

Andreas Frey und Claudia Jung**Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven****1 Einleitung**

*Also lautet der Beschluss,
dass der Mensch was lernen muss.
Nicht allein das A-B-C
bringt den Menschen in die Höh';
nicht allein im Schreiben, Lesen
übt sich ein vernünftig Wesen;
nicht allein in Rechnungssachen
soll der Mensch sich Mühe machen;
sondern auch der Weisheit Lehren
muss man mit Vergnügen hören. –
Dass dies mit Verstand geschah,
war Herr Lehrer Lämpel da.*

Wilhelm Busch (1832-1908)



Was Wilhelm Busch Ende des 19. Jahrhunderts zum Thema seiner humoristischen Dichtungen und Zeichnungen machte, hat mit der Einführung nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen (PISA, TIMSS etc.) und der Veröffentlichung entsprechender Ergebnisse ganz neue Dimensionen angenommen: Die Signifikanz des Beitrags von Lehrkräften für die Qualität der schulischen Bildung. Damit wurde die Diskussion über das deutsche Bildungssystem nicht nur mit Blick auf die Schüler, sondern auch mit Fokus auf die Ausbildung der Lehrkräfte neu entzündet.

Der Diskussion liegen zwei Ursache-Ketten zugrunde:

- die Annahme, dass durch besser ausgebildete Lehrer bessere Lernergebnisse der Schüler erreicht werden (kausale Verknüpfung), sowie
- die Annahme, dass für bessere Lernergebnisse der Schüler besser ausgebildete Lehrkräfte unabdingbar notwendig sind (notwendige Bedingung).

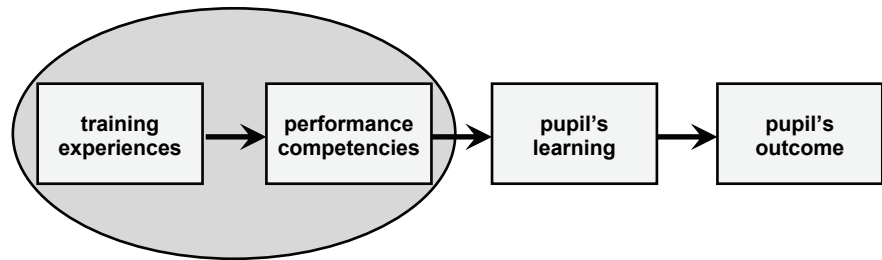


Abbildung 1: Wirkmodell Lehrerbildung – Lernerfolg (Galluzzo & Craig, 1990)

Abbildung 1 repräsentiert zur genannten Wirkungskette ein Modell nach Galluzzo und Craig (1990, S. 603; siehe auch Gollwitzer & Jäger, 2007). Die Autoren gehen von einem Professionalisierungsmodell aus, das als Kausalkette die Verbindung zwischen den Erfahrungen der Lehrkraft bis zum Erfolg eines einzelnen Schülers aufspannt. Die empirische Überprüfung dieser Wirkungskette Lehrerkompetenz – Lehrerleistung – Schülerkompetenz – Schülerleistung befindet sich zwar noch in den Anfängen, doch weisen verschiedene Arbeiten (z. B. Darling-Hammond, 2006; Helmke, 2008) erwartungsgemäß einen entsprechenden Zusammenhang nach.

Durch die aktuelle Umstrukturierung bisheriger Studiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge trat eine weitere Herausforderung in den Blickwinkel der Diskussion: die erforderliche Umsetzung der zu erwerbenden Kompetenzen in sogenannte Standards. Ausgehend von einem aus Amerika kommenden Trend ist der Begriff „Standard“ in der Bildungsforschung bereits einige Jahrzehnte von Bedeutung. Mit ihm veränderte sich der Fokus von der Input- zur Output-Orientierung, d. h. von den zugrundeliegenden Fertigkeiten und Wissensseinheiten weg, hin zum konkreten Verhalten des kompetenten Anwenders. Neben einer validen Überprüfung des Kompetenzerwerbs erwarten sich die Universitäten und die Hochschulrektorenkonferenz durch die Einführung von Standards auch eine verbesserte Kompatibilität der Studiengänge über verschiedene Standorte hinweg (z. B. zwischen Hochschule und Studienseminar).

Das vorliegende Band möchte zunächst einen Überblick geben, wie der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Forschung den erfolgreichen Lehrer beschreibt und welche Kompetenzen demnach im Laufe der Lehreraus-, -fort- und -

weiterbildung erworben werden sollten. Mannigfaltige Kompetenzmodelle und Standardsammlungen wurden in den vergangenen Jahren mit Blick auf die Lehrerkompetenz (weiter-)entwickelt und publiziert. Dabei zog die Vielfalt an wissenschaftlichen Ausgangspositionen auch eine entsprechende Varianz von Begrifflichkeiten und deren Verwendung nach sich. Den konkreten Modellbeschreibungen wird daher zunächst ein Kapitel zur Klärung von Begrifflichkeiten vorangestellt.

Die folgende Auswahl von Kompetenz- und Standardmodellen der Lehrerbildung aus dem amerikanischen und deutschsprachigen Raum ist exemplarisch zu sehen und erhebt keineswegs den Anspruch der Vollständigkeit.

Zunächst werden acht Kompetenzmodelle mit unterschiedlichster Schwerpunktsetzung vorgestellt. Das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf der Studie COACTIV (Kraus et al., 2004) ist ein Modell aus jüngerer Zeit, welches aber dem klassischen Kompetenzmodellansatz verhaftet ist. Das „Expertentum des Lehrens“ nach Sternberg und Horvarth (1995) ist stark kognitionspsychologisch geprägt und fußt auf psychologischen Erkenntnissen zur Informationsverarbeitung. Bromme (1997) sieht den der Lehrer als kompetenten „Erzeuger von Lerngelegenheiten“. Das europäische Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ steht exemplarisch für die wenigen Forschungsansätze, welche den Erwerb von überfachlicher Kompetenz in akademischen Bildungsgängen betonen (Gonzales & Wagenaar, 2003). Das KOM-BiNE-Modell (Rauch, Steiner & Streissler, 2007) fokussiert Kompetenzen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung und sieht sich als lernendes Rahmen- und Reflexionskonzept, das im Rahmen seiner Umsetzung erweitert und adaptiert werden kann. Schaar Schmidt (2007) nimmt die arbeitsbezogenen „Verhaltens- und Erlebensmuster von Lehrkräften“ in den Blick und setzte somit einen Schwerpunkt auf die individuellen Bewältigungsstrategien des Lehrers im Hinblick auf berufsspezifische Anforderungen, während Blömeke, Felbrich und Müller (2008) in ihrer Studie MT21 berufliche Anforderungen von Lehrkräften eher unter fachkompetenten Gesichtspunkten beleuchten. Frey (2008) füllte sein zunächst allgemeines hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz mit konkreten berufsspezifischen Inhalten sowie beruflichen Anforderungen.

Anschließend folgt die Vorstellung von fünf zentralen Standardmodellen. Das Modell des „Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium“ (INTASC, 1992) ermöglicht die Entwicklung von Verfahren zur konkreten Kompetenzmessung mit dem Ziel der Lizenzierung von Lehrkräften. Die ebenfalls aus dem US-amerikanischen Raum kommenden NBPTS-Standards (2002) entwickelten fünf Kernstandards, welche nach und nach fach- und zielgruppenspezifische ausformuliert wurden. Die von Oser (1997) entwickelten „Standards in der Leh-

rerbildung“ bilden einen zentralen Baustein der Standardbewegung im deutschsprachigen Raum. Die von Terhart (2002) entwickelten Standards unterscheiden Standards für ausgebildete Lehrkräfte, für ausbildende Institutionen und für das Steuerungs- und Evaluationssystem sowie Standards für die universitäre Phase der Lehrerbildung und solchen für die Phase im Studienseminar. Terharts Expertise bildete wiederum die Grundlage für die von der Kultusministerkonferenz der Länder veröffentlichten Standards (2004).

Abschließend werden die „zehn Professionsstandards“ der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ, 2007) als ein Beispiel für die gelungene Verknüpfung von Kompetenzmodell und Standardformulierung vorgestellt.

Die Diskussion stellt das eigentliche Herzstück dieses Bandes dar. Zunächst werden zentrale Problemstellungen des Forschungsstands aufgegriffen, die bei der Beschäftigung mit den zuvor beschriebenen Kompetenz- und Standardmodellen unweigerlich zum Thema werden. Da die Standard-Konzepte durch die aktuelle bildungspolitische Entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnen, fand im nachfolgenden Abschnitt auch deren kritische Hinterfragung ihren Platz. Zu guter Letzt stellen sich die Autoren schließlich der Herausforderung, rote Fäden in der Kompetenz-Standard-Diskussion zu verfolgen und darauf aufbauend grundlegende Strukturen für ein Makromodell der Lehrerkompetenz herauszuarbeiten, welches eine Ausgangsbasis für künftige Forschungsbemühungen bietet.