

Jürgen Seifried & Andrea Trescher
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



ABSTRACT (SEIFRIED/ TRESCHER 2007 in Ausgabe 12 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf

Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004): Diese Kompetenzbereiche umschreiben das Anforderungsspektrum von (angehenden) Lehrpersonen. Sie sind im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung zu entwickeln. Schulpraktische Übungen ermöglichen Studierenden einen Perspektivwechsel (vom Lerner zum Lehrer) und bieten u. a. durch die (angeleitete) Planung, Durchführung und Reflektion eigener Unterrichtsversuche vielfältige Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb.

Um die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mittels Schulpraktischer Übungen zu analysieren, haben wir bei zwei Jahrgängen Bamberger Studierender der Wirtschaftspädagogik den (nicht unumstrittenen) Fragebogen von OSER (1997a, 1997b) zu Standards in der Lehrerbildung *jeweils* vor und nach den Schulpraktischen Übungen eingesetzt (N = 106). Es zeigt sich, dass „unterrichtsnahe“ Kompetenzbereiche eher der Veränderung unterliegen als Standards, die im administrativen Bereich angesiedelt sind (z. B. Schule und Öffentlichkeit). Weiterhin wird ausgeführt, inwiefern Standards dabei helfen können, die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern.

Developing competences using practical experience in schools

Teaching, educating, assessing and innovating (decision of the standing conference of education ministers on 16.12.2004) – these areas of competence describe the range of demands placed upon trainee teachers. They should be developed in the context of initial teacher training and continuing professional development. Periods of practical experience in schools allow the students to benefit from a change of perspective (from learner to teacher) and offer, among other things, through the (guided) process of planning, executing and reflecting on their own attempts at teaching, a variety of possibilities for gaining competences.

In order to analyse the possibilities offered by periods of practical experience in schools in terms of developing competences, we used the (not uncontroversial) questionnaire by OSER (1997a, 1997b) on standards in teacher training with two cohorts of students at Bamberg University. The questionnaire was handed out before and after the periods of practical school experience respectively, (and a total of 106 students filled it in). It reveals that areas of competence that are closely associated with teaching processes are more likely to change than standards which are located in the administrative realm (for example, ‘school and the public’). Further, the paper details how standards can help improve the quality of teacher training.

Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen

1 Problemstellung

In einem aktuell am Bamberger Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik durchgeführten Forschungsprojekt zu Sichtweisen von Handelslehrerinnen und Handelslehrern auf Lehren und Lernen wurde u. a. nach der Bedeutung von Studium, Referendariat und Fortbildung für die Entwicklung professioneller Kompetenzen gefragt (SEIFRIED 2006). Die knapp 220 befragten Unterrichtsexperten (durchschnittliche Unterrichtserfahrung ca. 15 Jahre) gaben auf einer sechsstufigen Skala (von 1 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig) an, dass das Studium diesbezüglich vergleichsweise unwichtig sei ($M = 3,3 / SD = 1,31$). Dagegen werden eher praxisorientierte Aus- und Weiterbildungsphasen als vergleichsweise wichtig eingeschätzt (Vorbereitungsdienst: $M = 4,7 / SD = 1,21$; Fortbildungsmaßnahmen: $M = 4,4 / SD = 1,16$). Sich an die schriftliche Befragung anschließende Interviews mit ausgewählten Lehrkräften verdeutlichen diesen Standpunkt sehr plastisch:

„Das war eigentlich nicht hilfreich, weder Seminar noch Studium. ... Mit dem was wir gelernt haben in Studium und Seminar, ..., damit kriegen Sie die Schüler nicht mehr. Das ist nicht mehr zeitgemäß.“ (1, 131)

„Ganz ehrlich, ich habe es [das Unterrichten] nicht im Studium gelernt.“ (4, 107)

„Und ich hatte dann aber noch Kostenrechnung im Hauptstudium. Gut, da waren ein paar neue Erkenntnisse, die ich nicht gehört habe. Aber ansonsten gar nix. Und die wende ich jetzt... ja, ich muss sie ja anwenden, weil die Inhalte haben sich kaum geändert. Aber gebracht für den Unterricht hat es mir wenig. Und die Referendarsausbildung. Ja gut, man hat gehört, wie man so eine Stunde aufbaut... Aber ansonsten gar nichts.“ (5, 97)

„Ich habe dann so ein Ergänzungsstudium damals gemacht. Aber was ich da gehört habe in den Vorlesungen... Ich weiß kaum mehr was davon. Ja, also was mir am meisten geholfen hat, ist die Praxis, der Unterricht, die Seminare, die da waren. Dann die Hinweise, was in der konkreten Situation anders hätte gemacht werden müssen.“ (9, 118)

„Also wenn ich mich an mein Studium zurückerinnere, welche Modelle da teilweise durchexerziert wurden..., wo ich dann sage, o.k., danke für's Gespräch, das macht man dann und schreibt seine Arbeit drüber, aber das braucht man nicht mehr.“ (15, 94)

Anmerkung: Die Zahlen in den Klammern stehen für Interviewpartner und Interviewabschnitt.

Folgt man obigen Aussagen, so ist zu vermuten, dass Lehrkräfte ihre für die unterrichtliche Praxis benötigten Kompetenzen hauptsächlich in der zweiten Phase der Lehrerausbildung bzw. im Rahmen der Berufsausübung erwerben. Die universitäre Ausbildung dagegen wird von Lehrkräften diesbezüglich offenbar als wenig hilfreich erlebt. Folgende Fragen sind also

durchaus berechtigt: In welcher Phase ihrer Ausbildung erwerben (angehende) Lehrpersonen nun tatsächlich ihr Wissen? Können Lehrkräfte wirklich erst (bzw. ausschließlich) im Berufsalltag so genannte professionelle Kompetenzen aufbauen? Trotz einiger in den letzten Jahren gestarteten Forschungsaktivitäten (vgl. hierzu z. B. ALLEMANN-GHIONDA/ TERHART 2006 sowie BAER et al. 2006, 2007) trifft der Vorwurf nach wie vor zu, dass sich Reformen in der Lehrerbildung auf eine nur ansatzweise gesicherte empirische Basis stützen können (man denke nur an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überführung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur). Alles in allem fehlt es an einer empirisch gestützten Evaluation der ersten Phase der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt, weshalb es sich auch als äußerst schwierig erweisen dürfte, den vermuteten Zusammenhang zwischen Lehrerbildung, unterrichtlichem Handeln und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler empirisch zu untermauern (vgl. hierzu BRUNNER et al. 2006; LIPOWSKY 2006). Forschungsmethodische Probleme tragen ebenso nicht dazu bei, Klarheit bezüglich des Prozesses des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften zu gewinnen.

Will man die Kompetenzentwicklung von Studierenden empirisch nachzeichnen, sollte man zunächst bedenken, welche Kompetenzen für eine professionelle Berufsausbildung benötigt werden. Im deutschen Sprachraum haben diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von Fritz OSER und Jürgen OELKERS für Furore gesorgt. Die Untersuchungen zur „Wirksamkeit der Lehrerbildung“ in der Schweiz trugen nicht nur angesichts der ernüchternden empirischen Befunde zu einer Intensivierung der Diskussion bei (OSER 1997a, 1997b; OSER/ OELKERS 2001). In der vorliegenden Untersuchung wurde ebenfalls – auch in Ermangelung alternativer tragfähiger Konzeptionen – auf das Modell von OSER zurückgegriffen. Das auf induktivem Wege entwickelte Modell beschreibt handlungsorientierte Kompetenzprofile für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Es bietet zugleich eine Möglichkeit, Lehrerbildungssysteme mit Hilfe der zu Standards erhobenen Kompetenzbereiche auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. OSER formulierte insgesamt 88 Standards, die zu 12 Gruppen zusammengefasst wurden. Mit dem Begriff der ‚Standards‘ legte OSER den Grundstein für eine ausführliche Diskussion einschließlich kritischer Stimmen (OSTERMEIER/ PRENZEL 2002; BRANDENBERG/ KELLER 2002; TERHART 2002, 2007; CRIBLEZ 2003; FUCHS/ ZUTAVERN 2003; STRITTMATTER 2004; HERZOG 2005; MAYR 2006) bezogen auf ein Modell, das Standards sowohl als professionelle Kompetenzen als auch als Maßstab für deren bestmögliche Erreichung sowie Evaluierung derselben nutzbar zu machen versucht (BAER et al. 2006, 2007).

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Rahmen der so genannten Schulpraktischen Übungen (SPÜ) in der ersten Phase der Handelslehrausbildung. Wie bereits ausgeführt, konnten bislang die in diesem Zusammenhang relevanten „interdependenten Prozessverhältnisse von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln als Ausgangspunkt und Determinanten für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen“ (BAER et al. 2006, 141) aufgrund fehlender empirischer Forschung in der Lehrerbildung nicht eindeutig geklärt werden.

2 Begrifflichkeit

2.1 Standards und Kompetenzen: zwei Seiten einer Medaille?

Die ausufernde Literatur zum Thema Standards und Kompetenzen lässt vielleicht den Eindruck entstehen, dass man sich mit einem bildungspolitischen „Modetrend“ (BECK 2005, 4) befasse. Jenseits aktueller bildungspolitischer Strömungen erscheint die Formulierung von Standards jedoch tatsächlich eine Möglichkeit zu eröffnen, mehr Klarheit über die Wirksamkeit von Lehrerbildungsmaßnahmen zu erhalten. Man sollte sich dennoch davor hüten, Standards mit Hoffnungen zu überfrachten, wie dies in der Vergangenheit bei ähnlich gelagerten Versuchen zur Sicherung der Wirksamkeit der Lehrerbildung vielfach der Fall war (MAYR 2006). Im Folgenden werden zunächst einige Vorbemerkungen zu Standards gegeben, wobei anzumerken ist, dass die Begriffe Standards und Kompetenzen (u. a. von OSER selbst) bisweilen unscharf verwendet werden.

OSER (1997a, 27) definiert Standards als „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab (!) standhalten“ müssen. Die Standardisierung der Kompetenzbereiche sollte häufig unreflektiert geäußerten Vorstellungen über die Qualität und Wirksamkeit von Lehrerbildung sowie falschen Kausalannahmen, z. B. hinsichtlich der Annahme einer generellen Wirksamkeit von Schulpraktika, den Wind aus den Segeln zu nehmen (OSER 1997a). Ebenso trägt man mit der Einführung von Standards der Tatsache Rechnung, dass sich eine Evaluation von Lehrerbildung nicht ausschließlich an empirisch anzutreffenden ‚normal‘ verteilten Kompetenzniveaus der bei einer empirischen Untersuchung jeweils erfassten Studierenden orientieren darf, denn diese wären ja untrennbar mit der gegebenen, möglicherweise unzureichenden Praxis verbunden (TERHART 2005). Um einen diesbezüglich möglichen naturalistischen Fehlschluss zu vermeiden, ist es zielführend, vorab Kompetenzfelder und dazugehörige Standards zu definieren, anhand derer Wirkungsmessungen von Lehrerbildungsmaßnahmen durchgeführt werden können. Als Kompetenzen bezeichnet WEINERT (2002, 27 f.) im umfassenden Sinn „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (siehe hierzu auch SEMBILL 1992; ACHTENHAGEN 1996). Für angehende Lehrpersonen sollte das bedeuten, in der ersten Phase der Ausbildung Kompetenzen zu erwerben, welche sie in die Lage versetzen, auf Herausforderungen in ihrem späteren Berufsleben angemessen zu reagieren (Performanz). In diesem Zusammenhang spricht man auch von funktionalen Kompetenzen (BAER et al. 2006, 143). Zahlreiche Versuche, notwendige Berufskompetenzen von Lehrern umfassend zu beschreiben, haben gemein, dass sowohl Fach- als auch Sozialkompetenzen als zentrale Bestandteile von Kompetenzkonzepten genannt werden (ebd., 144).

Von Standards soll in Anlehnung an OSER (1997a, 26 ff.) zudem immer nur dann gesprochen werden, wenn die Bedingungen a) theoretische Fundierung (Kriterium der Theorie), b) empirisches Wissen (Kriterium der Empirie), c) evaluative Kriterien (Kriterium der

Qualität) und d) Handlungstradition (Kriterium der Ausführbarkeit) erfüllt sind. Ausgehend von den Befunden der „Novizen-Experten-Forschung“ (BROMME 1992, 1997) wird nicht mehr zwischen gutem oder schlechtem Unterrichten unterschieden, sondern man beschäftigt sich mit dem Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können, indem explizites Theoriewissen implizit werden muss (MESSNER/ REUSSER 2000). Anhand des Beispiels „Gruppenunterricht effektiv und lernwirksam gestalten“ soll gezeigt werden, wie aus einer professionellen Handlung ein Standard werden kann:

- Kriterium der Theorie: Es muss Theorien (begründete Annahmen über die Wirkung und die Wirkungsbedingungen von Standards) darüber geben, welche Bedingungen zu optimalem Lernen führen. Zum Gruppenunterricht gibt es eine Reihe von öffentlich diskutierten Ansätzen, die Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen sind.
- Kriterium der Empirie: Es muss durch empirische Untersuchungen erworbenes Wissen bezüglich der Theorie geben. Dieses zweite Kriterium hängt eng mit dem der Theorie zusammen und kann für das Beispiel des Gruppenunterrichts als erfüllt betrachtet werden.
- Kriterium der Qualität: Es muss Erkenntnisse darüber geben, wo die Schwächen des Gruppenunterrichts zu suchen sind. Umgekehrt muss man mit relativ hoher Übereinstimmung schlechten von gutem Gruppenunterricht unterscheiden können.
- Kriterium der Ausführbarkeit: Ein Standard muss in der Praxis repräsentierbar und anwendbar sein. Standards müssen repetierbar sein und können als komplexe, in Situationen eingebettete Verhaltensweisen eingeübt werden.

Anhand der skizzierten vier Kriterien können einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt werden, die den Stellenwert eines Standards erreichen und sich dahingehend von so genannten Skills unterscheiden, da sie nicht als voll automatisiert und damit als weitgehend gedächtnislastend gelten, sondern reflexiv unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können (SHAVELSON 1973; OSER 1997a, 15 f.).

Wie bereits angemerkt, ist die Unterscheidung von Kompetenzen und Standards in diesem Zusammenhang nicht trivial. Die definitorische Schwerpunktsetzung von Kompetenzen in Abgrenzung zum Standardbegriff sind die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person. Damit sind jene Fähigkeiten gemeint, die ein Absolvent während der ersten und der zweiten Phase seiner Lehrerbildung erwirbt. Da diese Kompetenzen z. B. aufgrund von Vorwissen, Interessen und Neigungen oder Einstellungen bei den einzelnen Personen unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. entwickelt sein können, ist es notwendig, Standards einzuführen, die als Maßstab dienen, um den Ausprägungsgrad bestimmter Kompetenzen messen zu können. In diesem Sinne sollen Standards eine ‚Gradierung‘ bzw. eine ‚Skalierung‘ ermöglichen, um den individuell unterschiedlichen Grad der Kompetenzen von Absolventen abbilden zu können (TERHART 2005). Damit ist nicht ausschließlich eine soziale Bezugsnorm als Orientierung angelegt. Es sollte vielmehr eine kriterienorientierte Skalierung angewandt werden, weshalb – wie bereits erwähnt – im Idealfall ein vorab definiertes Modell unterschiedlicher Kompetenzniveaus zu entwickeln ist.

2.2 Standards als Steuerungsinstrument in der Lehrerbildung

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004 wurden Standards verabschiedet, die sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen beziehen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen sollte. Folgende vier Kompetenzbereiche werden in diesem Zusammenhang anhand von Standards sowohl für die theoretische als auch praktische Ausbildung beschrieben (KMK 2005, 285 ff.): Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die Unterscheidung der Standards in theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte ist dabei als Schwerpunktsetzung und nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen. Sie sollen den so genannten Bildungswissenschaften als Orientierungsrahmen für die Gestaltung der Lehrerausbildung dienen. Damit handelt es sich bei Standards um Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes – in diesem Fall nach Beendigung der ersten Phase der universitären Lehrerausbildung – erfüllen sollen (BLÖMEKE 2006). Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz wurden Standards zu einer gesellschaftlichen Norm für Bildungsbereiche, die staatlich verantwortet werden und der Qualitätssicherung/-steigerung bzw. der Bewältigung der sich durch die ernüchternden Befunde von PISA und TIMSS abzeichnenden Krise des Bildungssystems dienen. Die Möglichkeit der Operationalisierbarkeit vorausgesetzt, können Standards in der Lehrerbildung als Überprüfungs- und Kontrollinstrument dienen, welche die Wirksamkeit der Lehrerausbildung abbilden.

Da die berufspraktische Bedeutung von normierenden Standards letztlich von der Möglichkeit ihrer Evaluation abhängt, bleibt zunächst offen, worauf sich damit verbundene Normierungsvorstellungen in der ersten Phase der Lehrerbildung tatsächlich richten (BECK 2005, 4). Unterstellt wird jedoch ein kausaler Zusammenhang zwischen der Lehrerbildung und dem Kompetenzerwerb bei Studierenden, wobei sich folgende Bereiche besonders anzubieten scheinen, Standardisierungsbemühungen in das Lehrerbildungsgeschehen einzubeziehen (ebd.):

- Selektion der zur Ausbildung zugelassenen Personen,
- im Ausbildungsprozess eingesetzte Mittel,
- Ausbildungsprozesse,
- zu erreichende interne psychische Dispositionen der Betroffenen,
- intendierte Lehrerhandlungen und
- hervorzubringende Produkte.

Standards dienen also in erster Linie als Steuerungsmodell in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens (Kontrollfunktion i. S. eines Qualitätsmanagements). Obwohl einerseits in diesem Sektor eine Deregulierung stattfindet, d. h. die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten in untere Hierarchiestufen, werden andererseits von zentralen Stellen für die zu leistende Arbeit und zu erzielenden Wirkungen, z. T. auch für Aufwand/Ertrags-Relationen, Standards gesetzt (SCHEDLER/ PROELLER 2000). Um ent-

sprechende Kontrollmöglichkeiten zu eröffnen, sind konkrete und handhabbare Standards von Nöten. Zudem geht es um Überlegungen hinsichtlich der durch die Überprüfung der Erreichung der Standards gewonnenen Resultate. Neben einer eher evaluativen Komponente kann man Standards als Instrument zur Diagnose für den Zustand eines Systems auffassen. Der in diesem Sinne entscheidende Schritt ist, dass Veränderungsprozesse im Bildungswesen nicht mehr ausschließlich an Inputvorgaben gemessen werden, sondern verstärkt an der Erfassung von Outputs bzw. Outcomes, und man sich somit an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen orientiert (TERHART 2002). Mit der Einführung der Standards in der Lehrerbildung soll daher nicht nur eine möglichst hohe Qualität der Lehrerbildung um ihrer selbst willen erreicht werden, sondern es werden solche Kompetenzen angestrebt, welche ein Lehrerhandeln anbahnen, befördern und möglichst weitgehend sicher stellen, durch das auf Seiten der Schüler allgemein gewünschte Wirkungen in kognitiver, motivationaler sowie emotionaler Hinsicht erzielt werden.

Diese Forderungen werden jedoch nicht nur als zunehmender Druck bezüglich der Qualitätssicherung, verschiedener Reglementierungen, Vergleichsmöglichkeiten etc. in der Lehrerbildung wahrgenommen, sondern auch als Zeichen für bisherige und langjährige Orientierungs- und Verhaltensunsicherheit in der Gestaltung derselben. Durch die mit der Einführung von Standards vermeintlich geschaffene Verbindlichkeit sollen in der Lehrerausbildung Einheitlichkeit und Sicherheit geschaffen werden. Sowohl Defizite bzgl. Transparenz, Lernzielorientierung, Qualität sowie neu zu definierender Selektionsmechanismen scheinen mit dem Standardkonzept behoben. Diese kompetenzorientierte, stufenskalierten, testbasierten, fachbezogenen, normorientierten und stark auf eine Outputsteuerung orientierte Standarddiskussion in der Lehrerbildung ist zwar prinzipiell (entwicklungs-)offen und flexibel, da keine detaillierten Inhaltskataloge definiert sind. Eine ausschließliche Outputorientierung erscheint jedoch mehr als problematisch. Es gilt immer auch, den Prozess der Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen, innerhalb dessen Studierende sich Professionswissen aneignen sowie ihre Erfahrungen sammeln und reflektieren.

BECK (2005) kontrastiert in diesem Zusammenhang das vielfach stärker fokussierte „Output-Standardisierungskonzept“ mit dem so genannten „Input-Steuerungskonzept“ zur Professionalisierung der Studierenden innerhalb ihrer Ausbildung. Während TERHART (2002, 7) sich von einer Orientierung der Lehrerbildung an „immer detaillierteren Vorgaben von Inputs (Gesetzen, Lehrpläne, Erlasse, Stundentafeln, Ordnungen, etc.)“ ab- und „der Erfassung der Outputs bzw. Outcomes, also... tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen“ zuwendet, sieht BECK in effekt- und produktbezogenen Standards ein „entscheidendes programmatisches Defizit“ (2005, 7), da diese die Bedeutung des Ausbildungsprozesses nahezu negieren. Die Möglichkeit einer multikausalen Erzeugbarkeit von vergleichbaren Ausbildungsergebnissen aufgrund frei wählbarer Curricula sowie damit verbundenen Lehr-Lern-Arrangements scheitert jedoch an institutionellen Bedingungen der Lehrerausbildung. Staatlich reglementierte Vorgaben zum Input und Throughput verhindern das in Gang setzen eines Optimierungsprozesses durch detaillierte Lehrerprüfungsordnungen, Festlegung des Umfangs von Fächeranteilen am Gesamtstudium oder erzwungene Bachelor- und Masterstrukturen

(BECK 2005, 8). Daher erscheint auch aufgrund fehlender Evaluationsinstrumente das Professionalisierungskonzept als Alternative zur Output-Effect-Standardisierung. Damit ist gemeint, dass Erziehungsprofessionals bei der Bewältigung komplexer und häufig auch kontroverser Probleme ihrer alltäglichen Arbeitswelt nicht mehr ohne spielraumfreie Verhaltensregeln (OEVERMANN 1997) auskommen und aufgrund fehlender Lösungsalgorithmen breite Handlungsspielräume vorfinden, innerhalb derer sie in der Lage sein müssen, je nach Problem- oder Bedarfslage „geeignete Maßnahmen aus einem weiten Spektrum von Handlungsmöglichkeiten zu wählen“ (BECK 2005, 9). Dass diese freie Wahl zwischen verschiedenen möglichen Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen jedoch nicht mit Beliebigkeit oder Willkür zu verwechseln ist, zeigt hauptsächlich das durch erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Theorien eingegrenzte Erklärungs- und Begründungswissen.

3 Professionelles Lehrerhandeln

Forschungsergebnisse belegen, dass Professionalität (nicht nur im Lehrberuf) als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu verstehen ist (TERHART 2005, 278). Dennoch kann das Professionalisierungskonzept als eine Alternative zur Output-Effect-Standardisierung betrachtet werden. Professionals sollten in der Lage sein, angeeignetes Theoriewissen kreativ, innovativ und umsichtig auf eine bestimmte Kontextkonstellation zu interpretieren (LEMPERT 2004, 128 ff.). Handlungssituationen sollten demnach von Lehrenden anhand des erworbenen wissenschaftlichen Erklärungs- und Begründungswissens gestaltet werden. Aus professionstheoretischer Sicht lässt sich die vorgefundene Differenz zwischen Theoriewissen und Professionalität jedoch inhaltlich nicht genau bestimmen. Ebenso verhindert der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen eine inhaltliche Präzisierung des Professionalitätsbegriffs (NEUWEG 2004). Eine zuverlässige Diagnose sowie eine systematische Kontrolle des Erwerbs von Professionswissen sind daher schwer realisierbar. Die damit angestoßene Zielrichtung eines inputorientierten Standardkonzepts in der Lehrerausbildung bildet somit eine, wenn auch nicht hinreichende, so doch notwendige Bedingung für die Förderung der Lehrprofessionalität, die sich auf das zu erwerbende (Theorie-)Wissen bezieht.

Da durch die Erstausbildung lediglich das Fundament für die (spätere) berufliche Kompetenz von Lehrern gelegt wird, kann eine Lehrperson mit dem Berufseinstieg nicht schon als ‚perfekt‘, ‚vollständig‘ und ‚berufsfertig‘ gelten. Wie sich indes die Kompetenzentwicklung im späteren Berufsalltag zwischen den beiden Polen „einer bloßen Übernahme vorgefundener Praxis oder aber als kreative, konstruktive, auf Ausbildungserfahrungen zurückgreifende Weiterentwicklung von Schulpraxis“ (TERHART 2005, 277) vollzieht, hängt in hohem Maße von der Art der Ausbildung und deren Effekten ab. Insbesondere auch im Hinblick auf eine spätere Fort- und Weiterbildungsbereitschaft bietet bereits die erste Phase der Lehrerbildung eine gute Möglichkeit, eine entsprechende Haltung anzubahnen und aufzubauen. Am Ende des universitären Ausbildungsabschnittes sollten dann bestimmte Kompetenzen vorhanden sein, deren jeweiliger Ausprägungsgrad ggf. anhand vorab definierter Standards zu messen ist. Da sich, wie in anderen (akademischen) Berufen auch, das Vollbild der Kompetenz eines

erfahrenen Lehrers erst nach einigen Berufsjahren zeigt (hier gelten dann letztendlich die höchsten Standards), dürfen Kompetenzerwartungen und Standards, die für solch eine Lehrperson gelten, nicht oder nur bedingt als Kriterien für vorhergehende theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte herangezogen werden. Zu beachten ist auch, dass sich einzelne Kompetenzen ungleichzeitig entwickeln und unterschiedlich hohe Ausprägungsgrade erreichen können (TERHART 2005, 278). Es ist für die weiterführende Diskussion um Standards in der Lehrerbildung daher von unmittelbarem Interesse, wie der Kompetenzerwerb gezielt durch universitäre Ausbildungsmaßnahmen gefördert werden kann. Um diesbezüglich Aussagen treffen zu können, haben wir eine Befragung bei Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik durchgeführt.

4 Methode

Im Rahmen der so genannten Schulpraktischen Übungen (SPÜ) befinden sich die von uns befragten Studierenden insgesamt vier Wochen in kaufmännischen Schulen, um dort den Schulalltag kennen zu lernen und eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Das Schulpraktikum, ein integraler Pflichtbestandteil des Studiums der Wirtschaftspädagogik, markiert gleichsam den Perspektivenwechsel zwischen Lernen und Lehren. Wir verwenden statt „Schulpraktikum“ den Begriff „Schulpraktische Übungen“, weil wir kein falsches Praxisverständnis suggerieren wollen und für Studierende durch die Betonung des Übungscharakters den Druck reduzieren möchten. Die Schulpraktischen Übungen sind eingebettet in zwei universitäre Lehrveranstaltungen („Schulpraktische Übungen-Vorbereitung“ und „Schulpraktische Übungen-Nachbereitung“). In diesen Veranstaltungen werden sowohl Verfahrensfragen zu den Schulpraktischen Übungen behandelt als auch eine inhaltliche und methodische Vor- und Nachbereitung des Praktikums angestrebt, ohne ein Ersatz für das Referendariat sein zu wollen.

Es wurden insgesamt zwei Jahrgänge Bamberger Studierender der Wirtschaftspädagogik jeweils gegen Ende des Vorbereitungsseminars und gegen Ende des Nachbereitungsseminars gebeten, den Fragebogen zu Standards in der Lehrerbildung von der Forschergruppe um Fritz OSER zu bearbeiten. Insgesamt liegen Angaben von über 130 Studierenden vor. Für einen Pretest-Posttest-Vergleich stehen die Aussagen von immerhin noch 106 Probanden zur Verfügung. Der Fragebogen umfasst knapp 90 Einzelstandards, die jeweils durch ein Item gefasst werden (z. B. „Ich habe im Studium gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“). Diese Einzelstandards werden dann zu zwölf Standardgruppen (SG) zusammengefasst, die zwischen drei (SG 8: Medien) bzw. 21 Einzelstandards (SG 12: Allgemeine und fachdidaktische Standards) umfassen (OSER 1997a). Abbildung 1 zeigt den Aufbau des Fragebogens am Beispiel der Standardgruppe 1 (Lehrer-Schüler-Beziehung).

	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 Ahnung
1. Lehrer-Schüler-Beziehungen											
Ich habe im Studium gelernt, z.B. ...											
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann. (Pygmalion-Effekt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgsergebnisse Selbstsicherheit bekommen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 1: Aufbau des Fragebogens

Die Studierenden sollten zunächst angeben, inwieweit sie von den Standards gehört hatten, sich theoretisch mit diesen beschäftigt bzw. bereits praktische Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. Folgt man OSER (1997b), so bestimmen die Kombinationen dieser Mehrfachantworten die Intensität mit der Auseinandersetzung mit dem Standard. Im schlechtesten Falle haben die Studierenden von einem Standard „nichts gehört“, und im Idealfall geben sie die Kombination „Theorie + Übung + Praxis“ an. Zudem wurde gefragt, inwiefern sie die Standards für bedeutungsvoll halten und ob sie diese zukünftig beachten wollen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die Intensität der Bearbeitung gelegt.

5 Empirische Befunde

Um es vorweg zu nehmen: Alles in allem bestätigen unsere Befunde die Ergebnisse von OSER/ OELKERS (2001) bzw. von MAYR (2006). Viele der von OSER als unverzichtbar angesehenen Standards werden offenbar nicht bzw. nicht in ausreichendem Umfang im Studium thematisiert. Dies gilt insbesondere für Standards aus SG 10 (Schule und Öffentlichkeitsarbeit) und SG 11 (Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft). Tabelle 1 zeigt jeweils die fünf Einzelstandards mit der höchsten Bearbeitungsintensität (Auswahl auf Basis der

Ergebnisse der Befragung *nach* der Praxisphase) bzw. der geringsten Bearbeitungsintensität (Auswahl auf Basis der Ergebnisse der Befragung *vor* der Praxisphase).

Erfreulicherweise zeigen sich für ausgewählte Standards – zumindest aus Sicht der Befragten – deutliche Veränderungen hinsichtlich der Art der Bearbeitung. Diese Standards entstammen regelmäßig vergleichsweise „unterrichtsnahen“ Tätigkeiten bzw. Kompetenzen, wie z. B. „Gestaltung und Methoden des Unterrichts“ (SG 6) und „Medien“ (SG 8). Dies ist keinesfalls überraschend: Jede(r) Studierende sollte während der Praxisphase eigene Unterrichtsversuche durchgeführt und somit auch eigene Unterrichts- und Übungsmaterialien erstellt haben. Die im unteren Teil der Tabelle aufgeführten Einzelstandards mit geringer Bearbeitungsintensität gehören Standardgruppen an, die nicht unmittelbar den Unterricht betreffen. Dieser Befund war in dieser Form ebenfalls zu erwarten, da in diesen Standardgruppen Aspekte des Lehrberufs thematisiert werden, die Studierende und Berufsanfänger offenbar weniger betreffen als erfahrene Lehrkräfte. Nicht ganz unproblematisch indes ist es, dass auch Einzelstandards aus dem Bereich der Diagnose (SG 2), der Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft (SG 11) sowie aus dem Themenkatalog rund um die Gestaltung und Methoden des Unterrichts (SG 6) im Studium offenbar nur bedingt durchdrungen werden.

Weitaus aufschlussreicher als die Betrachtung von Einzelstandards ist deren Zusammenfassung zu Standardgruppen bzw. die Betrachtung der aggregierten Daten. Die aggregierten Werte wurden auf Basis der Angaben für die jeweils zugehörigen Einzelstandards ermittelt (Auswertung der Mehrfachantworten). Tabelle 2 zeigt für die zwölf Standardgruppen, dass durchaus eine Veränderung (zumindest aus der Sicht der Studierenden) registriert werden kann. Unterrichtsnahe Standardgruppen wie SG 8 (Medien), SG 6 (Gestaltung und Methoden des Unterrichts) und SG 12 (Allgemein- und fachdidaktische Standards) weisen eine deutliche Zunahme der Bearbeitungsintensität auf. Wie gesagt: Diese Aussage basiert auf den Selbstauskünften der Studierenden. Man kann aus Tabelle 2 keinesfalls schließen, dass die Studierenden tatsächlich Kompetenzen dazu gewonnen haben. Hierfür bedarf es zudem der Unterrichtsbeobachtung (Performanz-Messung) und man müsste sich dann auf beobachtbare Kriterien beschränken. Die Verarbeitung von Selbstauskünften ist diesbezüglich ein zwar gangbarer, aber letztlich unbefriedigender Weg.

Tabelle 1: **Bearbeitungsintensität von Einzelstandards (Angaben in %, N = 106)**

Einzelstandard (SG)	Zeitpunkt	Bearbeitungsintensität					
		NG	T	Ü	Ü+T	P	P+T/Ü
Hohe Bearbeitungsintensität (Rangreihe auf Basis der Befragung im <i>Nachbereitungsseminar SPÜ-N</i>)							
Unterrichtsmaterialien (Medien wie Arbeitsblätter etc.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen (SG 8)	SPÜ-V	14,2	14,2	27,4	23,6	6,6	14,2
	SPÜ-N	1,9	8,5	11,3	13,2	23,6	41,5
Unterricht so gliedern, dass Schüler vielfältig handeln können (SG 6)	SPÜ-V	33,0	37,7	14,2	9,4	1,9	3,8
	SPÜ-N	3,8	15,1	18,9	20,8	11,3	30,2
Gruppeneinteilung nach unterschiedlichen Prinzipien/ Regeln vornehmen (SG 6)	SPÜ-V	28,6	35,2	12,4	17,1	3,8	2,9
	SPÜ-N	3,8	27,4	15,1	14,2	11,3	28,3
Erstellung von Übungs- materialien (SG 12)	SPÜ-V	50,5	16,2	16,2	12,4	1,9	2,9
	SPÜ-N	5,8	13,6	17,5	17,5	17,5	28,2
Bei neuen Technologien Vorteile nutzen/Nachteile vermeiden (SG 8)	SPÜ-V	9,4	25,5	21,7	23,6	8,5	11,3
	SPÜ-N	2,8	22,6	20,8	18,9	7,5	27,4
Geringe Bearbeitungsintensität (Rangreihe auf Basis der Befragung im <i>Vorbereitungsseminar SPÜ-V</i>)							
Verhalten bei Umstufung von Schülern (SG 3)	SPÜ-V	96,2	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	88,7	9,4	0,9	0,0	0,9	0,0
Verfassen eines Lernberichts nach Kriterien und diesen mit Schülern bzw. Eltern besprechen (SG 7)	SPÜ-V	94,1	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	73,7	22,2	3,0	1,0	0,0	0,0
Förderung eines positiven Wettbewerbs innerhalb der Schule (SG 9)	SPÜ-V	93,2	6,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	77,4	17,9	0,0	0,0	2,8	1,9
Möglichkeiten der Einfluss- nahme auf bildungspolitische Fragen (SG 10)	SPÜ-V	91,4	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	79,2	18,9	0,9	0,0	0,9	0,0
Administrative Arbeiten während des Schuljahres und effektive Organisation der „Klassenadministration“ (SG 11)	SPÜ-V	90,6	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	61,3	27,4	0,0	0,9	5,7	4,7

SPÜ = Schulpraktische Übungen, V = Vorbereitungsseminar, N = Nachbereitungsseminar

NG = nichts gehört, T = nur Theorie, Ü = nur Übung, Ü+T = Übung + Theorie, P = nur Praxis,

P+T/Ü = Praxis + Theorie und/oder Übung

Tabelle 2: **Bearbeitungsintensität von Standardgruppen (Mehrfachnennungen, Angaben in %, N = 106)**

Standardgruppe (Anzahl der Einzelstandards)	Zeitpunkt/ Nennungen	Bearbeitungsintensität					
		NG	T	Ü	Ü+T	P	P+T/Ü
1. Lehrer-Schüler- Beziehung (6 Items)	SPÜ-V (631)	29,3	55,0	7,8	5,9	1,6	0,5
	SPÜ-N (634)	15,5	50,9	12,6	4,4	7,3	9,3
2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose (6 Items)	SPÜ-V (632)	49,1	46,4	3,2	0,3	0,8	0,3
	SPÜ-N (635)	37,0	52,0	3,3	2,4	3,0	2,4
3. Bewältigung von Dis- ziplinproblemen und Schülerrisiken (5 Items)	SPÜ-V (529)	70,3	21,2	5,1	2,6	0,6	0,2
	SPÜ-N (529)	51,4	31,0	6,2	6,2	2,1	3,0
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten (6 Items)	SPÜ-V (636)	66,4	29,1	1,9	1,9	0,5	0,3
	SPÜ-N (635)	51,0	37,6	3,6	3,8	2,0	1,9
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse be- gleiten (11 Items)	SPÜ-V (1165)	35,8	42,9	8,2	10,5	1,6	0,9
	SPÜ-N (1164)	16,2	48,5	11,9	12,1	4,0	7,3
6. Gestaltung und Metho- den des Unterrichts (8 Items)	SPÜ-V (844)	41,1	35,4	10,8	9,6	1,1	2,0
	SPÜ-N (847)	17,4	28,1	14,4	14,3	7,6	18,3
7. Leistungsmessung (5 Items)	SPÜ-V (526)	57,6	31,9	6,1	3,0	1,0	0,4
	SPÜ-N (523)	31,4	42,3	10,1	8,0	2,9	5,4
8. Medien (3 Items)	SPÜ-V (318)	9,7	21,4	26,7	22,3	7,2	12,6
	SPÜ-N (318)	2,8	15,4	15,7	15,4	17,3	33,3
9. Zusammenarbeit in der Schule (8 Items)	SPÜ-V (837)	84,1	12,7	1,4	1,4	0,4	0,0
	SPÜ-N (848)	60,1	24,8	2,6	2,0	6,7	3,8
10. Schule und Öffentlich- keit (5 Items)	SPÜ-V (516)	87,2	12,0	0,2	0,6	0,0	0,0
	SPÜ-N (521)	74,3	22,8	0,8	0,8	1,0	0,4
11. Selbstorganisations- kompetenz der Lehr- kraft (5 Items)	SPÜ-V (530)	74,3	19,6	2,5	1,9	0,8	0,9
	SPÜ-N (529)	52,9	31,0	3,2	4,5	3,0	5,3
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (21 Items)	SPÜ-V (2089)	55,1	30,9	6,5	5,4	0,8	1,2
	SPÜ-N (2115)	23,6	33,0	12,0	14,9	5,6	11,0

SPÜ = Schulpraktische Übungen, V = Vorbereitungsseminar, N = Nachbereituungsseminar

NG = nichts gehört, T = nur Theorie, Ü = nur Übung, Ü+T = Übung + Theorie, P = nur Praxis,

P+T/Ü = Praxis + Theorie und/oder Übung

Als relativ unergiebig stellt sich die Auswertung der Fragen nach der Bedeutung der Standards bzw. nach der zukünftigen Beachtung in der Lehrtätigkeit dar. Insgesamt messen die Studierenden nahezu allen Standardgruppen eine recht hohe Bedeutung zu, und unterrichtsnahe Standardgruppen werden als etwas bedeutender eingeschätzt als unterrichtsferne. Aus der Sicht der Befragten sind vornehmlich SG 9 (Zusammenarbeit in der Schule) und SG 10 (Schule und Öffentlichkeit) weniger bedeutend. Ein hierzu analoges Resultat ergibt die Auswertung nach der Beachtung der Standards in der späteren Lehrtätigkeit. Auch hier geben die Studierenden an, nahezu alle Standardgruppen zukünftig beachten zu wollen. Etwas geringere Werte erreichen erneut SG 9 und SG 10. Wie bereits ausgeführt, erscheinen diese Bereiche der zukünftigen Tätigkeit einer Lehrkraft die Studierenden noch nicht unmittelbar zu betreffen. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt während des Studiums offenbar eindeutig auf dem Aufgabenspektrum rund um das Unterrichten. Es geht für Studierende – und dieser Eindruck wird in vielen Gesprächen mit den Seminarteilnehmern bestätigt – zunächst einmal um das Bestehen im Klassenzimmer.

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Setzt man voraus, dass erstens die Selbstauskünfte der Studierenden deren Kompetenz widerspiegeln und dass zweitens das OSER'sche Modell (Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz) einen wahren Kern enthält, so lassen sich gewisse Lernfortschritte der Studierenden durch eine Seminarreihe rund um das Schulpraktikum feststellen. Welcher Anteil nun konkret auf die Praxisphase entfällt und welcher Kompetenzzuwachs den universitären Seminarphasen zuzuschreiben ist, ist eine müßige und letztendlich fruchtlose Diskussion. Es ist aber anzunehmen, dass gerade das Spannungsfeld zwischen universitärer Lehre (verkürzt als Theoriephase bezeichnet) und reflektierten Erfahrungen in Schulen (i. d. R. ebenfalls verkürzt als Praxisphase bezeichnet) für Studierende gute Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung bietet, die von diesen üblicherweise auch gut genutzt werden. Neben den beiden genannten Einschränkungen muss man sich zudem drittens kritisch fragen, ob der Fragebogen von OSER wirklich alle relevanten Kompetenzbereiche abdeckt oder ob noch Lücken bleiben. Standards müssen entwicklungs offen sein und aktuelle pädagogische Neuerungen integrieren. So sollte man bei einer Überarbeitung der Standards bspw. den Aspekt der Selbstbeurteilung von Schülerleistungen bzw. die Möglichkeit der Peer-Bewertung explizit thematisieren. Ewas unterrepräsentiert sind zudem Einzelstandards, die in Richtung selbstorganisiertes Lernen zielen (in der SG 12 „Allgemeine und fachdidaktische Standards“ thematisiert lediglich einer der 21 Einzelstandards entsprechende „alternative“ Lehr-Lern-Konzepte).

Die Kritik an dem Konzept von OSER entzündet sich daher folgerichtig u. a. an den drei aufgeführten Bereichen (vgl. MAYR 2006). Es stellt sich insbesondere die Frage, ob es tatsächlich hierarchisch angeordnete Verarbeitungsstufen gibt, die zu unterschiedlichen Kompetenzausprägungen führen. Empirische Befunde sprechen ein Stück weit dagegen. So kann MAYR (2006) im Rahmen einer Längsschnittstudie in Österreich nur wenige bzw. geringe Korrelationen zwischen den Angaben zur Verarbeitungstiefe (Befragung während des Stu-

diums) und der Kompetenzeinschätzung (Befragung zum Erfolgserleben im Beruf nach Abschluss des Studiums) feststellen. Eine zweite Überlegung richtet sich auf den Einbezug verschiedener, alternativer Instrumente zur Kompetenzmessung. Es erscheint letztlich doch eher unwahrscheinlich, dass es gelingt, mit *einem* Instrument *alle* Kompetenzbereiche ausreichend abzudecken. Eine letzte Kritik richtet sich an das Erhebungsinstrument selbst. Die von OSER vorgeschlagene Mehrfachantwortmöglichkeit sowie die Skalierung der Antworten erschwert eine Vorher-Nachher-Betrachtung enorm. Auch hier ist MAYR zu folgen, der eine Modifizierung des Messinstrumentes vorschlägt. Bei aller Kritik darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Bemühungen von OSER et al. die Diskussion in zweierlei Hinsicht befruchtet haben: Man hat sich intensiv Gedanken darüber gemacht, über welche Kompetenzen gute Lehrpersonen verfügen sollten. Zudem wird deutlich, dass eine universitäre Ausbildung alleine nicht ausreicht, um „kompetente“ Lehrkräfte hervorzubringen. Hierfür bedarf es der gemeinsamen Anstrengung aller an der Lehrerbildung Beteiligten.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1996): Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: PREISS, P./ TRAMM, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden, 22-44.

ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 7-11.

BAER, M./ DÖRR, G./ FRAEFEL, U./ KOCHER, M./ KÜSTER, O./ LARCHER, S./ MÜLLER, P./ SEMPERT, W./ WYSS, C. (2006): Standarderreicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: SEIFRIED, J./ ABEL, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster, 141-160.

BAER, M./ DÖRR, G./ FRAEFEL, U./ KOCHER, M./ KÜSTER, O./ LARCHER, S./ MÜLLER, P./ SEMPERT, W./ WYSS, C. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H. 1, 15-47.

BECK, K. (2005): Standards in der Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? Arbeitspapiere WP. Universität Mainz.

BLÖMEKE, S. (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 6, H. 1, 25-33.

BRANDENBERG, M./ KELLER, B. (2002): Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozessverfahren. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2, H. 1, 61-69.

BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.

BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie D/I/3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 177-212.

BRUNNER, M./ KUNTER, M./ KRAUSS, S./ KLUSMANN, U./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ NEUBRAND, M./ DUBBERKE, T./ JORDAN, A./ LÖWEN, K./ TSAI, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz der COACTIV-Studie. In: PRENZEL, M./ ALLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, 54-82.

CRIBLEZ, L. (2003): Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, H. 3, 329-333.

FUCHS, M./ ZUTAVERN, M. (2003): Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, H. 3, 370-383.

HERZOG, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 253-258.

KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

LEMPERT, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 47-70.

MAYR, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den ‚Standards in der Lehrerbildung‘. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 149-163.

MESSNER, H./ REUSSNER, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, H. 2, 157-171.

NEUWEG, G.H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.

OEVERMANN, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. In: WERNET, A. (Hrsg.): Professioneller Habitus im Recht. Frankfurt, 9-19.

OSER, F. (1997a): Standards in der Lehrerausbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, H. 1, 26-37.

OSER, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, H. 2, 210-228.

OSER, F./ OELKERS J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der All-roundbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich.

OSTERMEIER, C./ PRENZEL, M. (2002): Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, H. 1, 55-60.

SCHEDLER, K./ PROELLER, I. (2000): New Public Management. Bern.

SEIFRIED, J. (2006): Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern. In: MINNAMEIER, G./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt a. M., 77-91.

SEMBILL, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen, Toronto, Zürich.

SHAVELSON, R.J. (1973): What is The Basic Teaching Skill? In: The Journal of Teacher Education, 14, 144-151.

STRITTMATTER, A. (2004): Die Standarddiskussion in der Schweiz. In: Journal für Schulentwicklung, 8, H. 4, 39-46.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster.

TERHART, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 275-279.

TERHART, E. (2007): Standards für die Lehrerbildung – eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H. 1, 2-14.

WEINERT, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim, 17-31.

Die Autoren:



Dr. JÜRGEN SEIFRIED

Lehrstuhl fuer Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Kärntenstr.7, 96052 Bamberg

E-mail: [juergen.seifried \(at\) sowi.uni-bamberg.de](mailto:juergen.seifried@sowi.uni-bamberg.de)

Homepage: <http://www.uni-ba.de/sowi/wipaed>



Dipl.-Hdl. ANDREA TRESCHER

Lehrstuhl fuer Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität
Bamberg

Kärntenstr.7, 96052 Bamberg

E-mail: [andrea.trescher \(at\) sowi.uni-bamberg.de](mailto:andrea.trescher@sowi.uni-bamberg.de)

Homepage: <http://www.uni-ba.de/sowi/wipaed>