

STANDARDS IN DER (BERUFSSCHUL-)LEHRERAUSBILDUNG¹ –

ZUM ZUSAMMENHANG VON KOMPETENZEN,

STANDARDS UND BERUFSBIOGRAFIE

Edwin Stiller

1 Annäherungen

„Ich konnte noch nicht lesen und schreiben, und schon wollte ich Lehrer werden. Nichts anderes. Und trotzdem war es ein Missverständnis. Ja, es war der größte Irrtum meines Lebens. Und er klärte sich erst auf, als es fast zu spät war. Als ich, mit siebzehn Jahren, vor einer Schulklasse stand und, da die älteren Seminaristen im Felde standen, Unterricht erteilen musste. Die Professoren, die als pädagogische Beobachter dabeisafßen, merkten nichts von meinem Irrtum und nichts davon, dass ich selber, in dieser Stunde, ihn endlich begriff und dass mir fast das Herz stehen blieb. Doch die Kinder in den Bänken, die spürten es wie ich. Sie blickten mich verwundert an. Sie antworteten brav. Sie hoben die Hand. Sie standen auf. Sie setzten sich. Es ging wie am Schnürchen. Die Professoren nickten wohlwollend. Und trotzdem war alles grundverkehrt. Und die Kinder wussten es. ‚Der Jüngling auf dem Katheder‘, dachten sie, ‚das ist kein Lehrer und er wird nie ein richtiger Lehrer werden.‘ Und sie hatten recht.

Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. Ich wollte nicht lehren, sondern lernen. Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange ein Schüler bleiben zu können. Ich wollte Neues, immer wieder Neues aufnehmen und um keinen Preis Altes, immer wieder Altes weitergeben.“

Dies schrieb Erich Kästner in seinen Kindheitserinnerungen „Als ich ein kleiner Junge war“.

¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf schulform- und schulstufenübergreifende Aspekte der Lehrerbildung

Der historisch-politische Kontext des Jahres 1916 und die damalige Verfasstheit von Schule lassen die Sichtweise und Entscheidung von Erich Kästner sehr nachvollziehbar erscheinen.

Wie hätte er sich heute, im Jahr 2004, entschieden? Wie würden Schülerinnen und Schüler heute reagieren?

Wie würden die Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder reagieren?

Haben sich Gesellschaft und Schule so gewandelt, dass Lehrer Lerner sein dürfen oder sogar Lerner sein müssen?

Die Schulpädagogin Prof. Sybille Rahm hat im Sommersemester 2003 in ihrem Beitrag zur Ringvorlesung „Lernen im Lebenslauf“ an der Universität Bamberg diese Frage schon dadurch klar beantwortet, dass sie der Vorlesung den Titel gab: „Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht“². Sie entwirft das Bild einer sich schnell wandelnden Gesellschaft, in der die Schule die Aufgabe hat, die junge Generation auf ein Leben im Wandel vorzubereiten. Dies wiederum gelingt der Schule nur dann, wenn sie sich selbst als wandelnde, lernende Organisation begreift und sich ihre Mitglieder als permanent Lernende verstehen. Insofern erscheint es nur logisch, dass in Zeiten des lebenslangen Lernens, gerade der Lehrer ein lebenslanger Lerner bleiben muss.

Regula Venske, Schriftstellerin mit Lehramtsstudium verbrachte 39 Tage als „Seiteneinsteigerin“ an einem Hamburger Gymnasium und veröffentlichte ihr Tagebuch unter dem bezeichnenden Titel „40 Tage in der Wüste“ in der Wochenzeitung „Die Zeit“.³ Sie durchlebte in 40 Tagen die Muster von krisenhaften Lehrerbiografien: Ein euphorischer Anfang (sie meinte ein „Schulmeister-Gen“ in sich zu haben), Erschöpfung und Erkrankung schon ab dem 17. Tag, am 28 Tag dann das Fazit: „Immer wieder wundere ich mich, wie wenig begierig auf Neues viele Lehrer sind. Aber wird sich ein neugieriger

² http://www.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dokumente/Ringvorlesung_SS_2003.pdf

³ Venske 2004

Mensch für einen Beruf entscheiden, den er 13 Schuljahre aus nächster Nähe hat ansehen können? Und wenn er neugierig wäre: Das System triebe es ihm aus.“⁴

Hat sich also in der Schule seit Kästners Zeiten nichts geändert? Bekennt sich nur die Schultheorie zum lernenden Lehrer – nicht aber die Schulpraxis? Verhindern die alltäglichen Arbeitsbedingungen das Weiterlernen-Wollen?

Oder lag es an der fehlenden professionellen Kompetenz der „Seiteneinsteigerin“?

2 Lehrerkompetenzen

Der berufsbildende Bereich des Schulwesens fordert die professionelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in ganz besonderer Weise heraus. Es ist der Bereich, der dem größten Innovationsdruck ausgesetzt ist, der nach Belastungsstudien die größten Risiken enthält und die größte innere Differenzierung aufweist. Dies ist vielleicht der Grund dafür, dass hier so viele innovative BLK-Modellversuche angesiedelt sind.

Der Kompetenzbegriff wird zur Zeit inflationär gebraucht⁵ und in unterschiedlichen Kontexten sehr unterschiedlich definiert.

Auf OECD-Ebene verständigten sich alle Bildungsminister im April 2001 darauf, Kompetenzentwicklung als Voraussetzung einer wissensbasierten Gesellschaft intensiv zu erforschen und zu fördern. Das OECD-Projekt DeSeCo⁶ versucht in einem internationalen Forschungsverbund empirisch und theoretisch einen Konsens zu entwickeln, welche Kompetenzen in Zukunft für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Drei Kompetenzbereiche haben sich in der bisherigen Arbeit herauskristallisiert:

- acting autonomously
- using tools interactively
- joining and functioning in socially heterogeneous groups

⁴ ebd. S. 28

⁵ vgl. Bodensohn 2003

⁶ vgl. <http://www.deseco.admin.ch>

Unter "tools" werden hier Technologie, Information bzw. Wissen sowie Sprache verstanden.

Diese Kulturwerkzeug-Kompetenz war in einem sehr pragmatischen Verständnis Gegenstand der internationalen PISA-Studie. Die beiden anderen Kompetenzbereiche deuten an, dass auch im OECD-Verständnis Kompetenz nicht auf den kognitiven Aspekt der pragmatischen Werkzeugbeherrschung reduzierbar ist.

Im Kontext der Wissensmanagementforschung wird die Kompetenz von Akteuren als „Zusammenspiel von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen und Persönlichkeitsmerkmalen“⁷ definiert.

Im Kontext der beruflichen Weiterbildung ist der Kompetenzbegriff im Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“⁸ vor allem von John Erpenbeck und Volker Heyse weiterentwickelt worden und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen und der Beschreibung von Kompetenzbiografien genutzt worden.

Erpenbeck beschreibt Kompetenz zunächst als „Selbstorganisationsdisposition konkreter Individuen“⁹ und unterscheidet dann vier Grundkompetenzen:

1. Personale Kompetenz
2. Aktivitäts- und Handlungskompetenz
3. Fachlich-methodische Kompetenz
4. Sozial-kommunikative Kompetenz¹⁰

Unter Kompetenzbiografie wird die „qualitative und quantitative Entfaltung menschlicher Handlungskompetenz als komplexes, selbstorganisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkomponenten in der stets einzigartigen, lebenslangen real-biographischen Entwicklung“¹¹ verstanden. Der Kompetenzbegriff kann so zwischen einem subjektbezogenen und identitätstiftenden Bildungsbegriff und einem situationsbezogenen, verwertungsorientierten Qualifikationsbegriff angesiedelt werden.

Für die Lehrerverberufung hat die Terhart-Kommission den Kompetenz-Begriff definiert. Professionelle Lehrerverberufung wird dabei grundsätzlich als Einheit von notwendigem

⁷ Alan 2002, S. 12

⁸ vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, Erpenbeck u.a. 2002

⁹ Erpenbeck 1999, S. 25

¹⁰ einen ähnlichen Kompetenzzuschnitt bezogen auf Lehrerverberufung bei Frey 1999 und Jäger 2002

¹¹ Erpenbeck S. 8

Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik verstanden¹², welches im Gesamt der Lehrerbiografie schrittweise erworben wird.

Ursula Carle definiert Lehrerkompetenz als „Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder organisationalen Akteurs und integriert dessen Wissen, Werte, Einstellungen und Selbstreflexion“¹³. Sie betont die hohe Komplexität des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, legt einen Schwerpunkt auf den Zyklus von Planung, Ausführung und Bewertung des Lehrerhandelns, mit dem Ziel die eigene Arbeitssituation, die Arbeitssituation der Schülerinnen und Schüler sowie die Vermittlung der Inhalte zu verbessern.

Nieke¹⁴ definiert professionelle pädagogische Kompetenz, unabhängig von spezifischen pädagogischen Handlungsfeldern, als Zusammenwirken von Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose, Selbstreflexion und professionellem Handeln. Der gesellschaftliche Kontext pädagogischen Handelns, die situative Eingebundenheit pädagogischen Handelns, die selbstreflexive Dimension (Selbstbetroffenheit und berufliches Selbstkonzept) sowie die Umsetzungsdimension in direkter Interaktion, bei der Vermittlung von Inhalten und im Handeln im Organisationskontext – all diese Komponenten professionellen pädagogischen Handelns bestimmen auch die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Karl-Oswald Bauer¹⁵ betont in seinem Kompetenzprofil neben didaktischer Kompetenz und der Entwicklung eines angemessenen Handlungsrepertoires die Bedeutung des professionellen Selbst, welches sich ständig in der beruflichen Biografie neu erzeugen muss.

Ulrich Herrmann¹⁶ stellt in seinem Buch „Wie lernen Lehrer ihren Beruf“ den professionellen Kompetenzerwerb als berufsbiografischen Selbstlernprozess dar, der nicht normiert werden kann.

¹² vgl. Terhart 2000

¹³ Carle 2002, S. 10

¹⁴ vgl. Nieke 2002, S. 17ff.

¹⁵ vgl. Bauer 2002, S. 54ff.

¹⁶ vgl. Herrmann 2002

2.1 Kompetenzdimensionen der universitären Lehrerbildung

Der universitären Phase der Lehrerbildung liegt in NRW ein primär kognitiv orientierter Kompetenzbegriff mit fünf Kompetenzbereichen zugrunde:

„Mit dem erforderlichen Wissen sollen die Fähigkeiten erworben werden,

- das Wissen angemessen darzustellen und zu reflektieren (Darstellungs- und Reflexionsfähigkeit),
- wissenschaftliche und berufsrelevante Problemlagen zu erkennen, Fragestellungen zu entwickeln, wissenschaftliche Methoden und bewährte Theorien anzuwenden bzw. für eigene Problemlösungen zu nutzen (Anwendungs- und Problemlösefähigkeit),
- verschiedene Ansätze und Handlungsmöglichkeiten sowie praktische Fälle vergleichend zu analysieren, abzuwägen und zu diskutieren (Analyse- und Kommunikationsfähigkeit),
- eigene Umsetzungen in Zusammenarbeit mit anderen zu entwickeln und einzuschätzen (Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit),
- Beurteilungen zu formulieren, Entscheidungen in pädagogischen Handlungsfeldern zu treffen, Erprobungen durchzuführen und zu evaluieren (Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit).

Der Erwerb von Kompetenzen soll mit der Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft verbunden sein, Wissen und Können situationsangemessen und verantwortungsbewusst in Übereinstimmung mit berufsethischen Grundsätzen einzusetzen.¹⁷

2.2 Kompetenzentwicklung im Vorbereitungsdienst

In der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule NRW wird Lehrerkompetenz als Bündel von „... notwendigen berufsbezogenen Fähigkeiten...“¹⁸ bezeichnet, welches professionelles Wissen, Können und Berufsethik umfasst und „Erprobung und Einübung eines breiten Handlungsrepertoires gleichermaßen

¹⁷ Ministerium 2004a

¹⁸ Ministerium 2004b, S. 2

umschließt.¹⁹ Hier wird also in komplementärer Weise der vorher primär kognitive Kompetenzaufbau durch die Ebene beruflichen Handelns vervollständigt und die praktische Seite des Kompetenzaufbaus in den Vordergrund gerückt.

2.3 Berufspädagogischer Kompetenzbegriff

Ein auf die Lehrerverberession bezogener Kompetenzbegriff muss beide vorgenannten Dimensionen umfassen.

Hier lässt sich im Anschluss an die vorgestellten Kompetenz-Konzepte folgender Zuschnitt entwickeln²⁰:

- Die personale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich als **berufsbiografische Kompetenzdimension** beschreiben, in der die beruflich-professionelle Identität in einem berufsbiografischen Entwicklungsprozess gewonnen wird und in dem es um die Entwicklung eines individuellen und integrierenden pädagogischen Gesamtkonzepts geht. Bauer bezeichnet dieses Steuerungsinstrument professionellen Handelns als professionelles Selbst.
- Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist als **pädagogische Kompetenzdimension**, primär gerichtet auf die alltägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, zu beschreiben.
- Unter fachlich-methodischer Kompetenz ist die **wissenschaftliche, didaktische und methodische Kompetenzdimension** von Lehrerinnen und Lehrern zu verstehen, die sich auch in der Fähigkeit der ständigen kritischen Metareflexion ausdrückt.
- Die sozial-kommunikative Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist als **systemisch-soziale Kompetenzdimension** zu beschreiben, bezogen auf die kooperative Mitgestaltung der Institution Schule und ihrer Weiterentwicklung; hier ist auch die von Nieke postulierte Gesellschaftsanalyse anzusiedeln. Auch Oelkers betont in seinen Veröffentlichungen die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern,

¹⁹ ebd.

²⁰ Der hier skizzierte integrierte Kompetenzbegriff hat den Vorzug, dass es schon Ansätze empirischer Überprüfung gibt – siehe Frey 1999 und Jäger 2002

bildungspolitische Verantwortung z.B. in der Öffentlichkeitsarbeit übernehmen zu können.

In der Lehrerbildung geht es um die ausbildungsgestützte Selbstaneignung von Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik in allen vier Kompetenzdimensionen.

3 Standards für die Lehrerbildung

3.1 Zur Differenz von Bildungs- und Ausbildungsstandards

Es ist an dieser Stelle notwendig, darauf hinzuweisen, dass sich Kompetenzmodelle und Standards für die Lehrerbildung deutlich unterscheiden von den Kompetenzmodellen und Standardkatalogen, die für die sogenannten Kernfächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache entwickelt wurden. Bildungsstandards für die Schulfächer beziehen sich auf den engen Wirklichkeitsausschnitt der beschreibbaren und messbaren Leistung in einem Fach zu einem definierten Zeitpunkt und in einer definierten Bezugsgruppe. Kompetenzmodelle beschreiben in Teilbereichen von Unterrichtsfächern erreichbare Kompetenzniveaus, die dann die Basis für entsprechende Testkonstruktionen sind.

Klieme hat in seinem jüngsten Beitrag²¹ noch einmal betont, dass die schulischen Bildungsstandards sich auf kognitive Kerne konzentrieren und hinzugefügt, dass er dies für eine Eingrenzung hält, die man sich bewusst machen muss.

Berufliche Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern muss von einem anderen, berufspädagogisch orientierten Kompetenzbegriff ausgehen²², der auf die Totalität beruflicher Handlungssituationen ausgerichtet ist. Die Standards und Kompetenzmodelle aus dem Pisa-Kontext müssen zwar ein Referenzsystem für Ausbildungsstandards sein, ein testtheoretisch ausgerichtetes Kompetenzmodell ist für hochkomplexe Berufsausbildungsprozesse aber nicht übertragbar.²³ Auch der Stand der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerforschung erlaubt es nicht, Ausbildungsstandards als harte Test-Standards, eingeordnet in Kompetenzniveaus zu beschreiben.

²¹ vgl. Klieme 2004, S. 12

²² von dem sich die Klieme-Expertise klar abgrenzt, vgl. Klieme 2003, S. 15

Bildungsstandards	Ausbildungsstandards
Klieme-Expertise	Terhart-Expertise
Kognitiv-testtheoretischer Kompetenzbegriff	Berufspädagogischer Kompetenzbegriff
Enger Fachbezug	Umfassender Professionsbezug (Totalität des Berufsfeldes)
Harte Performance-Standards (Selektion des empirisch Überprüfbaren)	Weiche Performance-Standards, die bildungsgangspezifisch vor Ort konkretisiert (gehärtet) werden müssen
Bildungsstandards als Philosophie des Faches	Prozess-Standards für Ausbildungsinstitutionen und Ausbilder

3.2 Standards in der Lehrerbildung

Auch wenn sich Standardkonzepte in der Lehrerbildung deutlich von denen der schulischen Bildungsstandards unterscheiden, bilden Ausbildungsstandards ein wichtiges Reformpotenzial. Durch die Beschreibung der konkreten, domänenspezifischen Ausprägung beruflicher Kompetenzen schaffen sie Zielklarheit und Transparenz für Ausbilder und Auszubildende und legen die Grundlage für interne und externe Evaluationsprozesse.

Die Terhart-Expertise²⁴ hat zudem deutlich gemacht, dass neben Absolventenstandards auch Standards für Institutionen und Ausbildungsprozesse sowie Standards für das Steuerungssystem geschaffen werden müssen, um die Wirksamkeit des Gesamtsystems besser erfassen zu können.

²³ Ebenso dürfen die „PISA-Kompetenzstufen“ nicht mit einem didaktischen Modell zur Aneignung dieser Kompetenzen verwechselt werden.

²⁴ Vgl. Terhart 2002 und 2004

3.3 Standardbereiche in der universitären Lehrerbildung

In den Rahmenvorgaben für die Entwicklung von Kerncurricula der universitären Lehrerbildung in NRW werden in vier Standardbereichen Standards formuliert:

- Fachwissenschaften
- Fachdidaktik
- Erziehungswissenschaft
- Praxisphasen

Die dort formulierten Standards sind dann die Basis für die standortspezifischen Studienordnungen, in denen Konkretisierungen vorgenommen werden.

3.4 Standards für den Vorbereitungsdienst

In der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in NRW werden in sieben Standardgruppen, orientiert an den Lehrerfunktionen, Standards für das berufspraktische Handeln formuliert:

- Unterrichten
- Erziehen
- Diagnostizieren und Fördern
- Beraten
- Leistung messen und beurteilen
- Organisieren und Verwalten
- Evaluieren, Kooperieren und Innovieren.

Die dort formulierten Standards beschreiben professionelles Lehrerhandeln jenseits von Schulformen, Schulstufen oder Unterrichtsfächern. Sie müssen also ebenfalls standortspezifisch konkretisiert werden. Zudem haben sie Gültigkeit für das „duale Ausbildungssystem“ Studienseminar und Schule.

Standardorientierte Lehrerausbildung muss, wenn sie sich an der Position von Oser und Oelkers²⁵ orientiert, in den oben genannten Standardbereichen neben der Theorie- und Empirieorientierung im Vorbereitungsdienst vor allem Übung, Training und Reflexion im komplexen Praxisfeld ermöglichen.²⁶

Die standardorientierte Ausbildung in der zweiten Phase soll die Entwicklung eines professionellen Konzepts der komplexen Berufsrolle ermöglichen. Die Rahmenvorgabe betont ebenfalls die Notwendigkeit des lebenslangen Weiterlernens: „Eine auf künftige Anforderungen vorbereitende Lehrerausbildung entlässt kompetente Berufsanfänger, die den Anforderungen des schulischen Alltags gewachsen sind und gleichzeitig wissen, dass sie ihre professionelle Grundqualifikation in der Auseinandersetzung mit dem beruflichen Alltag und durch Fortbildung weiterentwickeln müssen.“²⁷

Diese berufbegleitende Weiterentwicklung von Professionalität ist auch deshalb unverzichtbar, weil professionelles Lehrerhandeln nicht vollständig über Standards erfasst und gesteuert werden kann.

3.5 Destandardisierung

Fritz Oser weist in jüngsten Vorträgen darauf hin, dass optimales Lehrerhandeln Elemente von Destandardisierung enthalten muss.²⁸ Er wies darauf hin, dass Handlungssituationen im Lehrerberuf nie eindeutig sind, dass sie immer eingebunden sind in komplexe Bedingungsgefüge und Lehrpersonen daher lernen müssten, sowohl Standardverhalten zu generalisieren, wie auch flexibel in jeder Situation neu zu prüfen, welches das situationsadäquate Verhalten sei. Dies sei besonders in sozialen und emotionalen Bereichen des Lehrerhandelns und in offenen Unterrichtsformen wichtig. Standardisierung und Destandardisierung stünden in einem dialektischen Verhältnis. Es sei nur möglich „basics“ im Verhalten der Lehrkräfte zu standardisieren, schon in der Umsetzung dieser „basics“ sei aber Flexibilität gefragt.

²⁵ Vgl. Oser/oelkers 2001

²⁶ Hierzu gibt es eine Reihe von neuen Ansätzen, z. B. videogestützte Unterrichtsreflexion, siehe: Seminar 4/2004

²⁷ Ministerium 2004b, S. 2f.

²⁸ Oser hielt an der Universität Münster am 7.6.04 den Vortrag „Destandardisierung in der Lehrerbildung“

Destandardisierung geschehe auf vielerlei Weise:

- „a) Durch Virtuosität der Kompetenzanwendung
- b) durch Kontrastierung
- c) durch Unsicherheit des normativen Zwanges (der Diagnostik)
- d) durch nicht standardisierbare Bereiche“²⁹

Die Komplexität des beruflichen Arbeitsfeldes, die Vieldeutigkeit von Handlungssituationen erfordere geradezu, den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit in der Ausbildung zu vermitteln und nicht die technokratische Illusion zu nähren, allein mit der Umsetzung von Standards, Unterricht optimal steuern zu können.

„Es gibt immer wieder Theoretiker, die oft ohne Kenntnis des täglichen Lehr-Lernverhältnisses, im elfenbeinernen Turm, ohne einmal in ihrem Leben vor einer Klasse gestanden zu haben, gerne über Lehrerbildung spekulieren und auch darüber, was Lehrpersonen wirklich bräuchten oder was alles gemacht werden sollte.“³⁰

4 Berufsbiografie

4.1 Berufsbiografie als Kompetenzbiografie

Terhart weist darauf hin, dass Standards für den Lehrerberuf zwar in den ersten beiden Ausbildungsphasen in komplementären Anteilen grundgelegt werden können und müssen, dass viele Standards aber erst auf der Basis mehrjähriger Berufserfahrung eingelöst werden können: „Zum *vollständigen* Kompetenzaufbau muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden – und diese Erfahrung kann vorher nicht einmal ernsthaft simuliert werden. Deshalb ist die Lehrerbildung ja selbst nicht auf Erstausbildung beschränkt, sondern als ein von der Ausbildung ausgehender langandauernder berufsbiographischer Entwicklungsprozess zu verstehen.“ (Terhart 2004, S. 23)

²⁹ Zitat aus der Druckfassung des PowerPoint-Vortrages

³⁰ ebd.

Standards könnten also eine gemeinsame Zielplattform für Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sein. Dies würde die Anschlussfähigkeit der Phasen und ein kumulatives Professionslernen begünstigen.

Begleitet werden könnte dies durch ein Professionsportfolio, in dem individuelle Kompetenzbiografien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und differierenden Ausprägungsgraden einzelner Standardbereiche dokumentiert und für die weitere Berufsbiografie reflexiv genutzt werden.³¹

4.2 Professionelle Entwicklung

Die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern³² lässt sich empirisch genau beschreiben. So können typisierte Verläufe von Lehrerbiografien nachgezeichnet werden und individuelle Muster aufgedeckt werden.

Zugleich meint professionelle Entwicklung aber immer auch ein normatives Bild vom „guten“ Lehrer, von der „guten“ Lehrerin in einer „guten“ Schule. Gerade Standards tragen zu dieser Normierung bei. Die Reform der Lehrerbildung benötigt also die Einbettung in eine neue Debatte um ein zeitgemäßes Lehrerleitbild³³, um eine zeitgemäße Schulkultur und um einen zeitgemäßen Bildungsbegriff.

5 Ausblick

Im Studienseminar Koblenz, das in beeindruckender Weise Standardentwicklung von unten geleistet hat, versucht man, Lehrerbildung vom Ende her zu denken:

„Lehrerausbildung muss endlich als Ganzes und somit als Aufgabe aller an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen (Universitäten, Studienseminare, Schulen) und Personen verstanden und aufgefasst werden. Aus diesem Grunde müssen die Kompetenz-Standards der verschiedenen Ausbildungsphasen aufeinander Bezug nehmen und anschlussfähig sein. Das bedingt, dass sie in der Zielsetzung, in der Form, im Format, im Anspruchsniveau, in der Diktion und in den Formulierungen aufeinander abgestimmt sind.“

³¹ Siehe hierzu den Beitrag von Bianca Gehler zum phasenübergreifenden Portfolio in diesem Band

³² vgl. Hascher 2004

³³ Dies betont auch die OECD-Lehrerstudie, vgl. OECD 2004

Folglich kann man dann die Kompetenz-Standards der 1. Phase nicht ausarbeiten ohne die der 2. Phase und 3. Phase (Berufseingangsphase) im Blick zu haben. Lehrerbildung muss vom Ende her, von der Professionalität der Fachlehrkraft gedacht, formuliert und gestaltet werden.³⁴

Mit den Rahmenvorgaben für die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung in NRW wurde ein erster Schritt in diese Richtung getan und komplementäre, abgestimmte Standards formuliert. Das Fortbildungssystem wird Konzepte für ein Anschlusslernen entwickeln müssen, nicht nur für eine noch zu gestaltende Berufseingangsphase, sondern für eine systematische berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Für die Herausbildung der professionellen Grundhaltung des „Lernenden Lehrers“ wäre dies eine wichtige, zu schaffende Voraussetzung. Die strukturelle und personelle Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung wäre eine weitere zu schaffende Voraussetzung für ein Anschlusslernen im Lehrerberuf³⁵.

Ein solches berufsbiografisches Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann in folgenden drei Maximen für angehende Lehrerinnen und Lehrer Ausdruck finden:

1. Werde Lehrer – bleibe Lerner!
2. Werde Profi – bleibe Mensch!
3. Werde dein eigener Personalentwickler – arbeite an deinem professionellen Selbst!

5.1 Literatur

- Alan, Yilmaz (2002): Methoden zur Aquisition von Wissen über Kompetenzen, KOWIEN-Projektbericht 2/2002, online verfügbar über:
<http://www.kowien.uni-essen.de/publikationen.cfm>
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, S. 49 - 63
- Bodensohn, Rainer (2003); Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs fordert die bildungstheoretische Reflexion heraus, in: Empirische Pädagogik 2/2003, S. 256-271
- Carle, Ursula: Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – empirische Befunde

³⁴ <http://www.uni-koblenz.de/~odsssfg/seminar/standards/endedenken.pdf>, 25.05.04

³⁵ In der OECD-Lehrerstudie werden Bedingungen formuliert, die eine strukturelle Verknüpfung erfüllen müsste, um die Stärken des Vorbereitungsdienstes (der in der Studie als eine Stärke des deutschen Bildungssystems beschrieben wird) zu erhalten

- als Basis für Lehrerbildungsstandards, Referat auf der Bremer Expertentagung
Lehrerbildung am 8.-10.11.2002, online verfügbar über:
<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de>
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu –
Kompetenztransfer, QUEM-Report 62, Berlin 1999
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker / Michel, Lutz: Lernkulturen der Zukunft, QUEM-
Report 74, Berlin 2002
- Frey, Andreas: Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und
diagnostisches Instrumentarium. In: Empirische Pädagogik 1/1999, S. 29 - 56
- Hascher, Tina (2004); Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen, in: journal für
lehrerInnenbildung 1, S. 44-50
- Herrmann, Ulrich (2002); Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische
Vorschläge, Weinheim: Beltz 2002
- Jäger, Reinhold S.; Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften – erfassen und
trainieren, aber wie?, in: Seminar 3/2002, S. 27 - 38
- Jansen, Dieter, Stiller, Edwin (2003); Standardorientierung in der Lehrerbildung, in: Seminar 2,
S. 5-20
- Kästner, Erich; Als ich ein kleiner Junge war, München: dtv 2003
- Klieme; Eckhard u.a.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise,
Berlin 18.2.2003
- Klieme, Eckhard (2004); Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik
6/2004, S. 10-13
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a); Entwicklung
von Kerncurricula. Rahmenvorgaben, vom 28.05.04
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b);
Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, RdErl. vom
01.07.2004
- Nieke, Wolfgang (2002); Kompetenz, in: Otto, Hans-Uwe, Vogel, Peter (Hrsg.);
Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen: Leske und Budrich
2002
- OECD Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik (2004);
Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und
Lehrern Länderbericht: *Deutschland*, September 2004, online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf
- Oser; Fritz / Oelkers, Jürgen (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der
Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur / Zürich 2001
- Stiller, Edwin (2004); Standards für den Vorbereitungsdienst, in: Berntzen, Detlef, Gehl, Marcus
(Hrsg.); Forum Lehrerbild: Standards und Evaluation, S. 41-47, Münster: ZfL
- Terhart, Ewald (2000) Hrsg.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der
von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim u. Basel
- Terhart, Ewald (2002); Standards für die Lehrerbildung, Expertise für die KMK, Münster: ZfL
- Terhart, Ewald (2004); Standards für die Lehrerbildung, in: Berntzen/Gehl, S. 17-30
- Venske, Regula (2004); 40 Tage in der Wüste, in: Die Zeit 27/2004, vom 24.06.04, S. 27f.

Edwin Stiller, RSD

Wissenschaftlicher Referent für Lehrerausbildung
am Landesinstitut für Schule, Soest