

Reiber, Karin

Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards?

Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 164-174



Quellenangabe/ Reference:

Reiber, Karin: Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 164-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272925 - DOI: 10.25656/01:27292

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272925>

<https://doi.org/10.25656/01:27292>

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

Karin Reiber

Die Neuvermessung der Lehrerbildung

Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards?

Standards sind derzeit ein prominentes Thema im Diskurs um die Lehrerbildung und ihre Reform. Welchen Beitrag können sie für den Auf- und Ausbau pädagogischer Kompetenzen leisten? Dazu wird zunächst in Kontext und Funktion von Standards der Lehrerbildung eingeführt, um daran anschließend ausgewählte Modelle kritisch-vergleichend vorzustellen. Diese Abhandlung wird wiederum rückbezogen auf die Frage nach dem Ertrag der Standards für die Entwicklung pädagogischer Kompetenz.

1. Ausbildungsstandards als Beitrag zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung?

1.1 Vom Lehrerleitbild zur Vermessung der Lehrerbildung

Während in der zurückliegenden Diskussion das Thema Lehrerbildung sehr stark aus Sicht eines normativen Lehrerleitbilds geführt wurde, weist der aktuelle Diskurs zur Reform der Lehrerbildung die allfällige Output-Orientierung auf. Die Wirksamkeit der Lehrerbildung steht dabei im Zentrum. Es geht darum, die Effekte der Lehrerbildung empirisch nachzuweisen. In diesem Sinne sind die Erwartungen an die Lehrerbildung „bescheidener“ (Mayr 2006, S. 149) geworden: Die Standard-Debatte fokussiert auf den gezielten Auf- und Ausbau individueller Kompetenzen und relativiert damit die impliziten und z. T. unrealistischen Erwartungen, die mit der Reform-Semantik im Bereich der Lehrerbildung als eine nur vage zu beschreibende Verbesserung des Bildungssystems insgesamt verbunden sind. Zugleich wird der Anspruch an die Lehrerbildung „ambitionierter“ (a.a.O.): Ziele und Ergebnisse aller Ausbildungsmaßnahmen müssen empirisch nachweisbar sein.

Auf diese Weise folgt die Lehrerbildung einem universellen Trend der Outputsteuerung im Sinne des New Public Management: Gemessen wird, was an Ergebnissen produziert wird, während bisher diskutiert wurde, was an Ressourcen investiert werden soll. Damit sind Standards ein prominentes Beispiel für neue Steuerungsinstrumente, die einen anderen bildungspolitischen Zugriff auf die Institutionen der Lehrerbildung erlauben (Blömeke 2006). Bei klareren Rahmenvorgaben hinsichtlich der zu erzielenden Ergebnisse wird den Hochschulen mehr Autonomie bei deren Umsetzung zugestanden.

Standards für die Lehrerbildung sind zugleich eine Sekundärerrscheinung der Bildungsstandards für die Schule. Bildungsstandards, die die Ergebnisse schulischer Aktivitäten beschreiben, stellen eine Reaktion auf nationale und internationale Leistungsvergleiche dar (Terhart 2006). Mit ihnen ist der Anspruch verbunden, einzelnen Schulen, aber auch dem Schulsystem als solchem, über-

prüfbare Ziele vorzugeben, die den Bildungserfolg gewisser und messbarer werden lassen. Auch diese Standards sind Gegenstand einer breiten erziehungswissenschaftlichen Diskussion (z. B. Schlömerkemper 2004). Standards für die Lehrerbildung hängen dabei mit den Bildungsstandards über eine „argumentative Kette“ (Wilbers 2005, S. 137) zusammen: Bessere Lernergebnisse resultieren aus effektiverem Lernen, wofür wiederum professionelle Lehrkräfte erforderlich sind, was – scheinbar – direkt zur Lehrerbildung führt.¹ Im Rahmen dieses Beitrags geht es nachfolgend unter Absehung dieses „Lehr-Lern-Kurzschlusses“² ausschließlich um die Standards für die Lehrerbildung. Gegenstand der Diskussion sind hier die Ausbildungs- oder Absolventenstandards, die aus den Anforderungen professionellen Handelns in Schule und Unterricht die durch Lehrerbildung zu entwickelnden Kompetenzen ableiten.

1.2 Begriffsbestimmungen

Standards für die Lehrerbildung lassen sich definieren als „dokumentiertes System von Aussagen, das primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient“ (Wilbers 2005, S. 138) und zugleich die Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln beschreibt. Diese professionellen pädagogischen Strategien manifestieren sich in der zielorientierten und differenziellen Unterstützung des Lernens (Oser 2003). Dabei gilt für Standards „die strikte Geltung des Situationsprinzips“ (Wilbers 2005, S. 138): Die beruflichen Handlungssituationen sind Ausgangs- und Bezugspunkt des Ausbildungsprogramms. Neben die Dimension der Kompetenzen treten in der zweiten Dimension verschiedene Niveaus (Wilbers 2005), die dem Entwicklungsgedanken Rechnung tragen, so dass eine Matrix entsteht, anhand derer die Ausprägung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt werden kann.

Als Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen lässt sich festhalten, dass Standards insofern einen Beitrag zur Kompetenzorientierung der Lehrerbildung leisten, als sie Zielbereiche und deren Ausprägungen als wünschenswerte Ergebnisse der Aus- und Weiterbildung von Lehrern beschreiben. Damit ist ein wesentlicher Paradigmenwechsel von der Ausbildungsplanung mit Hilfe eines Fächerkanons bzw. inhaltlichen Curriculums (Was muss ein Lehrer wissen?) hin zu den Handlungskompetenzen vollzogen, die eine professionelle Lehrperson auszeichnen. Auf diese Weise ist zugleich die erste einschränkende Prämisse angedeutet: Lassen sich die Kompetenzen, die den Lehrexperthen auszeichnen, so allgemein beschreiben, dass sie für jede Lehrperson zutreffen? Fasst man die Entwicklung zum Experten für Lehren und Lernen als berufsbiografischen Prozess (Tulodziecki/Grafe 2006) auf, dürfte es sich um einen sehr individuellen Bildungsgang handeln. Standards haben hier die nicht ganz einfache Aufgabe, die individuelle Ausprägung spezifischer Kompetenzen beschreiben, einordnen oder messen zu müssen. Ob und inwiefern sie dieses leisten können, wird nach einer näheren Betrachtung ausgewählter Ausbildungsstandards zu beantworten sein.

1 Terhart weist zu Recht darauf hin, dass man damit die nicht unerhebliche bestehende Ressource von ca. 900.000 bereits ausgebildeten Lehrkräften einfach außer Acht lässt (Terhart 2006).

2 Dieser Begriff geht zurück auf Klaus Holzkamp, der damit pointiert seine Vermutung zum Ausdruck bringt, dass Lehren nicht zwangsläufig Lernen nach sich zieht (Holzkamp 1996).

2. Ausgewählte Ausbildungsstandards im Vergleich

Für die nachfolgende Darstellung wurden die derzeit prominentesten Beispiele für Lehrerbildungsstandards ausgewählt, die den aktuellen Diskurs maßgeblich bestimmen. Es handelt sich dabei in allen Fällen um Ausbildungsstandards, die die Lehrerbildung auf die im Beruf erforderliche professionelle Handlungskompetenz ausrichten. Die Standards von Oser datieren bereits von 1997 und wurden in einer breit angelegten Studie zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerbildung für empirische Forschungszwecke eingesetzt (Oser/Oelkers 2001). Terhart hat im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) Ausbildungsstandards erarbeitet, die seit 2002 vorliegen. Die KMK wiederum verabschiedete unter Hinzuziehung weiterer Experten eigene Standards (KMK 2005).³

2.1 *Standards als Basis professionellen Lehrerhandelns* (Oser, Oser/Oelkers)

Oser leitet die Standards aus professionellem Lehrerhandeln ab und geht davon aus, dass Theorie („Wissen“) in Kombination mit experimentellem Probehandeln („Übung“) ergänzt durch Anwendungsbezug im Handlungsfeld Schule und Unterricht („Praxis“) zu Professionalität führt. Das Verfahren, wie aus der Experteneinschätzung mittels unterschiedlicher Verfahren (Experten-gespräche, Teil-Delphi-Studien, Metaanalysen, Oser 1997) die Handlungskompetenzen ermittelt werden, wird angedeutet, aber nicht ausführlich beschrieben, was von Kritikern daher moniert wird (z. B. Herzog 2005). Ausgehend vom Handlungsfeld Schule und Unterricht werden auf diesem Weg zwölf Standardgruppen generiert, denen wiederum insgesamt 88 Standards zugeordnet sind. In drei Stufen (Theorie, Übung, Praxis) wird Kompetenz in unterschiedlicher Qualität erworben. Die empirische Anwendung der Standards im Rahmen der Wirksamkeitsstudie (Oser/Oelkers 2001) beruht auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Absolventen; dabei wurde die Ausprägung der Standards den Dimensionen Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Beachtung zugeordnet. Fächerbezogene Kompetenzen werden dezidiert nicht aufgenommen und Professionsstandards auf die pädagogisch-didaktische Kompetenz eingegrenzt. Hier werden die größten Entwicklungspotenziale angenommen: Standards für die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums sollen zu einer verbindlichen, vergleichbaren und qualitativ beschreibbaren Grundlage der Lehrerbildung führen (Oelkers 2003). Diese auf den berufswissenschaftlichen Bereich beschränkten Standards lassen sich den folgenden zwölf Standardgruppen zuordnen:

- (1.) Lehrer-Schüler-Beziehung/fördernde Rückmeldung
- (2.) Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln

3 Neben diesen bekannten und viel diskutierten Beispielen gibt es natürlich noch weitere, z. T. „kleine, aber feine“ Standardmodelle, wie z. B. das der PH Zug (PHZ ZUG 2004) oder das des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz (AG CSB 2004). Des Weiteren sind auch Beiträge zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (DGfE 2001 & 2005) bzw. Eckpunkte zum Kernstudium Bildungswissenschaften in diesem Zusammenhang zu nennen (KEhU 2003, Schlömerkemper 2004a).

- (3.) Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerkrisen
- (4.) Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- (5.) Lernstrategien vermitteln – Lernprozesse begleiten
- (6.) Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- (7.) Leistungsmessung
- (8.) Medien
- (9.) Zusammenarbeit in der Schule
- (10.) Schule und Öffentlichkeitsarbeit
- (11.) Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
- (12.) Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Mit dieser Systematik überwindet *Oser* die Trennung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung, wie sie in Deutschland organisational durch erste und zweite Phase verankert ist, mit einer Konzeption übergreifender Ausbildungsziele. Weiterhin ist der Konzeption auf den ersten Blick anzumerken, dass die Standardbereiche nicht immer auf demselben Abstraktionsniveau angesiedelt zu sein scheinen. So dürften beispielsweise die allgemein- und fachdidaktischen Kompetenzen bedeutsamer und umfangreicher sein als der Standardbereich Medien. Oser kann man übrigens als Initiator der Diskussion um eine ergebnisorientierte und auf berufliche Handlungskompetenzen ausgerichtete Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum betrachten (Blömeke 2006). Seine bereits 1997 vorgelegten Standards benötigten vielleicht erst den Rückenwind der PISA-Ergebnisse und weiterer Bildungsskandale, um eine so breite Wirksamkeit zu entfalten.

Die dezidierte Ausklammerung aller fachlich-inhaltlichen Bezugs- und zumeist Schwerpunkte des lehrerbildenden Studiums von Oser/Oelkers birgt die Gefahr, den pädagogischen Studienanteilen zu viele Erwartungen aufzulasten, die angesichts ihrer quantitativen Marginalität unerfüllbar bleiben. „Indem die Erarbeitung von Standards aber (zunächst) auf die bildungswissenschaftlichen Elemente im Lehramtsstudium bezogen werden, richtet man die allergrößten Hoffnungen zuallererst auf ein immer noch residuales Element in der Erst-Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Überlastung ist offensichtlich; spätere Enttäuschung und Schuldzuweisung werden vorbereitet.“ (Terhart 2006, S. 30)

2.2 Die Absolventenstandards von Terhart

Terhart legt als Ergebnis seiner Expertise für die KMK im Bereich der Personenstandards jeweils zehn Standards für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Anteile lehrerbildender Studiengänge vor; hinzu kommen fünf Standards für die schulpraktischen Studien. Die Absolventenstandards umfassen für die erste Phase der Lehrerbildung vier aufeinander aufbauende Kompetenzstufen: Wissensbasis, Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit und beziehen sich auf die Themen (Terhart 2002):

- (1.) Menschenbilder/Erziehungstheorien/Erziehungsprozesse
- (2.) Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
- (3.) Schule und Schulsystem
- (4.) Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
- (5.) Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler
- (6.) Lerndiagnostik und Lernförderung

- (7.) Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung
- (8.) Kooperation mit Kollegen, Eltern und außerschulischen Institutionen
- (9.) Schul- und Unterrichtsentwicklung
- (10.) Lehrerberuf und Professionalität

Terhart begreift Kompetenzentwicklung als „kumulativen berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess“ (*Terhart* 2005, S. 278), der sich über verschiedene Phasen erstreckt; Standards werden für die erste und zweite Phase definiert und beschrieben; sie bilden als Ausbildungsstandards zusammen mit den Institutionenstandards und den Standards für das Steuerungssystem die Grundlage der Mehrebenen-Evaluation von Lehrerbildung. Die Systematik dieser Standards für den erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogisch-didaktischen Anteil des Studiums weist eine große Nähe zur Systematik der Disziplin Erziehungswissenschaft auf (*Reh* 2005).

2.3 KMK: Standards Bildungswissenschaften

Die Standards, die die *KMK* 2004 verabschiedet hat, sollen die Ziele der Lehrerbildung klären und damit eine Bewertungsgrundlage schaffen. Es handelt sich um Standards für die Bildungswissenschaften, die in theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten erworben werden sollen. „Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.“ (*KMK* 2005; S. 280) Als bildungswissenschaftliche Voraussetzungen, die Grundlage des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule sind, werden vier Kompetenzbereiche benannt, denen jeweils für die theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile zwei bis drei Kompetenzen und diesen wiederum mehrere Standards zugeordnet werden. Die Kompetenzbereiche und Kompetenzen, die in Wissen/Kennen (als Ergebnis der theoretischen Ausbildung) und Können (als Ergebnis der praktischen Ausbildung) weiter differenziert werden, lassen sich mit folgenden Stichworten abbilden:

Kompetenzbereich: Unterrichten

- Unterrichtsplanung und -durchführung
- Schülermotivierung, Lernanregung, -unterstützung und -begleitung
- Förderung von selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten

Kompetenzbereich: Erziehen

- Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen
- Vermitteln von Normen und Werten sowie Unterstützung von selbstbestimmtem Handeln und Urteilen
- Konfliktlösung in Schule und Unterricht

Kompetenzbereich: Beurteilen

- Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernstand; zielorientierte Unterstützung und Beratung
- Leistungserfassung auf der Basis transparenter Beurteilungsmaßstäbe

Kompetenzbereich: Innovieren

- Verantwortliches Verhalten
- Lebenslanges Lernen
- Beteiligung an Schulprojekten und -vorhaben

Diese Systematik, die zwischen theoretischer Ausbildung während des Studiums und praktischer Ausbildung in Form von schulpraktischen Studien und Vorbereitungsdienst differenziert, erhält die nicht unproblematische Unterscheidung von Theorie und Praxis aufrecht (Hascher 2005). Wie schon Oser/Oelkers beziehen sich die KMK-Standards ausschließlich auf die pädagogischen Studienelemente, nicht jedoch auf fachwissenschaftliche/-didaktische Anteile. Darin kann eine „typisch pädagogische Engführung“ (Terhart 2006, S. 30) gesehen werden, da Erziehungs- und Bildungswissenschaften – je nach Lehramtsstudiengang – einen zumeist marginalen Stellenwert innerhalb der Fächerkombination haben.

3. Zusammenschau und Diskussion der Standardsysteme

3.1 Chancen und Reichweite von Standards

Standards erfüllen generell grundlegende Funktionen, mit denen berechtigte Erwartungen an die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung verbunden sind. So dienen Standards dazu, die Erwartungen an Lehrer/-innen transparent zu machen. Des Weiteren lassen sich aus den Standards die Eckwerte für die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums ableiten (Tulodziecki/Grafe 2006). Damit eng verbunden ist der Anspruch an Standards, die Ausbildung von Lehrern/-innen „im Sinne einer optimalen Gleichsinnigkeit“ (Oelkers 2003, S. 62) zu ordnen, so dass an unterschiedlichen Orten vergleichbare Ergebnisse erzielt werden können. Ein deutlicher Zugewinn ist darin zu sehen, dass sich der Lehrerbildungsdiskurs angesichts der Standards sprachlich konkretisiert und sich darin einheimische Begriffe ausbilden (Terhart 2006).

Darüber hinaus können Standards eine Funktion für die Professionalisierung des Lehrerberufs haben, indem sie durch die Transparenz von Anforderungen und Zielen der Ausbildung das Ansehen des Berufs sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Bildungspolitik steigern (Tulodziecki/Grafe 2006). Standards bedeuten in diesem Zusammenhang auch geteiltes Wissen: die Zugehörigkeit zu einem von der „professionellen Kommunität“ geteilten Kompetenzprofil (Oser 2003, S. 77). Die Professionalisierungsfunktion ist jedoch nur dann erfüllt, wenn die Standards spezifisch genug sind, um ein klares Profil der Profession auszubilden. Herzog weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schule und Unterricht als intermediäre Bereiche eine Vermittlungsfunktion zwischen Familie und Gesellschaft einnehmen, die eine eindeutige Festlegung der Expertenfunktion erschwert (Herzog 2005). Trotz oder gerade wegen dieses Spezifikums erscheint es ebenso hilfreich wie überfällig, die Lehrprofession klarer zu konturieren. Dass Lehrerbildung neben ihrer spezifischen Professionalität auch klar definierte polyvalente Anteile aufweisen muss, ist dabei unbestritten.

Im Hinblick auf die von Tulodziecki und Grafe benannte Evaluationsfunktion ist anzumerken, dass „man mit der Frage der Testung in den wohl umstrittensten Bereich der Standarddiskussion gerät“ (Blömeke 2006, S. 32). Oser/Oelkers haben auf bisher einzigartige Weise vorgeführt, wie Standards für Evaluationszwecke genutzt werden können, indem sie die Oser'schen Standards für die Untersuchung der Wirksamkeit des Schweizer Lehrerbildungssystems eingesetzt haben (Oser/Oelkers 2001). Über ein neues Projekt zur empirischen Erfassung von Standards bei Berufsschullehrer/-innen und Lehrmeister/-innen

berichten Oser/Renold; dabei kommt Videografie in Kombination mit Einschätzungs- und Beurteilungsinstrumenten zum Einsatz (Oser/Renold 2005). Frey legte jüngst eine ebenso beeindruckende wie hilfreiche Zusammenschau von Methoden und Instrumenten zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften vor (Frey 2006). Von den hier vorgestellten Absolventen-Standards sind nur die Oser'schen aufgeführt; sie wurden bisher als einzige auf empirische Evaluationszwecke der Lehrerbildung adaptiert und angewandt.

Gleichwohl sind Standards die *conditio sine qua non* für alle empirischen Zugänge zur Lehrerbildung. Sie bilden durch präzise Zielbestimmungen die Grundlage für die Überprüfung der Lehrerbildung. Mit Hilfe von Standards als der Beschreibung allgemeiner Anforderungen an Lehrerbildung können unterschiedliche Formen der Lehrerbildung besser miteinander verglichen werden – im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Zugleich kann der vermutete, jedoch nicht hinlänglich untersuchte Zusammenhang von Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Lernerfolg von Schüler/-innen im Anschluss an die Festlegung von Standards weiter erforscht werden (Terhart 2006).

3.2 Kritische Würdigung der vorgestellten Standards

Bei der kritischen Rezeption der Standards kann man zwischen prognostizierten negativen Folgewirkungen einerseits und theoretischen Einwänden andererseits unterscheiden.

Als mögliche dysfunktionale Konsequenzen von Ausbildungsstandards werden u.a. die Vereinheitlichung der Lehrerbildung und ihre Nivellierung sowie eine Tendenz zur technokratischen Problemlösung und Ökonomisierung diskutiert. Die Vereinheitlichung könnte daraus resultieren, dass sich zentrale Vorgaben auf den kleinsten gemeinsamen Nenner und damit auf ein Mittelmaß einigen. Eine zu sehr technokratische sowie ökonomische Perspektive auf Lehrerbildung kann dann die Folge von Ausbildungsstandards sein, wenn der Bildungsprozess zugunsten der Ziele aus dem Blick gerät und Lehrerbildung unter der Maßgabe effizienter Nutzen-Aufwand-Relation veranstaltet wird. Auch könnte die Gefahr bestehen, dass das Thema „Lehrerbildung“ durch die spezifischen Fragen von Kompetenzen und ihrer Messbarkeit nur noch von Experten bearbeitet und somit dem öffentlichen Diskurs entzogen würde (Tulodziecki/Grafe 2006). Diese Risiken treffen auf alle Standardmodelle – wenn auch mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit – zu.

Dagegen werden die theoretischen Einwände einerseits allgemein, andererseits auf die einzelnen Systeme bezogen vorgetragen. So wird beispielsweise die mangelhafte theoretische Basis und die begriffliche Unschärfe im Allgemeinen (Tulodziecki/Grafe 2006) und mit Blick auf Oser im Besonderen (Herzog 2005) moniert.

Ausgangspunkt der Standards von Oser ist das professionelle Lehrerhandeln; aus ihm leiten sich die zu entwickelnden Handlungskompetenzen ab (Oser 1997, Oser/Oelkers 2001, Oser 2003), was den Einwand nach sich zieht, dass seinem Modell keine theoretisch-systematische Basis zugrunde liegt (Herzog 2005). Bei Terhart wird wiederum konstatiert, dass er nur die Systematik der Disziplin als Maßstab für die Lehrerbildung übernehme, weshalb das ganze Modell als selbstreferentiell zu kritisieren sei (Reh 2005). Die begriffliche Unschärfe

bestehe bei Oser in einer verkürzten Gleichsetzung von Standards mit Kompetenz (Herzog 2005); bei Terhart hingegen sei sie darin zu sehen, dass nur inhaltliche Stichpunkte und keine Ziele formuliert werden (Reh 2005).

Blömeke analysiert das Standardmodell der KMK anhand von Kriterien, die *Klieme et al.* für die Bildungsstandards definiert haben. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass berufliche Handlungskompetenzen hinreichend definiert werden (Kriterium Fokussierung) und ganz generell sachzusammenhangsbezogene Zuschnitte von Inhalten und Themen (Kriterium Kumulativität) entstünden. Kritisiert wird hier, dass eine große Anzahl von Zielen formuliert wird, die aber in qualitativer Hinsicht nicht genügen (Kriterium Realisierbarkeit). Die „Kenner-Ziele“ stellen eher auf ein träges und undifferenziertes Wissen ab, während bereits die erste Phase mindestens prozedurales Wissen erzeugen müsse (*Blömeke* 2006).

Die aufgeführten Einwände vermögen jedoch nicht die Chancen von Standards zu überwiegen: Standards machen die Lehrerbildung transparent, vergleichbar und – wenn auch mit allen Tücken der Bildungsforschung verbunden – messbar. Sie schaffen eine Vereinheitlichung und Verbindlichkeit in der Lehrerbildung und setzen die Erlernbarkeit einer professionellen Tätigkeit dem personifizierten Geheimnis eines vermeintlichen pädagogischen Genius entgegen (vgl. Terhart 2005). Das alles sind nicht zu hintergehende Professionalisierungskriterien. Hier schließt sich die Frage an, wie Standards im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Lehrerbildung zu konzipieren und organisieren sind.

4. Ausbildungsstandards im Spiegel kompetenzorientierter Lehrerbildung

Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer Professionalität als gestuften berufsbiografischen Prozess (Terhart 2005), ist eine prozedurale Sichtweise auch für die Konzeption von Ausbildungsstandards erforderlich. Die Anforderung an Standards wäre demnach, Kompetenzentwicklung für die einzelnen Phasen der Ausbildung anhand mess- bzw. beobachtbarer Ergebnisse zu beschreiben. Das formale Raster hierzu liefert die organisationale Struktur der Lehrerbildung: Studium, Referendariat, berufliche Entwicklung/Aus- und Weiterbildung. Der Blick ist von den beiden Ausbildungsphasen auf die Zeit der Berufstätigkeit zu erweitern, um die Potenziale, die hier für die Kompetenzentwicklung liegen, systematischer zu erschließen (*Girmes* 2006).

Inhaltlich ließe sich der Prozess der Kompetenzentwicklung als Weg vom Novizen zum Experten fassen – Anregungen dazu liegen aus der Expertiseforschung vor (exemplarisch *Dreyfus/Dreyfus* 1987 & *Benner* 1997). Eine grundlegende Bedingung, die sich daraus für die Ausbildungsstandards ergibt, ist die differenzierte Erfassung der Kompetenzausprägung. Die Abgrenzung von „Kompetenz“ und „Standard“ ist genau hier zu ziehen: „Kompetenzen definieren das Anforderungsprofil; Standards beschreiben unterschiedliche Entwicklungsstufen oder -niveaus bis hin zur vollen Kompetenz.“ (Terhart 2006, S. 33) Ausbildungsstandards sind also nur dann ein sinnvoller Beitrag zu Kompetenzentwicklung, wenn sie Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten graduell gestuft erfassen. Ausbildungsstandards haben somit Stufen und Prozess pädagogischer Kompetenzentwicklung abzubilden, um ihn einerseits plan- und steuerbar, andererseits sicht- und bewertbar zu machen.

Im Hinblick auf die Messung und Beurteilung der Standarderreichung sind aus diesem Verständnis von Kompetenzentwicklung als berufsbiografischem Prozess differenzierte Testverfahren zu ermitteln, die nicht nur quantitativ messen, sondern auch qualitativ beschreiben und interpretieren. Ein Ansatz hierzu können Portfolios in der Lehrerbildung sein (siehe dazu die Beiträge in Teil 4 bei Brunner et al. 2006).

Um der Individualität von Prozessen der Kompetenzentwicklung gerecht zu werden, ist sowohl bei der Entwicklung als auch beim Einsatz von Standards zu berücksichtigen, dass diese immer eine vereinheitlichte Beschreibung dessen darstellen, was situativ und personenabhängig aktualisiert und erfüllt wird. Ähnliches gilt auch für die Ausgestaltung von Lernangeboten für den Kompetenzerwerb durch die beteiligten Institutionen: Hier besteht die hochschul- und erwachsenendidaktische Herausforderung darin, als Lehrerbildungsagentur selbst Standards zu erfüllen. Ein erster Schritt dazu läge darin, wenn „in den Organisationen (...) eine Kommunikationskultur im Hinblick auf die gemeinsame Gestaltung und Verantwortung von Ausbildung“ (Reh 2005, S. 264) entstünde. Ausbildungsstandards könnten in diesem Kontext nachgerade zur „Geschäftsgrundlage der Kooperation“ (Wilbers 2005, S. 140) avancieren.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ausbildungsstandards in mehrfacher Hinsicht einen Beitrag zur Kompetenzorientierung der Lehrerbildung leisten:

- Sie richten die Lehrerbildung konsequenter als bisher an den Anforderungen der professionellen Ausübung des Lehrerberufs aus.
- Sie leiten aus den zukünftigen Anforderungen des Berufs ein kompetenzorientiertes Curriculum ab.
- Sie bilden Stufen und Phasen des Bildungsprozesses ab und machen den Verlauf der Lehrerbildung plan-, steuer- und qualitativ messbar.
- In diesem Verständnis von Kompetenzentwicklung als mehrstufigem Prozess können Ausbildungsstandards zu einer besseren Verzahnung der Lehrerbildungsphasen beitragen.
- Schließlich sind Ausbildungsstandards als qualitative Basis zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung insgesamt zu betrachten.

Ein vorrangiger Forschungsbedarf ist für die Bereiche Expertiseforschung und empirische Anwendung von Standards zu konstatieren:

- Das Entwicklungsgeschehen vom pädagogischen Novizen zum Experten ist sowohl empirisch als auch theoretisch-systematisch zu operationalisieren und aufzuklären, um Ausbildungsstandards entlang dieser Entwicklung zu konzipieren.
- Um die Aktivitäten der Lehrerbildung auf der Basis von Ausbildungsstandards evaluieren zu können, ist noch erheblicher Forschungsaufwand zu leisten, um die theoretisch-systematisch generierten Normen auch empirisch anwendbar zu machen.

Der Diskussion um Ausbildungsstandards ist weiterhin zu wünschen, dass die Querbezüge zu anderen Diskursen zum Thema Lehrerbildung noch deutlicher herausgearbeitet werden. Außerdem steht eine Systematisierung aller Standardsysteme des Bildungssektors noch aus: Die Ausbildungsstandards für die

Lehrerbildung sind im Gesamtzusammenhang mit den Bildungsstandards der Schulen, den Institutionen-Standards und den Standards für guten Unterricht zu kontextuieren. Aus der Zusammenschau der verschiedenen Ansätze und Modelle ließen sich Anhaltspunkte für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt ableiten.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina; Ewald Terhart (Hg.) 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz
- Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften (AG CSB) 2004: Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Abschlussbericht. Mainz: Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur
- Benner, Patricia 1997: Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Hans Huber 2. Nachdruck
- Blömeke, Sigrid 2006: KMK-Standards für die Lehrerbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: journal für lehrerInnenbildung, 6, 2006, 1, S. 25-33
- Brunner, Ilse; Thomas Häcker, Felix Winter (Hg.) 2006: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2001: Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 12, 2001, 23, S. 20-31
- DGfE 2005: Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft, 16, 2005, 29, S. 27-34
- Dreyfus, Hubert L.; Stuart L. Dreyfus 1987: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt
- Frey, Andreas 2006: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda/Terhart 2006, S. 30-46
- Girmes, Renate 2006: Lehrerprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und -fortbildung. In: Hilligus/Rinkens 2006, S. 63-70
- Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.) 2005: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg, Beiheft 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hascher, Tina 2005: Pädagogische Standards in der Lehrerbildung. In: Pädagogik, 57, 2005, 9, S. 35-38
- Herzog, Walter 2005: Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. 2005. 2. S. 252-258
- Hilligus, Annegret Helen; Hans-Dieter Rinkens (Hg.) 2006: Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT
- Holzkamp, Klaus 1996: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Rolf Arnold (Hg.) 1996: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-38
- Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten (KEhU) 2003: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 2, S. 243-244
- Lemmermöhle Doris; Dirk Jahreis (Hg.) 2003: Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft. Weinheim: Juventa

- Mayr, Johannes 2006: Theorie Übung Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda/Terhart 2006, S. 149-163
- Oelkers, Jürgen 2003: Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle/Jahreis 2003, S. 54-70
- Oser, Fritz 1997: Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und Teil 2. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 1997, S. 26-37; S. 201-228
- Oser, Fritz; Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger
- Oser, Fritz 2003: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: Lemmermöhle/Jahreis 2003, S. 71-82
- Oser, Fritz 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, Fritz/Ursula Renold 2005: Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: Gogolin et al. 2005, S. 119-140
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Zug (PHZ ZUG) 2004: Professionsstandards. Zug: PHZ
- Reh, Sabine 2005: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, S. 259-265
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 2004: Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, Weinheim: Juventa
- Schlömerkemper, Jörg 2004a: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Erziehungswissenschaft, 15, 2004, 28, S. 25-36
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2005: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, S. 280-290
- Terhart, Ewald 2002: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung
- Terhart, Ewald 2005: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, S. 275-279
- Terhart, Ewald 2006: Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus/Rinkens 2006, S. 29-42
- Tulodziecki, Gerhard; Silke Grafe 2006: Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für lehrerInnenbildung, 6, 2006, 1, S. 34-44
- Wilbers, Karl 2005: Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Philipp Gonon, Richard Huisinga, Fritz Klauser, Reinhold Nickolaus (Hg.) 2005: Kompetenz, Kognition und neue Konzepte in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-146

Karin Reiber, geb. 1964, Prof. Dr.; Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie; Berufstätigkeit als Organisationsberaterin, Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Tübingen, seit 2006 Professorin an der Hochschule Ravensburg-Weingarten;
 Anschrift: Steinlachallee 14, 72072 Tübingen
 E-Mail: karin@dr-reiber.de