

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

**Standards für die Lehrerbildung:
Bericht der Arbeitsgruppe**

Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*

	Seite
A. Grundlagen (Terhart)	3
1. Kontext des Problems und Aufgabenstellung	3
2. Allgemeine Zielvorstellungen	5
2.1 Aufgaben des Lehrerberufs	5
2.2 Aufgaben der Lehrerbildung	6
3. Standards in der Lehrerbildung	7
3.1 Zur Begrifflichkeit	7
3.2 Kompetenzentwicklung und Standards	9
4. Fachdidaktiken (Tenorth/Terhart)	10
4.1 Ausgangslage	10
4.2 Status und Aufgaben der Fachdidaktiken als Disziplin	11
4.3 Binnenstruktur der Fachdidaktiken	12
4.4 Kompetenzen	14
B. Lernorte in der Berufsbiographie (Tenorth)	15
5. Wissenschaftliche Erstausbildung – Universität und Pädagogische Hochschule	15
6. Praktische Erstausbildung – Seminar und Berufseintritt	16
7. Berufspraxis – Fort- und Weiterbildung	17
C. Umsetzung und Perspektiven (Oelkers/Krüger)	19
8. Umsetzung der Empfehlungen	19
9. Schritte zur Umsetzung	20
10. Perspektiven	20

Anlage: Präzisierung von Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung: vier Beispiele

* Die einzelnen Kapitel sind ihren Autoren zugeordnet. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass in die Textfassung der einzelnen Abschnitte die Diskussionsergebnisse der Arbeitsgruppe eingeflossen sind.

A. Grundlagen (Terhart)

1. Kontext des Problems und Aufgabenstellung

In den letzten zehn Jahren haben zahlreiche Organisationen innerhalb und außerhalb des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs Problemdiagnosen und Reformempfehlungen zur Lehrerbildung vorgelegt. Seit einigen Jahren sind in den Ländern und an vielen Standorten der Lehrerbildung (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes, Weiterbildungseinrichtungen) Reformprozesse in Gang gekommen. Die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lehrerbildung in all ihren Elementen, Institutionen und Phasen ist durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien zu Schülerleistungen noch einmal nachdrücklich bestätigt worden.

Sowohl die allgemeine Diskussion über Lehrerbildung wie auch einzelne Reformprogramme sind jedoch allzu häufig auf formale Struktur- und Ablaufprobleme der Lehrerbildung konzentriert. Die Fragen der inhaltlichen Orientierung von Lehrerbildung auf zentrale Ziele und Aufgaben hin wie auch das Problem der Erfassung und Dokumentation ihrer faktischen Wirkungen stehen demgegenüber eher im Hintergrund. Sicherlich sind Struktur- und Institutionenfragen wichtig; darüber darf jedoch die Auseinandersetzung mit den angestrebten Zielen, den Inhalten sowie den Formen und Verfahren der Bildung und Ausbildung für den Lehrerberuf nicht zu kurz kommen. Erst wenn klar ist, was innerhalb des Gesamtprozesses der Lehrerausbildung eigentlich erreicht werden soll, lassen sich – darauf bezogen – die Wirkung und Wirksamkeit von Lehrerbildung ermitteln. Genau eine solche, an Kompetenzen und Standards orientierte Erfassung der Wirkung und Wirksamkeit von Lehrerbildung ist wiederum die Voraussetzung dafür, um ggf. begründet Verbesserungen einführen zu können.

Die Erarbeitung von Standards für die Lehrerbildung schließt einerseits an die immer schon vorhandenen Aufgabenbeschreibungen für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung an. Der entscheidende weiterführende Schritt ist darin zu sehen, dass durch die Formulierung von Kompetenzen, von Prozessen und Abschnitten der Kompetenzentwicklung sowie durch die Benennung von Standards als Maßstäbe für die Ermittlung des Grades der Kompetenzentwicklung eine möglichst klare, nachvollziehbare Aufgabenstellung definiert wie auch eine möglichst zuverlässige Grundlage für die Beurteilung des Grades der Erfüllung dieser Aufgabe erreicht werden soll. Durch die Formulierung von Kompetenzen und Standards wird das Konzept einer an Professionalität orientierten Lehrerbildung konkretisiert.

Aus Anlass einer entsprechenden Empfehlung der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz („Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, September 1999), in Analogie zur Einführung von Bildungsstandards für das Lernen der Schüler und vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen hat die Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe beauftragt, Standards für die berufs- bzw. bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerbildung zu entwickeln. Dies ist als ein erster wichtiger Schritt zu sehen, dem mit Blick auf die weiteren Entwicklungsnotwendigkeiten der Lehrerbildung weitere folgen sollten.

Die Arbeitsgruppe versteht den Auftrag in folgender Weise:

- Erstens sollen Standards lediglich für den berufs- bzw. bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerbildung erarbeitet werden.¹ Damit sind die erziehungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Studienanteile gemeint. Die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile schließen Angebote aus der Erziehungswissenschaft/ Pädagogik sowie – z.T. als Wahlschwerpunkte – Angebote aus Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft etc. ein, sofern sie den integriert angelegten Studienordnungen für die erziehungswissenschaftlichen Studien entsprechen. Die Erarbeitung von Standards für die fachwissenschaftlichen Studienanteile ist nicht in den Auftrag eingeschlossen. Angesichts der großen Zahl der Fächer ist diese Entscheidung aus pragmatischen Gründen einerseits nachvollziehbar.
- Zweitens bezieht sich der Auftrag für die Formulierung von Standards nicht auf die Aufgabe einer an diesen Standards orientierten Evaluation der Lehrerbildung. Auch diese Einschränkung kann man angesichts damit verbundener großer theoretischer und methodischer Probleme einerseits nachvollziehen. Andererseits macht die Formulierung von Standards letztlich nur dann Sinn, wenn man auch bereit ist, eine daran orientierte Evaluation i.S.v. Wirkungsprüfung durchzuführen und die dann ggf. notwendigen Konsequenzen einzuleiten.

Entsprechend der Formulierung des Auftrags setzt sich die Arbeitsgruppe das Ziel, Standards für die bildungswissenschaftlichen Studienelemente der Lehrerbildung zu definieren, wobei sowohl Standards für die *Fähigkeiten der Absolventen* als auch Standards für die *mit Ausbildung beauftragten Institutionen* benannt werden sollen. Dies geschieht auch in der Absicht, hierdurch Anregungen und Vorlagen für die Erarbeitung von Standards in den fachwissenschaftlichen Studien innerhalb der Lehrerbildung zu geben.

Die Einteilung in die Phasen (Universität, Vorbereitungsdienst) spiegelt den gegenwärtigen formal-institutionellen Aufbau der Lehrerbildung; die Sequenzierung der formalen Ausbildungsabschnitte ist nicht unbedingt deckungsgleich mit den Phasen oder Stadien der Kompetenzentwicklung in der Ausbildung bzw. in der Berufseingangsphase. Insofern schreiben die Standards nicht eine bestimmte formale Struktur der Lehrerausbildung fest; mit ihrer Hilfe soll vielmehr versucht werden, die Kompetenzentwicklung sowie die notwendigen Kompetenzen am Ende der Ausbildung zu präzisieren.

Perspektivisch werden abschließend einige Aussagen zu einer an Standards orientierten Evaluation getroffen. Ohne eine solche Evaluation lässt sich der Prozess der Verbesserung der Lehrerbildung *als Entwicklungsaufgabe* nicht realisieren.

¹ Die Arbeitsgruppe verwendet in ihrem Bericht den Begriff „Bildungswissenschaften“. Die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile unter dem Begriff „Berufswissenschaften“ zusammenzufassen könnte so verstanden werden, also ob die fachwissenschaftlichen Studien als der Lehrerbildung bzw. dem Lehrerberuf nicht zugehörig zu betrachten seien.

2. Allgemeine Zielvorstellungen

2.1 Aufgaben des Lehrerberufs

In der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrerverbände (Oktober 2000) wird das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in folgender Weise umrissen:²

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts. Sie vermitteln grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern. Die Qualität einer guten Schule und die Wirksamkeit eines guten Unterrichts werden entscheidend durch die professionellen und personalen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Für die berufliche Arbeit sind umfassende fachwissenschaftliche wie auch pädagogisch-(fach)didaktische und psychologisch-diagnostische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten erforderlich.
2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe* in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Erziehung ist der Versuch einer bewussten und absichtsvollen Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen, dabei auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen. Dazu dient auch die Kooperation mit Fachkräften außerhalb der Schule.
3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich, die Abstimmung über Beurteilungsstandards innerhalb der Kollegien und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Diagnostische Fähigkeiten sind auch darauf gerichtet, jedem Schüler die ihm angemessene Form von individueller Förderung zukommen zu lassen. Auf diese Weise erfahren junge Menschen, dass sie in der Schule fair und gerecht behandelt und beurteilt werden, Förderung erfahren und ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können. Lehrkräfte helfen ihnen, ihre eigene Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft einzuschätzen und zu steigern.
4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter* und nutzen wie in anderen Berufen auch geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Durch kontinuierliche informelle und in-

² Die folgenden fünf Abschnitte sind angelehnt an die Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrerverbände (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000).

stitutionalisierte Weiterbildung bleibt die Berufsfähigkeit erhalten. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.

5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung*, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Lehrerinnen und Lehrer sind in wachsendem Maße gefordert, Schüler und Eltern zu beraten, in schulübergreifenden Gremien und Institutionen mitzuarbeiten, Aufgaben und Verantwortung bei der eigenständigen Verwaltung der Schule zu übernehmen. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen. Je deutlicher eine Schule eine gemeinsame Identität entwickelt und fördert, umso besser gelingen die angestrebten Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse. Für die innere und äußere Schulentwicklung und die Umsetzung eines Schulprogramms sind aktive Mitwirkung, Mitverantwortung und Teamarbeit erforderlich. Es ist sinnvoll, dass außerschulische Partner in geeigneter Form am Lernprozess mitwirken und ihre professionelle Kompetenz und Überzeugungskraft einbringen.

2.2 Aufgaben der Lehrerbildung³

Die Lehrerbildung – und damit ist sowohl die Erstausbildung wie die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung im Laufe des Berufslebens gemeint – ist darauf gerichtet, durch geeignete formal-institutionelle und inhaltlich-prozessuale Bedingungen und Abläufe die angehenden bzw. im Beruf befindlichen Lehrkräfte auf die möglichst weit gehende Erfüllung des oben genannten Aufgabenspektrums vorzubereiten bzw. das entsprechende Fähigkeitsniveau innerhalb der Berufslaufbahn aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Das bedeutet: Alle Institutionen, Orte und Einrichtungen der Lehrerbildung arbeiten an dem gemeinsamen Ziel, im Sinne eines koordiniert-arbeitsteiligen Vorgehens und in kooperativer Weise den übergreifenden, schrittweisen Prozess der Herausbildung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen von Lehrern zielgerichtet und kontrolliert auszugestalten. Das zentrale Ziel ist die möglichst hohe professionelle Qualität angehender Lehrkräfte, die durch ihre Ausbildung so auf die einzelnen Anforderungen der Berufswirklichkeit vorbereitet werden, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowohl für das Lernen und den Prozess der Erfahrungsbildung der *Schüler* wie auch für die Weiterentwicklung der Qualität von *Unterricht* und *Schule* eingesetzt werden können.

Auf einer allgemeinen Ebene erfordert dies eine Lehrerbildung, die sowohl professionelles Wissen, berufsbezogenes Reflektionsvermögen, eine eigenständige Urteilsfähigkeit sowie die Erprobung und konkrete Einübung eines breiten Handlungsrepertoires (inklusive der Routinisierung mancher beruflicher Handlungsformen) mit umschließt. Dabei geht der Weg nicht einfach vom vermittelten Wissen über Reflektieren und Urteilen zum Handeln und zur Routine. Für fortlaufend sich entwickelnde Professionalität ist gerade entscheidend, dass diese verschiedenen Elemente produktiv kombiniert werden können. Insofern sollte eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen genannten Anforderungen kontinuierlich während der Ausbildung möglich sein; aufgrund der derzeit gegebenen institutionellen Sequenz der Ausbildungsorte und –möglichkeiten innerhalb der Berufsbiographie werden im theoretischen Abschnitt sicherlich Wissen, Reflexion und erste Erfahrungsbildung im Vordergrund stehen, während in den praktischen Ausbildungsabschnitten auf dieser Basis die eigene theoretisch geschulte und praktisch erprobte Urteilsfähigkeit sowie das Entwickeln und Einüben von Handlungsmustern

³ Angelehnt an den Abschlussbericht der gemischten Kommission „Lehrerbildung“ der KMK, die 1999 den Bericht zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ vorgelegt hat.

im Vordergrund stehen wird. Universitätsstudium und Vorbereitungsdienst müssen eine Abstimmung ihrer Konzepte erreichen, damit ein systematisch aufgebauter Lernprozess der angehenden Lehrer möglich wird.

Sicherlich muss bereits am Ende der Ausbildung die Fähigkeit zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben gesichert sein; das Ziel ist aber der weiterhin lernfähige und lernbereite Lehrer. Auf der Basis einer entsprechend angelegten Erstausbildung muss die Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf vermittelt werden.

Diese übergreifenden Aufgabenstellungen für das Gesamtsystem „Lehrerbildung“ lassen sich kontrolliert verwirklichen, wenn die tatsächlich zu Stande kommenden Wirkungen von Lehrerbildung erfasst und an den Aufgabenstellungen abgeglichen werden. Zu diesem Zweck müssen die im Laufe der einzelnen Stadien und Abschnitte der Ausbildung anzustrebenden Kompetenzen möglichst präzise beschrieben und in ihrem Zusammenhang dargestellt werden. Dies ist die Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehrerbildung als Gesamtsystem. Insofern ist *Arbeit an der Lehrerbildung als ein Entwicklungsauftrag* zu verstehen: Klare Zielsetzungen, interne und externe Evaluationen und Rückmeldungen sowie generell eine Transparenz von Zielen und erbrachten Leistungen sollen es den beteiligten Institutionen ermöglichen, sich selbst in Richtung auf die Erfüllung des Auftrags hin zu bewegen. Um dies erreichen zu können, muss näher definiert werden,

- welche *Kompetenzen* wann vorzuliegen haben,
- an welchen *Studien- und Ausbildungselementen* diese Kompetenzen erworben werden können und
- anhand welcher *Standards* sich das Ausmaß der Erreichung der Kompetenzen ermitteln lässt.

3. Standards für die Lehrerbildung

3.1 Zur Begrifflichkeit

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

In diesem engen, mechanischen Sinne wird man Standards im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich nicht etablieren können und wollen, da es sich um ein anderes Gegenstandsfeld handelt. Gleichwohl ist schon immer versucht worden, Anforderungen an Bildungsprozesse und Ergebnisse zu ‚standardisieren‘. Ausbildungsprogramm, Lehrpläne, Prüfungsordnungen etc. benennen allgemein verbindliche Regulative, notwendige Inhaltsele-

mente, Anforderungsniveaus und Ähnliches, um eine gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Art und Umfang der vermittelten Kompetenzen und angelegten Anforderungen zu erreichen. Dies geschieht, um individuelle Willkürakte und Ungerechtigkeiten bei der Zumesung von Zertifikaten und Berechtigungen zu vermeiden. Es geschieht aber auch, um bei Übergängen innerhalb und am Ende des Bildungssystems den jeweils nächsten Ebenen oder Institutionen eine gewisse Verlässlichkeit der jeweils mitgebrachten Voraussetzungen zu bieten. Beide Aspekte – der individuell-gerechtigkeitsbezogene und der institutionell-gesellschaftlich-funktionale – sind heute nach wie vor für Standardisierung von Bedeutung.

Im Kontext der Bildung der Schülerinnen und Schüler heißt es: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“. Standards werden als „bereichsspezifische Leistungserwartungen“ an Schüler verstanden.⁴ In der Lehrerbildungsdiskussion wird der Begriff „Standard“ in unterschiedlicher Weise verwendet. Im Folgenden soll es übrigens nicht um sog. „Standardsituationen“ gehen, vor die ein Lehrer im Unterricht immer wieder gestellt ist, und die er kompetent zu bewältigen hat. Während es noch vergleichsweise leicht ist, diese Begriffsverwendung auszuklammern, bereitet es mehr Mühe, zwischen „Kompetenzen“ und „Standards“ zu unterscheiden.

- Unter *Kompetenzen* sollen im Folgenden die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung verstanden werden. Diese Kompetenzen wiederum können bei den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein.
- Um den Ausprägungsgrad aber erfassen zu können, benötigt man einen *Standard* als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind. M.a.W.: Es wird deutlich, wie weit eine Person ‘den Standard erfüllt’.

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

Zusätzlich zu den Standards für Absolventen (*Personenstandards*) werden im Folgenden auch Standards für die Ausbildungsinstitutionen benannt. *Institutionenstandards* definieren, was gegenwärtig als ‚Standard‘ für Ausbildungsinstitutionen zu gelten hat.

3.2 Kompetenzentwicklung und Standards

Lehrerbildung ist als die übergreifende Bezeichnung sowohl für die Erstausbildung wie für das Lernen im Beruf (Berufseingangsphase, anschließende kontinuierliche Fort- und Weiter-

⁴ Zitate aus Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: DIPF 2003.

bildung) zu verstehen. Das Fundament für die (spätere) berufliche Kompetenz von Lehrern wird durch die Erstausbildung bereitgestellt. Die Erstausbildung, das dort erworbene Wissen sowie die hier ausgebildeten Fähigkeiten bilden die notwendige Grundlage für den Berufseintritt; die weitergehende und nachhaltige Ausformung beruflicher Kompetenzen und Identitäten geschieht dann innerhalb der (ersten Jahre der) Berufstätigkeit selbst. Die Art und Weise, wie dies geschieht – zwischen den beiden entgegengesetzten Polen einer bloßen Übernahme vorgefundener Praxis oder aber als kreative, konstruktive, auf Ausbildungserfahrungen zurückgreifende Weiterentwicklung von Schulpraxis – ist mitbedingt durch die Art der Ausbildung und deren Effekte. Insbesondere für die spätere Weiterbildungsbereitschaft ist es wichtig, schon in der Ausbildung und in der Berufseingangsphase entsprechende Haltungen anzubahnen und aufzubauen.

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

Wichtig ist, dass man Kompetenzerwartungen und Standards, die für einen berufserfahrenen, voll kompetenten Lehrer gelten, nicht schon zum Ziel der vorauslaufenden theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte erklären kann. Dies widerspräche nicht nur den Forschungsergebnissen zu Professionalität als berufsbiographischem Entwicklungsproblem (nicht nur im Lehrerbereich), sondern würde auch die Möglichkeiten der an der Ausbildung beteiligten Institutionen überschätzen. Es geht vielmehr um einen systematischen berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess, bei dem die einzelnen Elemente aufeinander aufbauen und der die auszubildenden angehenden Lehrer in die Lage versetzt, bei Eintritt in die Berufstätigkeit den bisher stattgefundenen berufsbezogenen Kompetenzaufbau fortzuführen.

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

Diese Überlegungen orientieren sich zweifellos an einem sehr komplexen und anspruchsvollen (Entwicklungs-)Modell von Lehrerkompetenz und entsprechenden Standards. Die gegenwärtige Forschungssituation zur Lehrerarbeit und zur Lehrerbildung erlaubt es nicht, alle Di-

mensionen, Kompetenzebenen, Skalierungen vollständig auszuarbeiten. Mittel- und langfristig sollte sich die Arbeit an Kompetenzmodellen und Standards für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf an einem solchen Modell orientieren.

Auch die *Standards für Ausbildungsinstitutionen* definieren einen Gütemaßstab, zu dem hin sich diese Institutionen zu entwickeln haben. Es ist mittlerweile möglich, bestimmte Qualitätsstandards für die gesamte Ausbildung zu formulieren. Diese Institutionenstandards sind ebenfalls zu skalieren; d.h. sie definieren ein Minimum, aber auch darüber hinausgehende Anforderungen. Bei der kritischen Überprüfung von Institutionen der Lehrerbildung können diese Standards relativ leicht als Kriterien für eine Evaluation herangezogen werden. Genauso entscheidend wie die Benennung solcher Standards für Institutionen ist aber die Frage, welche Konsequenzen man zu ziehen bereit ist, falls irgendwo hartnäckig Minimalstandards nicht erreicht werden bzw. dieses Minimum auf Dauer nur unwesentlich überschritten wird.

4. Fachdidaktiken (Tenorth/Terhart)

4.1 Ausgangslage

Im Gefüge der Bildungswissenschaften werden die Fachdidaktiken immer als notwendige Disziplinengruppe und als unentbehrliches Element der gesamten Lehrerbildung genannt. In der Realität der Ausbildung und im Kontext bildungswissenschaftlicher Forschung haben sie jedoch noch nicht in allen Einrichtungen der Lehrerbildung den ihnen gebührenden Platz gefunden. In der Lehre sind sie zwar vertreten, an vielen Hochschulen, namentlich an Universitäten, sind sie aber noch unzureichend institutionalisiert und haben auch nicht immer die Anerkennung als Fach gefunden, die von den Programmtexten der Lehrerbildung gefordert wird.

Gleichzeitig haben die Fachdidaktiken auch selbst noch nicht insgesamt zu einem im Konsens beschreibbaren Verständnis ihrer Arbeit oder zu einer eindeutigen und unstrittigen Bestimmung ihres spezifischen theoretischen und methodischen Status als forschende Disziplinen gefunden. Der Aufbau einer eigenen disziplinären Identität ist aber die wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Fachdidaktiken ihren genuinen Beitrag zur Ausbildung der Lehrer leisten können und zugleich die Brückenfunktion wahrnehmen, die von ihnen in Richtung auf die Fachwissenschaften einerseits und in Richtung auf die anderen Bildungswissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie, andererseits erwartet wird.

Institutionelle Standards:

- Fachdidaktiken sind innerhalb der Bildungswissenschaften als eigenständige Disziplinen zu entwickeln.
- Fachdidaktiken müssen als forschungsfähige Einheiten in den Institutionen der Lehrerbildung institutionalisiert werden.
- Fachdidaktiken müssen als notwendiger Teil der Lehrerbildung in Ausbildungsprogrammen verankert werden.
- Lehrerausbildung in einem Fach sollte nicht hochschulisch institutionalisiert werden, wenn nicht gleichzeitig die zugehörigen Fachdidaktiken forschungsfähig etabliert sind.

4.2 Status und Aufgaben der Fachdidaktiken

Angesichts der aktuellen Diskussion und der großen Heterogenität fachdidaktischer Arbeit kann man auf keinen wirklichen Konsens bei der Bestimmung von Status und Anspruch der Fachdidaktiken zurückgreifen. Es gibt allerdings Möglichkeiten der Abgrenzung, die zur Bestimmung der Identität des Faches beitragen können, ohne ein einziges Programm und damit auch nur ganz bestimmte Forschungsmethoden und Theorien monopolartig zu favorisieren.

Im Blick auf die notwendigen Standards der Lehrerbildung reicht es zunächst nicht mehr aus, die Fachdidaktiken allein als Professionswissen kompetenter Lehrer und Lehrerbildner zu interpretieren. Es ist ebenfalls unzureichend, die Fachdidaktiken nur im traditionellen Dual von Didaktik vs. Methodik bzw. inhaltlich vs. operativ auszuarbeiten oder allein in der Erziehungswissenschaft und dann in der Allgemeinen Didaktik das wesentliche Referenzfeld zu sehen. Schließlich wird man, trotz unverkennbarer Nähe in manchen Forschungsstrategien, die Fachdidaktiken nicht nur als Anhängsel pädagogisch-psychologischer Lehr-/ Lernforschung definieren können. Fachdidaktiken entwickeln zunehmend ein eigenes theoretisches und methodisches Selbstverständnis. Dabei stellen sie sich die Frage, ob sie nicht als umfassende „Vermittlungswissenschaft“ den Rahmen schulischer Arbeit als Bezugsfeld hin zu allgemeinen Problemen in Lehre und Forschung überschreiten müssen. Das ist z.Zt. aber noch eher eine offene Option als schon eine gut ausgearbeitete Praxis. Im Kontext der Lehrerbildung kann eine solche Perspektive *allein* nicht leitend sein; hier müssen zunächst die aktuellen Aufgaben in Lehre und Forschung gesichert werden.

Zur Verortung von Erwartungen, zur Bestimmung von Aufgaben und zur Orientierung der wissenschaftlichen Arbeit kann es aktuell eher beitragen, wenn man Fachdidaktiken im Kontext von Theorien des Unterrichts und der Schule verankert. Aus der Perspektive der Praxis sind damit die Handlungs- und Bedingungsfelder genannt, die im Umkreis der Arbeit der Fachdidaktiken die professionelle pädagogische Arbeit bestimmen:

- die Orientierung am Lernenden und der Aufgabe seiner Förderung / Qualifizierung,
- das Schulfach als Handlungsrahmen, in dem sich die Kernaufgabe des systematischen Lernens organisiert und von dem aus die Standards schulischer Arbeit primär entwickelt werden,
- die Schule als Organisation, die Bedingungen vorgibt, in denen sich die Arbeit kollegial und institutionell entwickelt,
- die Bindung an die Funktionen der Schule, die systematisches Lernen als Prozess der Integration in eine Kultur und Gesellschaft versteht, die ihren eigenen Horizont vorgeben und zugleich den Standard an Fähigkeiten, der durch systematisches Lernen ermöglicht werden soll.

Aus der Perspektive der Forschung und im Blick auf die theoretischen und methodischen Referenzen der Fachdidaktiken bedeutet diese Verankerung in einem komplexen Feld, dass die Organisation und Konstruktion von systematisch aufgebauten, fachlich zentrierten und adressatenspezifisch kontrollierten Lehr- und Lernprozessen zwar den Kern des fachdidaktischen Problems beschreiben, dass sie neben der damit gegebenen Beziehung zu den Fachwissenschaften gleichzeitig aber die kulturelle Funktion der Schule ebenso beachten muss wie ihre allgemeinen sozialisatorischen Integrationsleistungen. In jeder dieser Hinsichten besteht die Aufgabe der Fachdidaktiken in Theorie und Praxis auch nie allein in der Anwendung eines andernorts erzeugten Wissens:

- Gegenüber den Fachwissenschaften muss man hervorheben, dass Schulwissen Wissen eigener Art darstellt. Es muss in seinen Ansprüchen wie in seiner sachlichen und zeitlichen Ordnung zwar gerechtfertigt werden gegenüber den Fachwissenschaften, seine Form als schulisches Curriculum gewinnt es dann aber vom Primat der Lehrbarkeit und des Kompetenzaufbaus der Schüler her;
- gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Blick auf die Schule als Organisation müssen die Fachdidaktiken Schule als spezifische Lernumgebung sehen und gestalten, die erst im Blick auf die Unterstützung systematischen fachbezogenen und fachübergreifenden Lernens ihre Bedeutung gewinnt;
- gegenüber der Beobachterperspektive pädagogisch-psychologischer Forschung bringen die Fachdidaktiken sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Fragen und damit das Adressatenproblem zur Geltung und
- gegenüber der reinen Beobachterperspektive des nur forschenden Interesses und gegenüber der politischen Orientierung an Leistungs- und Erfolgsmessung erweitern sie schließlich den Blick auf Unterricht um die normative Dimension, d.h. um die Frage nach der Legitimität und Notwendigkeit von Zielen und Themen schulischen Lernens im Kontext der modernen Reflexion eines Curriculums allgemeiner Bildung und der schulischen Konstruktion von Kultur.

Vor diesem breiten Horizont an Aufgaben und Referenzen sowie der Heterogenität der schulischen und unterrichtlichen Anforderungen wird es verständlich, dass in der fachdidaktischen Arbeit nicht allein *ein* Typus von Forschung leitend sein kann. Die unterschiedlichen Fragen, die sich in Geistes- oder Naturwissenschaften stellen, sind nicht zu übersehen. Entscheidend ist, dass die Fachdidaktiken sich selbst als Disziplin verstehen, die ihre Aufgaben theoriegeleitet, methodisch kontrolliert und ergebnisbewusst wahrnehmen.

Disziplinäre Standards:

- Fachdidaktiken sind als eigenständige Fächer aus der Kernaufgabe, systematisches Lernen zu ermöglichen, im Kontext von Theorien des Unterrichts und der Schule zu entwickeln.
- Fachdidaktiken müssen in Lehre und Forschung fähig sein, die Beziehung zu den Referenzdisziplinen herzustellen, ohne die eigene Perspektive aufzugeben.
- Fachdidaktiken müssen anschlussfähig sein an die Erfahrungen und die Reflexion der Akteure in der Schule und an die professionelle Logik der Gestaltung von Lernen, Unterricht und Schule.

4.3 Binnenstruktur der Fachdidaktiken

Ausgangs- und Zielpunkt der fachdidaktischen Lehre und Forschung wie der praktischen unterrichtlichen Aufgaben ist das Schulfach als Handlungsrahmen. Entsprechend haben sich die Fachdidaktiken parallel zur Binnenstruktur des schulischen Curriculums als Didaktik von Fächern entwickelt und ihre Forschungsfähigkeit nicht so sehr in den alten Bahnen einer allgemeinen Didaktik demonstriert, sondern fach- bzw. domänenspezifisch. Die Qualität von Unterricht und der Aufbau der Kompetenz der Lernenden entscheidet sich im wesentlichen hier, reguliert durch die Schule als Institution und durch das Umfeld, in das Schule eingebettet ist. Die Binnendifferenzierung der Fachdidaktiken parallel zu den Schulfächern hat also nicht allein traditionelle Legitimation, sondern gute systematische Gründe.

Schon die Debatte über das Curriculum der Allgemeinbildung, aber auch die Forschung über Domänen schulischen Lernens zeigen aber, dass es auch Grenzen einer solchen fachzentrierten Perspektive auf schulisches Lernen gibt. Man wird deshalb die Struktur des Curriculums und die Organisation schulischen Lernens nicht zugunsten der Orientierung an allgemeinen Kompetenzen aufgeben, aber man muss doch die Tatsache anerkennen, dass sich übergreifende Lernbereiche und fachtranszendierende Zielerwartungen als Thema schulischen Lernens ebenso identifizieren lassen wie schulstufen- und schulartenbezogene Probleme und Aufgaben. In der Frage nach der institutionellen Platzierung der Fachdidaktiken innerhalb des Ausbildungssystems einerseits, in der Erwartung der Relationierung fachbezogenen und fachtranszendierenden Lehrens, Lernens und Forschens andererseits spiegeln sich diese Probleme.

Dabei gibt es keine Indizien dafür, dass sich alle damit verbundenen Erwartungen in der Lehrerbildung sowie in Forschung und Lehre der Fachdidaktiken von einem archimedischen Punkt aus systematisch und zugleich lösen lassen:

- Fachdidaktiken können in den Hochschulen sowohl im Kontext der Fachwissenschaften als auch bei den Bildungswissenschaften angesiedelt sein; notwendig ist in jedem Fall die systematische Möglichkeit der Kooperation über die damit gesetzten institutionellen Grenzen hinweg;
- Fachdidaktiken gehen von den Strukturen des Schulwissens aus und von den Referenzen zu den Fachdisziplinen, die damit gegeben sind. Schulische Lernbereiche haben aber unverkennbar eigene Dignität, z.T. schon aufgrund der Tatsache, dass ihnen die eindeutige Referenz auf *eine* Bezugswissenschaft fehlt, wie in der politischen Bildung oder beim Sachunterricht, so dass auch die Thematisierung von Lernbereichen, z.B. in der Differenz naturwissenschaftlicher, historisch-sozialer, sprachlicher oder ästhetischer Dimensionen des schulischen Curriculums notwendig ist;
- Fachdidaktiken sind ohne Bezug auf die Fachlichkeit des schulischen Lernens orientierungslos, aber sie müssen zugleich der Erwartung an die Kompetenzen bzw. die Kompetenzförderung der Lernenden in einer Weise gerecht werden, dass die Grenzen der Fachlichkeit erkannt werden und fachtranszendierendes und vernetzendes Denken eröffnet wird;
- die Allgemeine Didaktik hat weiterhin ihre Bedeutung als Ausgleich für die notwendige Ausdifferenzierung der Fachdidaktiken: Sie reflektiert den Zusammenhang der Aufgabe, problematisiert die Begrenzung, die mit fachlicher Zentrierung verbunden ist, und öffnet den Anschluss zu den grundlegenden bildungstheoretischen sowie bildungswissenschaftlichen Fragen nach dem Ziel und der Leistung schulischer Arbeit.

Aufgabenstellungen:

- Fachdidaktiken setzen in Forschung und Lehre beim Fach als Handlungsrahmen ein;
- ein Kerncurriculum der Fachdidaktiken muss die interdisziplinäre Referenz fachdidaktischer Analysen ebenso spiegeln wie die Binnenstruktur der fachdidaktischen Aufgaben;
- fachdidaktische Kompetenz kann in der hochschulischen Erstausbildung vorbereitet werden, sie bedarf der Vertiefung und Erneuerung in den späteren Phase der Berufsbiographie;
- fachdidaktische Fort- und Weiterbildung bedeutet neben der Kompetenzerweiterung der pädagogischen Profession immer auch die forschungsgeleitete Kritik des Praxiswissens.

4.4 Kompetenzen

Die Benennung von konkreten fachdidaktischen Kompetenzen von Absolventen der Lehrerbildung ist insofern schwierig, als die Konkretisierung einerseits immer nur fachbezogen möglich ist, andererseits aber jede Fachdidaktik ihre Besonderheiten aufweist und insofern eine sehr große Zahl von je fachbezogenen fachdidaktischen Konkretisierungen erarbeitet werden müsste. Auf einer *mittleren Ebene* zwischen allgemeiner Didaktik, die Unterricht ‚an sich‘ thematisiert, und den einzelnen Fachdidaktiken, die ihrer Aufgabenstellung gemäß zunächst einmal immer nur den einzelnen Fachunterricht sehen, lassen sich folgende Anforderungen benennen:

Hinsichtlich seiner fachdidaktischen Kompetenzen sollte ein Lehrer am Ende der Ausbildung dazu in der Lage sein,

- das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Hintergrunddisziplinen und seinen Schulfächern darlegen und zukünftige Weiterentwicklungen in den Hintergrunddisziplinen verfolgen zu können,
- die Geschichte, Legitimation und Bildungsbedeutung seiner Fächer im Gesamt des Schulcurriculums darlegen und beurteilen zu können,
- den Aufbau und die Inhaltlichkeit des Lehrplans seiner Unterrichtsfächer für seine Schulstufe bzw. Schulform darzulegen und eine entsprechende längerfristige Unterrichtsplanung durchzuführen,
- fachdidaktische Konzeptionen und Resultate fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung darzustellen, zu beurteilen und in seine Berufspraxis einfließen zu lassen,
- die wichtigsten Schulbücher, Lehr- und Lernmaterialien sowie Informationstechnologien für seine Fächer zu beurteilen und in seinem Unterricht einzusetzen,
- fachbezogene Formen der Lerndiagnose und Lernförderung zu kennen, zu beurteilen und einzusetzen,
- ein breites Spektrum unterschiedlicher methodischer Lehr-Lern-Formen sachgerecht einzusetzen
- die Verknüpfung seiner Fächer mit anderen Fächern inhaltlich und methodisch herzustellen.

Die auf die einzelnen Fächer bzw. Lernbereiche bezogene Formulierung von konkreten fachdidaktischen Kompetenzen und Standards bleibt als Aufgabe für die Zukunft bestehen.

B. Lernorte in der Berufsbiographie (Tenorth)

Ein kompetenter Lehrer, Experte für Unterricht, wird man erst in einer längeren Zeit des Lernens und in der zunehmenden Konzentration auf die konkreten Anforderungen der Berufsaufgabe, die sich in der Berufsbiographie unausweichlich ergeben. Entsprechend werden inzwischen Phasen der Konstruktion professioneller Kompetenz unterschieden und nach der Differenz von Anforderungen und Lernprozessen idealtypisch charakterisiert, in denen sich diese Kompetenz aufbaut: Universität oder Pädagogische Hochschule als erste, das Studienseminar, Vorbereitungsdienst und Referendariat, als zweite und Fort- und Weiterbildung als dritte Lern- und Praxisphase im Beruf.

Für ein Verständnis dieser Sequenz in der Zeit und für die Leistungsfähigkeit der unterschiedlichen Phasen ist es zugleich notwendig, neben der diachronen auch die synchrone Dimension dieser Lernprozesse intensiver zu beachten und die jeweilige soziale Dimension der Lernorganisation mit in den Blick zu nehmen. Die Phasen lassen sich deshalb auch aus einem anderen Blickwinkel betrachten und zwar als Lernorte in der Berufsbiographie, in denen jeweils unterschiedliche Erwartungen und Aufgaben, Rollen und Standards, Kompetenz- und Inkompetenzerfahrungen simultan präsent sind und doch zur Einheit professioneller Identität gefügt werden müssen.

Analysiert als synchrones und diachrones Gefüge von Lernorten erweist sich die Berufsbiographie als eine Realität, deren Bewältigung schon deswegen schwierig ist, weil der angehende Lehrer genau so wie der Experte im Beruf sich in der Regel konfligierenden Erwartungen gegenüber sieht: Einer sozialen Struktur, die nie allein einem pädagogischen Imperativ gehorcht und insofern nahe beim Kern der Berufsaufgabe definiert ist, sondern von wechselnden Normen und Erwartungen bestimmt ist, denen der Wissenschaft ebenso wie denen von Administration und Politik, von hierarchischen sozialen Strukturen und kollegialer Symmetrisierung, von individuellen Karriereinteressen und universalistischen Erwartungen der pädagogischen Arbeit.

Professionelle Identität bildet sich dadurch, das man berufliche Fähigkeiten schrittweise aufbaut, sich diesen eigenen Entwicklungsprozess selbst präsent hält und die Ausbildungs- und Berufsrealität in einer Weise zeitlich, sachlich und sozial so schematisiert, dass man das Selbstbild eines guten Lehrers in der Zeit und gegenüber konkurrierenden Erwartungen bewahren sowie gegenüber externen Normen behaupten und dennoch in einem diffusen und widersprüchlichen Alltag lernen und arbeiten kann.

Die Strukturierung dieses Prozesses der Konstruktion der eigenen Professionalität geht jedoch nicht notwendig den institutionell definierten Phasen der Berufskonstruktion parallel; ein Blick auf die Berufsbiographie in der Perspektive wechselnder Lernorte ist deshalb notwendig, um die Reformanstrengungen realistisch in Gang zu setzen.

5. Wissenschaftliche Erstausbildung – Universität und Pädagogische Hochschule

Die Pluralität der Erwartungen und Lernmöglichkeiten setzt bereits mit der hochschulischen Erstausbildung ein und mit der besonderen Form, mit der Lehrerbildung in das Wissenschaftssystem eingefügt ist, nämlich tendenziell als Fremdkörper in einer nach anderen Prinzipien geordneten Welt: Der Studiengangstypus ist von eigener Art, sowohl mit dem Zweifach-Prinzip als auch durch die obligatorische Integration von Praxisphasen, durch die Kop-

pelung von (zwei) Fachstudien und Berufs-/Bildungswissenschaften, durch die spezifischen curricularen Erwartungen.

Diese von der angezielten Profession her gesuchte Besonderheit des Ausbildungsganges führt gleichzeitig aber noch nicht, anders als z.B. bei Medizinerinnen oder Juristinnen, zu einer eigenen, als professional school identifizierbaren Ausbildungsorganisation (nach dem Prinzip: ein Fach – ein Beruf), sondern bleibt vergleichsweise breit über das universitäre Fächerspektrum verteilt.

Aus dieser Situation resultieren Koordinierungszwänge und Integrationserwartungen, die neu und anders zu gestalten im Zentrum der Anstrengungen einer Reform der Lehrerbildung, auch wenn sie kurzfristig und flächendeckend vielleicht nicht vollständig als besondere Belastung abbaubar sind: Zentren für Lehrerbildung können Koordinationsleistungen erbringen und Aufmerksamkeit in der Institution erzeugen, sie erleichtern auch die besondere soziale Situation der lernenden Individuen innerhalb der Universitäten, die sich als Teil eines besonderen Studienganges erkennen; denn ihre Außenwahrnehmung im Fach bleibt spezifisch, das Zeitbudget ist anders organisiert, Gütekriterien sind nicht allein fachlich. Kerncurricula für die Lehramtsstudien können ebenso wichtige Orientierungsleistungen erbringen wie eine bessere Integration der schulpraktischen Studienelemente in das Studium und eine institutionell gesicherte Betonung der Fachdidaktiken; im Zusammenhang mit der Modularisierung können die studienbegleitenden Prüfungen viele der Belastungen abbauen, die zeitlich und sozial mit den Staatsexamina verbunden sind. Auch wenn der Standard universitären Lernens, die Fähigkeit an Forschungsprozessen aktiv teilzunehmen, nicht dispensiert werden kann, Besonderheiten bleiben curricular und organisatorisch, vor allem in der Einbindung und Anerkennung von Praxisphasen und professionsbezogenen Studien, wie in den Fachdidaktiken. Aber sie bleiben trotz der Orientierung an den Problemen der Profession selbst noch unprofessionell, denn nicht der Ernstcharakter pädagogischen Handelns, sondern die entlastete Situation der Beobachtung, Erprobung, ja des dilettierenden Experiments darf hier noch gewählt werden.

Der erste Lernort konfrontiert den angehenden Lehrer deshalb mit einem spezifischen Paradox: Integriert in die Universität und insofern dem Disziplinenbezug und dem Forschungsimperativ unterworfen, konkurriert doch zugleich die Erwartung der grundlegenden professionellen Qualifizierung. Man ist nicht nur Studierender, sondern bleibt Lehramtsstudent in einer primär nicht von Standards außeruniversitärer professioneller Wirklichkeit bestimmten Welt. Zur Leistung, die Studierende in dieser Situation erbringen müssen, gehört die Fähigkeit, die Entscheidung für den Beruf auch in dieser Umwelt aufrechtzuerhalten und das eigene Bild vom Beruf gegen die Dominanz von Disziplin und Forschungsimperativen zu entwickeln. Zu den Gütekriterien hochschulischer Ausbildung von angehenden Lehrern gehört es wiederum, dass sie selbst sich nicht nur des Paradoxes bewusst sind, sondern auch die Spannungen in der lehrerberufsbezogenen Ausbildung thematisieren und durch organisatorische und institutionelle Vorkehrungen bewältigungsfähig gestalten.

6. Praktische Erstausbildung – Seminar und Berufseintritt

Mit dem ersten Eintritt in die Berufswelt in den praktischen Ausbildungsabschnitten wird das Gefüge konfligierender Erwartungen nicht aufgehoben, sondern nur anders strukturiert: Im Seminar konkurrieren „Amt“ und „Profession“, die Staatlichkeit der Bildungsorganisation und die daraus resultierenden Formprinzipien schulischer Arbeit und der üblichen Ausbildungspraxis auf der einen Seite, die Anforderungen aus der Lern- und Unterrichtssituation und der kollegialen Arbeit sowie der sichtbar werdenden Öffentlichkeit, der Eltern und der Gemeinde, auf der anderen Seite. Die Ernstsituation ist zudem nicht allein von pädagogischer

Kompetenz aus definiert, sondern gebrochen durch die hierarchische Struktur der Ausbildung und durch die mit der Abschlussprüfung wartenden existentiellen Probleme von Ein- und Anstellung.

Der Erwerb der basalen Berufsfähigkeit in den praktischen Ausbildungsabschnitten muss deshalb unter Bedingungen gelingen, die selbst nicht allein berufsbezogen gerechtfertigt sind. Die Konkurrenz von allgemeinen und fachlichen Lernprozessen, die Unterschiedlichkeit in der Zuordnung zu Seminar- oder Fachleitern und Mentoren, die Kollegialität der Referendare untereinander, administrative und ökonomische Zwänge des Lehrereinsatzes fordern auch hier ihr Recht.

Erst der Übergang in ein ordentliches Beschäftigungsverhältnis als Lehrer erzeugt tatsächlich die Normalsituation des Berufs, strukturiert von den Formen der Organisation und zentriert auf die Erwartungen der fachlich und sozial definierten Kommunikation mit der Klientel, den Lernenden, und den Kollegen. Symmetrie und Asymmetrie werden jetzt neu definiert, Routinisierung und Veralltäglichsung werden wichtige Ziele, die Bewahrung der eigenen Normen angesichts der Erfahrung von Misserfolg, ja Scheitern, und der Unvermeidbarkeit von Fehlern und Irrtümern bildet den selbstbezogenen Kern der Aufgabe.

Pädagogisches Handeln wird als Belastung und Herausforderung zugleich erlebt, bestimmt von den Folgen befristeter Zeit, der Komplexität der Erwartungen, der Nichtplanbarkeit des Planungsbedürftigen, der mehrfachen Referenzen und Qualitätskriterien, zwischen Leistung, Gerechtigkeit, Disziplin und Individualisierung. Man erfährt die Grenzen der Methode und sich selbst als Methode, mitsamt den Störquellen, die aus dem unvermeidlichen Einsatz der Persönlichkeit selbst wiederum resultieren.

Eine gute, die Professionalität fördernde und ermöglichende Ausbildungsschule und einen problembewussten Schulleiter wird man daran messen können, wie sie ein Klima erzeugen und so stabilisieren, dass auch Berufsanfänger in den Beruf finden, wie sie Kollegialität und Gemeinschaftlichkeit als Form kultivieren, die nicht allein das Lernen der Schülerinnen und Schüler möglich macht, sondern auch den Gewinn aus der generationellen Erneuerung zieht, die mit den Berufsanfängern in die Organisation eintritt und ihnen zugleich eine Welt anbietet, dass sie selbst von Novizen zu Experten im Beruf werden können.

7. Berufspraxis – Fort- und Weiterbildung

Professionalität und pädagogische Kompetenz erweisen sich dann im Alltag des Berufs, zwischen den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen, Eltern und der Öffentlichkeit, der Leitung von Schule und der Administration und Politik. Trotz aller notwendigen Routinisierung ist auch dieses Alltagsgeschäft nicht möglich, ohne die Herausforderungen des Berufs als Lernanlässe zu begreifen, die kontinuierlich Neu- und Umlernen verlangen. Die Gestaltung des Berufsalltags setzt solches Lernen in mehrfacher Dimension voraus: in der Kenntnis der sich erneuernden und wechselnden Themen und Wissensbestände, die für die eigene fachunterrichtliche Arbeit relevant sind, in der Selbstprüfung der Wahrnehmungsmuster, mit denen man den Adressaten der alltäglichen Arbeit begegnet, in der Organisation der Zeit, die man auf den Unterricht, auf die Kollegen und auf die Karrierekonstruktion verwendet.

Daraus resultieren Optionen für neues Handeln, die Ausdifferenzierung von Aufgaben zwischen Fach und Institution, die Orientierung an anderen als nur schulischen Welten. Auch

dieser Prozess kennt konfligierende Referenzen, schon weil berufliche Arbeit immer auch als Karriereaufbau gesehen werden kann, auch, weil dann kollektive, aber konflikthafte Orientierungsmuster – zwischen Status- und Professionspolitik – zur Geltung kommen. Professionelle Kompetenz verlangt erneut Balancierungsleistungen, die nicht selbstverständlich sind.

Eine Fort- und Weiterbildung, die explizit auf die Sicherung, Erweiterung oder Veränderung der beruflichen Kompetenzen und dann eventuell auch des beruflichen Handlungsfeldes zielt, ist deshalb nicht das alleinige Thema des Lernens im Beruf. Funktionsrollen wahrnehmen zu können, neue Fachkompetenzen sich anzueignen, für besondere pädagogische Problemlagen sich auszubilden – das gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang. Dabei sind die Lernorte nicht nur an einer Stelle zu suchen: Schulinterne und –externe Weiterbildungsangebote konkurrieren und ergänzen sich, die Universität wird temporär wieder als Lernort bedeutsam, die professionelle Gemeinschaft kann ihre Leistungsfähigkeit für eine professionsautonom gestaltete Fort- und Weiterbildung beweisen.

Bisher fehlen hinreichend transparente und alltägliche erwartbare Anreize, den Berufsalltag nicht nur aus der Not geboren und den Handlungszwängen geschuldet als Lernort und kontinuierliche Lernaufforderung zu interpretieren, sondern Lernanstrengungen systematisch zu fördern und berufsrelevant zu honorieren. Karriere im Beruf bleibt so ein Ereignis, das vor allem in der Wahrnehmung der pädagogisch engagierten Lehrer nicht selten eher politisch (d.h. aufgrund außersachlicher Aspekte) als über Qualifikationszuschreibungen codiert wird. Eine gute Bildungsorganisation wird deshalb den kontinuierlichen Prozess der Kompetenzkonstruktion und der Sicherung und der Steigerung professioneller Fähigkeiten zur Basis ihrer eigenen Modernisierung und zum Ausgangspunkt von Gratifikationsfestsetzung und Leistungsbemessung machen. Das mag auf der programmatischen Ebene jetzt schon Standard sein, für die Berufsangehörigen fehlt jedenfalls die Transparenz, die diese Mechanismen auch mit Akzeptanz versehen würde. Gerechtigkeit ist nicht nur eine Forderung, der sich Lehrer im Schülerurteil konfrontiert sehen, sie muss auch als Prozessregulativ in der Organisation der eigenen Arbeit immer neu erfahren werden.

Standards der Administrierung und Steuerung der Schule können deshalb nicht nur Effizienzkriterien genügen, Personalentwicklung muss sich umfassend legitimieren, um Anerkennung zu finden. „Berufsfreudigkeit“ war das Kriterium, das traditionell von den Berufsinhabern erwartet wurde, Anerkennung von Kompetenz und Ermöglichung guter Schularbeit sind die modernen Äquivalente, wenn sich die Schule nicht allein modisch als lernende Organisation versteht, sondern Lernanstrengungen positiv honoriert.

D. Umsetzung und Perspektiven (Oelkers/Krüger)

8. Umsetzung der Empfehlungen

Entsprechend ihrem Auftrag hat sich die Arbeitsgruppe auf die Erarbeitung von bildungswissenschaftlichen Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung konzentriert.

Es stellt sich nun die Frage, wie Standards und Kompetenzen – etwa der Bildungswissenschaften – verbindlicher Teil der Ausbildung werden können.

In der bisherigen Organisation der Lehrerbildung sind Instrumente wie Standards und Zielsteuerung noch unterentwickelt. Ein Wechsel der Perspektive wird sich nur dann vollziehen lassen, wenn der Prozess mit den Beteiligten aufwändig kommuniziert wird. Zwar sind sich alle Akteure weitgehend einig, dass die Lehrerbildung gründlich reformiert werden müsse. Darüber aber, wie das geschehen soll, gehen die Meinungen weit auseinander.

Die Implementation von Standards setzt voraus, dass zwischen Universitäten/Hochschulen und Lehrerbildungseinrichtungen der praktischen Ausbildungsabschnitte curriculare Abstimmungen erreicht werden. Durch die neuen Formen der Modularisierung und der Kreditierung der Studienleistungen wird das zwar erleichtert, wird aber immer noch auf erheblichen Widerstand stoßen. Das Hauptproblem dürfte sein, die Professoren und Mitarbeiter der Universitäten/Hochschulen für die Entwicklung der Lehrerbildung so zu interessieren, dass sie sich auf die neuen curricularen Standards und die Kompetenzorientierung des Studiums ernsthaft einlassen.

Neben organisatorischen Veränderungen und neuer Zielsteuerung ist das zentrale Element der Reform das Durchsetzen von Verbindlichkeit. Die Verantwortlichen in den Bildungswissenschaften müssen gemeinsam ein Curriculum entwickeln, das auf verbindlichen Vorgaben beruht. Vielfach bieten Dozenten an, was ihnen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Spezialisierung als sinnvoll erscheint. Das neue Curriculum muss zwischen den einzelnen an der Ausbildung beteiligten Disziplinen und Lehrenden abgestimmt werden und auf die praktischen Ausbildungsabschnitte hin anschlussfähig sein.

Das jetzige Prüfungswesen muss einer Revision unterzogen werden, damit die Ausbildung in der Lage ist, den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen zu überprüfen.

Verbindlichkeit ist ohne geregelte Kooperation und Zuständigkeit nicht möglich. Der Aufbau von Zentren für Lehrerbildung ist dafür ein geeigneter Schritt. An diesen Zentren sollten alle Teile der Lehrerbildung beteiligt werden, was effiziente Verantwortungs- und Leitungsstrukturen erforderlich macht. Die Verteilung von Zuständigkeit setzt einen inneren Konsens voraus, der sich auf die Zielsetzungen, das Leitbild und die Organisation der „neuen Lehrerbildung“ bezieht.

9. Schritte zur Umsetzung

Als Schritte der Umsetzung schlägt die Arbeitsgruppe im Einzelnen folgende Maßnahmen vor:

- Publikation des Berichtes in geeigneter Form, darunter auch im Internet;
- Einrichtung eines Diskussionsforums im Internet für Rückmeldungen und Anregungen;
- Kommunikation der Vorschläge mit den Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen der praktischen Ausbildungsabschnitte auf Landesebene;
- Entwicklung und Abstimmung von Umsetzungsstrategien ebenfalls auf Landesebene;
- Evaluation der konkreten Umsetzungsschritte in den einzelnen Institutionen, Kommunikation der Ergebnisse und ggf. Anpassung der Vorhaben;
- Abstimmung mit den Strategien der Implementation von Bildungsstandards im Schulwesen.

Die Arbeitsgruppe verweist ausdrücklich darauf, dass eine Verabschiedung ihres Papiers ohne Strategien der Umsetzung wirkungslos sein wird. Zudem geht sie davon aus, dass auf Länderebene Maßnahmen getroffen werden, die konkreten Umsetzungsschritte in den Universitäten und Studienseminaren zu beobachten und zu koordinieren.

10. Perspektiven

10.1 Berufseingangsphase

Die Qualität und nachhaltige Wirksamkeit der Ausbildung erweisen sich wesentlich in der Berufseingangsphase, also in den ersten drei bis fünf Jahren selbst verantworteter Praxis. Dieser Phase muss mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, nicht als zusätzliche Verlängerung der Ausbildung, sondern als besondere Begleitung, Unterstützung und Reflexion des Berufsanfangs. Standards und Kompetenzen der Ausbildung müssen ihren berufsbiographischen Stellenwert erhalten, also zum professionellen Habitus werden, was besondere Formen des Coachings von und mit Berufsanfängern verlangt. Hier sind vor allem die Schulleitungen sowie die Fort- und Weiterbildungen gefordert, die besondere Programme für den Austausch zwischen und die Beratung von Novizen entwickeln müssen. Diese Programme müssen auf die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen bezogen sein und die Standards der Ausbildung voraussetzen können.

10.2 Standards und Evaluation

Standards der Fachwissenschaften, also für den größeren Teil der Lehrerbildung, müssen gesondert erarbeitet werden.

Notwendig ist auch, für die politisch-administrative Steuerung des Gesamtsystems Lehrerbildung sowie für die Qualität der einzelnen Ausbildungsinstitutionen Standards zu formulieren. Ohne eine solche Ausrichtung ist es nicht möglich, die Lehrerbildung regelmäßig zu evaluieren.

Es macht aus Sicht der Arbeitsgruppe wenig Sinn, zwar Standards, wie hier zunächst für die Bildungswissenschaften, zu formulieren und diese verbindlich zu implementieren, aber auf

weitergehende Wirkungsprüfung zu verzichten. Erste Erfahrungen mit externen Evaluationen der Lehrerbildung liegen inzwischen vor, dieser Weg sollte weiter verfolgt und ausgebaut werden.

Anlage

Präzisierung von Kompetenzen und Standards in der Lehrerbildung: vier Beispiele

Ausgehend von den notwendigen beruflichen Fähigkeiten ‚guter‘ Lehrer muss die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit daran ausgerichtet sein, diese Kompetenzen anzubahnen und so weit wie möglich zu vermitteln, so dass am Ende der Ausbildung bzw. bei Eintritt in den Schuldienst der kompetente Berufsanfänger den Anforderungen des Berufsalltags gewachsen ist. Auf der Basis seiner Ausbildung kann er dann in Auseinandersetzung mit dem konkreten beruflichen Alltag seine beruflichen Fähigkeiten sowie seine professionelle Identität erfahrungsgestützt weiterentwickeln.

Die Herausbildung der notwendigen Kompetenzen macht einen (Aus-)Bildungsgang erforderlich, der in Verschränkung von Wissen und Erfahrung, Erprobung und Reflexion in einem kumulativen Prozess schrittweise an definierte allgemeine Kompetenzniveaus heranführt. Angesichts des gegenwärtigen Forschungsstandes zu den notwendigen Kompetenzen bzw. zur Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf kann jedoch kein vollständiges, alle Einzelaspekte mit berücksichtigendes Bild gezeichnet werden. Zur Verdeutlichung wird der Grundgedanke an vier Beispielen aus den Bereichen

1. Schule als Organisation
2. Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht
3. Beurteilung von Schülerleistungen
4. Kooperation von Kollegen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung.

dargestellt

Dabei werden *Kompetenzen* und *Standards*

- für das Ende des universitären Abschnitts der Lehrerbildung sowie
- für das Ende der praktischen Ausbildungsabschnitte

formuliert.

Die ‚Skalierung‘ der Standards bedeutet, dass die jeweils höhere Stufe die Erfüllung der darunter liegenden einschließt. Wer die minimale Ausprägung einer bestimmten Kompetenz nicht erreicht, erfüllt in diesem Aspekt nicht die notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss der universitären Ausbildung bzw. der praktischen Ausbildungsabschnitte.

Beispiel 1: Schule als Organisation

Universität

Kompetenz	minimale Ausprägung	als Regelfall zu erwartende Ausprägung	gute, entwicklungsfähige Ausprägung
	Fähig, die historische Entwicklung und den gegenwärtigen Stellenwert des Bildungs- und Schulsystems für die moderne Gesellschaft darzustellen	Kennt wichtigste Stadien der Schulgeschichte	Schulsystem und sein Beitrag zur Gesellschaftsentwicklung
Fähig, den pädagogischen Auftrag, die gesellschaftlichen Funktionen sowie tatsächliche Leistungen und Wirkungen von Schule zu erörtern.	Kennt Funktionsmodelle und Wirkungsfragen	Kann zwischen gesellschaftl. Funktion und päd. Auftrag Position beziehen	Kann einschlägige Ergebnisse der Bildungsforschung kommentieren
Fähig, unterschiedliche Schulsysteme unter historisch-vergleichenden Aspekten in ihrer jeweiligen kulturellen Kontext zu kennzeichnen.	Kennt die Grundzüge anderer Schulsysteme	Kann auf Schule und ihren Kontext bezogene Vergleiche anstellen	Kann gesellschafts- und schultheoretische Reflexionen anstellen
Fähig, die rechtlichen Rahmenbedingungen und den administrativen Aufbau des Schulsystems zu erläutern und hierbei exemplarisch zu wichtigen Problemen begründet Stellung zu nehmen.	Kann den Aufbau der Schulsystems beschreiben	Kennt die relevanten Problemthemen und kann Stellung nehmen	Entwickelt differenzierte Argumentationen und Beurteilungen
Fähig, die spezifischen Elemente und Eigenschaften von Schule als Organisation zu benennen und in ihrer Bedeutung für Schüler, Lehrer und Schulleitung zu erörtern.	Kann Eigenschaften von Schule(n) benennen.	Kann Schule mit anderen Organisationen vergleichen	Kann organisations-theoretische Konzepte anwenden
Fähig, vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um die Weiterentwicklung des Schulsystems zentrale Probleme und kontroverse Positionen zu kennzeichnen und hierzu begründet Stellung zu nehmen.	Kann einzelne schulpolitische Kontroversen schildern	Verknüpft schulpolitische Positionen mit gesellschaftlich-kulturellen Linien	Entwickelt und begründet eigenständige Argumentationen

Die praktischen Ausbildungsabschnitte

Kompetenz	Minimum	Regelfall	Gut
Fähig, die wichtigsten schulrechtlichen und administrativen Vorgaben für den Schul- und Unterrichtsbetrieb sowie für die Stellung der Lehrer, Schülern und Eltern auf meine Arbeit als Lehrer zu beziehen.	einfaches Wissen, Reproduktion	Gute Kenntnisse, eigene Reflexionen und begründete Meinungen	Vertiefte Kenntnisse, eigenes Urteil, Bezug zu Beispielen und konkreten Fällen
Fähig, an Prozessen der schulinternen Weiterentwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität (z.B. Schulprogrammarbeit, interne Lehrerfortbildungen; Kooperation in Fachgruppen etc.) konstruktiv teilzunehmen.	einfaches Wissen, Reproduktion	zusätzlich: eigene Erfahrungen in solchen Prozessen	zusätzlich: Reflektierte Erfahrung, Fallanalysen
Fähig, Positionen und Innovationen zur Schulreformdebatte auf ihre konkreten Folgen für den Bildungsweg von Schülern und den Arbeitsplatz des Lehrers hin auszulegen.	einfaches Wissen, Reproduktion	zusätzlich: eigene Erfahrungen in solchen Prozessen	zusätzlich: Reflektierte Erfahrung, Fallanalysen

Beispiel 2: Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht

Universität

Kompetenz	Minimum	Regelfall	Gut
	Fähig, unterschiedliche allgemein-didaktische Ansätze dazustellen und vergleichend zu erörtern, wobei es auch gelingt, dies auf die didaktisch-methodische Situation meiner Fächer zu beziehen.	Kennt einfache allgemein und fachdidaktische Modellvorstellungen	Kann didaktische Theorien vergleichen/auf Fachunterricht beziehen
Fähig, im Kontext des Wissens über die Geschichte der Schule und des Unterrichts die Entwicklung und den Stellenwert der gewählten Unterrichtsfächer für den schulischen Bildungsprozess zu erläutern, zu begründen und zu beurteilen.	Kennt Stationen der Schul- und Schulfachgeschichte	Kann die Entwicklung und Situation seiner Fächer erläutern	Kann Kanonproblematik differenziert erörtern
Fähig, die entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen für den Wissens- und Kompetenzerwerb der Schüler zu benennen und auf das Lehren und Lernen in der Schule sowie das Lehren und Lernen in meinen Fächern darzustellen.	Kennt einfache lern- und entwicklungspsychologische Konzepte	Kann verschiedene Konzepte vergleichend erörtern und bewerten	Hat vertiefte Kenntnisse, kennt Forschung, kann Beispiele analysieren
Fähig, ein Spektrum von unterschiedlichen Formen der methodischen Organisation des Lehrens und Lernen im (Fach-) Unterricht zu beschreiben und deren jeweilige didaktische Funktion (Bedingungen des sinnvollen Einsatzes) zu benennen.	Kennt Unterrichtsformen und deren Zweck	Hat eine Vorstellung von der Systematik der Lehr-Lern-Formen, ihre didaktischen Zwecke und Grenzen	Kennt Theorie und Forschung, Fachbezug, Beispiele, kann Fälle analysieren
Fähig, die didaktischen Leistungen und Grenzen unterschiedlicher Informations- und Demonstrationsmedien innerhalb von Unterrichtsprozessen darzustellen und vergleichend zu erörtern.	Kennt Medien des Unterrichts/ seiner Fächer	Hat punktuelle Erfahrungen mit dem Einsatz von Medien	Verfügt über theoretisches und forschungsbezogenes Hintergrundwissen
Fähig, Ergebnisse der allgemeinen und auf Fächer bezogene Lehr- Lern-Forschung auf die Aufgabe des Planens und Gestaltens von Unterricht zu beziehen.	Hat elementare Kenntnis von Resultaten	Kann Forschungsergebnisse erörtern, einschätzen, kommentieren	Hat methodisches/methodologisches Hintergrundwissen

Die praktischen Ausbildungsabschnitte

Kompetenz			
	Minimum	Regelfall	Gut
Fähig, in Kenntnis der für die gewählten Fächer geltenden Lehrpläne eine Halbjahresplanung aufzustellen, einzelne Unterrichtseinheiten zu planen sowie schließlich einzelne Unterrichtsstunden vorzubereiten.	Kann die notwendigen Aufgaben in einem elementaren Sinne erfüllen	Kann zusätzlich Variationen und Planungskorrekturen einbauen	Kann Planung mit Kollegen abstimmen, auch fächerübergreifend
Fähig, unterschiedliche Formen der Gewinnung von Rückmeldungen zum Unterricht zu erörtern und konstruktiv – ggf. in Zusammenarbeit mit (Fach-) Kollegen - für die Weiterentwicklung meines Unterrichts zu nutzen.	Kennt Rückmeldesysteme, hat Erfahrung mit einzelnen	Weiß mit Rückmeldesystemen zu arbeiten, kann eigenes Handeln variieren	Hat Erfahrung mit Unterrichtsentwicklung als Teil von Schulentwicklung
Fähig, bei einer zunehmenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler differenzierende und individualisierende Formen von Unterricht einzusetzen.	Kennt individualisierende Formen, hat Erfahrung mit einzelnen	Hat breitere Erfahrungen und	Kennt zugehörige Forschung und hat Erfahrung fortgeschrieben
Fähig, die für den Beruf relevanten Quellen und Möglichkeiten für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Kompetenzen zu nutzen.	Kennt Zugänge zu Weiterbildungsmöglichkeiten	Hat Erfahrungen in selbstorganisierten Gruppen	Hat Eigeninitiative bei der Qualifizierung gezeigt

Beispiel 3: Beurteilung von Schülerleistungen

Universität

Kompetenz	Minimum	Regelfall	Gut
Fähig, den Zusammenhang von demokratischer Gesellschaftsordnung, sozialer Mobilität und Leistungsprinzip zu erläutern und die Leistungen und Grenzen des Bildungs- und Berechtigungswesens in diesem Kontext darzustellen.	Kennt einfache Zusammenhänge	Kann größere Zusammenhänge erläutern und kommentieren	Kennt Zusammenhänge, Einzelheiten, kann eigenständig Urteile bilden
Fähig, grundlegende Aufgaben und Probleme des Beurteilens von Schülerleistungen zu erläutern und dabei auch auf einschlägige Forschungsbefunde einzugehen	Kennt die grundlegenden Fakten und Zusammenhänge	Hat exemplarische Kenntnisse der Forschung	Kann Problem-/Konfliktfälle analysieren
Fähig, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Bezugssysteme des Beurteilens (die Klasse, die Lehrplanvorgaben bzw. Lehrziel, der individuelle Lernweg) zu erläutern und gegeneinander abzuwägen.	Kennt die Bezugssysteme	Kann die Leistungen und Grenzen einschätzen	Verfügt über problembezogenes Forschungswissen
Fähig, neben der Ziffernzensur alternative Formen der Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen zu schildern und deren besondere Leistungen und Grenzen aufzuzeigen.	Kennt alternative Formen	Kann deren didaktischen und diagnostischen Wert einordnen	Reflektiert Theorien und Forschung zu Lernen und Leisten
Fähig, exemplarisch für jedes meiner Fächer in der von mir angestrebten Schulform geltende Lernplananforderungen zu benennen und fachbezogene Formen der Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen darzustellen.	Kennt Anforderungen	Kann den Einsatz fachspezifischer Formen begründen	Verfügt über problembezogenes Forschungswissen

Die praktischen Ausbildungsabschnitte

Kompetenz			
	Minimum	Regelfall	Gut
Fähig, in den gewählten Fächern unterschiedliche Formen der Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen anzuwenden.	Kennt fachbezogene Formen	Hat Kenntnisse und Erfahrungen sammeln können	Kann Formen flexibel anwenden
Fähig, auf der Basis der kontinuierlichen Erfassung von Leistungsständen der Schüler deren Leistungsentwicklung zu beurteilen und zugleich den eigenen Unterricht auf die Leistungsentwicklung abzustimmen.	Kann individualisierte Leistungsdocumentationen erstellen	Hat praktische Erfahrungen hierzu gesammelt	Hat eigene Erfahrungen produktiv fortgeschrieben
Fähig, fachbezogene und/oder fachunabhängige Lernschwierigkeiten und besondere Lernpotentiale von Schülern zu erkennen und daraus geeignete fachbezogene und/oder fachunabhängige Fördermaßnahmen abzuleiten bzw. Beratung zu leisten.	Kennt Verfahren der Feststellung von fachbezogenen Lernproblemen	Kann einzelne Verfahren sachgerecht anwenden	Verfügt über breite Erfahrung der Förderung
Fähig, mit den Kollegen des Faches/der Fächer eine Verständigung über Leistungsanforderungen und Benotungsgrundsätze zu erarbeiten.	Kennt fach-/jahrgangsbezogene Anforderungen	Hat in Fachgruppen Erfahrung gesammelt	Kann eigene Erfahrung reflektieren
Fähig, im Rahmen von Schüler- und Elterngesprächen besondere Leistungen, aber auch besondere Lernschwierigkeiten und –ausfälle genau zu benennen und Förderangebote zu formulieren.	Kennt Regeln für Beratungsgespräche	Hat Erfahrungen mit Beratung gesammelt	Kann unterschiedliche Verfahren einsetzen

Beispiel 4: Kooperation von Kollegen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Gräsel)

Vorbemerkung: Kooperation und Zusammenarbeit werden synonym verwendet.

Universität

Allgemeines Ziel: Grundlegende Fähigkeiten der Kooperation

Kompetenz	Minimale Ausprägung	als Regelfall zu erwartende Ausprägung	gute, entwicklungsfähige Ausprägung
	<p><i>Zusammenarbeit an Schulen</i> Ich kenne die organisatorischen Bedingungen und die Formen der Zusammenarbeit an Schulen und deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ich weiß, wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind.</p>	<p>Kennt verschiedene Formen der Zusammenarbeit an Schulen (formell und informell) und hat erste Erfahrungen damit gemacht. Hat Grundkenntnisse, welche Aufgaben Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft haben.</p>	<p>Kennt organisatorische Bedingungen an Schulen, die die Zusammenarbeit fördern bzw. hemmen. Weiß, wie Schul- und Unterrichtsentwicklung von der Zusammenarbeit an Schulen abhängen. Hat Erfahrungen mit verschiedenen Formen schulischer Zusammenarbeit.</p>
<p><i>Bedingungen erfolgreicher Gruppenarbeit</i> Ich kenne die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation (z. B. Einstellungen und Kompetenzen der Gruppenmitglieder, Zielklarheit, Gruppenphasen).</p>	<p>Hat Grundkenntnisse über die Bedingungen produktiv arbeitender Gruppen. Kann die eigenen Voraussetzungen und die eigene Rolle in Arbeitsgruppen reflektieren.</p>	<p>Kann Gruppen daraufhin analysieren, was ihre Arbeit unterstützt oder hemmt. Kann seine Rolle und die Rolle anderer in Gruppenarbeiten reflektieren und daraus Konsequenzen für die eigene Weiterentwicklung ziehen.</p>	<p>Kann Gruppen differenziert daraufhin analysieren, was ihre Arbeit unterstützt oder hemmt und dabei auch die organisatorischen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Kann aus der Reflexion von Gruppenarbeiten Konsequenzen ziehen, die sowohl auf die eigene Weiterentwicklung als auch auf die Entwicklung der Gruppe gerichtet sind.</p>

<p><i>Moderation von Arbeitsgruppen</i> Ich kann Arbeitsgruppen moderieren und eine Gruppe darin unterstützen, ihre Arbeit zu optimieren und zu guten Ergebnissen zu kommen.</p>	<p>Hat Grundkenntnisse in Moderationstechniken und Gesprächsführung. Verfügt über erste Erfahrungen in der Moderation von Arbeitsgruppen.</p>	<p>Hat differenzierte Kenntnisse über Moderationstechniken und Gesprächsführung. Kann verschiedene Verfahren zur Moderation anwenden. Kann darüber und über seine Gesprächsführung reflektieren. Verfügt über Erfahrungen in der Moderation und Leitung von Gruppen.</p>	<p>Kann Moderationstechniken und Gesprächsführung angepasst an die Bedingungen der jeweiligen Gruppe (z. B. Zusammensetzung, Aufgabe) anwenden. Hat in verschiedenen Zusammenhängen Erfahrungen mit der Moderation und Leitung von Gruppen gesammelt (z. B. Schulpraktika, Seminare) und kann diese Erfahrungen reflektierend auswerten. Kann Kooperationserfahrungen für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz und der Gruppe auswerten.</p>
<p><i>Feedback</i> Ich kann die pädagogische Arbeit anderer beobachten und analysieren und differenziertes Feedback geben. Ich kann Rückmeldungen anderer dazu nutzen, meine pädagogische Arbeit zu optimieren.</p>	<p>Verfügt über Grundkenntnisse für die Analyse pädagogischer Arbeit (z. B. Unterrichtsbeobachtung). Kennt professionelle Feedback- und Gesprächsregeln. Hat Erfahrungen im Geben und Erhalten von Rückmeldungen im pädagogischen Kontext (z. B. Unterrichtsversuche, Referate).</p>	<p>Kennt vielfältige Möglichkeiten und Verfahren für die Analyse pädagogischer Tätigkeiten. Kann professionelle Rückmeldungen geben und Rückmeldungen anderer für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz nutzen.</p>	<p>Kann pädagogische Tätigkeiten differenziert und begründet analysieren und kennt verschiedene Verfahren dazu. Kann für unterschiedliche pädagogische Tätigkeiten professionelle Rückmeldung geben. Rückmeldungen anderer können für die eigene Weiterentwicklung und für die Weiterentwicklung der Gruppe bzw. Schule genutzt werden.</p>
<p><i>Konflikte und Konfliktlösung</i> Ich weiß, wie in Arbeitsgruppen Konflikte entstehen können und ich kenne Möglichkeiten, diese Konflikte zu bearbeiten.</p>	<p>Kennt Einflussfaktoren auf die Entstehung von Konflikten. Verfügt über Grundkenntnisse in der Bearbeitung bzw. Lösung von Konflikten.</p>	<p>Kann das Entstehen von Konflikten in Arbeitsgruppen analysieren und die eigene Rolle dabei reflektieren. Verfügt über vertiefte Kenntnisse, wie Konflikte bearbeitet werden können. Kann einige Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten anwenden.</p>	<p>Kann Konflikte in Gruppen differenziert analysieren und dabei die eigene Rolle reflektieren. Kann die Bedeutung organisatorischer Rahmenbedingungen für das Entstehen von Konflikten berücksichtigen. Kann verschiedene Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten situationsadäquat anwenden. Hat erste Erfahrungen in der professionellen Bearbeitung von Konflikten.</p>

<p><i>Evaluation von Zusammenarbeit</i> Ich bin in der Lage, den Prozess und die Ergebnisse von Zusammenarbeit zu analysieren, zu bewerten und daraus Folgerungen abzuleiten</p>	<p>Kennt einzelne Verfahren der Evaluation von Gruppenarbeit und kann sie anwenden.</p>	<p>Kann verschiedene Formen der Evaluation von Gruppen unterscheiden (z. B. prozess- vs. produktorientiert). Kennt mehrere Verfahren der Evaluation und kann sie anwenden. Hat Erfahrung mit einzelnen Verfahren.</p>	<p>Hat vielfache Erfahrung mit der Evaluation von Zusammenarbeit. Kann für spezifische Gruppen und deren Bedingungen (z. B. Zusammensetzung, Aufgabe) geeignete Evaluationsverfahren auswählen. Kann aus den Ergebnissen geeignete Konsequenzen für eine Optimierung der Zusammenarbeit ziehen.</p>
---	---	---	---

Die praktischen Ausbildungsabschnitte

Allgemeines Ziel: Anwendung der im theoretischen Ausbildungsabschnitt erworbenen kooperativen Fähigkeiten im schulischen Kontext und Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten.

Kompetenz	Minimum	Regelfall	Gut
	<p><i>Unterrichtsbezogene Kooperation</i> Ich bin in der Lage, mich an Arbeitsgruppen zu beteiligen, in denen gemeinsam Unterricht geplant und über Unterrichtserfahrungen reflektiert wird.</p>	<p>Kennt die Vor- und Nachteile unterrichtsbezogener Kooperation. Kann bestehende kooperative Fähigkeiten dafür anwenden. Zeigt Bereitschaft, die eigenen professionellen Kompetenzen durch die unterrichtsbezogene Kooperation weiterzuentwickeln.</p>	<p>Kennt die Vor- und Nachteile unterrichtsbezogener Kooperation. Kann kooperative Fähigkeiten dafür anwenden. Kann den Erfahrungsaustausch zwischen Kolleginnen und Kollegen verschiedenen Alters bzw. verschiedener Fächer für die Entwicklung eigener Kompetenzen produktiv nutzen.</p>
<p><i>Beteiligung an Schul- und Unterrichtsentwicklung</i> Ich bin dazu in der Lage, mich an Gruppen zu beteiligen, die an der Schul- und Unterrichtsentwicklung arbeiten.</p>	<p>Kennt wichtige Arbeitsformen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zeigt Bereitschaft, in diesen Gruppen mitzuarbeiten und dadurch die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.</p>	<p>Kennt wichtige Arbeitsformen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und hat bereits in entsprechenden Gruppen mitgearbeitet. Kann kooperative Fähigkeiten in diesen Gruppen anwenden und weiterentwickeln.</p>	<p>Kann zusätzlich zu den im Regelfall genannten Standards Schul- oder Unterrichtsentwicklungsprozesse initiieren und bestehende aktiv unterstützen.</p>
<p><i>Außerschulische Kooperation</i> Ich bin in der Lage, mit Personen außerhalb der Schule Kooperationsbeziehungen aufzubauen bzw. zu erhalten.</p>	<p>Kennt die Notwendigkeit und Formen der außerschulischen Kooperation. Kann mit Unterstützung von Kol-</p>	<p>Kennt die Notwendigkeit und Formen der außerschulischen Kooperation. Kann situationsadäquat außerschuli-</p>	<p>Zusätzlich zu den im Regelfall genannten Standards: Kann außerschulische Kooperationsbeziehungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar machen.</p>

	leginnen und Kollegen außerschulische Kooperationsbeziehungen aufbauen.	sche Kooperationsbeziehungen aufbauen und aufrechterhalten.	
--	---	---	--