

Standarts in der Lehrerbildung : ein amerikanisches Modell

Autor(en): **Oelkes, Jürgen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **32 (2006)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-894054>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Verbindung von Forschung und Lehre ist in der Regel noch nicht wirklich gewährleistet, weil der Aufbau von Forschung zur Zeit vor allem über die Neueinstellung entsprechend qualifizierten Personals erfolgt. Zwar wird ein wissenschaftlicher Mittelbau aufgebaut, ohne dass aber formal die Möglichkeit besteht, diesen Mittelbau auch akademisch weiter zu qualifizieren. Sollen die Pädagogischen Hochschulen als Hochschulen mittelfristig erfolgreich sein, ist dem Forschungsbereich jedenfalls besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Denn letztlich garantiert nur der Forschungsbereich den Hochschulstatus.

Literatur

Badertscher, H. et al. (1993). Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern: EDK

Bütikofer, A. et al. (2004). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform. Expertise zuhanden der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Aarau: PHA (http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LBR/BerichtCriblez-LLB2004_d.pdf); März 06).

Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 16, 139-160.

Criblez, L. (2005). Lehrerin, Lehrer sein - gestern und heute. Zur historischen Veränderung des Lehrberufs. In M. Sigrist & T. Wehner (Hrsg.), *Schule als Arbeitsplatz* (S. 15-38). Zürich: Pestalozzianum.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK (=Dossier 24).

Fachkommission *Fachdidaktik* (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (2), 222-230.

Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen*. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius.

Projekt *Fachdidaktik* (2005). *Fachdidaktik in der Schweiz - gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung von Dozierenden und Etablierung der Forschung*. Schlussbericht. September 2005. Bern: EDK, CRUS, SKPH.

Sieber, P. & Thévenaz, Th. (Hrsg.). (2005). *Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung*. Themenheft der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (3).

Vogel, Ch. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz*. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht. Bern: SKPH.

Standards in der Lehrerbildung: Ein amerikanisches Modell

Jürgen Oelkers

Eine wesentliche Orientierung in der Schweizerischen Diskussion über Standards in der Lehrerbildung sind die "Professional Standards" des amerikanischen NCATE, also des National Council for Accreditation of Teacher Education. Der nationale Rat, eine 1954 gegründete Evaluationsagentur, der die wichtigsten pädagogischen Organisationen des Landes angehören¹⁾, hat 2002 Standards für die Akkreditierung der Institutionen der amerikanischen Lehrerbildung vorgelegt, die auf folgendem Grundsatz basieren:

"Through standards that focus on systematic assessment and performance-based learning, NCATE encourages accredited institutions to engage in continuous improvement based on accurate and consistent data. By providing leadership in teacher education, NCATE ensures that accredited institutions remain current, relevant, and productive, and that graduates of these institutions are able to have a positive impact on P-12 student level learning"
(NCATE 2002, S. 1).

Der Ausdruck "P-12" bezeichnet die zwölf Schuljahre der obligatorischen Schulzeit von der Primary zur High School sowie die Kindergarten-Angebote. Ausbildungen für die Kindergärten werden gleichwertig behandelt. Vorausgeschickt werden muss, dass bisher viele Wege zur Qualifizierung von Lehrkräften geführt haben und nur eine Minderheit eine vierjährige Universitätsausbildung durchlaufen hat (Darling-Hammond/Chung/Frelow 2002)²⁾. Die Diskussion und Implementierung von Standards zielt vor allem auf die Vereinheitlichung der Ausbildungsanforderungen, wobei die Universitäten ihren Anteil mit überzeugenden Programmen sichern müssen.

Grundlage für die Anstrengungen der Qualitätssicherung ist die bildungspolitische Prämisse, dass alle Kinder lernen können und sollen. Um dieses Ziel, oft veranschaulicht mit dem Slogan "No Child Left Behind", zu erreichen, werden im ACATE-Projekt drei Dimensionen unterschieden, nämlich

- Anforderungen an die Ausbildungsinstitution,
- Kompetenzen der ausgebildeten Lehrkräfte am Ende der Ausbildung oder bei Berufseintritt
- sowie Inhalte oder Angebote der Ausbildung selbst.

Diese Dimensionen der Ausbildung beziehen sich nicht nur auf die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auf alle Tätigkeiten und Funktionen in einer Schule. Ausbildungsstandards, anders gesagt, gelten im Prinzip auch für die Hausmeister und das Schulsekretariat.

Die erste Dimensionen wird so gefasst: Ausbildungsinstitutionen, die sich der NCATE-Evaluation unterziehen,

- *should ensure that new teachers attain the necessary content, pedagogical, and professional knowledge and skills to teach both independently and collaboratively;*
- *ensure that all the new administrators and other professional specialists attain the knowledge and skills to create an environment for student learning;*
- *administer multiple assessments in a variety of forms, engage in follow-up studies, and use the results to determine whether candidates meet professional standards, and whether graduates can teach so that students learn;*
- *commit to preparing teachers for a diverse community of students;*
- *prepare candidates who can integrate technology into instruction to enhance student learning;*
- *encourage collegiality, reflective practice, continuous improvement, and collaboration among educators, learners, and families; and*
- *view teacher preparation and development as a continuum, moving from preservice preparation to supervised beginning practice to continuing professional development*

(NCATE 2002, S. 3/4).

Das entspricht dem internationalen Diskussionsstand: Im Mittelpunkt der Ausbildung steht das professionelle Wissen und Können aller schulischen Spezialisten, also nicht nur der Lehrkräfte. Über die Qualität und die Effekte der Ausbildung werden regelmässig Daten erhoben, die für die Steuerung der Ausbildung genutzt werden. Die Zielgruppe sind Schulen und Schulklassen mit hoher Heterogenität, auf alle Funktionsträger vorbereitet werden müssen. Die Absolventen können weiterhin moderne Lerntechnologien in ihrem Unterricht verwenden, die Ausbildung regt reflexives Verhalten an, zeigt auf, wie schulinterne und -externe Kooperationen möglich werden und vermittelt den Habitus berufslangen Lernens.

Die zweite Dimension, Kompetenzen der neuen Lehrkräfte, wird so gefasst: Berufsanfänger, die von einer akkreditierten Ausbildungsinstitution graduieren, müssen imstande sein

- *o help all pre-kindergarten through twelfth grade (P-12) students learn;*
 - *teach to P-12 students standards set by specialized professional associations and the states;*
 - *explain instructional choices based on research-derived knowledge and best practice;*
 - *apply effective methods of teaching students who are at different developmental states, have different learning styles, and come from diverse backgrounds;*
 - *reflect on practice, and act on feedback; and*
 - *be able to integrate technology into instruction effectively*
- (ebd., S. 4).

Neue Lehrkräfte können am Ende der Ausbildung auf allen Schulstufen und unter Voraussetzung heterogener Gruppen wirkungsvoll Lernen anregen. Die Lehrkräfte sind darin ausgebildet, unterrichtliche Standards anzuwenden und ihre didaktischen Entscheidungen basierend auf Forschungswissen zu begründen. Sie haben dabei Schüler vor Augen, deren Herkunft unterschiedlich ist, deren Entwicklungsalter verschieden ist und die differente Lernstile verfolgen. Die angehenden Lehrkräfte reflektieren, was sie tun, sind gewohnt, ihr Handeln auf Feedback unterschiedlicher Akteure auszurichten und können zugleich moderne Lerntechnologien in ihren Unterricht integrieren.

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Inhalte, sie beschreibt, woran man lernt, was später das professionelle Können ausmachen soll. Die angehenden Lehrkräfte erwerben ihre Fertigkeiten durch

- *a broad liberal arts education;*
 - *in-depth study of the teaching field;*
 - *a foundation of professional knowledge upon which to base instructional decisions;*
 - *diverse, well-planned, and sequenced experience in P-12 schools; and*
 - *ongoing assessments of competence to practice, through an array of performance measures*
- (ebd.).

Auf der Grundlage breiter Allgemeinbildung stehen schulpraktische Studien im Mittelpunkt der Ausbildung. Das Berufsfeld und nicht irgendwelche Disziplinen ist Objekt der Studien, wobei forschungsbezogenes, professionelles Wissen zur Verfügung steht, das problemorientiert und entscheidungsbezogen gelernt wird. Der Fortschritt der Kompetenzentwicklung der Studierenden wird fortlaufend begleitet und evaluiert, vorausgesetzt hinreichend lange Sequenzen schulischer Erfahrung.

Erst jetzt kommen Standards ins Spiel. Sie sind nicht einfach gesetzt und dann verordnet, sondern sorgfältig erhoben und abgestimmt worden. Das Standards Committee der NCATE hat 1997 begonnen, das Feld abzuklären und auf der Basis eines professionellen Konsens Standards für die Lehrerbildung und ihre Evaluation vorzuschlagen. Dabei wurden die Forschungsliteratur aufgearbeitet, die Entscheidungsträger befragt, die Standards der grossen Lehrverbände verglichen, Konferenzen veranstaltet und Website-Umfragen unter den Lehrkräften durchgeführt. Am Ende stand ein Konsens der Profession, nicht der Disziplinen, was die Lehrerbildung leisten und wie sie sich auf Entwicklung des Berufsfeldes einstellen soll (ebd., S. 7/8). Dabei ist ein Wechsel der Perspektive entscheidend. Bis zum Jahre 2000 wurden die Institutionen der Lehrerbildung daran gemessen, was sie curricular anboten, nunmehr geht es um Resultate:

*"Have the candidates acquired the necessary knowledge and skills to become educators, and have they demonstrated their knowledge and skills in measurable ways?
Has the institution provided clear evidence of the competence of their candidates?
Can candidates help students learn?"*
(ebd., S. 8)

Unterschieden werden dann zwei Arten von Standards, nämlich *candidate performance standards*, die sich auf die Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte beziehen, und *unit capacity standards*, die die Anforderungen der Institutionen der Lehrerbildung beschreiben.

Weil sehr verschiedene Institutionen Programme der Lehrerbildung anbieten, werden sie vereinfachend "units" genannt. Die Einheiten (units) müssen sicherstellen, dass die Kandidaten das erforderliche Wissen und Können auch tatsächlich erreichen. Dafür sind nötig: Fortlaufendes Assessment, eigene Ausbildungsprogramme für die Lehrerbildung, enge Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten, Abstimmung der Anforderungen und klare Zielorientierung. Notwendig sind weiterhin enge Partnerschaften zwischen den Universitäten und den Schulen, die Implementation klinischer Erfahrungen sowie die Ausrichtung der Curricula auf Diversität und Heterogenität. Die besten Fakultäten sollten Modelle für die anderen abgeben, einhergehend mit Angaben, welche Formen der Leitung und welche Ressourcen erforderlich sind, den Status best practice zu erreichen (ebd., S. 9).

Daraus ergeben sich 6 Standards für die Entwicklung der Lehrerbildung, zwei beziehen sich auf die Kandidaten und vier auf die Institutionen der Ausbildung.

Zunächst die Standards, die im Blick auf die angehenden Lehrpersonen realisiert sein müssen:

I. CANDIDATE PERFORMANCE

Standard 1: Candidate Knowledge, Skills, and Dispositions

Candidates preparing to work in schools as teachers or other professional school personnel know and demonstrate the content, pedagogical, and professional knowledge, skills, and dispositions necessary to help all students learn. Assessments indicate that candidates meet professional, state, and institutional standards.

Standard 2: Assessment System and Unit Evaluation

The unit has an assessment system that collects and analyzes data on the applicant qualifications, candidate and graduate performance, and unit operations to evaluate and improve the unit and its programs
(ebd., S. 19).

Die Studenten werden nicht einfach geprüft, sondern müssen ihr fortlaufend verbessertes Wissen und Können unter Beweis stellen. Es gibt Eingangsvoraussetzungen, Qualifikationen am Ende der Ausbildung und fortlaufende Verbesserung der beruflichen Kompetenzen. Für die Datenerhebung stehen den Ausbildungseinheiten Assessment-Systeme zur Verfügung, einschliesslich der Evaluation ihrer Ausbildungsprogramme selbst. Nicht nur die Qualität der Kandidaten wird eingeschätzt, sondern auch die Qualität ihrer Ausbildungsinstitution. Am Ende der Ausbildung wird niemand entlassen, der nicht über nachgewiesenes professionelles Wissen und Können verfügt. Entsprechend angelegt sind die vier Standards, die sich auf die Kapazität der Ausbildungseinheiten beziehen:

II. UNIT CAPACITY

Standard 3: Field Experiences and Clinical Practice

The unit and its school partners design, implement, and evaluate field experiences and clinical practice so that teacher candidates and other school personnel develop and demonstrate the knowledge, skills, and dispositions necessary to help all students to learn.

Standard 4: Diversity

The unit designs, implements, and evaluates curriculum and experiences for candidates to acquire and apply the knowledge, skills, and dispositions necessary to help all students learn.

These experiences include working with diverse higher education and school faculty, diverse candidates, and diverse students in P-12 schools.

Standard 5: Faculty Qualifications, Performance, and Development

Faculty are qualified and model best professional practices in scholarship, service, and teaching, including the assessment of their own effectiveness as related to candidate performance. They also collaborate with colleagues in the disciplines and schools. The unit systematically evaluates faculty performance and facilitates professional development.

Standard 6: Unit Governance and Resources

The unit has the leadership, authority, budget, personnel, facilities, and resources, including information technology resources, for the preparation of candidates to meet professional, state, and institutional standards (ebd., S. 10/11).

Vorschläge wie diese sind inzwischen in vielen Programmen ausprobiert und variiert worden, die Szene ist deutlich sichtbar im Umbruch, unter dem Druck der Frage nach Effizienz und Outcome sind offenbar viele amerikanische Lehrerbildungsanstalten dabei, ihre Ausbildungsprogramme umzustellen (etwa: Collias 2000, Youngs 2002, Koppich/Asher/Kirchner 2002; siehe auch American Federation of Teachers 2001). Die Steuerung durch Angebot wird ersetzt oder sehr nachhaltig ergänzt durch die Steuerung vom Ertrag her. Das gilt sehr vergleichbar auch für die Veränderungen der Lehrerbildung in der Schweiz.

Die NCATE hat schliesslich auch einen konzeptionellen Rahmen bestimmt, wie eine erfolgreiche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aussehen soll.

"The conceptual framework (s) provides the following structural elements:

the vision and mission of the institution and unit, the unit's philosophy, purposes, and goals; knowledge bases, including theories, research, the wisdom of practice, and education policies; candidate proficiencies aligned with the expectations in professional, state, and institutional standards; the system by which the candidates performance is regularly assessed"
(ebd., S. 12).

Die Lehrerbildung muss in der Universität mit einer eigenen Vision sichtbar verankert und im Leitbild ausgewiesen sein. Für ihre Aufgaben muss es klare Zweckbestimmungen und überprüfbare Ziele geben, hinter der Ausbildung muss eine transparente Philosophie stehen, die den Sinn und die Entwicklung der jeweiligen Handlungseinheit erklärt. Das Curriculum muss eine Wissensbasis haben, die von den Erfahrungen des Berufsfeldes ausgeht, die relevanten Forschungen über Schule, Unterricht und Gesellschaft adaptiert, Theorie abverlangt und sich auch auf Bildungspolitik bezieht. Die Wissensbasis wird genutzt, um das berufliche Können der Kandidaten zu befördern, der Fokus ist zunehmende Tüchtigkeit (proficiency) im Blick auf die Ziele der Ausbildung.

Anmerkungen

1) Zum Beispiel: American Federation of Teachers (AFT), National Education Association (NEA), American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), Association of Teacher Education (ATE), Council of Chief State School Officers (CCSSO), National Association of State Boards of Education (NASBE), National School Boards Association (NSBA), American Educational Research Association (AREA), etc. (NCATE 2002, S. 2).

2) Four-year undergraduate program. Im Staate New York war 1998 knapp ein Drittel der Lehrkräfte Absolventen eines solchen Programms.

Literatur

- Adams, T.L.: A Paradigm for Portfolio Assessment in Teacher Education. In: Education Vol. 115, No. 4 (1995), S. 568-570.
- American Federation of Teachers: Making Standards Matter. 2001. www.aft.org/edissues/standards01/index.htm
- Collias, K.A.: Standard-based Teacher Education Project. A report on STEP and its Pilot Program in Georgia. Washington, DC: Council for Basic Education 2000.
- Darling-Hammond, L./Chung, R./Frelow, F.: Variation in Teacher-Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? In: Journal of Teacher Education Vol. 53, No. 4 (September/October 2002).
- Koppich, J./Asher, C./Kirchner, Ch.: Developing Careers, Building a Profession: The Rochester Career in Teaching Plan. With a Foreword by L. Darling-Hammond. New York, NY: National Commission on Teaching & America's Future 2002.
- NCATE - National Council for Accreditation of Teacher Education: Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education. 2002 Edition. Washington, DC: NCATE 2002.
- Youngs, P.: State and District Policy Related to Mentoring and New Teacher Induction in Connecticut. Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future November 2002. Ms. Stanford University 2002.