2005; Gogolin, Krüger & Lenzen 2005; für die USA vgl. zum Thema z.B. Ohanian 1999; Fuhrmann 2001 und Resnick & Zurawsky 2005), erfolgte im zweiten Schritt konsequenterweise die Erörterung und Formulierung von *Standards für Lehrer* (vgl. Oser & Oelkers 2002; Terhart 2002; Seipp 2003; KMK 2004 2005; Hilligus & Rinkens 2006; vgl. auch die Diskussionsbeiträge in der *Zeitschrift für Pädagogik* 2005, Heft 2 sowie das Themenheft „Standards hinterfragen“ des *Journal für LehrerInnenbildung* 2006, Heft 1; zur standards-kritischen US-Debatte vgl. Delandshere & Petrosky 2004 und Johnson, Johnson, Farenga & Ness 2005). Und wie üblich wurde hierbei nicht – was eigentlich nahegelegen hätte – an die Definition von klaren Leistungs- und Kompetenzerwartungen für *im Beruf befindliche* Lehrer ge-

dacht, sondern an Standards für die *Lehrerbildung*, an Standards für Diejenigen also, die jetzt bzw. demnächst für den Lehrerberuf ausgebildet werden und erst in einigen Jahren in den Beruf eintreten. Dies ist eine typisch pädagogische Wendung der Diskussion: Spricht man über Lehrerkompetenzen, so geht man in aller Regel sofort zur Ausbildung von zukünftigen Lehrern über. Als ob die im Beruf befindlichen ca. 900.000 Lehrkräfte nicht mehr lernen könnten bzw. nicht mehr zu lernen brauchten oder sollten!

Eine weitere, ebenfalls vielleicht typisch pädagogische Engführung ist darin zu sehen, dass bei Standards für die Lehrerbildung (auch seitens der KMK) zunächst immer an die erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Elemente in der Erstausbildung von zukünftigen Lehrern gedacht wird (Pädagogik, Psychologie, Soziologie etc.), nicht aber an Standards für die sogenannten fachbezogenen Studienelemente, die in denjenigen wissenschaftlichen Disziplinen absolviert werden, die den Unterrichtsfächern mehr oder weniger korrespondieren. Eine Engführung ist dies insofern, weil in einem Lehramtsstudiengang insbesondere für die mittleren und höheren Schulformen in der universitären Phase die Fachstudien bei weitem dominieren (bis zu 90 %). Indem die Erarbeitung von Standards aber (zunächst) auf die bildungswissenschaftlichen Elemente im Lehramtsstudium bezogen wurde, richtet man paradoxerweise die größten Hoffnungen auf ein letztendlich residuales Element in der Erst-Ausbildung von Lehrern. Die Überlastung ist offensichtlich; spätere Enttäuschung und Schuldzuweisung werden vorbereitet. Die KMK hat mittlerweile allerdings Schritte eingeleitet, um bald auch fach- und fachdidaktische Standards für die Lehrer(erst)ausbildung vorlegen zu können.

Mit Standards für die Lehrerbildung wird der Sache nach eigentlich wenig Neues in die Lehrerbildungsdiskussion eingeführt: Solange es Lehrerbildung gibt, orientiert sie sich in ihren Programmen an Zielvorstellungen, Aufgabenbeschreibungen und mehr oder weniger präzise definierten Bedingungen des Gelingens und Nicht-Gelingens von Ausbildung. Solche Leitvorstellungen können als abstrakt-anspruchsvolle Idealbeschreibungen („Leitbilder für den Lehrerberuf“) daher kommen. Folgenreicher sind die zahlreichen Lehramtsprüfungsordnungen, in denen (eigentlich) genau beschrieben sein sollte, was ein ausgebildeter Lehrer am Ende der Ausbildung wissen und können sollte. Insofern führen Standards für die Lehrerbildung nichts grundsätzlich Neues ins System ein; sie entwickeln das längst vorhandene Element der Definition von Ansprüchen jedoch konsequent in Richtung auf eine Konkretisierung dieser Ansprüche zum Zweck des Überprüfens des tatsächlichen Grades ihrer Erfüllung weiter.

Ich möchte im Folgenden in aller Kürze und einleitend einige Argumente zum gegenwärtigen Stand der Diskussion und zur weiteren Arbeit an Standards für die Lehrerbildung entwickeln. Dabei orientierte ich mich an den

folgenden drei Fragen: Warum Standards? Was spricht dagegen? Wie geht es weiter?

1. *Warum Standards ?*

1.1 Standards für die Lehrerbildung sollten in definierter, differenzierter und möglichst präziser Weise die Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens ‚Lehrerbildung‘ beschreiben.

Ohne eine solche präzisierte, überprüfbare Aufgaben- und Zielbeschreibung wird nicht klar, worauf sich das Unternehmen richtet. Vor allem aber lässt sich nicht überprüfen, ob und inwieweit die Ziele auch tatsächlich erreicht werden. Man mag dieses Denken im Sinne eines zweckbezogen-erfolgskontrollierten Modells als unangemessen für komplexe Bildungs- und Ausbildungsprozesse ablehnen. Die Kritiker sollten sich einmal selbst fragen, ob eine solche Handlungsstruktur nicht auch ihren Alternativvorschlägen zugrunde liegt. Eine radikale Alternative – also: keine Zwecke zu formulieren und ebenso keine Wirkungen anzugeben, zu überprüfen oder sich auch nur vorzustellen – würde Lehrerbildung auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden zu einem unregelmäßigen, je individuellen Erfahrungsbildungsprozess machen. Man kann genau dies wollen. Damit nimmt man jedoch in Kauf, Lehrerbildung stark zu individualisieren, zu entinstitutionalisieren und am Ende jeglicher Gestaltbarkeit zu entziehen: Man ‚hat es‘ oder ‚hat es‘ nicht. Solche ‚Ausbildungen‘ sind vielleicht geeignet, um auf gesinnungstragende Existenzformen vorzubereiten – nicht aber auf moderne Berufe. Im Übrigen wäre niemand für irgendetwas verantwortlich und verantwortlich zu machen.

Allerdings sollte man die Debatte nicht mit unrealistischen Extrempositionen bzw. Zuschreibungen belasten: Kein ernstzunehmender Protagonist der Standards für die Lehrerbildung ist der Auffassung, dass sich das komplexe System Lehrerbildung tatsächlich wie ein mechanischer Produktionsprozess organisieren lässt, an dessen Ausgängen präzise standardisierte ‚Produkte‘ in Großserie in die Schulen wechseln. Ebenso schwebt, soweit ich sehe, keinem der Kritiker eine radikal ent-institutionalisierte und hoch-individualisierte Lehrerbildung ‚in freier Begegnung‘ vor. Unterhalb solcher Stilisierungen geht es um die Frage: Wie kann möglichst sicher gestellt werden, dass die Ausbildung der zukünftigen Lehrer deutlicher am zukünftigen Berufsfeld orientiert ist und auf breiter Front ein höheres Maß an berufsbezogenen Kompetenzen vorbereitet bzw. anbahnt, als dies nach Auffassung aller Beobachter gegenwärtig der Fall ist.

1.2 Standards für die Lehrerbildung sind eine Gesprächsgrundlage für allgemeine und spezielle sowie auch praxisbezogene Debatten über Lehrerbildung.

Dies muss erwähnt werden, weil in vielen Diskussionen zur Lehrerbildung immer so lange ein Konsens besteht, wie man im eher Allgemeinen und

Postulativen bleibt. Der Konsens zerbröckelt, wenn es konkret wird. Hier genau aber liegen die eigentlichen Probleme. Auf dieser Ebene müssen Klärungsprozesse stattfinden. Um hierfür aber eine Gesprächsgrundlage zu bekommen, muss man sich auf vorliegende, konkret definierte Standards beziehen können. Dies gilt sowohl für die Konstruktion von Standards wie für deren Kritik.

1.3 Standards für die Lehrerbildung beschreiben Fähigkeiten und auch Fähigkeitsgrade von Absolventen.

Dies ist der m.E. wichtigste Grund für die Erörterung und Benennung von Standards: Es sollte deutlich werden, was Lehramtsstudierende bzw. Absolventen in verschiedenen Abschnitten und am Ende ihrer Erst-Ausbildung wissen und können sollten (= Absolventenstandards). Dadurch bekommt Ausbildungsorganisation und -inhalte einen Richtpunkt, und außerdem wird es damit möglich, unterschiedliche Ausprägungsgrade von Kompetenzen bei den einzelnen Absolventen festzustellen. Kompetenzen definieren das Anforderungsprofil; Standards beschreiben unterschiedliche Entwicklungsstufen oder –nievaus bis hin zur vollen Kompetenz. Selbstverständlich ließen sich die Ergebnisse von Lehrerbildung auch ohne vorab definierte Zielstandards erfassen. Man erhielte dann aber lediglich eine Übersicht über die Verteilung der vorhandenen bzw. erfassten Kompetenzen in Relation zum dann vorliegenden Durchschnittswert. Das wäre immerhin ein Resultat, denn man könnte dann z.B. Subgruppenvergleiche etc. anstellen. Demgegenüber sehr viel weiter führt jedoch ein Vorgehen, das – ähnlich wie bei den internationalen Leistungsvergleichen bei Schülerkompetenzen – vorab bestimmte Kompetenzstufen definiert. Damit wird das eigentlich Erforderliche und - auf der Basis vorliegenden Wissens - maximal Mögliche zum Bezugspunkt für die Erfassung der vorhandenen Kompetenzen und ihrer Verteilung.

1.4 Standards für die Lehrerbildung beschreiben auch Anforderungen an die Institutionen und Prozesse der Lehrerbildung.

Es würde eine einseitige Verteilung vom Lasten bedeuten, wenn man lediglich für Absolventen selbst, nicht aber für die Ausbildungsinstitutionen bestimmte Standards benennen würde (= Institutionenstandards). Denn diese Ausbildungsinstitutionen, ihre Struktur, ihre Inhalte und ihr Personal sind ja wichtige Bedingungen für die Anbahnung und Entwicklung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden bzw. Absolventen. Das bedeutet z.B., dass es mittlerweile zum Standard für lehrerbildende Universitäten gehört, auf eine klar strukturierte und sequenzierte Studienstruktur für die fach- und fachdidaktischen sowie für die erziehungswissenschaftlichen Studien zurückgreifen zu können, über ein Zentrum für Lehrerbildung zu verfügen, das mit hinreichend großen Kompetenzen ausgestattet ist, um die universitäre Quer- oder Gesamtaufgabe Lehrerbildung adäquat zu organisieren – auch gegenüber manchen zögerlichen Fächern. Für Institutionen des Vorbe-

reitungsdienstes ist es heute eigentlich Standard, dass schrittweise interne und externe Evaluierungen der Lehramtsstudiengänge bzw. von Institutionen der Lehrerbildung (und ihrer Resultate auf der Kompetenzebene der Absolventen) durchgeführt werden (vgl. Oelkers 2005).

1.5 Standards für die Lehrerbildung definieren als Absolventenstandards einen ‚idealen‘ Erwartungsraum, innerhalb dessen sich das Ausmaß und die Verteilung von ‚real‘ erzielten Ausbildungsergebnissen bemessen lässt.

Wie alle Kompetenzmodelle, so sind auch Vorstellungen zu den Kompetenzen von Lehrern und ihrer Entwicklung und Förderung durch ein Denken in Entwicklungsschritten oder –stufen gekennzeichnet. Es lassen sich unterschiedliche Kompetenzdimensionen unterscheiden, auf denen jeweils ein ‚idealer‘ Entwicklungsprozess abgetragen werden kann. Die tatsächlichen, empirischen Entwicklungsprozesse der einzelnen Individuen dringen jedoch unterschiedlich weit in diesen Entwicklungsraum ein, wobei dies auf den einzelnen Dimensionen unterschiedlich weit gehen kann. Entscheidend ist: Der ‚ideale‘ Entwicklungsraum wird nicht einfach nur aus obersten normativen Prinzipien deduktiv konstruiert, sondern stützt sich zugleich auf Beobachtungen von Potentialen und Unterschieden bei realen Entwicklungsverläufen von Kompetenzaufbau. Wie immer bei Kompetenzmodellen, so kommt es auch in den Modellen der Entwicklung von Lehrerkompetenz zu einer spezifischen Verschränkung von normativer (Was muss man an sich erwarten?) und empirischer Seite (Was kann in dieser Welt überhaupt erreicht werden?).

1.6 Standards für die Lehrerbildung ermöglichen einen Vergleich und eine Bewertung von verschiedenen Varianten der Lehrerbildung.

Wie allgemein bekannt krankt die Reformdebatte über Lehrerbildung an dem weithin fehlenden empirisch gesicherten Wissen über die Wirkung ihrer unterschiedlichen Varianten, ja man kann ergänzen: es fehlt an gesichertem Wissen über die Wirkung und Wirksamkeit von Lehrerbildung generell (vgl. Schaefers 2002; Fried 2003; Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt 2004; Allemann-Ghionda & Terhart 2006; als aktuellste, wahrhaft gigantische Forschungsübersicht für Lehrer und Lehrerbildung in den USA vgl. Cochran-Smith/Zeichner 2005). Erst wenn man Standards für Lehrerbildung definiert hat, seien es nun einheitliche für alle Ausbildungsvarianten oder unterschiedliche für verschiedene Ausbildungsvarianten, besteht die Möglichkeit des empirisch gesicherten Vergleichens. Auf diese Weise ließe sich ermitteln, ob und inwiefern sich inhaltlich-curriculare Umstellungen in den Studienordnungen, ob sich das Vorhandensein von Schulpraktika, ob sich die Neuverteilung von Studienanteilen (etwa zwischen fachbezogenen Studien fachdidaktischen Studien und erziehungswissenschaftlichen Studien), ob sich die Erhöhung oder Absenkung des Betreuungsaufwandes und/oder des „bedarfsdeckenden Unterrichts“ im Vorbereitungsdienst etc.

auf den Fähigkeitsstand der Absolventen auswirken. Dies sind ungeklärte Fragen, die nur empirisch zu beantworten sind. Für eine solche empirische Prüfung aber benötigt man klare Standards. – Auf die immensen Schwierigkeiten einer empirisch zuverlässigen Diagnose und Beurteilung von beruflichen Kompetenzen bei Absolventen sowie bei erfahrenen Lehrern kann ich an dieser Stelle nur hinweisen. M.E. kommt die empirische Forschung in diesem Bereich nicht vom Fleck, solange nicht zuverlässige Instrumente zur Erfassung und Beurteilung von Lehrerkompetenz vorliegen.

2. Was spricht dagegen?

Die Vorbehalte gegen die Instandsetzung des deutschen Bildungssystems durch seine „Instandardsetzung“, wie es im Untertitel des Beihefts der Zeitschrift ‚Die deutsche Schule‘ (Schlömerkemper 2004) etwas holprig heißt, lassen sich anhand der folgenden Punkte verdeutlichen (für eine Kritik der Lehrerstandards vgl. z.B. Herzog 2005; Helsper 2006 sowie Böttcher 2006):

2.1 Standards in der Lehrerbildung vereinseitigen und verengen das plurale, vielgestaltige Leitbild des Lehrerberufs.

Sicherlich erfolgt durch die Definition solcher Standards eine Konkretisierung der erwarteten Kompetenzen am Ende der Ausbildung – aber damit ist nicht automatisch eine eng geführte, flächendeckende und bis ins Handlungs- und Einstellungsdetail gehende Normierung des Lehrerleitbildes insgesamt vollzogen. Auch bei dieser Kritik liegt wieder eine Überschätzung der alles determinierenden Kraft der Lehrerbildung (und Ihrer Standards) für den Lehrerberuf und das Lehrerhandeln vor: Die Ausbildung ‚macht‘ nicht den ein für alle mal fertigen Lehrer, sondern bereitet allenfalls die in den ersten Berufsjahren sich vollziehende praktisch bedeutsame Kompetenzentwicklung vor. Es ist bemerkenswert: In schöner Eintracht überschätzen Anhänger wie Kritiker der Standard-Benennung durchweg die Effekte, die die Erstausbildung der zukünftigen Lehrer und auch die Versuche zu ihrer Orientierung an Standards haben kann.

2.2 Standards für die Lehrerbildung sind Ausdruck der falschen Idee einer seriellen Erzeugbarkeit von zergliederten Lehrerkompetenzen.

Diese Kritik basiert auf der Annahme, dass mit der Verabschiedung von Standards verhaltenswissenschaftliche bzw. behavioristische Ideen einer technokratischen Qualifikationsproduktion, die schon in der Bildungs- und Curriculumreform der späten 1960er und frühen 1970er Jahre gescheitert seien, fröhliche Urständ feierten. Dies trifft jedoch nicht zu, denn die Ansätze zur Reorganisation der Lehrerbildung – und dabei ist die Definition von Standards für den Abschluss der Erstausbildung nur ein Element – stützen sich auf berufsbiographische Studien über Kompetenzaufbau und Identitätsentwicklung im Lehrerberuf, entstammen also einem ganz anderen theoretischen und methodischen Kontext. Insofern liegt gerade kein naiver

Glaube an die Technologisierbarkeit von (Ausbildung zu) beruflichem pädagogischem Handeln vor. Der Anspruch auf Professionalität im Lehrerhandeln wird nicht technologisch verkürzt – er wird durch die Definition von berechtigten öffentlichen Ansprüchen an das öffentliche Amt des Lehrers in eine verantwortliche Form gebracht, die dann auch (erfüllte oder nicht erfüllte) Verantwortlichkeiten dingfest zu machen erlaubt.

2.3 Standards für die Lehrerbildung führen zu einer Monokultur sowie zusätzlich zu einer Hyperstabilität der ‚standardisierten‘ Inhalte und Formen.

Auch dieser Kritik liegt eine Überschätzung der Wirksamkeit von Standardisierung zugrunde. Der Idee nach definieren Standards gerade nicht Inhalte und Formen, sondern drücken aus, welche Fähigkeiten oder Fähigkeitsbereiche bis zu welchem Grad am Ende von Ausbildung oder Ausbildungsabschnitten sukzessive vorliegen sollten. Die Formen, mittels derer man diese Fähigkeiten herausbilden will, sind dabei gerade nicht definiert, ebenso nicht die Inhalte. Insofern könnte sich letztendlich sogar die Variabilität der institutionellen und curricularen Formen vergrößern. Hinzu kommt, dass Kompetenzen und Standards natürlich nicht für die Ewigkeit in Erz gegossen sind, sondern in regelmäßigen Abständen selbst überprüft und aktualisiert werden müssen.

2.4 Standards für die Lehrerbildung ignorieren von der Basis ausgehende Reformimpulse und –initiativen, da sie einem ‚top down‘-Ansatz folgen.

Wenn die Kultusministerkonferenz Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Erstausbildung von Lehrern verabschiedet und für die weitere Arbeit in den Ländern verbindlich erklärt (KMK 2005), so ist dies das Ergebnis eines längeren Prozesses, in den die einzelnen Länder ihre Erfahrungen und Vorarbeiten sowie auch Interessengruppen ihre Auffassungen einbringen konnten und eingebracht haben. Umsetzungen müssen natürlich je länderbezogen erfolgen; innerhalb der Länder können die einzelnen Standorte der Lehrerbildung durchaus Schwerpunkte setzen und Profile entwickeln. Wie gesagt, lassen definierte Kompetenzen und Standards unterschiedliche institutionelle und curriculare Möglichkeiten offen.

2.5 Standards für die Lehrerbildung müssen scheitern, weil solche zielgesteuerten und erfolgskontrollierten Systeme an den Grundgegebenheiten des Bildungsbereichs vorbeigehen.

Gegen eine solche Kritik ist schwer zu argumentieren, weil sie a priori Grundgegebenheiten postuliert, an denen letztendlich jede Form einer gezielten Beeinflussung von Bildungsprozessen im weitesten Sinne zerschellen muss. Dann kann man die Bildungswirklichkeit tatsächlich nur noch verstehend (und/oder kritisierend) begleiten – aber nicht mehr übergreifend gestalten, weil dies automatisch ‚das Eigentliche‘ von Bildung desavouieren würde. Umgekehrt müssen sich Kritiker, die so argumentieren, fragen

lassen, wie ihre eigenen Vorstellungen zum Prozess der Lehrerbildung aussehen (Lehrerbildung als individuell-ästhetisierende Selbstfindung?), und wie realistisch diese Vorstellungen angesichts der gegebenen Ausgangslage ist.

Die genannten Kritikpunkte basieren insgesamt auf einer Überschätzung, ja geradezu auf einer Dämonisierung von Bemühungen, Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung zu benennen. Realistisch betrachtet ist mit solchen Standards doch nicht wirklich die Gefahr verbunden, dass das ganze System nun radikal gewandelt und technokratisch enthumanisiert wird. Die viel größere Gefahr ist doch – und Herrmann Lange hat immer wieder darauf hingewiesen –, *dass sich überhaupt nichts ändert!* Aus Erfahrungen mit Bildungsreformen, oder besser: *Bildungsreformabsichten* weiß man schließlich, dass die Schwerkraft der bestehenden Verhältnisse in den Institutionen und Köpfen kaum zu überschätzen ist und trotz mächtiger Reformrhetorik und trotz ebenso wortmächtiger Reformkritik in der realen Welt der Schulen letztendlich vielfach alles so weiter geht wie bisher. So zeigen etwa die ersten (österreichischen) Erfahrungen aus einem Pilotprojekt zur praktischen Umsetzung von definierten Bildungsstandards für Schüler denn auch auf den ersten Blick wenig Ermutigendes: Von allen 225 befragten Lehrern in den Pilotschulen geben nur 14 % an, dass sie die Bildungsstandards intensiv und regelmäßig in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen, 56 % geben an, dass sie es hin und wieder versuchen und 30 % weisen aus, dass sie die Bildungsstandards überhaupt nicht berücksichtigen (Freudenthaler & Specht 2005, S. 31f.). Lediglich – oder sollte man sagen: immerhin – 33 % der Lehrer sind der Auffassung, dass Bildungsstandards gegenüber herkömmlichen Lehrplänen zusätzliche Klärungen und Orientierungen bringen (ibid., S. 50), wobei diese Selbstauskunft (!) über die eigene Auffassung (!!) noch nichts darüber aussagt, ob sie diese wahrgenommenen Klärungen auch für die praktische Unterrichtsentwicklung nutzen. Überträgt man dies auf die praktischen Konsequenzen von Standards für die Lehrerbildung und stellt man dabei in Rechnung, dass z.B. Universitäten bei der tatsächlichen Realisierung von Neuerungen ungewöhnlich langsam und resistent sind, so sollten sowohl Protagonisten als auch Kritiker die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung mit mehr Augenmaß und gesundem Menschenverstand bewerten.

3. *Wie geht es weiter?*

International wie national gibt es eine breite Diskussion über Standards für die Lehrerbildung, und erste Beispiele liegen vor. Wie ist dieser Prozess nun weiter zu führen? Was sollte geschehen, damit die Standards sich auch tatsächlich auswirken? Welche Schritte sind im weiteren zu vollziehen?

3.1 Standards müssen diskutiert werden!

Zunächst einmal sollte es fachintern, innerhalb der Lehrerkultur und innerhalb der interessierten Öffentlichkeit, eine breite Debatte über die Tragfä-

higkeit z.B. der von der KMK definierten Standards für die bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerbildung geben. Innerhalb der Fachwelt überschätzt man in aller Regel den Kenntnisstand bzw. Grad der Vertrautheit der Schulpraxis und Lehrerkultur mit solchen bildungspolitischen Entscheidungen und Dokumenten. Durch eine breite öffentliche Diskussion kann auch der Vorbehalt mancher Kritik entkräftet werden, es handele sich um ein zentralistisches ‚top down‘-Verfahren.

3.2 In den Institutionen der Lehrerbildung sollte die Standards erprobt, d.h. zur Grundlage von Studienreformdiskussionen gemacht werden.

Dabei spielt die Alternative zwischen herkömmlicher und ‚gestufter‘ Lehrerbildung nach dem Bachelor/Master-System nicht die zentrale Rolle (vgl. Winter 2004; Bastian, Keuffer & Lehberger 2005). Entscheidend ist, die Studienwege und Veranstaltungsangebote inhaltlich und methodisch so zu gestalten, dass die erforderlichen Kompetenzen schrittweise entstehen können. Dies schließt die Erarbeitung sehr unterschiedlicher Praxisformen, Organisationsmodelle, curricularer Sequenzierungen etc. ein, damit auf diese Weise bestimmbar wird, welche Formen sich besser eignen als andere.

3.3 Von ganz entscheidender Bedeutung wird es sein, auch für den Bereich der fachbezogenen und der fachdidaktischen Studien solche Standards zu definieren.

Entscheidend wird es sein, für die universitären Ausbildungsgänge in den verschiedenen *Unterrichtsfächern* solche Standards für die Lehrerbildung zu erarbeiten. Dies ist sicherlich ein aufwendiges Unternehmen. Es ist jedoch dringend notwendig, weil es auf das größte Element (zumindest der 1. Phase) der Lehrerbildung zielt: auf das Fachstudium. Diesem auf den späteren Lehrerberuf bezogenen Fachstudium haben die beteiligten Disziplinen bislang nicht allzu viel Aufmerksamkeit gewidmet, sondern es als eine Art verkleinerte Form des jeweiligen ‚akademischen‘ Hauptfachstudiengangs (Diplom, Magister) verstanden. Diese Sichtweise geht jedoch am eigentlichen Auftrag vorbei: Physiklehrer sind keine Physiker; die Arbeitsplätze der beiden Berufsgruppen sind institutionell und von den Aufgabenstellungen her weit voneinander entfernt. Die Grundfrage muss lauten: Welches und wie viel physikalisches Wissen braucht ein Physiklehrer, und inwieweit muss dieses fachinhaltliche Wissen in Verbindung mit fachdidaktischen Fragen der Organisation von Lehren und Lernen im Fach Physik vermittelt bzw. erarbeitet werden? Hier kommt man dann allerdings auf grundsätzliche Fragen, die allein durch Rekurs auf die Disziplin Physik nicht hinreichend beantwortet werden können. Es stellen sich letztlich lehrplan- und bildungstheoretische Fragen in Richtung auf das, was Schüler heute für ein kompetentes und selbstverantwortliches Sich-bewegen-können in der modernen Welt an schulisch vermittelbarem Erfahrungshintergrund benötigen,

und wie dementsprechend die beruflichen Kompetenzen der Lehrer dieser Schüler aussehen müssen.

3.4 Die formulierten Standards müssen in die Art der Durchführung von Prüfungsverfahren innerhalb und am Ende der Lehrerausbildung einfließen.

Die Benennung von Kompetenzen und die Formulierung von Standards machen letztendlich nur dann Sinn, wenn sie innerhalb und am Ende von Ausbildungsprozessen dazu herangezogen werden, bei Studierenden und Absolventen den jeweils erreichten Grad der Kompetenzentwicklung zu überprüfen. Auf der Basis solcher Prozesse (formativ wie summativ) kann dann am Ende der Ausbildung eine Entscheidung über ‚Lizensierung‘, also Zulassung zum Berufseintritt gefällt werden. Diese kann und sollte in Zukunft durchaus ‚gestaffelt‘ ausfallen, d.h. es könnten sachlich oder zeitlich limitierte Zulassungen ausgesprochen werden, und zwar in Verbindung mit der Definition derjenigen Bereiche, in denen noch weitere Qualifizierung und Weiterbildung erwartet wird. Aber – wie bereits erwähnt: Am Ende aller Überlegungen und Anstrengungen zur Entwicklung und Durchsetzung von Kompetenzdefinitionen und Standards steht immer das Problem der Diagnose: Wie stellt man das Vorliegen von beruflichen Kompetenzen oder auch Potentialen fest? Wie lassen sich hierzu Urteile bilden, die dann auch z.B. folgenreich zwischen mehreren Bewerbern auf eine freie Lehrerstelle in Deutschland differenzieren?

Insgesamt gesehen steht die Standards-Debatte in Deutschland erst am Anfang. Aber schon jetzt hat sie wichtige und weiterführende Impulse in die inhaltliche und prozessuale Gestaltung der Lehrerbildung hineingetragen. Entscheidend wird es sein, durch systematische Forschung und Theoriebildung sowie durch die Erprobung von Modellen im Rahmen praktischer Entwicklungsprojekte das Potential deutlich herauszuarbeiten – und auftretende negative Begleiterscheinungen möglichst zu reduzieren.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, Joh., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.) (2005). Lehrerbildung in der Entwicklung. *Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen*. Weinheim: Beltz
- Böttcher, W. (2006). Standards – Konsequenzen der Output-Steuerung für Lehrprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Pädagogische Profession in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Druck).
- Böttcher, W. & Messner, R. (Hg.) (2004). Mit Standards Menschen bilden? (*Hofgeismar Vorträge, Bd. 23*). Hofgeismar.

- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, Joh. (Hg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Delandshere, G. & Petrosky, A. (2004). *Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in the US*. *Teaching & Teacher Education*, 20, 1-15.
- Fitzner, Th. (Hg.) (2004). Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. (*edition akademie* 7). Evangelische Akademie Bad Boll.
- Feltes, T. & Paysen, M. (2005). Nationale Bildungsstandards. *Von der Bildungs- zur Leistungspolitik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Freudenthaler, H.H. & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Zentrum für Schulentwicklung, Graz - Klagenfurt. Abteilung Evaluation und Schulforschung. Graz.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerausbildungsforschung aus internationaler Sicht. Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. 7. *Beiheft der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘* (S. 7-31). Weinheim: Juventa.
- Fuhrmann, S.H. (Ed.) (2001). *From the capital to the classroom: Standards-based reforms in the states*. NSSE-Yearbook, Part 2.
- Gogolin, I., Krüger, H.-H. & Lenzen, D. (Hg.) (2005). Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 3. *Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards – Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 8-24.
- Herrmann, U. (2003). Bildungsstandards – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 625-239.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 252-258.
- Hilligus, A.H. & Rinkens, H.-D. (Hg.) (2006). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? *Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster: Lit.
- Johnson, D., Johnson, B., Farenga, S. & Ness, D. (2005). *Trivializing teacher education. The accreditation squeeze*. Lanham: Roman & Littlefield.
- Klieme, E. et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt: DIPF.
- KMK (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (verabschiedet 2004). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280-290.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung. *Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe*.
- Oelkers, J. (2005). Evaluationen in der Lehrerbildung: Erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen. *Vortrag auf der Fachtagung zur OECD-Lehrerstudie am 17. Februar im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn*.
- Ohanian, S. (1999). *One size fits few. The folly of educational standards*. Porthmouth: Heinemann.

- Oser, F. & Oelkers, J. (Hg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Ruediger.
- Resnick, L. & Zurawsky, Ch. (2005): Standards-based reform and accountability: Getting back on course. *American Federation of Teachers*, Spring, 1-13.
- Schaefer, Chr. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 65-88.
- Schlömerkemper, J. (Hg.) (2004). Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. 8. Beiheft der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘. Weinheim. Juventa.
- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERSchen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Bochum: Projekte-Verlag.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster: *Zentrale Koordination Lehrerbildung* (ZKL-Texte Nr. 23). Münster.
- Winter, M. (2004): *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*. (HoF-Arbeitsberichte 3'04). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, E-mail: ewald.terhart@uni-muenster.de