

Oser, Fritz

Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse

Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 210-228



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse - In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 210-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133585 - DOI: 10.25656/01:13358

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133585>

<https://doi.org/10.25656/01:13358>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Standards in der Lehrerbildung¹

Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse²

Fritz Oser

In diesem zweiten Teil des Aufsatzes zu den Standards in der Lehrerbildung wird eine Defizithypothese geprüft: Die Ausbildung hat ihr Ziel, den Erwerb von Standards zu ermöglichen, (leider) nicht erreicht. Es soll anschliessend empirisch überprüft werden, wie Abgänger an Lehrerbildungsinstitutionen die Ausbildung der Standards im Hinblick auf ihre Intensität, Bedeutung und Verwendbarkeit einschätzen. Es werden Antwort-Muster dargestellt, die zeigen, dass für viele Standards eigentlich kein Zugang in Lehrerbildungsanstalten zu finden ist. Bei anderen wiederum herrscht ein theoretisches Dossier vor. Wieder andere werden nur praktisch oder übungsmässig erlernt. Das Ideal einer optimalen Verbindung von Theorie, Übung und Praxis (Portfolio) wird selten erreicht.

Wie kann eine junge Lehrperson Standards erwerben?

Standards in der Lehrerbildung stellen professionelle Fähigkeiten und gleichzeitig NiveaUANsprüche hinsichtlich ihrer situativen Sichtbarmachung dar. Es sind Fähigkeiten, die a) theoretisch fundiert sind, hinsichtlich deren es b) Grundlagenforschung gibt, die c) kriteriell evaluierbar sind und die d) auf einer gelebten Praxis beruhen. Wir haben in der Nummer 15(1) der BzL eine umfassende Liste solcher professioneller Kompetenzen, die man als Standards bezeichnen kann, dargestellt.

Die Frage, die wir uns in diesem zweiten Teil stellen, lautet: Wie gut erfüllen die Ausbildungsinstitutionen die Aufgabe, den Lehrerkandidaten und -kandidatinnen den Erwerb solcher professioneller Standards zu ermöglichen? Diese Frage ist keineswegs trivial, könnte man doch argumentieren, dass Standards in der Grundausbildung gar nicht erworben werden können bzw. dass erst die berufliche Tätigkeit ihre Ausbildung und Aneignung ermöglicht. Man könnte auf die Advokaten- und Medizinausbildung verweisen, die nach dem schulischen Teil der Ausbildung einen sehr langen praktischen Teil angliedert. Aber solche Vergleiche sind falsch, denn die Ausbildung zum Lehrberuf erfordert eine frühere Eigenverantwortung, kann nicht im Sinne der "Apprenticeship" wie bei den Ärzten fast in einem 1:1-Verhältnis erfolgen und besteht in wesentlichen Teilen in einem von Experten nicht kontrollierten Arbeitsfeld, eben im Klassenraum. Eine gewisse Erreichung der Standards sollte also schon in der Ausbildung möglich sein.

Man könnte aber einwenden, dass die Ausbildung in einer Lehrerbildungsinstitution so zu geschehen habe, dass nur ein Teil der Standards, z.B. in jeder der zwölf Gruppen³ eine bewusst ausgewählte exemplarische Anzahl vermittelt werden, die restlichen aber nur in Theorie oder in Theorie und Übung berührt werden. Wäre dies der Fall, dann müsste sich zeigen, dass die Standards systematisch unterschiedlich intensiv er-

¹ Unter dem gleichen Titel erscheint eine in Bearbeitung stehende grössere Schrift

² Teil 1 erschien in Beiträgen zur Lehrerbildung, 15(1), S. 26-37.

³ Vgl. Beiträgen zur Lehrerbildung, 15 (1), S. 31

worben worden sind; es müssten sichtliche Unterschiede in der Intensität ihrer Aneignung und auch der Bedeutungseinschätzung auftreten.

Da wir Standards als den Kern der professionellen Ausbildung der jungen Lehrer und Lehrerinnen betrachten, scheint es wichtig zu sein zu fragen, wie bedeutungsvoll diese Standards von ihnen eingeschätzt werden, von ihnen, die sie erwerben sollten. Denn im Ausmass dieser Bedeutung liegt auch die Einsicht in ihre Notwendigkeit. Es hat immer wieder Zeiten und Strömungen gegeben, wo Lehrerein als ein Gut für jedermann ohne notwendige Ausbildung gehalten worden ist. Es hat aber auch Zeiten gegeben, wo behauptet wurde, nur die Ausbildung im Fache sei wichtig; die pädagogischen und psychologischen Belange seien zu umgehen oder nicht ernst zu nehmen. Bewusst von Fähigkeiten zu sprechen, die für viele Situationen differenziert zu adaptieren sind und die zugleich die vier oben erwähnten Kriterien erfüllen, wurde oft vermieden, was vermutlich mit anderem daran schuld ist, dass die Lehrprofessionalität weniger hoch geachtet wird als diejenige anderer Berufe.

Wie aber kann man feststellen, ob die jungen Lehrerinnen und Lehrer diese Standards erworben haben?

Methodologische Vorüberlegungen

Standards der Lehrberufprofession kann man beobachten; die Beobachtung aber birgt die Schwierigkeit in sich, dass viele Situationen, die der schulische Alltag hinter der Klassenzimmertür hervorruft, nicht künstlich hergestellt werden können. Diese Tatsache führt dazu, dass ein objektives Feststellen des Ausmasses des Beherrschens der Standards erheblichen Aufwand in sich birgt. Für eine einzige junge aus der Lehrerbildungsinstitution austretende Lehrperson müssten viele Situationen filmisch festgehalten und müsste dieses Material einzeln ausgewertet werden. Die Experten-Novizenforschung hat sich dieser Methode bedient.

Für grössere Stichproben von jungen Lehrpersonen, die aus verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen stammen und die sowohl am Ende dieser Ausbildung als auch ein bis fünf Jahre danach hinsichtlich der Ausbildung in den Standards untersucht werden sollen, wäre dieser Aufwand zu gross. Wir haben uns deshalb entschlossen, die subjektive Meinung dieser Personen einzuholen, wohlwissend, dass diese subjektiven Meinungen nur ein Indikator für bestimmte Ausbildungszustände sein können, nicht aber diese selber darstellen.

In unserer in der gesamten Schweiz durchgeführten Untersuchung zur Wirkung der Lehrerbildung (Oelkers, Oser, Criblez, Kersten, Wild u.a., 1997) haben wir also gefragt, wie ausgeprägt Lehrerstudierende diese Standards erwerben. Es wurden die Abgänger und Abgängerinnen von 47 Ausbildungsstätten mit 1286 Personen befragt (vgl. dazu Criblez, 1997).

Wertdimensionen hinsichtlich der Standards

Wir haben davon gesprochen, dass Standards qualitativ unterschiedlich erworben werden. Die Intensität dieses Erwerbs könnte man sehr einfach auf einer Likert-Skala darstellen. Wir haben auf diesen Weg verzichtet, weil er viele Erwünschtheitseffekte beinhaltet. Stattdessen wurde versucht, das Konstrukt Standards in unterschiedliche Formen des Aneignungsweges zu zerlegen. Diese haben damit zu tun, wie man eine bestimmte Sache erwirbt, ob man z.B. nur in allgemeiner Art davon gehört hat, ob man in der späteren Praxis dies anwenden musste etc.

Implizit wird angenommen, dass vier bzw. fünf Formen des Erwerbs einer professionellen Fertigkeit oder Fähigkeit eine aufsteigende Skala von Übungsintensität und -qualität darstellen. Zugleich ist damit die Annahme verbunden, dass mit der Kombination "Theorie", Übung, Praxis die intensivste Bedingung der Möglichkeit für einen Erwerb eines Standards einhergeht, "Theorie" allein aber die am wenigsten ausgeprägte Auseinandersetzung darstellt. Zwar liegt diese Taxonomie bestenfalls auf einem ordinalen Niveau. Sie ist unausgewogen hinsichtlich der Wertabstände, was uns dazu zwingt, nur die jeweilige Wahlhäufigkeit anzugeben. Aber letztlich kann aus dem Verhältnis der Häufigkeiten die Intensität und Qualität der Auseinandersetzung mit den Standards interpretativ erschlossen werden.

Es sollen nun die fünf Intensitätsstufen und das, was sie evozieren, kurz dargestellt werden:

- "Habe nichts gehört", bedeutet, dass dieses Thema während der Ausbildung nicht angesprochen worden ist.
- "Habe nur theoretisch davon gehört", bedeutet, dass (mit einer willkürlichen Vorstellung von Theorie) das Wissen nur in abstrakter Form, z.B. in einer Vorlesung oder durch das Lesen eines Textes oder einer andersartigen Darbietung, angeeignet wurde, d.h. nur eine kognitive Beziehung zu der Sache geschaffen worden ist. Wir haben das Wort "Theorie" belassen, obwohl es missbräuchlich gebraucht wird, denn eine Theorie hat eine bestimmte wissenschaftliche Struktur und ist zugleich etwas sehr Praktisches. Weil aber nirgends so sehr von Theorie-Praxis-Gefälle gesprochen wird wie in der Lehrerbildung, haben wir uns durchgerungen, das etwas unscharfe Wort "Theorie" für eine Vielfalt von relativ abstrakten, vorlesungsorientierten oder auf Texte bezogenen Informationen zu verwenden.
- Es gibt die Möglichkeit zu sagen, "wir haben das, was zu einem Standard gehört, nur in der Praxis gehört oder nur Übungen dazu gemacht". Dies bedeutet, dass die Kompetenz nur als techn. als Verfahren, angesprochen worden ist. Eine Technik aber ohne theoretisches Durchdringen, ohne Wenn-dann-Hypothesen und ihre Überprüfung, ohne abstrakte Reformulierung ist blind. Sie realisiert sich ohne Steuerungskriterium; sie wird angewandt ohne wissenschaftliches Wissen über Grenzwerte und Grenzbedingungen (constraints), und es fehlt das Wissen über ihre Generalisierungsmöglichkeiten hinsichtlich Situationen, Zeiten, Altersunterschieden und Leistungsmöglichkeiten. Es gibt immer wieder Praktiker, die glauben, sie hätten eine Methode gefunden, die absolut wirke. So treten stets wieder didaktische Charismatiker auf, die Erziehungswissen fundamentalisieren. Wer also zu einem wichtigen Standard nur Übungen macht oder nur in der Praxis davon etwas sieht oder hört, läuft Gefahr, die Rationalität eines Verhaltens nicht zu durchschauen und es absolut setzen zu wollen.
- Es gibt die Möglichkeit der Wahl von Kombinationen: "Theorie plus Übung", "Theorie plus Praxis", "Übung plus Praxis". Die ersten beiden Kombinationen sind eine Art wünschbarer Bezug. Die Kombination Übung plus Praxis wurde zu den ersten beiden gezählt, weil sie a) selten auftritt, und weil b) ohne Reflexion Übung und Praxis nicht aufeinander Bezug nehmen können. Man kann sagen, dass "Theorie plus Übung" oder "Theorie plus Praxis" zwar nicht dasselbe sind, aber dass sie auf einer ähnlichen Ebene liegen. Meistens wird es so sein, dass der Bezug Theorie-Praxis nur bedeutet, dass das in der Theorie gehörte irgendwie in der Praxis, wenn auch unstrukturiert und unsystematisch, vorgekommen sei.

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Fragebogen zur Überprüfung des Erwerbs von Standards

Ich habe in der Fachdidaktik # gelernt...	Ich habe... (→ Mehrfachantworten möglich)*				Ich halte dies für...			In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies...			
	davon gar nichts gehört	mich damit theoretisch beschäftigt	Übungen dazu gemacht	mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll	nicht beachten	ab und zu beachten	häufig beachten	weiss nicht/keine Meinung
- gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
- unterschiedliche Methoden und Sozialformen fachspezifisch angepasst einzusetzen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

* Erst die Kombinationen dieser Mehrfachantworten bestimmen die Intensität der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Standard (vgl. Text).

- Die vierte Kombination verbindet Theorie, Übung und Praxis. Hier ist der Begriff "Portfolio" angebracht, den wir in Teil 1 schon erläutert haben. Da Standards in verschiedenen Situationen unter verschiedensten Bedingungen reflektiert werden müssen, wird Theorie zu Hilfe genommen und die Standards werden dadurch belebt. Übungen hingegen beziehen sich auf kontrollierte kleine Videoanalysen, Instruktionsversuche mit kleinen Gruppen, Mikroteaching u.ä. Praxis meint wiederholen, kontrollierte und signifikante Einbettung eines Standards in unterschiedliche Kontexte des Unterrichts. Wir nehmen an, dass diese Bedingungen zusammengenommen überhaupt erst einen Standard zum Standard werden lassen können. Wir

nehmen an, dass nur so eine Verkettung von Theorie, Empirie, Qualität und Praxis möglich ist.

Wir haben die Studierenden am Ende ihres Studiums nach den Standards hinsichtlich der besprochenen Handlungsintensität (Lernintensität) befragt. Zugleich haben wir auf einer dreistufigen Skala nach der Einschätzung der Bedeutung, und ebenfalls auf einer dreistufigen Skala nach der zukünftigen Beachtung des Gelernten gefragt. Wie eben ausgeführt, sagen diese beiden Variablen etwas über die eingeschätzte Notwendigkeit und damit auch über die Motivation hinsichtlich der Aneignung des jeweiligen Standards aus. Käme nämlich heraus, dass die Bedeutung und die zukünftige Beachtung klein sind, müsste man neu fragen, ob es sich tatsächlich um einen Standard handelt und nicht einfach nur um ein, wenn auch wichtiges, professionelles anderes Wissen. Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt aus dem Fragebogen, der alle diese Dimensionen und Abstufungen enthält.

Es sei daran erinnert, dass die Standards selber in Expertengesprächen gewonnen worden sind, der Teil der hier vorgestellten Forschung nur das Verhältnis von Bedeutung und Beachtung zur Handlungsintensität zeigen kann.

Forschungshypothesen

Unsere allgemeinen Annahmen hinsichtlich der Aneignung von Standards besagen, dass diese in der Ausbildung nicht oder nicht genügend erworben werden. Es handelt sich um eine Defizithypothese. Man muss sie zu begründen versuchen:

1. Es wurde schon angedeutet, dass der Erwerb von Kompetenzen als "Standards" eine hohe Übungs-, Reflexions- und kontextuelle Reproduktionskapazität voraussetzt. Diese ist strukturell nicht gegeben. Schule kann, da der Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Unterrichtserfolg immer wieder in Frage gestellt wird, (leider) ohne Standards existieren. Schule kann ohne hohe Qualität des Unterrichts auskommen, und die absolute Notwendigkeit der Standards, wie sie z.B. im medizinischen und neuerdings auch im psychologischen Bereich zum Ausdruck kommt, ist zwar gesellschaftlich wünschenswert, aber nicht in absoluter Weise gefordert. Mitunter wird dies deutlich z.B. im Hinblick auf die Prüfungsarten, die nicht darin bestehen, performance-orientiert (hands-on testing) die Erreichung und Beherrschung der Standards zu testen. Mit wenigen Ausnahmen wird Wissen abgefragt; aus strukturellen oder fachorientierten Gründen wird der hier so stark betonte Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln vernachlässigt.

Zum empirischen Zusammenhang von professioneller Qualität und Unterrichtserfolg muss man allerdings differenzierte Resultate zur Kenntnis nehmen; es gibt Aspekte mit sehr hoher Wirkung (wie etwa das von der Lehrperson geschaffene Unterrichtsklima) und solche mit wenig Wirkung wie etwa die Klassengröße (vgl. dazu Bennett, 1986; Bromme, 1997; Weinert, 1997). Bromme meint, dass die Wirkweise des professionellen Wissens darin bestehe, die grundlegenden Geschehnisseinheiten, wie sie der Unterricht produziert, perzeptiv und interpretativ zu strukturieren. Er spricht von Ereignisschemata im kognitionspsychologischen Sinne, die Bedeutungen von Sachinhalten mit Aktivitäten von Schülern und Lehrpersonen in Zusammenhang bringen. Die Befunde aber über den genauen Zusammenhang seien noch unklar (S. 199). Immerhin wird von Bromme ein Weg dargestellt, bei dem das Wissen das Handeln in komplexer Weise steuert, kontrolliert und selbst evaluiert, ein Weg also, der recht nah an die von uns vorgeschlagene Theorie der Standards herankommt. Bromme schreitet aber eher vom Wissen zum Handeln, während wir eindeutig den umgekehrten Weg gehen und zuerst eine Be-

standsaufnahme der Situation im Felde leisten, um diese dann wissenschaftlich zu durchleuchten. Die grosse Komplexität des Zusammenhangs zwischen Standards einerseits und Qualität des Unterrichts andererseits, die hier nicht untersucht, aber als Begründung für die erwähnte Defizithypothese beigezogen wird, haben Brouwer und ten Brinke (1995) aufgezeigt.

2. Man kann als weiteren Begründungsstrang für die Defizithypothese die Nichteingebundenheit der praktischen Teile der Lehrerausbildung in die forschungsmässige Landschaft der Universitäten nennen. Strukturell zeigt sich dies darin, dass z.B. in Deutschland die Studienseminare nicht in die Pädagogischen Institute der Universitäten eingebunden sind. In der einphasigen Lehrerbildung werden die praktischen Teile meistens ebenfalls einer aussenstehenden, nicht handlungsforschungsorientierten Betreuung übergeben. Man tut insgeheim gleichsam so, als ob die Praxis ohne Theorie und die Forschung ohne Praxis auskommen könnte.
3. Hier schliesst auch eine Kritik an der Theorie des "Reflective Teaching" an: In vielen Schriften zur Lehrerbildung wird das "Reflective Teaching" als Lösung für Übungs- und alle Theorie-Praxis-Probleme angepriesen. Warum dieser Lösungsvorschlag ungenügend und nur scheinbar hilfreich ist, sei kurz dargestellt:

"Reflective Teaching" ist eine Ausbildungsform, in der teils mit einem Experten, teils in Gruppen junger Lehrer und Lehrerinnen, also Betroffener, über ihre soeben durchgeführten Unterrichtseinheiten intensiv nachgedacht und diskutiert wird. Ziel ist eine kritische Überprüfung der Wirkungen des eigenen professionellen Handelns.

Dem "Reflective Teaching" mangelt es an einer wesentlichen Komponente, die bei den Standards immer oder per definitionem (automatisch) vorhanden ist, nämlich dem Bezug zu überprüften Resultaten einschlägiger Theorien. Es fehlt damit ein wesentlicher Bestandteil der Steuerung des eigenen professionellen Handelns, nämlich das theoretisch fundierte und empirisch überprüfte Wissen. Wir haben dies in bezug auf den Gruppenunterricht im Teil 1 schon angedeutet. Es gibt relevante Forschungsergebnisse, welche die reflexive Abstraktion ausleuchten und überhöhen können. Ohne sie ist selbst die scheinbar "vernünftigste" Reflexion blind, ohne sie bleibt Lehren beim alten, ewig weitergegebenen strukturellen Hiatus zwischen Forschungen im Bereich der Instruktionspsychologie (Didaktik) und einer sich immer wieder selbst bestätigenden Praxis.

Dieses Problem ist an dieser Stelle von hoher Relevanz, weil Lehrerbildungsreformen nicht bloss die Praxis oder die theoretische Ausbildung verbessern oder inhaltlich neu definieren müssen; vielmehr ist darüber nachzudenken, wie einerseits das wissenschaftliche Wissen die Praxis erhellt und andererseits die Praxis dem wissenschaftlichen Wissen jene Probleme benennt, die einer forschungsmässigen Überprüfung zugeführt werden können. Nur wenn wissenschaftliches Wissen über die Standards die Praxis verbessert, haben wir eine Chance echter Professionalisierung im Lehrerberuf (s. Dick, 1996²: S. 96ff.; Schön, 1983, 1987, 1991).

Zurück zu unserer Hypothese. Sie wird durch subjektive, einstellungsmässige, strukturelle und teilweise gar theoretische Argumente begründet, Argumente, die in dieser Darstellung nur angesprochen, nicht umfassend ausgeführt werden.

Ergebnisse

Für die erste Darstellung der Forschung im Zusammenhang mit den Standards habe ich fünf einzelne Untersuchungsteile ausgewählt. Die Frage lautet dabei - dies sei in Erinnerung gerufen -, wie erfolgreich ein Standard unter welchen Bedingungen ausgebildet worden ist. Sie richtet sich nur auf die von den Lehrpersonen subjektiv festgestellte Intensität der Arbeit mit den Standards. Die Auswahl der fünf Beispiele geschah aufgrund der Unterschiedlichkeit der Sache selber und ihrer Relevanz. Als zweites sollen einige Typen der Ausbildungsstruktur anhand von gruppierten Standards vorgestellt werden. (Für die Auswertungsarbeiten bin ich Herrn Bernd Kersten, Herrn Martin Wild-Näf und Herrn Christian Brühwiler, Mitarbeiter am Institut, dankbar.)

1. Erstes Beispiel: "Kriterien der Beurteilung vermitteln" (Bereich "Leistungsmessung" Gruppe 7)

Die Frage, die wir bei diesem ersten ausgewählten Beispiel gestellt haben, lautet: "Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein." In dieser Gruppe 7 der Standards geht es allgemein um die Fähigkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gerecht und effizient zu beurteilen, Unterscheidungen zwischen formativer und summativer Evaluation vorzunehmen, die Problematiken von Leistungsmessungen zu kennen, die Reaktionen und Möglichkeiten der Lernenden zu verstehen u.ä. In diesem spezifischen Standard geht es um den Zusammenhang von Lehren, Lernen und Prüfen. Schüler können dann Kontrolle über ihr eigenes Lernen ausüben, wenn sie eine Vorstellung davon haben, was, unter welchen Bedingungen, in welcher Weise und wie verbindlich gefordert ist. In diesem Sinne werden auch Anspruchsniveaus explizit und implizit angesprochen. Seit Ingenkamp's "Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung" (1977) gibt es eine reiche Forschungsliteratur zum Thema Beurteilung, Evaluation, Zusammenhang von Lehren und Leisten u.ä. (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 171-176). Die Bedeutung dieses Standards ist deshalb hoch, weil Lehrpersonen fast an jeder Stelle des Unterrichts beurteilen und den erwähnten Zusammenhang herstellen. Insbesondere ist dieses Thema auch gefordert unter den Gesichtspunkten einerseits der Selektionsfunktion von Schule allgemein und andererseits der Differenzierung und damit der Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung (für weitere Forschungsliteratur s. Olechowski & Rieder, 1990; Schrader, 1997 u.a.).

Abbildung 1a zeigt ein typisches und für viele andere Standards stellvertretendes Bild. Die meisten Studierenden haben entweder nur theoretisch davon gehört oder ausschliesslich Übungen dazu gemacht bzw. sich ausschliesslich in der Praxis damit auseinandergesetzt.

Kombinationen dieser Zugangsweisen (Theorie, Übung, Praxis) kommen hier - wie bei allen Standards - selten vor. Bei keinem Standard findet sich eine Mehrheit von Antwortenden, die wenigstens zwei Bearbeitungsweisen für den Erwerb des Standards verwendet hatten. Insbesondere die Verbindung von Theorie mit Übungen und mit der Praxis (das Portfolio) wird stets von weniger als ca. 10 Prozent der Personen angegeben.

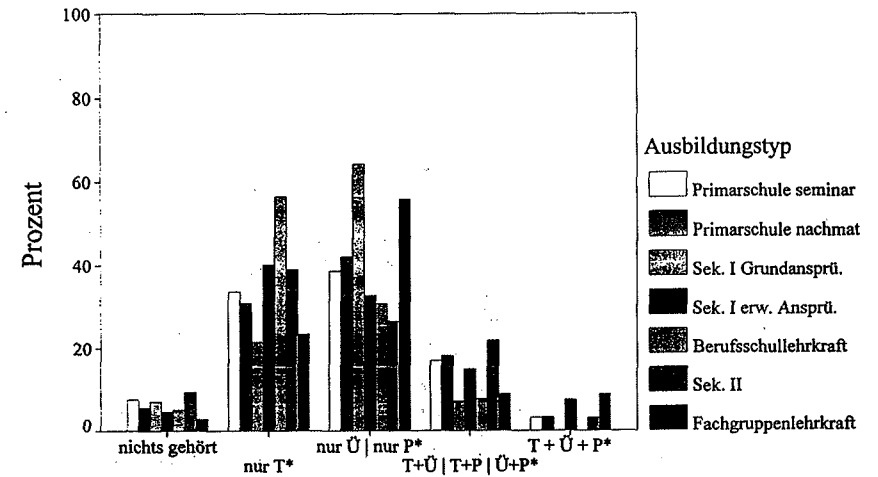


Abbildung 1a: Einschätzung der Ausbildungsintensität für den Standard "Kriterien der Beurteilung vermitteln" (T* = Theorie; Ü = Übung, P* = Praxis; | = entweder-oder; + = plus).

Dieses typische Bild zeigt sich bei einer ganzen Gruppe von Ausbildungstypen (vgl. Abbildungen 2c und 2d). In Abbildung 1a gibt es, vergleicht man die Verläufe miteinander, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen. Dies ist eine wichtige Aussage, die man allerdings auf zwei Arten relativieren muss. Einmal kann nicht mit absoluter Sicherheit behauptet werden, dass überhaupt keinerlei Unterschiede zwischen den Ausbildungsarten bestehen (der sog. Fehler zweiter Art). Zweitens muss verstanden werden, dass wir hier die Verläufe über alle 5 Einschätzungsausprägungen miteinander vergleichen, nicht aber die Unterschiede bei einer einzelnen Einschätzungseinheit selber.

Die Nichtunterschiedlichkeit der Verläufe hinsichtlich der Ausbildungstypen zeigt sich bei den meisten Standards. Wenn bei einzelnen Verläufen aber hinsichtlich des Bearbeitungsmodus Unterschiede vorliegen, so sind diese unsystematisch. Insbesondere findet sich keine Ausbildung, die systematisch die Verbindung von auch nur zwei Zugangsweisen für den Erwerb von Standards verwenden würde. Wir werden hier also vor allem die Typologie der Verarbeitungstiefe in Betracht ziehen, nicht aber Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen.

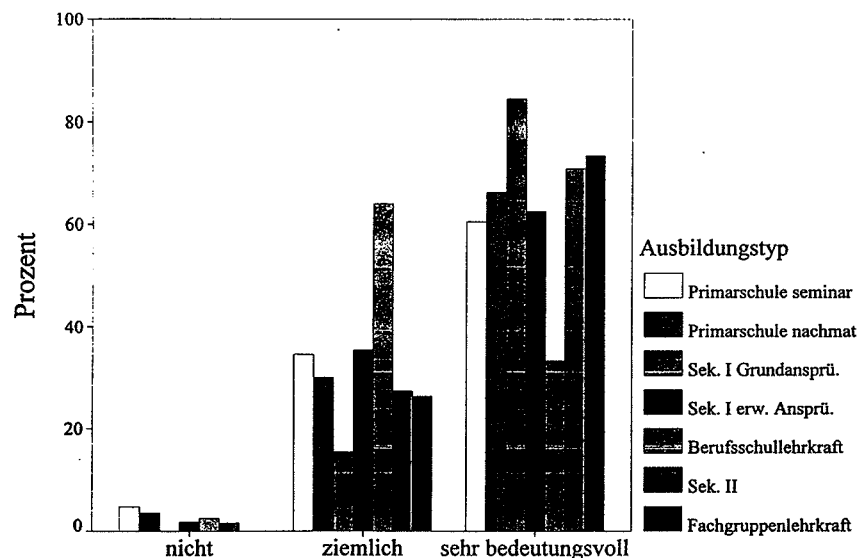


Abbildung 1b: Einschätzung der Bedeutung des Standards "Kriterien der Beurteilung vermitteln"

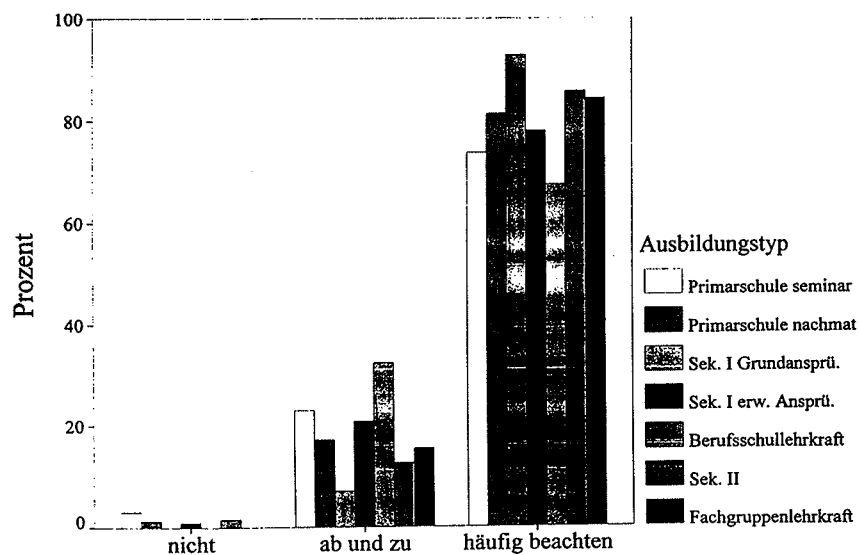


Abbildung 1c: Einschätzung der zukünftigen Anwendungshäufigkeit des Standards "Kriterien der Beurteilung vermitteln"

Bei den Urteilen zur Bedeutsamkeit (und der Verwendungsabsicht) finden sich demgegenüber auch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen. Dennoch ist der Einschätzungstrend immer gleich: Es werden die Beurteilungen der Bedeutsamkeit und der späteren Verwendungsabsicht zuallermeist als intensiv eingeschätzt.

In diesem Grundrahmen geben allerdings die Berufsschulkkräfte in unserem Beispiel (Abb. 1b, fünfter Balken von links) relativ am wenigsten, die Lehrer der Sekundarstufe I (Grundansprüche, dritter Balken von links) relativ am häufigsten das Urteil der grossen Bedeutsamkeit bzw. der Absicht der häufigen Verwendung ab. Das typische Bild gilt aber für alle Ausbildungstypen gleichermaßen: Während der Erwerb von Standards nicht über die Kombination von Zugangsweisen (Theorie und Übungen und Praxis) erfolgt, werden sie dennoch für mindestens ziemlich bedeutungsvoll angesehen, und die Lehrer-Studenten möchten sie zuallermeist häufig beachten.

Die Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen sind aber auch hier unsystematisch, und es bedürfte einer eigenen Analyse, welche Standards bei welcher Ausbildung - in pragmatischer Sicht der Umsetzung unter Beachtung der Lehrerteile - vorrangig im Sinne eines Portfolios umgesetzt werden sollten. Im Rahmen dieses theoretischen Aufsatzes, der den Widerspruch zwischen der unzulänglichen Aneignungsweise von Standards einerseits und deren Bedeutung bzw. Anwendungs-Relevanz andererseits aufzeigt, werden solche praktischen Überlegungen vernachlässigt.

2 Zweites Beispiel: "Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose" (Standards aus der Gruppe 2)

Die Frage, die wir gestellt haben, lautet, ob man in der Lehrerbildung gelernt habe festzustellen, welche Ursachen Aggression, Ängste, Lernblockierungen etc. der Schüler und Schülerinnen haben, und darauf auch richtig zu reagieren. Diagnosefähigkeiten sind für Lehrpersonen zentral, denn ohne diese Fähigkeit ist es kaum möglich, differenzielle Unterstützung vorzunehmen oder differenziell gegenzuwirken. Bromme (1997, S. 200) spricht von diagnostischen Kompetenzen, die letztlich auch mit Notengebung, Bezugsnormorientierung (Rheinberg, 1980), Lern- und Verständnisschwierigkeiten, mit den kindlichen Attributionsdeterminanten u.ä. in Beziehung stehen. Es sind aber nicht so sehr Verhaltenspathologien, die uns interessieren, sondern allgemeine alltägliche Verhaltens- und Erlebensdefizite und deren suboptimale Unterstützung.

Unsere Analyse zeigt wieder ein typisches Muster des subjektiv eingeschätzten Verlaufs: Entweder und besonders häufig wird nur theoretisch gearbeitet (ca. 45%) oder aber es kommen nur Praxis und Übung allein zum Zuge (ca. 30%). Das bedeutet, dass subjektiv empfunden wird, es sei den Ausbildungsstätten nicht gelungen, hinsichtlich dieser Standards Theorie und Praxis in genügender Weise zu verbinden. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen sind zwischen Kindergarten, Sek. I mit erweiterten Ansprüchen und Sek. II zwar statistisch signifikant, können aber hier vernachlässigt werden. Es geht lediglich um das Muster, das ein Manko an "Standardisierung" deutlich macht, denn die Kombination Theorie + Übung + Praxis, die wir als Portfoliolernen bezeichnet haben, ist relativ schwach ausgeprägt.

Auch hier ist die Bedeutungszumessung entweder ziemlich oder sehr stark ausgeprägt, und auch die zukünftige Beachtung und der zukünftige Gebrauch werden mehrheitlich als intensiv diagnostiziert. Man kann also von einem Bruch zwischen der vorgestellten Wünschbarkeit und Bedeutung einerseits und der tatsächlichen Erreichung von Standards andererseits sprechen.

Dieses zweite Beispiel zeigt wiederum die schon erwähnte Lücke im Ausbildungsprofil. Standards werden selten erreicht. Die Klage über dieses Defizit hängt natürlich auch von der Einschätzung der Wichtigkeit des Standards durch die Auszubildenden ab (was an anderer Stelle wiedergegeben wird). Nimmt man an, dass "Nicht lernen wollen", "Nicht lernen können", "Nicht lernen dürfen" (Diederich, 1988) notwendigerweise zu unterscheidenden Dimensionen bei der Bedingungsschaffung des Kerns eines Standards darstellen, so kann man nicht umhin, anzunehmen, dass alle drei Formen der Behinderungen überwunden werden müssen. Es wäre natürlich eine eigene Analyse wert, zu fragen, welche dieser drei Formen stärker zu diesem Ergebnis führen (zur Diagnostik s. auch Jäger, 1988; Schrader, 1997).

3. Drittes Beispiel: Der Standard "Lerninhalte sach- und lernlogisch gliedern" (Gruppe 12)

Dieser Standard gehört schwerpunktmässig zur fachdidaktischen Ausbildung. Er hängt zusammen mit der professionellen Fähigkeit, von Seiten der Lehrperson eine detaillierte Strukturanalyse des Lehrstoffes vorzunehmen und ihn z.B. in einer "mind map" zu repräsentieren. Es gibt die verschiedenartigsten Formen einer solchen Repräsentation, so etwa das Aufteilen des Stoffes in "chunks", das hierarchische Gliedern, das sogenannte Mapping, wo Verursachungsfaktoren aneinandergefügt werden (Dansereau, 1978) oder die Systembildung, wo unterschiedliche Begriffseinheiten zusammengefügt werden (vgl. dazu Reynolds, Sinatra & Jetton, 1996). Es handelt sich unserer Meinung nach um eine der wichtigsten fachdidaktischen Kompetenzen, die hier angesprochen werden. Lehrstoffaufreibungen hängen mit Lehrstoffverständnis einerseits und mit Lehrstoffumsetzung in Operationen des kindlichen Geistes andererseits zusammen.

Die Ergebnisse zu diesem Standard zeigen eine andere Bearbeitungsform. Etwa 40% der Auszubildenden meinen während der Ausbildung nichts von dieser Form der fachdidaktischen Auseinandersetzung gehört zu haben. In der Gesamtbilanz werden Theorie plus Übung plus Praxis (Portfolio) auch hier nur selten als realisiert angenommen. Und auch da wiederum werden die eingeschätzte Bedeutung und der eingeschätzte zukünftige Gebrauch ziemlich oder sehr hoch bzw. intensiv eingeschätzt.

Allgemein lässt sich sagen, dass dies einen sehr wichtigen "Standard" darstellt (s. dazu Alexander & Dochy, 1995; Alexander, Kulikowich & Jetton, 1995; Bruner, 1970²; Einsiedler, 1995; Ford & Pugno, 1972; Mitchell & Chi, 1984; Reusser, 1995; Schott, 1991; Semb & Ellis, 1995), und es wird sichtbar, dass die Crux der Lehrerbildung nicht so sehr in der mangelnden Praxis oder in der mangelnden Übung oder in der mangelnden Theorie liegt, sondern im Fehlen von deren systematischer Verbindung, in der die Theorie die Praxis steuert und die Praxis die Theorie dauernd befragt. Strukturierung der Inhalte heisst Strukturierung der Wissensarchitektur von Kindern. Dass hier keine Professionalität erreicht wird, lässt vielleicht auch Rückschlüsse auf schlechte Evaluationsergebnisse im internationalen Vergleich zu.

4. Viertes Beispiel: "Sensibilisierung für die Lernübertragung in jedem Lernprozess: Transfer systematisch einbauen" (Gruppe 5)

Die Frage, die wir hier gestellt haben, lautet: "Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht". In Aebli's Didaktik (Aebli, 1987³) z.B. findet man immer wieder den Begriff der Anwendung oder den Begriff der Verinnerlichung. Das ganze 12. Kapitel des Buches "Zwölf Grundformen des Lehrens" bezieht sich auf das Thema "Von der geleiteten zur selbständigen Anwendung". Transfer ist Übung, Sicherung, Stabilisierung und

Erweiterung der aufgebauten Operationen. Transfer macht Lernen durch die Übertragung in veränderte Kontexte sinnvoll. 1987 erschien beim International Journal of Educational Research ein Sonderheft zum Thema "Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills" (De Corte, 1987). Schliesslich erschien 1993 "Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction" von Detterman und Sternberg (Hrsg.). Diese Schrift ist ein Kompendium der Transferforschung in neuerer Zeit. In der Tat, zu diesem Standard, der auch zentral für wissenschaftliches Arbeiten und Lernen ist, gibt es also eine Theorie, empirische Forschung, evaluative Resultate und eine lange vernünftige Praxis. Lernen ohne Transfererwartung ist beinahe sinnlos, denn "transfer is the degree to which a behavior will be repeated in a new situation" (Detterman, 1993, S. 4). Man kann heute sagen, dass transferale Settings zu den absolut notwendigen Bedingungen für fruchtbare Lehr- und Lernprozesse gehören.

Umso erstaunlicher ist nun das Ergebnis. Nicht nur, dass die Bearbeitung dieses Themas durch die verschiedenen Ausbildungsformen zu 40% bis 60% ausgeklammert ist, das Gewicht überwiegend auf einer ausschliesslich theoretischen Bearbeitung liegt. Zu ca. 65% wird das Thema damit auch als nur mittel bis bedeutungsvoll eingeschätzt und knapp mehrheitlich glauben die Befragten, dass sie, hätten sie dieses Wissen, es auch nur ab und zu beachten würden. (Besonders auffallend gilt dies für Fachgruppenlehrkräfte, die mehrheitlich gar nicht die Gelegenheit hatten, diesen Standard kennenzulernen, geschweige denn, sich mit ihm auseinanderzusetzen.) Wiederum sind keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsformen gegeben.

Es zeigt sich hier ein Phänomen, das bei vielen Standards anfällt: Wichtige pädagogisch-psychologische Fähigkeiten werden, insbesondere bei der universitären Lehrerbildung, weder zu einem Standard ausgebildet, noch schätzt man sie als wertvoll ein. Wir können noch nicht sagen, wie dieses Phänomen zustande kommt, aber wir denken, dass es im Widerspruch steht zu den wissenschaftlich orientierten pädagogischen Ausbildungsteilen, wie sie eben die Universität sehr gut leisten könnte. Unsere Hypothese ist, dass je mehr ein Standard nur theoretisch bearbeitet wird, desto tiefer die Bedeutung und desto weniger intensiv der zukünftige Gebrauch eingeschätzt wird.

5. Fünftes Beispiel: "Hausaufgaben erteilen und überprüfen" (Gruppe 12, fachdidaktisch bezogene Standards)

Die Frage lautete hier: "Ich habe in der Fachdidaktik Deutsch als wichtigstes Fach gelernt, wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann". Diese Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, das, was der Schüler (zusätzlich zur Arbeit in der Schule) sinnvoll selbstständig bearbeitet, zu begleiten, zu integrieren und zu kontrollieren. Sinnvoll meint ausgestattet mit dem Wissen, unter welchen Bedingungen solche Arbeiten wirkungsvoll sind, zur Automatisierung von Gelerntem beitragen und in der Tat das schulische Lernen ergänzen. So ist es z.B. gut, wenn Schüler kontroverse moralische Themen auch mit ihren Eltern diskutieren und Prozess und Produkt solcher Auseinandersetzungen vorstellen. So ist es zweckmässig, bestimmte literarische Gebilde wie Gedichte auswendig zu lernen, wenn sie nachher für Theateraufführungen, Feiern oder andere öffentliche Anlässe gebraucht werden. So können bestimmte entdeckende Arbeiten in der Natur ausgeführt werden. So können Prüfungen besser für die individuellen Schüler vorbereitet werden, wenn diese mit bestimmten Strategien, die sie beim häuslichen, ja alltäglichen Lernen anwenden, leichter lernen als ohne diese Strategien.

Zum Aspekt der Hausaufgabe gibt es eine reiche Forschungsliteratur (z.B. Bischof, 1995; Feiks & Rothemel, 1981; Gage & Berliner, 1986; Geissler, 1985; Keck, 1994; Sommerla, 1978; Winkel, 1983). Es ist also leicht möglich, in diesem Bereich Theo-

rien zu diskutieren, empirische Ergebnisse zu betrachten, Qualitätsmerkmale zu entwickeln und in Übung und Praxis das adaptive Handeln zu trainieren. Hausaufgaben können missbraucht werden, können bei Schülern zu Angst führen, können eine Belastung für Eltern darstellen u.a. Es ist also unabdingbar, dass hier eine Psychologie des professionellen Handelns hinsichtlich der Gefahren und Wirkungen, der Effektivität und des richtigen Einsatzes gesehen und angewendet wird.

Das Ergebnis der Einschätzung zeigt, dass zwar alle Lehrerstudierenden nach Abschluss der Ausbildung von diesen Problemen Kenntnis haben, wobei allerdings meistens wieder nur die Theorie überwiegt. Es gilt die übliche Verteilung, mit ca. 30% nichts gehört, 40% nur die Theorie und 20% nur Übung oder nur Praxis und zu etwa 10% eine Zweierkombination. Die Unterschiede in den Ausbildungstypen sind nicht signifikant. Interessant ist nun aber, dass z.B. die Lehrkräfte für Berufsschulen diesen Standard mehrheitlich als nicht wichtig einschätzen, während die anderen nachmaturitären Typen diesen Standard als ziemlich oder sehr bedeutungsvoll wahrnehmen. Auch der spätere Einsatz wird bei der Berufsschule überwiegend nur als ab und zu notwendig eingeschätzt, keine der Berufsschullehrer meint, diesen Standard häufig beachten zu wollen, wobei doch gerade Berufsschulen enorm viele Hausaufgaben erteilen.

Dieses Resultat zeigt zwar wieder, dass hier ein grosses professionelles Potential nicht ausgenützt worden ist, denn es entsteht weder ein Portfolio zu diesem Thema, noch wird die höchste Übungsintensität erreicht. Besonders hervorzuheben ist aber das Faktum, dass genau dort, wo geübt wird, die Bedeutung abnimmt und auch die zukünftige Anwendung ebenfalls in der Ausprägung eine Abschwächung erfährt. Diesem Effekt wäre näher nachzugehen. Es scheint, dass die Beherrschung einer Sache zu deren Bedeutungsabwertung führt. Mitunter sind solche und ähnliche Effekte sehr überraschend und nicht so leicht einer Erklärung zuzuführen.

Abbildungen 2a bis 2d stellen vier häufig vorkommende Formen der Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der wahrgenommenen Ausbildungsintensitäten dar. Sie beziehen sich je auf Zusammenfassungen einer Gruppe von Standards hinsichtlich einer Ausbildungsform.

Abbildung 2a zeigt, dass ein Grossteil der Personen nichts gehört hat von dieser Gruppe der Standards; ein weniger grosser Teil hat nur theoretisch gearbeitet. Ganz anders die Gruppe 4 der Standards in Abbildung 2b. Hier haben mehr Personen - oder bei manchen ist es sogar die grosse Mehrheit der Personen -, nur theoretisch etwas gehört; viele haben aber auch hier keine Gelegenheit gehabt, diese Standards überhaupt kennenzulernen. Wieder anders Abbildung 2c. Hier herrscht das Praktische vor. Es scheint, dass für diese Standardgruppe oft der Grundsatz gilt: Vergessen wir die Theorien, handeln wir praktisch. Ähnliches finden wir bei der Gruppe 7 (Figur 2d) der Standards. Hier sind Theorie und Praxis zwar getrennt, werden aber etwa gleich intensiv eingeschätzt. Dies zeigt - zusammenfassend - einerseits, dass die Kategorien 4 und 5 schwach ausgeprägt sind. Dies belegt andererseits aber auch, dass der Wert der einzelnen Standardgruppe von den Ausbildungsplänen in sehr unterschiedlicher Weise artikuliert wird.

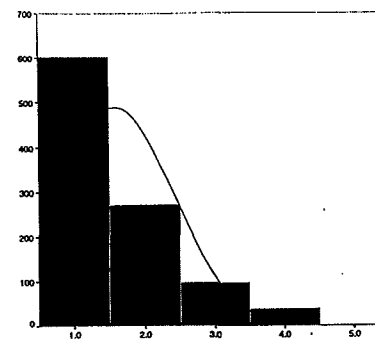


Abbildung 2a: Verteilung der Gruppe 1 der Standards "Lehrer-Schüler-Beziehungen" (Primarlehrerausbildung seminaristisch)

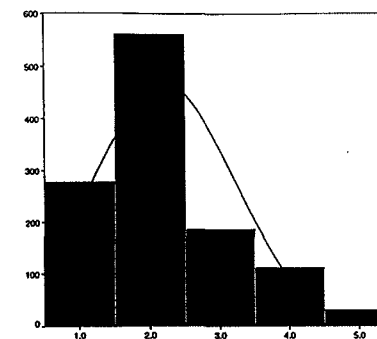


Abbildung 2b: Verteilung der Gruppe 4 der Standards "Aufbau und Förderung sozialen Verhaltens" (Primarlehrerausbildung nachmaturitär)

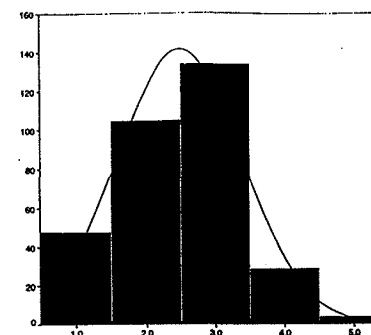


Abbildung 2c: Verteilung der Gruppe 2 der Standards "Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose" (Lehrkräfte für Kindergarten)

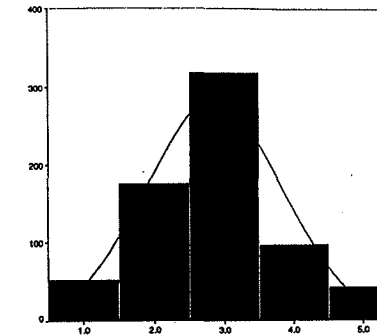


Abbildung 2d: Verteilung der Gruppe 7 der Standards "Leistungsmessung" (Berufsschullehrerausbildung)

Abbildungen 2a-d: Die vier Haupttypen der Verteilungsformen gruppierter Standards (1=nichts gehört; 2=nur Theorie; 3=nur Übung oder nur Praxis; 4=Theorie plus Übung oder Theorie plus Praxis oder Übung plus Praxis; 5=Theorie plus Übung plus Praxis)

Diskussion der Ergebnisse: Ein neues Paradigma für die Lehrerbildung

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sagen im Wesentlichen aus, dass die Intensität der Ausbildung für die Erreichung der Standards, nicht einmal der wichtigsten von ihnen, ungenügend ist. Sie sagt nichts darüber aus, warum dies so ist. Die Zuständigen der Ausbildung können sich mit dem Argument verteidigen, dass man in einer Ausbildung gar nicht das Niveau von Standards erreichen könne, dass dieser Anspruch erst in der Praxis erfüllt werde. Dem ist entgegenzuhalten, dass keine Praxis allein dies leisten kann, weil sie den Zusammenhang zwischen Theorie/Empirie einerseits und situativen Gegebenheiten/Praxishandeln andererseits nicht herzustellen vermag. Der Mythos, dass die Praxis alles Verfehlete heile und alles Fehlende ersetze, ist ein toter Mythos. In der Tat wird dies in der Medizin deutlich. Ein praktizierender Arzt kann zwar sehr viele wesentliche Diagnose- und Entscheidungsfähigkeiten verbessern; aber er kann kaum über sein bisher Gelerntes hinauskommen, ohne dass eben die Theorie/Empirie mit seinen Handlungen je systematisch neu in Verbindung gebracht wird. Er muss die wesentlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten schon mitbringen, wenn er eine Praxis aufbaut. Und sein Wissen muss weit über das hinausgehen, was sein berufliches Verhalten in der Situation erfordert. Will er aber entscheidend weiterkommen, so kann er dies nicht ohne Verarbeitung der Forschung und Kontakt mit den Kliniken tun.

Man könnte nun einwenden, dass eben nur ein Teil der Standards erreicht werden müsste, weil die Ausbildung nicht alles, was gefordert ist, leisten kann. Wenn man diesem Vorschlag zustimmt, dann müssten eigentlich mehr und vermehrt jene Fähigkeiten ausgebaut werden, die in Richtung Standards gehen, anderes (unnötiges Wissen) müsste fallen gelassen werden. Das ist die eine Lösung. Die andere wäre, dass die Fort- und Weiterbildung strukturell verankert wird, dass wir also für alle Lehrpersonen Gefässe für eine optimale und strukturell garantierte, inhaltlich ausgerichtete Fort- und Weiterbildung sichern. Das würde das Problem mit einem Schlage lösen. (Neue Ansätze für die Errichtung einer Pädagogischen Hochschule im Kanton Aargau erfüllen genau dieses Postulat. Sie interpretieren den Beruf der Lehrperson etwa als ein biographisches und berufsbio-graphisches veränderliches gesellschaftliches Konzept.)

Wir möchten einige Argumente angeben, die für eine grössere Befähigung in der Lehrerbildung hinsichtlich der Erreichung von Standards sprechen, als dies im allgemeinen angenommen wird.

1. Argument: Von der Festlegung der Standards durch eine von der Lehr-Lernforschung erhellte Praxis

Wissenseinheiten und curriculare Inhalte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sollten im allgemeinen von den Erfordernissen der Instruktionssituation bestimmt werden. Diese Erfordernisse der Lehr-Lernsituation werden so zugleich auch zum Ausgangspunkt einer neuen Forschungstradition gemacht, dies vor allem dann, wenn sie, wie dies in den USA z.B. am CERI in Stanford der Fall ist, zum Ausgangspunkt für Grundlagenforschung deklariert werden. Nicht andere Wissenschaften wie z.B. die Sozialpsychologie sind dann der Kern des Verstehens, sondern die Standards, die durch diese Situation determiniert sind. Und da ihre Auswahl durch kontextuelle Notwendigkeiten des Lehr-Lernangebots bestimmt werden, ist auch die Überformung durch andere Wissenseinheiten als Referenz unmittelbar gefordert. Dieser zweiteilige Weg, die Veränderung der Forschung von einer angewandten Wissenschaft zu einer Grundlagenforschung und die Erhellung der Lehr-Lernsituation durch ihre for-

schungsmässige Durchdringung, schafft ein neues doppelseitiges Programm, mit harten Anforderungen an beide, die zu lernenden Lehr-Lernverfahren und die zu erreichenden Standards.

2. Die bisherige Ausbildungsstruktur zertrümmern

Manche Reformen zur bisherigen Lehrerbildung haben wenig bewirkt, weil sie vermutlich a) von kontroversen Auseinandersetzungen getragen sind (etwa Einphasigkeit versus Zweiphasigkeit), die nur zu einer "blinden" formellen Verbesserung führten, aber zu keinem wirklichen Durchbruch; weil sie b) von den sie begleitenden Zusatzwissenschaften (Psychologie, Pädagogik, Kommunikationstheorien u.a.) bestimmt worden sind, nicht aber von einer wissenschaftlich durchleuchteten Lehr-Lernanalyse im Klassen- und Schulraum. Es wäre notwendig, die Kategorien der Standards und ihre Erreichung als Richtmass zu nehmen, dies, um die Bedingungen zu reflektieren, die diese Erreichung fördern oder behindern. Die Zweiphasigkeit in Deutschland z.B. kann dann nicht wie ein politischer Mythos beibehalten werden, sondern muss sich dem Diktat der vier erwähnten Kriterien, die einen Standard bestimmen, unterwerfen und so neu gedacht werden.

3. Die Evaluation der Ausbildung muss sich an der Erreichung der Standards messen

Es gibt zur Zeit eine Reihe von Schriften, die das, was wir als Standards bezeichnen, ausführlich und mit Akribie darlegen. So etwa spricht Landolt in seinem Buch "Erfolgreich Lernen und Lehren" (1995²) von den Qualitätskriterien verschiedener Fähigkeiten wie Rollenspiel organisieren, Begriffe aufbauen, Üben als Wiederholen etc. Landwehr (1995²) stellt reflektierte Schritte eines Vorbereitungsmodells vor. Dubs (1995) entwickelt u.a. mit sehr grosser Sorgfalt das Problemlösen im Klassenraum. Miller (1987²) beschreibt mit Sorgfalt die Diagnose und den Abbau von Lernstörungen. Bessoth (1989) und Edler (1996) beschreiben die Messung und mögliche Verbesserung des Unterrichtsklimas, Stebler, Reusser und Pauli (1994) didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens etc. All diese Beispiele sind dazu da - auch wenn etwa bei Landolt oder Landwehr nicht alle vier Bedingungen für Standards gegeben sind -, das System der Standards aufzubauen. Zwei Dinge aber fehlen: Einmal wird kaum Vollständigkeit angestrebt, jede dieser Schriften vermittelt den Eindruck eines Teilprogramms. Zweitens werden die Ausbildungsbedingungen wenig besprochen. Das bereitet grosse Probleme. Um nämlich den Kanon der Standards festlegen zu können, müssen - unter dem Gesichtspunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens - Auswahlentscheidungen diskursiv getroffen werden. Die unterschiedlichsten Kräfte reden hier mit und zeigen, dass sie gewillt sind, daran zu denken, was denn wohl diesem Kanon entsprechen würde. Für jeden Standard müssten die neuesten Forschungsergebnisse in Schriften vorliegen, die überschaubar klein und handlich wären.

Aber auch die Ausbildungsstruktur müsste sich ändern. Das Ziel wäre jetzt nicht mehr, Inhalte zu ermöglichen, sondern das Ziel der Ausbildung wäre die Hervorbringung von Experten, die in "performance oriented" Examensteilen belegen könnten, dass sie die Standards mit zufriedenstellender Qualität beherrschen. Für diese je neuen Strukturen würden Zentren notwendig sein, die jungen Lehrerinnen und Lehrern die Ausbildung und Übung dieser Standards ermöglichten, und sie müssten jene Freiheitsgrade belassen, die jene in Verantwortung nähmen, die Ausbildung gestalten.

In der Tat, die Lehrerbildung sollte ihren Aufbau von der Erreichung der Standards her gestalten, auch wenn unterschiedliche Institutionen Unterschiedliches in unterschiedlicher Weise gestalten. Ziel ist es, die Standards oder ein Teil von ihnen zu erreichen. Wir wissen, dass eine gute Ausbildung, die sich auf Standards bezieht, neue

Strukturen braucht. Wir wissen aber auch, dass gute Strukturen allein keine gute Lehrerbildung hervorbringen.

Standards werden transzendiert

Zur Ausbildung von Lehrpersonen gehört ihr eigenes Verhältnis zu den Standards und deren moralische Fundierung. Dazu sind dreierlei Bedingungen notwendig:

1. Es ist wünschenswert, dass Lehrerstudierende ein verantwortliches Verhältnis zu den Standards entwickeln. Sie müssen sich selber gebunden wissen und selber für das Erreichen des jeweiligen Qualitätsniveaus zuständig sein. Lehrerstudierende müssen die Erreichung der mit den Standards gegebenen Ausbildungsziele selber anvisieren. Es ist deshalb auch verwerflich, wenn Standards einer bestimmten Ausbildungsphase zugewiesen werden. Sie müssen die Zielstruktur für jede Phase abgeben.
2. Standards sind in eine Prozessethik einzubauen. Damit verstehen wir jene Disposition, die einen Lehrer oder eine Lehrerin befähigt, an jeder konfliktuellen Stelle den Lern-, Produktions- oder Handlungsprozess zu unterbrechen und mit Betroffenen jene Bedürfnisse auszutauschen, die zu einem neuen moralischen Gleichgewicht führen. Wir sprechen vom realistischen "Runden Tisch", an dem Kinder und Lehrer lernen, Leid, Unrecht, Verletzungen zu artikulieren und so die Suche nach Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit zu ermöglichen. Weil alle Personen an solchen Prozessen immer Beteiligte und nicht Betrachter sind und Lehrer und Lehrerinnen immer verschiedene Aufgaben zugleich erfüllen müssen (koordinieren, stimulieren, beteiligen), sind solche Unterbrechungen und runden Tische einerseits über die Standards zu stellen. Andererseits sind sie selber ein Standard und transzendieren die Standards. Man muss sich vor Büchern mit dem Titel "What Works. Research about Teaching and Learning" (Bennet, 1986) hüten. Diese geben vor zu wissen, wie sich die Wirkweise der Standards verhält. Sie geben vor, dass man, wenn man das, was wirkt, tut, einen guten Unterricht hält. Dies ist der direkte Ziel-Mittel-Aberglaube, der sich ebenfalls unter falscher Kausalität versteckt.
3. Zur Transzendierung von Standards gehört auch eine innere Verpflichtung, sie optimal zu erreichen. Nisan (1992) konnte aufzeigen, dass Studierende, die sich ihrem Studium gegenüber verpflichtet fühlen, resistenter gegen Misserfolge sind und auch gesamthaft weniger Abbrüche vollziehen als jene, die weniger verpflichtet sind. Da wir die Standards aufstellen und transparent vorlegen, können sie zur Planung von Studienabschnitten in der Weise führen, dass sie eine Verpflichtung für Lehrende und in unterschiedlicher Weise für Lernende werden. Für Lehrende bedeutet dies, jene Information, jene wissenschaftlichen Ergebnisse, jene Fallgeschichten, jene Übungsmöglichkeiten und Evaluationsinstrumente bereitzustellen, die notwendig sind, damit die Studierenden die Standards erreichen. Für die Studierenden ergeben sich klarere professionelle Ziele als bisher, die besprochen und in übersichtlichen Detailplanungen ausgearbeitet werden. Um einen bestimmten Standard zu erreichen, sind dann jene Vorlesungs- und Seminarteile, jene Übungen und Praxisteile zu belegen, jene Fälle zu analysieren und jene Selbstevaluierungen vorzunehmen, die eben diesen ermöglichen. Standards sind auf diese Weise in längerfristige Unternehmungen zu transformieren, die die Studienziele zumindest fundamental mitbestimmen. Standards sind so in jedem Studienabschnitt neu aufzugreifen und zu vertiefen.

Literatur

- Aebli, H. (1987). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Alexander, P.A. & Dochy, F.J.R.C. (1995). Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison Across Varying Cultural and Educational Communities. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 413-442.
- Alexander, P.A., Kulikowich, J.M. & Jetton, T.L. (1994). The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. *Review of Educational Research*, 64 (2), 201-252.
- Bennett, W.J. (Ed.) (1986). *What Works. Research about Teaching and Learning*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Frankfurt/M.: Luchterhand.
- Bischof, F. (1995). *Wenn Hausaufgaben in die Schule gehen... Integrierte versus traditionelle Hausaufgaben - ein Vergleich in den Kantonen Schwyz und Zug*. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg (CH), Pädagogisches Institut.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3* (S. 177-214). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Brouwer, N. & ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (D). *Empirische Pädagogik*, 9 (1), 3-31.
- Bruner, J.S. (1970). *Der Prozess der Erziehung* (2. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 6-14.
- Dansereau, D.F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- De Corte, E. (Guest Ed.) (1987). Acquisition and Transfer of Knowledge and Cognitive Skills. *International Journal of Educational Research* (Sonderheft zum Thema), 11 (6).
- Detterman, D.K. (1993). The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Ed.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. (Ed.) (1993). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim & München: Juventa.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Schweiz. Kaufmännischer Verband.
- Edler, K. (1996). Die multifunktionale Schule - ein pädagogischer Leviathan? In F. Fauser (Hrsg.), *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift* (S. 31-37). Seelze: Friedrich Verlag Velber.
- Einsiedler, W. (1995). Wissensstrukturierung im Unterricht. *Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg*, Nr. 79.
- Feiks, D. & Rothemel, G. (Hrsg.) (1981). *Hausaufgaben - pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ford, G.W. & Pugno, L. (1972). *Wissensstruktur und Curriculum*. Düsseldorf: Schwann.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. G. Bach Hrsg. und übersetzt aus dem Amerikanischen (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Geissler, E.E. (1985). Elemente einer Didaktik der Hausarbeit. *Die Realschule*, 93 (4), 165-168.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3* (S. 171-176). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Ingenkamp, K. (1977). *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R.S. (Hrsg.) (1988). *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*. München: Psychologie Verlags Union.
- Keck, R.W. (1994). Hausaufgaben. In R.W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S. 147-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landolt, H. (1995). *Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Landwehr, N. (1995). *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Miller, R. (1987). *Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

- Mitchell, A.A. & Chi, M.T.H. (1984). Measuring Knowledge within a Domain. In P. Nagy (Ed.), *The Representation of Cognitive Structures*. Toronto: Department of Measurement, Evaluation, and Computer Applications of the Ontario Institute for Studies in Education.
- Nisan, M. (1992). Beyond Intrinsic Motivation: Sense of the desirable as motivation for learning. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry, J.-L. (Eds.), *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 126-138.
- Olechowski, R. & Rieder, K. (Hrsg.) (1990). *Motivieren ohne Noten*. München: Jugend und Volk.
- Reusser, K. (1995). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. Erscheint in F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band G: Wissenspsychologie*.
- Reynolds, R., Sinatra, G.M. & Jetton, T.L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31(2), 93-104.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderung. *Forschungsbericht Nr. 7 aus dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen*.
- Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3.* (S. 659-700). Göttingen: Hogrefe.,
- Semb, G.B. & Ellis, J.A. (1994). Knowledge Taught in School: What is Remembered? *Review of Educational Research*, 64 (2), 253-286.
- Sommerla, G. (1978). Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In R.W. Keck (Hrsg.), *Hausaufgaben - empirisch untersucht. Schulversuche und Schulreform, Bd. 16*. Hannover: Schroedel.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, Ch. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 227-259). Bern: Huber.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (1997). *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Winkel, R. (1983). Hausaufgaben 4x Pro und 4x Contra. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35 (10), 476-479.
- Winkel, R. (1983). Sinnvolle Hausaufgaben: Widerspruch in sich selbst? *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35 (10), 484-488.