

# **Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I)**



## **Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ)**

**Vorstand:** Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens (Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, Vorsitzender)  
Prof. Dr. Jutta Langenbacher-Liebmann (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzende)  
Prof. Dr. Peter Reinhold (Fakultät für Naturwissenschaften, stellv. Vorsitzender, Forschung und Nachwuchsförderung)  
Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzender)  
Dr. Annegret Helen Hilligus (Geschäftsführerin)

### **Adresse:**

Universität Paderborn,  
Paderborner Lehrerbildungszentrum  
Gebäude P9, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn  
Tel. (05251) 60 3660, Fax: (05251) 60 3658  
E-Mail: plaz-hi@upb.de, <http://plaz.upb.de>

### **Herausgeberin:**

i. A. des PLAZ-Vorstands: Dr. Annegret Helen Hilligus  
Paderborn, im November 2004

**ISSN 1863-1533**

## **Inhaltsverzeichnis**

### **Vorwort**

*Annegret Helen Hilligus* .....4

### **SPEE: Standards - Profile - Entwicklung - Evaluation: Innovation in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn**

*Annegret Helen Hilligus, Peter Reinhold, Hans-Dieter Rinkens,  
Gerhard Tuldoziecki* .....6

### **Bildungsstandards im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrämter**

*Gerhard Tulodziecki* .....29

### **Anhang**

Zu den Autoren .....58

PLAZ-Forum – Schriftenreihe .....59

## Vorwort

„Standards für die Lehrerbildung“ – dies ist ein Thema, das in Deutschland seit den Veröffentlichungen von FRITZ OSER (1997; 1999; OELKERS/OSER 2000) und EWALD TERHART (2002) in der Diskussion ist. Es geht dabei um Begriffs- und Zielbestimmungen von Standards, um Kategorisierungen, um die Frage der Niveaustufen etc. Trotz der Klärungsversuche im Rahmen von Veröffentlichungen und Tagungen gibt es derzeit mehr offene Fragen als Antworten: Offen ist z. B. noch, *wie* man zur Festlegung von Standards kommt und *wer* die Standards definieren soll. Zudem ergibt sich die Frage, welcher Stellenwert der von der KMK geplanten Verabschiedung von Standards zukommen soll.

Ein Problem besteht in Deutschland darin, dass sich der politische Wille nach Einführung von Standards mit einem umfassenden Anspruch zu einer Zeit artikuliert, zu der es im Hochschulbereich kaum Erfahrungen mit Standards in der Lehrerbildung gibt, auf deren Grundlage begründete Entscheidungen getroffen werden könnten. Auch lassen sich Überlegungen, wie sie durch KLIEME u. a. mit den Bildungsstandards im Schulbereich formuliert wurden, nicht einfach auf den universitären Bereich transferieren. Besonders aus organisationstheoretischer Sicht gibt es große Unterschiede zwischen beiden Institutionen.

Das Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) ist der Überzeugung, dass Reformen umso Erfolg versprechender sind, je mehr Personen in die Reformprozesse aktiv eingebunden werden können. Gemäß dieser Überzeugung haben wir uns an der Universität Paderborn im Jahr 2002 auf den Weg gemacht, Standards für die Lehrerbildung zu formulieren, zu implementieren, zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Dieser 2002 begonnene und noch laufende Entwicklungsprozess dokumentierte sich 2004 u. a. in einer Antragstellung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und bei der Stiftung Mercator im Rahmen des Programms „Neue Wege in der Lehrerbildung“.

Mit diesem Band der Reihe *PLAZ-Forum* möchten wir die Gelegenheit ergreifen, unser Vorhaben einem breiteren Publikum vorzustellen, es in der aktuellen Diskussion zu verorten und erste Zwischenergebnisse zu präsentieren. Wir haben diesen Band „Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I)“ genannt, da wir überzeugt sind, dass es sich lohnen wird, prozessbegleitend über weitere Entwicklungsschritte zu berichten. Dabei geht es uns im Sinne von *Good practice* insbesondere auch darum, die in dem Prozess der Entwicklung von Standards gewonnenen Erfahrungen in die Diskussion einzubringen. Im ersten Beitrag von Hilligus/Reinhold/Rinkens/Tulodziecki wird das derzeit an der Universität Paderborn mit Drittmitteln geförderte Projekt SPEE (Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation) vorgestellt. Der zweite Beitrag von Gerhard Tulodziecki mit

dem Titel „Bildungsstandards im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrämter“ schildert den Entwicklungsprozess in der Paderborner Erziehungswissenschaft und präsentiert erste Ergebnisse. Die Schlussbetrachtung des Beitrags lädt zur Diskussion ein – eine Diskussion, die wir gerne mit den in der Lehrerausbildung tätigen Personen im In- und Ausland führen möchten.

Annegret Helen Hilligus

im November 2004

## **SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation: Innovation in der Lehrerbildung an der Universität Paderborn<sup>1</sup>**

### **1 Ausgangslage**

Betrachtet man die *allgemeine Ausgangslage*, stellt man fest, dass in fast allen *Untersuchungen* zur Lehrerbildung auf Defizite hingewiesen wird. Von den organisatorischen Defiziten abgesehen werden etwa das Fehlen einer Identifikation stiftenden Ortes sowie das Fehlen eines Leitbildes für die Lehrerbildung, die ungenügende Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Berufsfeld Schule, die Beliebigkeit der Studieninhalte, der ungenügende Praxisbezug der Ausbildung sowie die Unverbundenheit von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft, Fachdidaktiken und Praxisphasen und damit verknüpft das Fehlen inhaltlicher Abstimmung moniert. Konsens scheint zu sein, dass die Lehrerbildung insgesamt reformbedürftig ist; uneinig ist man sich allerdings, welcher Weg einzuschlagen ist.

Die *Ausgangslage an der Universität Paderborn* entspricht allerdings nicht dem durch die Defizitliste insgesamt suggerierten Negativbild. Die Universität Paderborn hat schon recht früh Handlungsbedarf gesehen und mit der *Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung* als zentrale wissenschaftliche Einrichtung reagiert. Das 1996 eingerichtete Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) versteht sich als „ein Element universitärer Organisationsentwicklung“, das die Rolle eines Katalysators bei Problemlösungsprozessen in der Lehrerbildung wahrnimmt. Als *Entwicklungsagentur* geht das PLAZ davon aus, dass eine Reform der Lehrerbildung der aktiven Teilnahme der handelnden Personen und damit verknüpft einer systemischen Weiterentwicklung bedarf. Von der Wirksamkeit diskursiver Prozesse überzeugt, sorgt es seit seiner Gründung dafür, dass Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Bereiche ins Gespräch kommen, um Defizite auszuräumen und die Lehrerbildung vor Ort weiterzuentwickeln. Die Produkte solcher Abstimmungsprozesse sind vielfältig und haben inzwischen dazu beigetragen, dass die in der Lehrerbildung beklagten Defizite in dieser allgemeinen Form für Paderborn nicht gelten. Mit den lehrerbildenden Fächern der Hochschule ist beispielsweise ein Leitbild für die Lehrerbildung ausgearbeitet worden, das seither als Grund-

lage der Entwicklung vor Ort dient. Durch Profilierung der Lehrerbildung wurde die allgemein beklagte ‚Nachrangigkeit der Lehramtsstudierenden‘ gegenüber den Magister- und Diplomstudierenden stark abgemildert (vgl. BLÖMEKE/HILLIGUS 1999). Den organisatorischen Mängeln (vgl. MÜRMAN/GROBE HOLTHAUS 1999; MÜRMAN 1999) und dem Fehlen inhaltlicher Abstimmung (HILLIGUS 1999) konnte bereits in Teilen begegnet werden. Durch wechselseitige Kenntnis dessen, was in den anderen Bereichen „in der Lehre geschieht“ und durch inhaltliche Abstimmung sind die Bezüge zwischen den Lehrveranstaltungen stärker geworden. Punktuell hat das gegenseitige Kennenlernen zu gemeinsam durchgeführten Veranstaltungen zwischen der Erziehungswissenschaft und der in den Fächern angesiedelten Fachdidaktik geführt. Der häufig beklagten Beliebigkeit in der Erziehungswissenschaft wurde durch die Festlegung eines verpflichtend zu studierenden Curriculums begegnet, auf das man sich in Abstimmungsprozessen zwischen der Erziehungswissenschaft und den Anteilsdisziplinen verständigt hat. Der Praxisanteil der Ausbildung hat sich qualitativ verbessert und so einen größeren Stellenwert im Bewusstsein der Lehrenden und Studierenden erhalten. Durch eine intensive prozessbegleitende interdisziplinäre Kooperation kann Studierenden aller Lehramtsstudiengänge eine Zusatzqualifikation im Medienbereich angeboten werden, die ihnen gute Einstellungschancen im Schulbereich oder – im Sinne der Polyvalenz – in anderen auf Medien- und Informationstechnologien ausgerichteten Bereichen des Bildungssektors eröffnet. Gute Erfolge sind auch in den anderen genannten Feldern – insbesondere im Rahmen von Projekten – zu verzeichnen (vgl. PLAZ-Jahresberichte).

## 2 Ziele der Neukonzeption

Wir gehen davon aus, dass der Bereich Bildung und Erziehung und der Arbeitsmarkt Schule dem Bereich Gesundheit und dem Arbeitsmarkt der Mediziner an gesellschaftlicher Bedeutung in nichts nachstehen und daher von der Universität ähnlich professionell zu bedienen sind, wie das für Letztere selbstverständlich ist. Ziel ist es daher, zunächst den Blick auf den Arbeitsmarkt Schule unter Einbeziehung zukünftiger Entwicklungen zu richten und entsprechende Erkenntnisse den Reformüberlegungen in der Lehrerbildung zu Grunde zu legen.

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz ist auf der Grundlage der Beschreibung des PLAZ-Projekts entstanden, das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und von der Stiftung Mercator im Rahmen des Programms „Neue Wege in der Lehrerbildung“ ausgezeichnet wurde.

Durch unseren Ansatz soll verhindert werden, dass sich die Einführung neuer Studienstrukturen auf eine formale Umetikettierung reduziert, eine Gefahr auf die EKKEHARD WINTER, Leiter der Abteilung Programm und Förderung im Stifterverband, in einer Rede am 17.04.03 hingewiesen hat (<http://www.stifterverband.de>). Stattdessen wählen wir einen konzeptionell-inhaltlich ausgerichteten Ansatz, um die Einführung von Bachelor-/Master-Strukturen vorzubereiten und auf diese Weise eine Einpassung der Lehrerausbildung in die Studienstrukturentwicklung der Universität und eine Kompatibilität zwischen den unterschiedlichen universitären Studiengängen zu erreichen. Die Kompetenzentwicklung als zentrales Moment unseres Modells lenkt den Blick auf die „Befähigung durch das Studium“, ein Moment – und hier zeigen sich die Schnittstellen zu anderen Studiengängen –, das eine an Kompetenzen orientierte Polyvalenz des Lehramtsstudium anvisiert und sich befruchtend auf die Entwicklung anderer Studiengänge auswirken soll. Als bedeutsame Entwicklungsschritte auf der Basis des in Paderborn bereits Erreichten (vgl. Kap. 1 – Ausgangslage) wird zum Einen die Abwendung von der input-orientierten traditionellen Lehrerausbildung und die Neuorientierung durch systematische Ausrichtung an zu erwerbenden Kompetenzen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer unter der Leitidee *„Kompetenzentwicklung für den Lehrerberuf von Beginn des Studiums an“* gesehen. Hierdurch soll erreicht werden, dass das in Paderborn entwickelte Leitbild eine umfassende Umsetzung erfährt und so der monierten Beliebigkeit der Studieninhalte und der beklagten fehlenden Ausrichtung auf das Berufsfeld Schule begegnet wird. Zum Anderen besteht ein bedeutsamer Entwicklungsschritt darin, dass Nachhaltigkeit durch eine neue *Form der dynamischen, an Standards orientierten institutionalisierten Qualitätsentwicklung* anvisiert wird, durch die sich die Universität auch zu einem genuine Ort für die Lehrerausbildung weiterentwickeln kann.

Eine besondere Rolle in diesem Prozess spielt das PLAZ. Als *Entwicklungsagentur* übernimmt es in Kooperation mit den Gremien der Universität die Rolle des Katalysators im Qualitätsentwicklungsprozess, um so noch stärker als bisher im Sinne einer lehramtsbezogenen Entwicklungs- und Forschungseinrichtung in der Hochschule und über die Hochschule hinaus zu wirken. Das Modell zur Innovation in der Lehrerausbildung: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation (SPEE) geht von der Überzeugung aus, dass Nachhaltigkeit nur erreicht werden kann, wenn sich die in der Lehrerausbildung Tätigen in den Fakultäten – Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler; Lehrende wie Studierende – für diese Entwicklungsarbeit gewinnen lassen und in diesem Prozess Verantwortung übernehmen – ein Ansatz, der sich in der nunmehr siebenjährigen Arbeit des PLAZ bewährt hat.



Im Rahmen des Modells werden drei Zielsetzungen verfolgt, die sich durch konzeptionelle Verknüpfung zu einem Gesamtkonzept vereinen. Im Einzelnen geht es darum,

- eine inhaltlich-konzeptionelle Neuorientierung in allen Lehramtsfächern durch die ENTWICKLUNG VON **S**TANDARDS zu erreichen,
- mit Blick auf den Arbeitsmarkt Schule neue Wege in der Ausbildung von Lehrprofessionalität durch BILDUNG VON **P**ROFILIEN zu erproben, die auch in außerschulischen Bereichen des Bildungssektors nachgefragt sind (Polyvalenz),
- die Universität auch zu einem genuinen Ort für Lehrerausbildung durch einen dynamischen Qualitätsentwicklungsprozess werden zu lassen, in dem SYSTEMISCHE ENTWICKLUNG und BEGLEITENDE **E**VALUATION eine Einheit bilden und für den die in der Lehrerausbildung Tätigen verantwortlich zeichnen.

Dieses modellhafte Vorgehen verstehen wir als den „Paderborner Weg“, neue Studienstrukturen, wie sie im Rahmen des Bologna-Prozesses gefordert werden, vorzubereiten, um sie zu implementieren und nachhaltig wirksam werden zu lassen, sobald die entsprechenden Rahmenbedingungen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) gegeben sind.

### 3 Leitbild für die vorgelegte Neukonzeption

An der Universität Paderborn wurde im diskursiven Prozess unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft ein Leitbild zur Lehrerbildung entwickelt. Das Papier findet einen breiten Konsens in der Hochschule und dient seit 2001 als Grundlage für die Entwicklungsarbeit und die Evaluation in der Lehrerbildung.

Das in dem Positionspapier skizzierte *Leitbild* ist ein Beispiel dafür, wie der seit der Bologna-Konferenz 1999 geforderte Paradigmenwechsel von der Abnehmerorientierung hin zur Anbieterorientierung im Bereich der Lehrerbildung konkretisiert werden kann. Die traditionelle Frage, welche Lehrinhalte vermittelt werden sollen, wird durch die Frage abgelöst, welche Kompetenzen von den Studierenden erworben werden sollen. Diese Frage wird vor dem Hintergrund eines zukunftsfähigen Leitbildes von Schule beantwortet. Das Berufsfeld Schule wird dabei als Ort des Lernens und zugleich als Erfahrungs- und Entwicklungsraum verstanden. Dieses Verständnis von Schule hat Implikationen für das Agieren zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, auf die insbesondere folgende Aufgaben zukommen: Anregen, Unterstützen und Beurteilen von Lernprozessen, Erziehen und Beraten sowie Mitwirken an der Schulentwicklung. Damit diese Kernaufgaben im Berufsfeld Schule im Sinne des skizzierten Leitbildes von Schule angemessen wahrgenommen werden können, müssen insbesondere folgende Kompetenzen erworben werden:

- Lerninhalte in ihrer fachlichen und überfachlichen Bedeutung einzuordnen,
- Lernvoraussetzungen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen,
- Unterrichtsziele zu formulieren und zu begründen sowie ihr Erreichen kriteriengeleitet zu überprüfen,
- didaktische und erzieherische Umsetzungen zu konzipieren, durchzuführen und zu reflektieren,
- an der Weiterentwicklung von Schule mitzuwirken.

Hieraus werden im Rahmen der Lehrerbildung zu erwerbende Kompetenzen abgeleitet. In der ersten Phase der Lehrerbildung, dem Lehramtsstudium, sollen die Studierenden:

- die wissenschaftlichen Grundlagen für die Wahrnehmung von Unterrichts-, Erziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben erwerben,
- eine forschende Grundhaltung aufbauen,
- erste praktische Erfahrungen im Hinblick auf berufliche Aufgaben gewinnen,

▪ Persönlichkeitseigenschaften, die für den Lehrerberuf wichtig sind, weiterentwickeln. Zur Konkretisierung wurden in universitären Diskussionsprozessen Leitlinien für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen, die erziehungswissenschaftlichen und die schulpraktischen Studien entwickelt und im Paderborner Positionspapier zur Lehrerausbildung festgehalten. In leicht abgewandelter Form haben sie auch Eingang in die Rahmenvorgaben zu den Kerncurricula gefunden, die das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW in einem Schreiben an die Hochschulen erlassen hat (vgl. TULODZIECKI, Kap. 3 in diesem Band). Als Beispiel seien hier die Leitlinien für die Fachdidaktik aufgeführt, wie sie ausgehend vom Positionspapier in weiterentwickelter Form im Entwurf für die Rahmenstudienordnung für die Lehrämter an der Universität Paderborn enthalten sind:

„Die wissenschaftliche Grundlegung für das spätere berufliche Handeln soll vor allem auf die Fähigkeit der Studierenden zielen:

- den allgemeinbildenden Gehalt fachlicher Inhalte und Methoden zu bestimmen und in die historische Entwicklung einzuordnen,
- Voraussetzungen für fachliches und fächerverbindendes Lernen unter Beachtung der sich ändernden und unterschiedlichen Alltagswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit diagnostischen Mitteln zu erfassen,
- fachliche und fächerverbindende Unterrichtsziele zu formulieren und zu begründen,
- fachlichen Unterricht unter Einbeziehung überfachlicher Perspektiven – auf der Basis theoretischer Ansätze und empirischer Befunde und unter Verwendung geeigneter Medien – zu analysieren, zu planen, zu erproben und zu reflektieren,
- fachliche und fächerverbindende Sichtweisen in die Entwicklung von Schulprofilen bzw. Schulprogrammen einzubringen.“

## 4 Darstellung des vom PLAZ konzipierten Modells SPEE

Das neue Konzept umfasst mit Blick auf die Anforderungen des zukünftigen Arbeitsmarktes Schule zwei miteinander verzahnte konzeptionell-inhaltliche Entwicklungslinien, die in allen lehrerausbildenden Fächern verfolgt werden sollen. Das ist zum einen die Entwicklung von Standards und Kerncurricula verbunden mit einer systematischen Theorie-Praxis-Verzahnung der Ausbildung. Die *Festlegung und Implementierung von Standards* soll mit einer *modularisierten Studienstruktur* so verknüpft werden, dass die konzeptionell-inhaltliche und die strukturelle Neuorientierung eine Einheit bilden (vgl. Kap. 4.1). Das ist zum anderen eine quer dazu angelegte inhaltlich ausgerichtete Profilbildung. Die Profilbildung hat das Ziel, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu Experten in Feldern zu machen, die im Sinne von Polyvalenz auch in außerschulischen Bereichen des Bildungssektors von Bedeutung sind (vgl. Kap. 4.2).

Das Modell stellt darüber hinaus eine umfassende Neuorientierung auf organisatorischer Ebene dar. Es ist ein Beispiel dafür, wie sich Universität auch zu einem Ort für die Lehrerausbildung entwickeln kann, der sich dynamisch und als eine lernende Organisation begreift (vgl. Kap. 4.3), die in einem zyklisch angelegten Qualitätsentwicklungsprozess auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zur Lehrerausbildung Standards und Profile selbst definiert und entwickelt, den output durch Evaluation (vgl. Kap. 4.4) ermittelt und daraus Konsequenzen für die Entwicklungsarbeit zieht.

### 4.1 Neuorientierung in allen Lehramtsfächern: ENTWICKLUNG VON STANDARDS

Der originär aus der Organisationsentwicklung stammende Begriff der Standards ist derzeit sowohl in den USA als auch in Europa im Kontext von Schule und Lehrerausbildung in der Diskussion. In Deutschland ist diese insbesondere durch die Veröffentlichungen von OSER (1997), TERHART (2002) und KLIEME (2003) geprägt (vgl. TULODZIECKI, Kap. 2 in diesem Band).

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Stand der Diskussion sehen wir es in Paderborn als wesentliches Moment für die nachhaltige Wirksamkeit der Implementierung von Standards in der Lehrerausbildung an, dass unter Einbeziehung des Forschungsstandes diejenigen Personen die Standards entwickeln, die durch ihre Lehre für den Kompetenzerwerb verantwortlich sind und diesen im Kontext von Prüfungen nachhalten. Bezogen auf das Lehren und Lernen im universitären Kontext sind Standards ge-

mäß den neuen universitären Studienstrukturen für die Module zu formulieren. Sie werden so auf der Ebene der Lehrveranstaltungen und der Prüfungen wirksam, die ihrerseits eine neue Qualität erhalten. Insofern Qualitätsentwicklung stets Entwicklung und Evaluation meint, sind ‚Standards‘ ‚prüfbare Standards‘. Zu formulieren sind somit die Anforderungen, die Studierende bewältigen können und müssen. Prüfbarkeit wird dabei in zweierlei Hinsicht verstanden. Gemeint sind zum einen die Prüfungen, die die Studierenden zu absolvieren haben und in denen ihre Leistungen und ihr Kompetenzerwerb überprüft werden. Zum anderen ist die Evaluation gemeint, die Aufschluss darüber geben soll, ob die Maßnahmen erfolgreich sind und die definierten Standards angemessen definiert wurden.

Bei der Festlegung von Standards wird eine Verknüpfung von Inhalten und Fähigkeiten für sinnvoll erachtet. Daher müssen mindestens die zentralen Wissensbereiche und die aufgrund ihrer Anwendung mit Blick auf das Berufsfeld zentralen Kompetenzbereiche für die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik, die Erziehungswissenschaft und die Praxisphasen bestimmt werden.

Als Beispiel für die Formulierung von Standards sei nebenstehend ein Entwurf aus der Fachdidaktik Physik angeführt, in dem Standards für die Inhaltsbereiche „Inhalt und Struktur physikbezogener Lehrpläne“, „Physikbezogener Lehr-/Lernprozesse“ und „Medien im Physikunterricht“ mit Blick auf den Kompetenzerwerb bei der Planung von Physikunterricht benannt werden.

Inhaltsbereiche	Schulfach Physik	Inhalt und Struktur physikbezogener Lehrpläne	Physikbezogene Lehr-Lernprozesse	Medien im Physikunterricht	Diagnose und Bewertung von Unterrichtserfolg
Kompetenzbereiche					
Analyse und Bewertung					
Planung	<b>MODUL: Planung und Erprobung von Physikunterricht: STANDARDS - Auswahl</b> Für eine konkrete Unterrichtseinheit planen und im Rahmen des Praktikums realisieren können, wie <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Fachinhalt situiert bzw. in Kontexte eingebunden werden kann,</li> <li>• an Schülervorstellungen angeknüpft werden kann,</li> <li>• der Inhalt kumulativ aufgebaut und vernetzt werden kann,</li> <li>• der Inhalt in fachübergreifende Perspektiven eingeordnet werden kann,</li> <li>• für die Lernenden der Zuwachs von Kompetenz erfahrbar gemacht werden kann.</li> </ul>				
Erprobung					
Evaluation					

Eine besondere Funktion nimmt in dem an Kompetenzen orientierten Modell die Verzahnung von Theorie und Praxis ein, die – wie in der Ausgangslage aufgezeigt (vgl. Kap. 1) – allgemein zwar als defizitär empfunden wird, in Paderborn jedoch im Ansatz gegeben, aber noch nicht systematisch implementiert ist. Die Verzahnung wird als eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von Lehrerprofessionalität im Sinne von Reformorientierung gesehen. Damit Schule und Unterricht in einer sich wandelnden Gesellschaft mit sich ändernden Anforderungen weiterentwickelt werden, müssen Lehrerinnen und Lehrer – in konstruktiver Weise mit selbstkritischer Offenheit – ihr (unterrichtliches) Handeln vor dem Hintergrund einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse begleitend

reflektieren und auf dieser Grundlage begründete Entscheidungen treffen lernen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies analog, dass Studierende die Gelegenheit erhalten müssen, die schulische Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien zu reflektieren und die Relevanz der wissenschaftlichen Theorien für die Bewältigung der Praxis zu beleuchten und exemplarisch zu erfahren. Wie es nicht zuletzt auch die Hochschuldidaktik fordert, soll Studierenden im künftigen Berufsfeld Schule sowie in situierten Lernumgebungen die Gelegenheit gegeben werden, eine professionsorientierte Haltung für ihre spätere Tätigkeit auf der Grundlage eigener Erfahrungen aufzubauen. Dies soll durch die systematische Implementierung forschenden Lernens und empirischer Forschung in die Lehrerbildung forciert werden.

Die *Praxisphasen* stellen bei einem an Standards ausgerichteten Modell der Professionalisierung ein besonderes Entwicklungsfeld dar, in dem an *Good-Practice-Beispiele* in der Universität angeknüpft werden kann. Im Sinne der beschriebenen Theorie-Praxis-Verzahnung und des Erwerbs von berufsspezifischen Kompetenzen soll eine systematische Verflechtung zwischen den universitären Lehrveranstaltungen und den Praxisphasen erreicht werden. Studierende sollen Aspekte beobachten und erproben können, die zuvor Gegenstand ihrer Lehrveranstaltungen waren. So bietet sich – um nur ein Beispiel zu nennen – der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der ‚Reflexion von Bewertung, Beurteilung und Beratung auf der Grundlage diagnostischer Verfahren‘ an. Die in der Lehramtsprüfungsordnung NRW vorgesehenen vierzehn Wochen Praxisphasen sollen im Sinne eines *Spiralcurriculums* aufeinander aufbauen, so dass den Studierenden mit zunehmender Erprobung die Relevanz der Theorie für die Bewältigung von Praxis deutlich wird. Mit der inhaltlichen Verknüpfung von erziehungswissenschaftlichen Praxisphasen und Fachpraktika konnten erste Erfahrungen gesammelt und erprobt werden. Hier ist in Kooperation mit den zuständigen Lehrenden eine Intensivierung der Verknüpfung beabsichtigt.

Mit Blick auf die zunehmend notwendiger werdende *Öffnung von Schule* und dem sich daraus ergebenden Bedarf an Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Schulentwicklung sollen die Studierenden insbesondere auch die Möglichkeit erhalten, mit Lehrveranstaltungen verbundene *Auslandspraktika* und *außerschulische Praktika* zu absolvieren. In den USA, in Schweden, Finnland, Österreich und Polen konnten in den letzten Jahren bereits Schulen für eine Kooperation gewonnen und erfolgreiche Praktika durchgeführt werden. In Kooperation mit Lehrenden und den Studierenden, die Auslandspraktika absolviert haben, soll ein zukunftsfähiges Konzept entwickelt werden. Im Sinne einer Neuorientierung der Praxisphasen sollen des Weiteren *Modelle der Kooperation* zwischen Universität und Schule sowie – mit Blick auf die Verzahnung der Phasen –

zwischen Universität und Studienseminar entwickelt und erprobt werden. Mit drei Studienseminaren in Detmold und Paderborn sind im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Praktikums Formen der Kooperation zwischen Studierenden und Referendaren, so genannte Tandems, erprobt worden. Diese Formen gilt es in organisatorischer Hinsicht zu verbessern und mit dem Ziel der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Ausrichtung an Standards im Sinne einer reflexiven Lehrerbildung (vgl. DIRKS/ HANSMANN 1999) weiterzuentwickeln. Hierbei kann u. a. an die Erfahrungen der *Schul-Kontaktbörse* des PLAZ und das dort verfolgte „win-win“-Konzept („Der Schule helfen, die Studierenden fördern“) angeknüpft werden. Auch in den Fächern gibt es in Paderborn bereits einige gute Beispiele. Im Sinne eines von vielen *Good-Practice-Beispielen* an der Universität Paderborn sei eine Kooperation auf dem Weg zur so genannten *Professional school* angeführt. Das, was Schulen von Universität erwarten sollten – nämlich, dass neuere Erkenntnisse der Forschung für die Praxis aufbereitet werden –, wird z. B. im Fach Informatik erfüllt, das den Kooperationsschulen wichtige Impulse für einen zeitgemäßen Informatikunterricht gibt. Für die Studierenden werden so Praxiserfahrungen möglich, die eng mit der in der Universität vermittelten Theorie verbunden sind. Diese Erfahrungen gilt es insbesondere mit Blick auf den Kompetenzerwerb auszuwerten und eine Ausweitung auf andere Fächer zu prüfen.

Wie die positiven Erfahrungen im Rahmen der Schul-Kontaktbörse und die Kooperationsprojekte zeigen, sind Praxisphasen dann erfolgreich, wenn alle Beteiligten nach dem „win-win-Prinzip“ davon profitieren. Es wird daher nicht vornehmlich nach Lösungen gesucht, bei denen alle Studierenden dasselbe tun können und müssen. Sie sollen qualitativ hochwertige Angebote unterschiedlicher Art erhalten, so dass sie *ihren* Ausbildungsweg selbst wählen und eigene Schwerpunktsetzungen vornehmen können. Um diese Schwerpunktsetzungen über die Leistungsnachweise hinaus zu dokumentieren und zu zertifizieren, wird derzeit ein phasenübergreifendes Portfolio Lehramt entwickelt, das den Studierenden und Referendaren ausbildungsbegleitend auch die Möglichkeit eröffnen soll, sich ihres Kompetenzerwerbs bewusst zu werden (vgl. Kap. 4.3). Durch eine intensive Kooperation mit den Studierenden werden ihre Erfahrungen in die Entwicklungsarbeit einbezogen.

Dass die konzeptionell-inhaltliche Ausrichtung der Lehrerbildung an Standards auf der Ebene von Studium und Lehre nachhaltig wirksam werden kann, wird durch die Umstellung des Systems auf eine *modularisierte Studienstruktur* erreicht, wie sie an der Universität Paderborn gemäß den entsprechenden Strukturvorgaben der KMK (2003) und den Eckwerten des Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2001) bereits entwickelt ist. Durch den Fokus auf Kompetenzerwerb wird vermieden, dass bei

Einführung von konsekutiven Studiengängen im Lehramtsbereich lediglich eine Neugruppierung von Althergebrachtem erfolgt. Neben dem Paradigmenwechsel von der Anbieter- zur Abnehmerorientierung geht es mit Blick auf die in Kap. 1 genannten Defizite in der Lehrerausbildung vorrangig um die Entwicklung einer neuen Studien- und Prüfungskultur. Erreicht werden soll insbesondere mehr Verbindlichkeit hinsichtlich der zu erwerbenden Inhalte und Kompetenzen (u.a. durch deren Benennung in den Modulbeschreibungen), die Vernetzung von Studienbestandteilen innerhalb und außerhalb der Module, die systematische Theorie-Praxis-Verzahnung sowie die Neuorientierung der Prüfungskultur durch Ausrichtung der Prüfungen an Standards und durch Einführung eines an diesen Standards orientierten phasenübergreifenden Portfolios. Der Erwerb der Kompetenzen durch die Studierenden lässt sich – und hier zeigt sich die Verbindlichkeit der in eigener Verantwortung entwickelten Standards – im Rahmen von Evaluation auf der Grundlage der definierten Standards mit dem Ziel überprüfen, Gewissheit über das Erreichen der Standards zu erhalten.

Die Module werden dabei als neue Studienstrukturelemente mit hoher Relevanz für die Studienreform aufgefasst. Die inhaltlich-konzeptionell orientierte Perspektive bei deren Gestaltung wird es erlauben, die Module in die durch den Bologna-Prozess favorisierte Zwei-Zyklen-Struktur einzubinden. Es zeigt sich schon zum jetzigen Zeitpunkt der Entwicklung, dass die Strukturentwicklung in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Paderborn mit ihrer Orientierung an Kompetenzen in einigen Bereichen sowohl auf Diplom- und Magisterstudiengänge als auch auf die Entwicklung von Bachelor-/Master-Studiengängen ausstrahlt. Die Umstellung auf *workloads* wird einer der nächsten Schritte sein. Auch hier muss allerdings gelten, dass die Struktur dem Konzeptionell-Inhaltlichen zu folgen hat.

Mit dem beschriebenen Prozess der Entwicklung von Standards wird ein Weg aufgezeigt, wie man von einem Leitbild von Schule ausgehend über die Bestimmung von Aufgaben für Lehrerinnen und Lehrer zu einer Neuorientierung in der Lehrerausbildung kommt. Um allerdings zu überprüfen, ob die vorgedachte Orientierung tatsächlich zu einer *Verbesserung der Lehrerausbildung im Sinne einer besseren Vorbereitung auf das Berufsfeld Schule* führt, bedarf es der *Erforschung ihrer Wirkungen*. Hier muss ein Akzent liegen, da die lehrerausbildungsbezogene empirische Forschung in Deutschland ein generelles Defizit darstellt (vgl. Kap. 4.4). Um gesicherte Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung zu erhalten sind diesbezügliche Forschungsergebnisse u. -erkenntnisse dringend notwendig, um nicht auf der Stufe der „Wirkungsannahme oder -hoffnung“ (TERHART 2004, S. 49) stehen zu bleiben.



## 4.2 Neue Wege in der Ausbildung von Lehrerprofessionalität: BILDUNG VON PROFILN

In dem immer komplexer werdenden Berufsfeld Schule stellt der „Einheitslehrer“, der alle Eventualitäten im Griff hat, eine Fiktion dar, an der er nicht selten scheitert (vgl. SCHAARSCHMIDT u. a. 2000). In den Debatten zur Reform der Schule scheint es – insbesondere seit der PISA-Studie – weitgehend Konsens zu sein, dass das Ideal der Homogenität in einer Gesellschaft, die sich durch eine zunehmende Globalisierung und Europäisierung auszeichnet, nicht mehr tragfähig ist und sich Lehrer auf eine Gesellschaft im Umbruch einstellen müssen. Hier stellt sich bezogen auf die Lehrerausbildung allerdings die Frage, wie ein Lehrer ausgebildet sein muss, damit er den sich wandelnden Gegebenheiten Rechnung tragen kann. Häufig wird versucht, das Ausbildungscurriculum auf die neuen Herausforderungen in ihrer vollen Breite abzustimmen, ein Unterfangen, das scheitern muss, wenn man davon ausgeht, dass eine Ausweitung der Studienzeiten und der Stundenvolumina in der deutschen Lehrerausbildung bildungspolitisch keine Chance hat.

Wir gehen hingegen davon aus, dass ein zukünftig steigender Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern besteht, die zum einen dem von TERHART (2001) beschriebenen „Lehrerindividualismus“ eine Absage erteilen und statt dessen gemeinsam in konstruktiver Weise Gelingen und Mislingen ihres Unterrichtshandelns reflektieren. Damit Schule zu einer dynamischen Organisation werden kann, werden zum anderen Lehrerinnen und Lehrer gefragt sein, die zusätzlich zur notwendigen Breite in spezifischen Bereichen *Expertise* besitzen, die von Kolleginnen und Kollegen in Anspruch genommen werden kann. Diese Entwicklung zeigt sich heute bereits in der Fülle der schulscharfen Ausschreibungen, in denen z. B. medienpädagogische Kompetenzen gefordert sind.

Die Universität Paderborn beabsichtigt daher, im Rahmen des am Kompetenzerwerb ausgerichteten Modells unter Einbeziehung von standortspezifischen Ergebnissen einer in Schulen und Studienseminaren durchgeführten und derzeit in der Auswertung befindlichen Erhebung des PLAZ zu „Anforderungsprofilen von Lehrerinnen und Lehrern für den Lehrerberuf“, den Studierenden eine *Profilbildung* anzubieten. Da Schule und die Anforderungen an Schule einem steten Wandel unterliegen, können nicht die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung allein für den Kompetenzerwerb der Lehrerinnen und Lehrer bis zu ihrer Pensionierung verantwortlich gemacht werden. Im Sinne des *lebenslangen Lernens* wird davon ausgegangen, dass es zunehmend bedeutsamer wird, universitäre Angebote für eine berufsbegleitende Phase der Fort- und Weiterbildung zu machen. Da-

her ist geplant, dass die *Profilbildung auch zu einem Angebot im Rahmen der Lehrerfortbildung als dritter Phase der Lehrerausbildung* werden kann.

Die Universität Paderborn wird standortspezifische, für das Berufsfeld Schule relevante Profile anbieten, die von den Studierenden je nach Interesse und eigener Schwerpunktbildung auf freiwilliger Basis studiert werden können. Sie sollen dabei keine zusätzlichen Veranstaltungen absolvieren müssen, sondern im Rahmen des für den Studiengang vorgesehenen Stundenkontingents je nach Fächerkombination spezifische Schwerpunktbildungen vornehmen können, durch die sie eine zusätzliche Qualifikation erwerben. Unter dem gemeinsamen Dach des Themenfeldes *Schulentwicklung* sollen „Medien und Bildung“, „Gesundheitsfördernde Schule“ und „Umgang mit Heterogenität“ als erste Schwerpunkte angeboten werden. Die Profile, in denen eine Verzahnung von *Lehre* und von auf Schule und Unterricht bezogener *Forschung* angestrebt ist, sollen als *fächerverbindende Querstrukturen* systematisch in das Lehramtsstudium integriert werden. Ziel ist es, mit diesem Modell einen neuen Weg der Integration zu beschreiten, um den in der Ausgangslage (vgl. Kap. 1) beschriebenen Defiziten der Lehrerausbildung – der „Beliebigkeit der Studieninhalte, insbesondere in der Erziehungswissenschaft“, der „Unverbundenheit von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft, Fachdidaktiken und Praxisphasen“ und dem „Fehlen inhaltlicher Abstimmung und Bezugnahme“ – zu begegnen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Professionalität mit der Summe erworbenen Wissens aus verschiedenen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft gleichzusetzen ist, soll mit der Profilbildung ein systematisches und sinnstiftendes, inhaltlich fokussiertes Lehrangebot bereit gestellt werden mit gemeinsamen Leitbildern, fächerübergreifenden Fragestellungen und einer Forschungsorientierung.

Die durch die Profilbildung zu erwerbende Expertise ist so geartet, dass sie auch in außerschulischen Feldern (z. B. Förderinstitutionen, Beratungsinstitutionen, Verbänden) von Bedeutung ist. Mit der Profilbildung wird deshalb einerseits die Professionalisierung für das Berufsfeld Schule im Sinne von Expertise gestärkt und zugleich die Lehrerausbildung in Richtung auf Polyvalenz weiterentwickelt.

In das Vorhaben zur Entwicklung von Standards ist das Konzept der Profilbildung insofern eingebunden, als bei der Einrichtung von Profilen Ziele, Inhalte und von den Studierenden zu erwerbende Kompetenzen benannt werden sollen. Während durch die Kerncurricula ein gemeinsamer Grundbestand an Wissen und Kompetenzen gesichert werden soll, sind die Profilbildungen als Schwerpunktsetzungen in der Verantwortung der Studierenden gedacht, die weniger eng reglementiert sein werden, so etwa durch

Festlegung von wenigen verpflichtend zu studierenden so genannten Knotenveranstaltungen. Die Bedeutung, die den drei in der Entwicklung befindlichen, unter dem gemeinsamen Dach der Schulentwicklung vereinten Profilen beigemessen wird, soll durch die Implementierung eines verpflichtenden Moduls zu „Schulentwicklung und Gesellschaft“ im erziehungswissenschaftlichen Studium unterstrichen werden. Nach dem derzeitigen Stand wird es im Rahmen des Moduls eine übergreifende Einführungsveranstaltung zu „Schule, Gesellschaft und Bildungspolitik“ geben sowie durch die Schulentwicklungsperspektive verbundene Veranstaltungen zu „Medien und Informationstechnologien in Schule und Unterricht“, zum „Umgang mit Heterogenität: reflektierte Koedukation/ interkulturelle Erziehung/ integrativer Unterricht“ und zu „Diagnose, Fördermöglichkeiten und Qualitätssicherung“. Themen der Gesundheitsförderung sollen u. a. im Wahlpflichtbereich des Moduls „Schulentwicklung und Gesellschaft“ angeboten werden. Durch die geplante Neuorientierung im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums soll sichergestellt werden, dass entsprechende grundlegende Angebote für die Profile vorhanden sind. Diese werden bezogen auf die anderen, stärker variablen Angebote in den Unterrichtsfächern insofern eine Integrationsfunktion haben, als eine Bezugnahme und damit eine Abstimmung zwischen den Lehrenden möglich wird. Mit der Intention, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen, werden die Studierenden im Rahmen der Profile jeweils ein Praktikum in einer schulischen oder einer außerschulischen Einrichtung absolvieren. Im Zentrum des Praktikums werden im Sinne des forschenden Lernens in einer Lehrveranstaltung entwickelte Fragestellungen stehen.

Bei „*Medien und Bildung*“ handelt es sich um ein Profil, das einerseits wie angedeutet für den Arbeitsmarkt eine besondere Relevanz hat, andererseits dem standortspezifischen Profil der Hochschule als „Universität der Informationsgesellschaft“ Rechnung trägt. Das Profil ist von den drei genannten konzeptionell insofern am weitesten ausgearbeitet, als Paderborn als erste Universität in NRW für Lehramtsstudierende eine Zusatzqualifikation zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ eingerichtet hat und seit 1999 erfolgreich anbietet. Studienbereiche im Rahmen des Profils beziehen sich auf die allgemeine Medienkompetenz, die Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen, die Medienerziehung und die informationstechnische Grundbildung. Im Kontext des Medienschwerpunktes der Universität Paderborn hat sich bereits ein interdisziplinärer Forschungsschwerpunkt zum „Lehren und Lernen mit neuen Medien“ herausgebildet. Ein am PLAZ angesiedeltes Forschungskolleg mit demselben Titel ist insbesondere auf die Nachwuchsförderung ausgerichtet: Promovenden und Habilitanden aus den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft stellen ihre Qualifikationsarbeiten einer fachübergreifend zusammengesetzten Gruppe vor und erhalten Unter-

stützung etwa in Form von Forschungsmethodenseminaren mit internen und externen Referenten.

Mit dem Profil „*Umgang mit Heterogenität*“, das sich einem Thema widmet, das häufig als prioritär herausgestellt wird (vgl. GEW 2001; KEUFFER/OELKERS 2001; KMK 1996), reagiert die Universität Paderborn u. a. auf die Ergebnisse der PISA-Studie, die eine breite Debatte um die Verbesserung der Professionalität der Lehrkräfte hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen, des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht und des Abbaus von Selektion im deutschen Schulwesen ausgelöst hat. Fokussierungen im Rahmen des Profils werden der Umgang mit den Differenzlinien Geschlecht, ethnische und kulturelle Herkunft, Gesundheit, Leistung und Sozialstatus sein (zu Differenzlinien vgl. KRÜGER-PORTRATZ/ LUTZ 2002; LUTZ/ WENNING 2001).

Die „*Gesundheitsfördernde Schule*“ ist eine europäische Initiative, die von der Weltgesundheitsorganisation WHO, der Europäischen Kommission und dem Europarat getragen wird und an der 40 nationale Netzwerke beteiligt sind. Im Rahmen des lehrerausbildenden Profils soll der Komplexität des Gesundheitsbegriffes Rechnung getragen werden, der im Sinne der WHO und von AARON ANTONOVSKY nicht nur die Abwesenheit von Krankheit und Gebrechen bezeichnet, sondern das physische, soziale, ökologische und spirituelle Wohlbefinden des Menschen meint.

Die *Neuorientierung in der Studienstruktur* durch die Etablierung von Profilen wird darin bestehen, dass Komponenten der vornehmlich vertikal ausgerichteten Modulstruktur durch eine Querstruktur unter neuem, für das Berufsfeld relevantem Blickwinkel miteinander verbunden werden. Ein Profil soll auf den Erwerb spezifischer fächerverbindender Kompetenzen unter sinnstiftender Fokussierung zielen. Vorgesehen sind Lehrveranstaltungen im Umfang von mindestens 20 Semesterwochenstunden aus dem Studium der Unterrichtsfächer und dem erziehungswissenschaftlichen Studium sowie ein mit Lehrveranstaltungen verbundenes schulisches oder außerschulisches Praktikum, das auf das vorgeschriebene Kontingent von 14 Wochen Praxisphasen angerechnet werden kann. Damit können zusätzliche Qualifikationen erworben werden, ohne dass zusätzliche Lehrveranstaltungen absolviert werden müssen. Die erworbenen Kompetenzen sollen in einem Portfolio (vgl. Kap. 4.3) dokumentiert und zertifiziert werden. Die Studierenden können sich so nicht nur mit ihrem Zeugnis der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt auf dem Arbeitsmarkt präsentieren, sondern zusätzlich mit einem Portfolio.

### 4.3 Universität als Ort der Lehrerausbildung: SYSTEMISCHE ENTWICKLUNG

Organisatorische Neuorientierungen betreffen zum einen die Institution Universität als Ort der Lehrerausbildung, zum anderen die in diesem System agierenden Personen.

Die *Implementierungsstrategie bei der Entwicklung von Standards und Kerncurricula* kann als ein sich ergänzendes top-down- und bottom-up-Verfahren beschrieben werden, das der symbiotischen Implementierungsstrategie ähnelt, wie sie in den BMBF-Projekten *Chemie im Kontext* und *Physik im Kontext* konzipiert und erprobt wird (vgl. z. B. PARCHMANN et al. 2001). Die Besonderheit besteht darin, dass die Entwicklungsarbeit an der Basis stattfindet und zwar auf der Ebene, auf der auch die Umsetzung erfolgen wird. Von oben festgesetzt werden – nach Abstimmungsprozessen unter Beteiligung der Fakultäten – lediglich die groben Zielrichtungen, Zeitvorgaben und Rahmenvorgaben, die die Einheit des Lehramtsstudiums sicherstellen sollen.

Die in den Entwicklungsprozess eingebundenen Personen und Einrichtungen – das Rektorat der Universität Paderborn, das PLAZ, die Studiendekane, die Fachsprecher, die Lehrenden in den Lehramtsfächern, Studierende sowie Vertreterinnen und Vertreter aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung und aus Schulen – stehen in engem Austausch miteinander und profitieren wechselseitig von der Partizipation in den Gruppen. Dass ein solches diskursives Vorgehen Erfolg versprechend sein kann, zeigen insbesondere die Erfahrungen im Bereich der „Medien und Informationstechnologien“, der insofern als *Good-Practice*-Beispiel gelten kann, als bei einem ähnlichen prozessualen Vorgehen inzwischen ein breites Angebot an Veranstaltungen, eine gute Abstimmung unter den Beteiligten und die Etablierung eines Forschungsschwerpunktes erreicht werden konnten.

Auf der Organisationsebene erfordert die Implementierung des Modells formalisierte und nicht formalisierte Verfahrensschritte. Noch deutlicher als bei dem Prozess der Entwicklung von Standards überwiegen bei der Implementierung und Etablierung der Profile die nicht formalisierten Verfahrensschritte. Hier geht es darum, Personen für eine Beteiligung zu gewinnen und zu begeistern und die Prozesse so voranzutreiben, dass die Einzelnen Vorteile aus dem Verbund für ihre eigene Lehre und Forschung ziehen. Dies geschieht – wie bei den Profilen „Umgang mit Heterogenität“ und „Gesundheitsfördernde Schule“ – zum einen durch direkte Ansprache, zum anderen durch gemeinsam organisierte Veranstaltungen, die dazu dienen, die Profile vorzustellen, für sie zu werben und weitere Interessenten aus den Fächern und der Region für eine Beteiligung im Zusammenhang von Lehre und Forschung zu gewinnen.

Der Prozess der Profilbildung, in dem Hochschullehrerinnen und -lehrer aus verschiedenen Disziplinen ihre Forschungsinteressen mit Blick auf zentrale Kompetenzen im Berufsfeld Schule bündeln, ist mit der Benennung der drei Profile nicht abgeschlossen. Das diskursive Vorgehen wird als Element einer systemischen Entwicklung der Lehrerausbildung fortgeführt.

Um den *Erwerb von Kompetenzen durch die Studierenden* zu fördern und zu sichern, sind innerhalb des Modells insbesondere folgende *Neuorientierungen organisatorischer Art* vorgesehen: Bezogen auf die Gesamtstruktur einschließlich der Profilbildung besteht eine Neuorientierung in der Paderborner Lehrerausbildung darin, dass nicht mehr eine Studienordnung pro Unterrichtsfach entwickelt wird, sondern eine *Rahmenstudienordnung pro Lehramt*, in der alle Unterrichtsfächer dieses Lehramts vereint sind. Hierdurch soll bei Lehrenden und Studierenden der Prozess der Wahrnehmung des Lehramtsstudiums als ein abgestimmtes Ganzes unterstützt werden. Die durch die systemischen Prozesse vorangetriebene Profilierung der Lehrerausbildung hat insofern zugleich eine Identität stiftende Dimension, mit der der viel beklagten Heimatlosigkeit der Lehramtsstudierenden begegnet wird.

Das Modell betont den Kompetenzerwerb der Studierenden auf individualisierten Studienwegen. Dies erfordert neue Formen der Prozessdokumentation. Wir erarbeiten derzeit in Orientierung an Standards gemeinsam mit dem Landesinstitut in Soest und den Studienseminaren der Region ein die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung umfassendes *Portfolio Lehramt*, das ein *Abschluss-Portfolio* sowie ein *studienbegleitendes Portfolio* enthalten soll.

Das Abschlussportfolio oder Präsentationsportfolio kann mit einem *diploma supplement* verglichen werden, das die Studierenden neben dem Zeugnis der Ersten Staatsprüfung erhalten und in dem die individuellen Schwerpunktbildungen insbesondere im Rahmen der Profile dokumentiert und zertifiziert werden. Es sollen hier sowohl das professionelle Fachwissen als auch erworbene Handlungskompetenzen transparent präsentiert werden. Ein solches Dokument ist mit Blick auf schulscharfe Einstellungsverfahren und Bewerbungen in außerschulischen Berufsfeldern aussagekräftiger als das traditionelle Notenzeugnis, so dass sich das Portfolio auf längere Sicht als eine Bewertungsalternative zum Staatsexamenszeugnis erweisen könnte. Da die neuen Medien einen besonderen Schwerpunkt des Universitätsstandortes darstellen wird parallel zu dem traditionellen Portfolio in Form einer Mappe zur professionellen Präsentation ein digitales Portfolio entwickelt.

Das studienbegleitende Portfolio, das zunächst in Segmenten der Lehrerausbildung erprobt werden soll, kann dazu dienen, den Zuwachs in den Feldern Sach-/ Fachkompetenz, Persönlichkeits-/ Selbstkompetenz und Sozialkompetenz zu steuern, zu unterstützen und zu dokumentieren. Das studienbegleitende Portfolio soll so aufgebaut werden, dass die im Rahmen von Modulen zu erwerbenden Kompetenzen abgebildet und reflektiert werden können. Es muss für die Studierenden ersichtlich werden können, welche Studienanteile im Rahmen des Kerncurriculums obligatorisch sind, wo sie besondere Stärken intensiver ausbauen und ggf. registrierte Schwächen abbauen können. Das Portfolio kann dazu dienen, die Beratung der Lehramtsstudierenden und Referendaren individueller und konstruktiver zu gestalten.

Ein positiver Nebeneffekt besteht darin, dass das Portfolio als Feedback im Rahmen der Evaluation des Ausbildungskonzepts (vgl. Kap. 4.4) dienen kann.

In der Erprobungsphase wird in den Fächern erwartungsgemäß viel Unterstützung notwendig sein, da neben der inhaltlich-konzeptionellen Ausrichtung mit der Modularisierung eine neue Studienstruktur implementiert wird, die Auswirkungen auf die Lehre, die Lehr- und Lernprozesse und insbesondere auch auf das Prüfungswesen und die Prüfungskultur hat. Hier wird es notwendig sein, sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden neue *Beratungsinstrumente* zu entwickeln, die die Orientierung erleichtern und dafür Sorge tragen, dass sich die neuen Intentionen bewähren können. Gedacht ist z. B. an netzunterstützte Informationssysteme und Studienführer, die das neue Modell abbilden und den Studierenden Möglichkeiten individueller Akzentsetzungen aufzeigen. Für die einzelnen Profile werden beispielsweise Studienpläne und semesterweise Übersichten über das Lehrangebot mit Zuordnung zu den Studienbereichen des jeweiligen Profils erstellt. Mit zunehmender Autonomie der Studierenden hinsichtlich ihrer Profile bedarf die Beratung einer inhaltlichen und individuellen Ausrichtung. Daher soll ein professionelles Beratungskonzept entwickelt werden, das eine stärkere *Verbindung zwischen Beratung, Lehre und Berufsfeld* herstellt und im Kontext der Praxisphasen die beteiligten außeruniversitären Institutionen einbezieht.

#### 4.4 Qualitätssicherung und Überprüfung der Implementierung des Modells: BEGLEITENDE EVALUATION

Nach der systematischen Entwicklung des die Komponenten Standards und Profile umfassenden Modells (1. Phase) beginnt ab Wintersemester 2004/05 dessen *Erprobung* (2. Phase). Um den Erfolg der Umsetzung zu ermitteln, erscheint es sinnvoll, eine *prozessbegleitende Evaluation* (3. Phase) anzuschließen. Die Evaluation sollte die konzeptionell-inhaltliche Ebene, die Ebene der Studienstruktur und die der Organisation in den Blick nehmen und prüfen, inwieweit die gesetzten Ziele erfüllt werden konnten und an welchen Stellen Verbesserung oder Neuorientierung notwendig wird. Im Kontext der Evaluation kann an die Erfahrungen im Rahmen der „Paderborner Lehramtsevaluation 2001/02“ (vgl. FILARETOW/KÖSTER 2002) und regelmäßiger vom PLAZ durchgeführter Evaluationen und Absolventenbefragungen (vgl. BLÖMEKE 1999; HILLIGUS 2000) angeknüpft werden. Die Evaluation wird hinsichtlich ihrer Aussagekraft zu Studium und Lehre eine Fortentwicklung durch die Implementierung von prüfbaren Standards erfahren und dadurch stärker als bisher empirisch ausgerichtet werden können. Dies stellt insofern einen Fortschritt dar, als die empirische Ausrichtung von Evaluation angesichts der sehr dürftigen Forschungslage in Deutschland zur Lehrerausbildung und deren Wirkung ein immer wieder formuliertes Desiderat darstellt (vgl. TERHART 2004; BLÖMEKE 2004; OELKERS 2002; SCHLEE 1992). Wie MERZYN (2002) aufzeigt, stehen einer Fülle an Veröffentlichungen mit normativen Orientierungen nur punktuelle empirische Studien gegenüber.

Ein Konzept für die Evaluation ist zu entwickeln, sobald der Entwicklungsprozess entsprechend weit fortgeschritten ist. Folgende Eckpunkte sollten Berücksichtigung finden:

- Einsetzen einer Koordinierungsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Rektorat, den Fakultäten, dem PLAZ, den Lehramtsfachschaften, der Verwaltung,
- dreistufiges Verfahren aus interner Evaluation, externer Evaluation und Zielvereinbarungen,
- enge Verzahnung zwischen Entwicklungsarbeit und Evaluation mit dem Ziel, einen dynamischen Qualitätsentwicklungsprozess zu erreichen: Orientierung an den vor Ort entwickelten Standards, Überprüfung des Konzepts der Profilbildung,
- Evaluation als Mehrebenenanalyse (Steuerungssysteme, ausbildende Institutionen, Studierende),



- Kombination unterschiedlicher Evaluationsinstrumente wie Selbstreports, Studierenden- und Lehrendenbefragungen, Auswertung von Prüfungen, Beobachtung und Beurteilung des tatsächlichen Handelns (z. B. auf der Grundlage studienbegleitender Portfolios), Peer-Reviews,
- Anbahnung von Querschnitts- und Längsschnittuntersuchungen.

Nach Erprobung und Evaluation des Modells ist beabsichtigt, das Konzept mit seinen konzeptionell-inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Implikationen, die Entwicklungsprozesse und die damit verbundenen Erfahrungen sowie die Evaluationsergebnisse darzustellen und Hinweise für eine *Übertragung des Modells auf andere Universitäten* zu geben.

## Literaturverzeichnis

- BLÖMEKE, S.: Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil der Studierenden. In: Rinkens, H.-D.; Tulodziecki, G.; Blömeke, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London 1999, S. 245-277.
- BLÖMEKE, S.: Struktur und Entwicklung eines Zentrums für Lehrerbildung. In: Rinkens, H.-D.; Tulodziecki, G.; Blömeke, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London 1999, S. 21-49.
- BLÖMEKE, S.; Hilligus, A.: Profilierung der Lehrerausbildung. In: RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London 1999, S. 127-148.
- BLÖMEKE, S.: Empirische Befunde und Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S.; REINHOLD, P.; TULODZIECKI, G.; WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Braunschweig 2004, S. 59-91.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA): „Führungskraft Lehrer“. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin 2001.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“. Bonn 2002 (= BLK-Heft 101).
- DIRKS, U.; HANSMANN, W.: Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim 1999.
- EXPERTENRAT IM RAHMEN DES QUALITÄTSPAKTS NRW: Abschlussbericht. Münster 2001.
- FILARETOW, B.; KÖSTER, A.: Nur das bleibt, was sich ändert. Paderborner Lehramtsevaluation 2001/02. Paderborn 2002.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW): Antrag Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung. Frankfurt/M. Typoskript Dezember 2001.
- HILLIGUS, A. H.: Fächerübergreifende Abstimmung von Studieninhalten. In: RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London 1999, S. 105-125.
- HILLIGUS, A.; RINKENS, H.-D.: Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung? In: BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Bad Heilbrunn 1998, S. 85-106.
- HILLIGUS, A. H. (Hrsg.): Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation. Paderborn/ PLAZ 2000.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. Empfehlungen zur Lehrerbildung. Bonn: HRK-Informationsdienst 1998.
- KEUFFER, J.; OELKERS, J.: Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel 2001.
- KLIEME, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Münster 2001 (= iks-interkulturelle studien 34).

- KRÜGER-POTRATZ, M.; LUTZ, H.: Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: *Tertium Comparationis. Journal für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* 8 (2002), Heft 2, S. 81-92.
- LUTZ, H.; WENNING, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001.
- MERZYN, G.: *Stimmen zur Lehrerbildung. Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern*. Hohengehren 2002.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MSWWF): *Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW)*. Abschlussbericht. Dezember 1997. Frechen 1998.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (MWF)/ I A 4: *Organisation und Transparenz der Lehrerbildung. Ergebnis einer Umfrage und Auswertung durch die AG von MWF/KM/LRK*. Erlass v. 17.08.1994.
- MÜRMAN, M.: *Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden*. Paderborn 1996.
- MÜRMAN, M.: *Das Lehramtsstudium im Urteil von Lehrenden*. Paderborn/ PLAZ 1997.
- MÜRMAN, M.: *Lehrerbildung und PLAZ im Urteil der Lehrenden*. In: RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ*. Münster, Hamburg, London 1999, S. 279-302.
- MÜRMAN, M.; GROBE HOLTHAUS, M.: *Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums* In: RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ*. Münster, Hamburg, London 1999, S. 69-84.
- OELKERS, J.: *Effizienz und Evaluation in der Lehrerbildung*. In: *Beiträge zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. 15 (1997) 1, S. 15-25.
- OELKERS, J.: *Organisation for Economic Co-operation and Development/ Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs/ Education and Training Division*. In: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Design and Implementation. Plan for Activity*. Paris: OECD 2002.
- OSER, F. (1997): *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung, 1997 (1)*, S. 26-37.
- OSER, F. (1997): *Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung, 1997 (2)*, S. 210-228.
- OSER, F.: *Standards und Ziele der neuen Lehrerbildung*. In: *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission (Materialband)*. Bonn 1999, S. 79-86.
- OSER, F.: *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. Manuskript 1999.
- PARCHMANN, I. et al.: *Chemie im Kontext – Begründung und Realisierung eines Lernens in sinnstiftenden Kontexten*. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie* 50 (2001), S. 2-7.
- PLAZ-Jahresbericht 1999/2000, hrsg. im Auftrag des Vorstands v. S. BLÖMEKE. Paderborn/ PLAZ 2000.
- PLAZ-Jahresbericht 2002, hrsg. im Auftrag des Vorstands v. A. H. HILLIGUS. Paderborn/ PLAZ 2003.

- PLAZ-Positionspapier zur Lehrerausbildung an der Universität Paderborn. Paderborn/ PLAZ 2001 (Neuaufgabe Juli 2003).
- Portfolios in der LehrerInnenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 4 (2001).
- RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster, Hamburg, London 1999.
- SCHAARSCHMIDT, U., AROLD, H.; KIESCHE, U.: Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In: SCHEUNPFLUG, A.; ACKERMANN, H.; SCHRÖCK, K.; WISSINGER, J. (Hrsg.): Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiterhandbuch Bd. 93. Oldenbourg 2000, S. 62-73.
- SCHLEE, J.: Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In: INGENKAMP, K. u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1992, S. 558-565.
- SCHRATZ, M.; TSCHEGG, K.: Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. In: *journal für lehrerinnen und lehrer* (4) 2001, S. 17-25.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER (KMK): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996.
- TERHART, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Bonn 1999). Weinheim 2000.
- TERHART, E.: Lehrerbildung und Lehrerausbildung in Deutschland. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001.
- TERHART, E.: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster 2002 (= ZKL-Texte 24).
- TERHART, E.: Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Erscheint in: BLÖMEKE, S.; REINHOLD, P.; TULODZIECKI, G.; WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Braunschweig 2004, S. 37-59.
- UNIVERSITÄT PADERBORN: Studierenden- und Absolventenspiegel 2003. Paderborn 2003.
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (Drs. 5065/01). Berlin 2001.

## **Bildungsstandards im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrämter<sup>2</sup>**

### **1 Einleitung**

Die Frage der Bildungsstandards für das erziehungswissenschaftliche Studium für Lehrämter hat vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen und Diskussionen eine besondere Bedeutung gewonnen. Sie ist zunächst mit der immer wieder auftauchenden Kritik am Lehramtsstudium generell verbunden. So wurde z.B. mit dem Anwachsen der Studierendenzahlen Anfang der 90er Jahre die Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung offenbar. In diesem Kontext führten 1993 das Ministerium für Wissenschaft und Forschung und das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Landesrektorenkonferenz eine Bestandsaufnahme zur Lehrerausbildung durch. Als auffallende Defizite stellten sie in Nordrhein-Westfalen fest (vgl. MWF 1994, S. 2):

- Mängel in der inhaltlichen Fokussierung und organisatorischen Koordination der Veranstaltungsangebote für das Lehramtsstudium,
- Probleme bei Praktikumsplätzen sowie Desiderata hinsichtlich der Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung der Praktika,
- unzureichende Abstimmung der Beratungsangebote,
- mangelnde Transparenz in Aufbau, Struktur und Zielperspektive von Lehramtsstudiengängen,
- unterschiedliche Praxis der Prüfungsdurchführung und Leistungsbewertung.

Das Resümee lautete: „Insgesamt verfügen die Lehramtsstudiengänge nicht über ein hinreichend eigenständiges und transparentes Profil“ (ebd., S. 2).

Die Kritik an der Lehrerbildung wurde in der Folgezeit noch einmal durch das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) verstärkt. Mit solchen Ergebnissen ist generell ein wachsender Legitimations- und Veränderungsdruck auf das Bildungssystem verbunden, der auch die Lehrerausbildung betrifft (vgl. TERHART 2004, S. 17). Fragen der Wirksamkeit von Lehrerbildung, ihrer Evaluation und Qualitätssicherung treten in den Blickpunkt öffentlichen Interesses. Zudem ist die Lehrerausbildung von der – im Zuge der

Internationalisierung – voranschreitenden Umstellung universitärer Studiengänge auf Bachelor- und Master-Strukturen betroffen.

Im Kontext dieser Diskussion wird die Frage von Standards für die Lehrerausbildung besonders wichtig – gelten Standards doch als bedeutsame Orientierungspunkte und „Gelenkstellen“ für die Entwicklung angemessener Studienprogramme und deren Evaluation im Sinne der Qualitätssicherung. Generell kann man dabei unterscheiden (vgl. TERHART 2002, S. 30; JANSEN/STILLER 2003, S. 6):

- Standards für auszubildende Personen (Bildungsstandards), z.B.: Die Studierenden haben gelernt, eigene Unterrichtsentwürfe mit reflektiertem Bezug auf didaktische Konzepte zu entwickeln,
- Standards für Lehr- und Lernprozesse (Prozessstandards), z.B.: Die Studierenden sollen einen Teil des Studiums im Sinne forschenden Lernens gestalten,
- Standards für Institutionen der Ausbildung (Institutionenstandards), z.B.: Es soll garantiert sein, dass schulische Praktika hinreichend betreut werden,
- Standards für das Steuerungssystem (Systemstandards), z.B.: Die Vergleichbarkeit von Lehramtsstudiengängen an verschiedenen Universitäten soll durch Rahmenvorgaben für Kerncurricula gesichert werden.

Von solchen Standards werden in diesem Beitrag die *Bildungsstandards* in den Mittelpunkt gestellt. Bildungsstandards gelten dabei als Ausdruck von Kompetenzen, die im Rahmen eines Bildungsgangs bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein sollen (vgl. KLIEME 2003, S. 13). Im Folgenden wird in diesem Sinne von Standards für die Lehrerbildung gesprochen.

Im Kontext der Diskussion um Standards für die Lehrerbildung spielen Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium eine besonders wichtige Rolle, weil das erziehungswissenschaftliche Studium in besonderer Weise an (grundlegenden) Kompetenzen für den späteren Lehrberuf ausgerichtet sein soll. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausführungen an Fragen der Standards für das *erziehungswissenschaftliche Studium* orientiert. Dabei gehe ich in drei Schritten vor: Zunächst stelle ich einzelne wichtige Ansätze für die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung vor. Danach skizziere ich bedeutsame Diskussionslinien für die Standardentwicklung in Nordrhein-Westfalen, ehe ich darstelle, wie die entsprechenden Entwicklungsfragen an der Universität Pader-

---

<sup>2</sup> Vortrag bei der Tagung „Portfolio – Standards – Kompetenzen. Neue Wege in der Berufsschullehrerausbildung“. Universität Paderborn, 13./14. Sept. 2004

born angegangen werden und welche Ergebnisse für das erziehungswissenschaftliche Studium vorliegen.

## 2 Ausgewählte Ansätze für die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung

Als bedeutsame Ansätze für die weiteren Überlegungen wähle ich aus:

- die für die USA besonders wichtigen Standards des Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums (vgl. INTASC 1992),
- die für den deutschsprachigen Raum besonders relevanten Überlegungen von OSER (vgl. OSER 1997; 1999; OELKERS/OSER 2000; OSER 2004),
- die für die Länder der Bundesrepublik Deutschland wichtige Expertise für die Kultusministerkonferenz von TERHART (2002),
- die generell bedeutsamen Überlegungen zu Bildungsstandards in der Expertise von KLIEME u.a. (2003).

Auf dieser Basis sollen wichtige Einsichten für die Formulierung von Standards für die Lehrerausbildung erarbeitet werden.

### 2.1 Die INTASC-Standards (1992)

Das Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium erarbeitete in den USA seit 1987 – lange bevor die Diskussion um Standards im deutschsprachigen Raum begann – im Auftrag des Council of Chief State School Officers allgemeine Standards, die von denjenigen erfüllt werden sollten, die neu in den Lehrberuf eintraten („Standards for a common core of teaching knowledge and skills that should be acquired by all new teachers“, INTASC 1992, S. 6). Die Standards sollen demgemäß den verschiedenen Bundesstaaten Orientierungshilfen für die Lizenzierung von Berufsanfängern geben.

Mit dieser Intention werden insgesamt zehn Standards formuliert. Diese werden über fünf „major propositions“ und über eine Präambel mit sieben Grundpositionen eingeführt. Eine „major proposition“ lautet z.B. „Teachers think systematically about their practice and learn from experience“ (INTASC 1992, S. 8). In der Präambel wird beispielsweise als erste Grundposition genannt: „We hold these truths to be self-evident: that all children have the potential to learn rigorous content and achieve high standards and that a well educated citizenry is essential for maintaining our democracy and ensuring a competitive position in a global economy“ (ebd., S. 12).



Die zehn Standards beziehen sich auf die folgenden Bereiche: Fachwissen und Lebensweltbedeutung, Entwicklungsprozesse und Lerntheorien, Lernziele und Differenzierung, Entwurf und Umsetzung von Unterrichtsstrategien, Motivation und Gestaltung von Lernumgebungen, Kommunikation und Medien, Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Förderung und Beurteilung, Reflexion und Evaluation, interpersonale Beziehungen und schulische Umwelt (Übersetzung nach BRANDL 2003).

Beispielsweise wird der Standard „Fachwissen und Lebensweltbedeutung“ (Subject Matter) folgendermaßen beschrieben: „The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and can create learning experiences that make these aspects of subject matter meaningful for students.“ (INTASC 1992, S. 14).

Innerhalb der zehn Standards werden jeweils drei Ebenen in den Blick genommen: Knowledge, Dispositions und Performances. Im Rahmen des ersten Standards heißt es so u.a.:

- Knowledge: „The teacher understands major concepts, assumptions, debates, processes of inquiry, and ways of knowing that are central to the discipline(s) s/he teaches.“ (ebd., S. 14).
- Dispositions: „The teacher realizes that subject matter knowledge is not a fixed body of facts but is complex and ever-evolving. S/he seeks to keep abreast of new ideas and understandings in the field.“ (ebd., S. 14).
- Performances: „The teacher effectively uses multiple representations and explanations of disciplinary concepts that capture key ideas and link them to students‘ prior understandings.“ (ebd., S. 15)

An diesem frühen Beispiel der Standardentwicklung sind für die weitere Diskussion vor allem drei Aspekte wichtig:

- 1 Standards für die Lehrerausbildung sollen mit reflektierten Annahmen und Grundpositionen zu Kindern, Jugendlichen, Unterricht, Schule und gesellschaftlich relevanten Zielen verbunden sein.
- 2 Standards können und sollen für unterschiedliche Abschnitte im Rahmen der gesamten Lehrerbildung festgelegt werden.
- 3 Standards können auf einem unterschiedlichen Abstraktionsgrad formuliert werden. Je nach gewähltem Abstraktionsgrad lassen sie sich weiter ausdifferenzieren. Dabei sollen die Dimensionen oder Ebenen der Ausdifferenzierung ausdrücklich benannt werden.

Ein wichtiger Kritikpunkt an dem Ansatz bleibt allerdings, dass ihm eine weitergehende theoretische Fundierung fehlt. Dies soll jedoch nicht das Verdienst des Konsortiums schmälern, ein differenziertes Beispiel für Standards vorgelegt zu haben.

## 2.2 Standards im Ansatz von OSER (1997)

Die deutschsprachige Diskussion um Standards für die Lehrerausbildung ist besonders durch die Arbeiten von OSER angestoßen worden (vgl. z.B. OSER 1997).

Nach OSER sind Standards „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten“ (ebd., S. 27). Standards sind dabei durch die „Bedingungen a) theoretische Fundierung, b) empirisches Wissen, c) evaluative Kriterien und d) Handlungstraditionen“ gekennzeichnet und „liegen auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen in sich dauernd wandelnden Kontexten.“ (ebd., S. 26).

Auf der Basis dieses Begriffsverständnisses unterscheidet OSER (1999) zwölf Standardgruppen: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler unterstützendes Handeln, Disziplinprobleme und Schülerrisiken, Aufbau von sozialem Verhalten, Lernprozessbegleitung, Gestaltung von Unterricht, Evaluation und Leistungsmessung, Medieneinsatz, Teamarbeit in der Lehrerschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Kräftehaushalt der Lehrperson, Fachdidaktik (vgl. ebd., Anhang S. 83).

Für seine empirischen Untersuchungen hat OSER jede dieser Standardgruppen in mehrere Standards unterteilt. So wird als Beispiel für die Standardgruppe „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ angegeben: „Ich habe gelernt, den Schülern und Schülerinnen (in jeder Situation mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldungen zu erteilen.“ (ebd., Anhang S. 83). Ein Beispiel für die Standardgruppe „Gestaltung des Unterrichts“ lautet: „Ich habe gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Schüler und Schülerinnen je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.“ (ebd., Anhang S. 83). Durch solche Operationalisierung kommt OSER insgesamt zu 88 Standards (vgl. 1997). Diese bildeten die Grundlage für eine Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Die Untersuchung zeigt u.a.: „Standards sind in den Ausbildungsinstitutionen selten explizit. Sie werden implizit kommuniziert, kaum je geordnet und für Studierende als ‚Standards‘ der späteren Praxis ganz unterschiedlich erkennbar. Das Ausbildungsangebot ist nur marginal auf professionell notwendige Handlungsregeln oder Kompetenzen ausgerichtet. Standards

in diesem Sinne werden nur minimal wissenschaftlich angeboten; weder sind sie theorie- und empiriegeleitet noch erfahren sie fortlaufende Evaluationen. Die Ausbildungsinstitutionen verfügen nicht über Feedbacksysteme, die Absolventendaten erzeugen und so das Angebot vom Effekt her steuern.“ (OELKERS/OSER 2000, S. 22).

Der Ansatz von OSER ist – außer durch die Tatsache, dass er die Diskussion um Standards im deutschsprachigen Raum in größerer Breite angestoßen hat – vor allem im Hinblick auf folgende Aspekte interessant und wichtig:

- 1 Standards sollen sich sowohl auf Theorien als auch auf empirische Befunde und auf bewährte Handlungstraditionen beziehen und dabei soweit operationalisiert werden, dass sie für die Evaluation von Lehrerbildung genutzt werden können.
- 2 Operationalisierungsversuche führen sehr schnell zu einer so großen Zahl von Einzelstandards, so dass eine Zusammenfassung zu Standardgruppen sinnvoll erscheint.
- 3 Empirische Evaluationen zeigen bzw. lassen vermuten, dass die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum bisher nicht in angemessener Weise an Standards orientiert ist.

Bei allen Vorzügen des Ansatzes von OSER bleibt als wesentlicher Kritikpunkt, dass das Standardkonzept vorwiegend auf erziehungswissenschaftliche Anforderungen konzentriert ist und fachdidaktische sowie fachwissenschaftliche Aspekte zu wenig beachtet werden. Dieser Kritikpunkt wird u.a. in der Expertise von TERHART (2002) aufgenommen.

### **2.3 Standards in der Expertise von TERHART (2002)**

TERHART (2002) geht in seiner Expertise für die Kultusministerkonferenz zunächst davon aus, dass es wichtig ist, Standards für die beiden Phasen der Lehrerbildung in Deutschland zu unterscheiden. Danach trennt er für jede Phase zwischen inhaltlichen Bereichen und unterschiedlichen Ebenen bzw. Stufen der zu erreichenden Kompetenz. Für die erste Phase der Ausbildung an der Universität kommt er so zu folgender Matrix, wobei die Zahl der Kreuze die Bedeutung für die Erste Phase der Lehrerbildung symbolisiert.

<b>Bereiche</b>	<b>Wissen</b>	<b>Reflexion</b>	<b>Kommunikation</b>	<b>Urteil</b>
Unterrichtsfächer	XXX	XX	XXX	XX
Fachdidaktiken	XXX	XXX	XXX	XX
Erziehungswissenschaften	XXX	XXX	XXX	XX
Schulpraktische Studien	XX	XXX	XXX	XX

Darstellung 1: Bereiche und Ebenen (Stufen) der Kompetenz in der Ersten Phase der Lehrerausbildung (nach TERHART 2002, S. 33)

Auf dieser Basis formuliert TERHART jeweils zehn Standards für die Unterrichtsfächer, für die Fachdidaktiken und für das erziehungswissenschaftliche Studium. Zudem nennt er fünf Standards für die schulpraktischen Studien (vgl. ebd., S. 34 f.).

Die hier besonders interessierenden Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium lauten (ebd., S. 34 f.):

1. Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse
2. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
3. Schule und Schulsystem
4. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
5. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler
6. Lerndiagnostik und Lernförderung
7. Lernschwierigkeiten, Heterogenität und Leistungsbeurteilung
8. Kooperation mit Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen
9. Schul- und Unterrichtsentwicklung
10. Lehrerberuf und Professionalität

An dem Ansatz von TERHART ist vor allem bedeutsam:

1. Standards für die Lehrerbildung sollen sich nicht nur auf den Bereich der Erziehungswissenschaft beziehen, sondern auch auf die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik sowie die Praxisphasen gerichtet sein.
2. Für die zugrunde liegenden Kompetenzen sollten verschiedene Ebenen bzw. Stufen definiert werden.

3. Mit Hilfe der Ebenen bzw. Stufen von Kompetenzen sollen die jeweils besonderen Aufgaben bzw. Schwerpunkte in einzelnen Phasen der Lehrerbildung ausgewiesen werden.

Bei allen weiterführenden Überlegungen von TERHART ist dennoch kritisch anzumerken, das mit den formulierten „Standards“ (siehe oben) letztlich eher Inhaltsbereiche als Standards (im Sinne eines Ausdrucks von Kompetenzen bzw. von erwarteten Leistungsformen) formuliert sind.

#### **2.4 Standards aus der Sicht der Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von KLIEME u.a. (2003)**

Die Expertise zu nationalen Bildungsstandards von KLIEME u.a. ist zwar nicht auf die Lehrerbildung, sondern auf das Schulwesen bezogen, sie liefert jedoch wichtige Forderungen und theoretische Grundlagen für die Entwicklung von Bildungsstandards, die auch für die Lehrerbildung relevant sind. Übertragen auf den Bereich des Lehramtsstudiums lassen sich auf der Grundlage der Expertise folgende Forderungen formulieren (vgl. KLIEME u.a. 2002, S. 13 ff.):

- (1) Standards für die Lehrerbildung sollen sich an allgemeinen Bildungszielen für das Lehramtsstudium orientieren und diese in konkrete Anforderungen umsetzen.
- (2) Standards sollen die Ziele des Lehramtsstudiums in Form von Kompetenzanforderungen konkretisieren. Sie sollen festlegen, über welche Kompetenzen Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums verfügen sollen.
- (3) Basis für die Entwicklung von Standards sollen Kompetenzmodelle sein, mit denen für die einzelnen Kompetenzbereiche relevante Aspekte bzw. Teildimensionen und Gesichtspunkte für Abstufungen und Entwicklungsverläufe beschrieben werden.
- (4) Standards sollen als Ergebnisse von Lernprozessen in Aufgabenstellungen und Verfahren konkretisiert werden, mit denen das Kompetenzniveau, das Studierende tatsächlich erreicht haben, erfasst werden kann.
- (5) Standards sollen folgende Merkmale aufweisen: Fachlichkeit als Bezug auf einen Lernbereich, Fokussierung als Konzentration auf einen Kernbereich, Kumulativität im Sinne eines sukzessiven Aufbaus von Kompetenzen, Verbindlichkeit als Mindestanforderung für alle Studierenden, Differenzierung als Möglichkeit verschiedene Kompetenzstufen zu unterscheiden, Verständlichkeit im Sinne klarer und knapper sowie

für alle nachvollziehbarer Formulierungen, Realisierbarkeit im Sinne einer Herausforderung, die für alle mit vertretbarem Aufwand erreichbar sein soll.

Vor dem Hintergrund dieser Forderungen sollen im weiteren Verlauf Ansätze zur Umsetzung an der Universität Paderborn beschrieben werden. Zunächst geht es jedoch darum kurz aufzuzeigen, auf welche spezifischen Vorüberlegungen dabei in Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen werden kann und welche Rahmenbedingungen gelten.

### 3 Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Standards in Nordrhein-Westfalen

In der Lehramtsprüfungsordnung für NRW vom 27. März 2003 (LPO) wird ausdrücklich eine Kompetenzorientierung für das Lehramtsstudium gefordert. So heißt es in § 1 Abs. 4 LPO: „Das Studium orientiert sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung und Diagnostik sowie Evaluation und Qualitätssicherung. Dabei ist die Befähigung zum Umgang mit Verschiedenheit besonders zu berücksichtigen. Zum Erwerb der Kompetenzen entwickeln die Hochschulen Kerncurricula.“ Zudem werden grundlegende Zielvorstellungen für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie für fächerübergreifende Studien beschrieben.

Insbesondere die Bestimmungen zum erziehungswissenschaftlichen Studium basieren auf zwei vorlaufenden Kommissionsberichten:

- den „Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW)“ (vgl. MSWWF 1997),
- dem „Rahmenkonzept für die standortspezifische Entwicklung von Basiscurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerausbildung (NRW)“ (vgl. MSWWF 2000).

In den Empfehlungen von 1997 heißt es im Vorwort:

„Diese Reform soll vor allem dazu beitragen, die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer stärker als bisher auf das konkrete Berufsfeld Schule zu beziehen. Lehrerausbildung soll praxisnäher, berufsbezogener und schülerorientierter werden. Ziele und Inhalte, aber auch Lehr- und Lernformen des erziehungswissenschaftlichen Studiums müssen insgesamt enger auf die Berufsprobleme des Arbeitsfeldes Schule und Unterricht bezogen werden. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssen bereits während des Hochschulstudiums so auf ihre komplexen und vielfältigen Aufgaben ihres Berufsfeldes vorbereitet werden, dass sie reflexions- und handlungsfähig werden in grundlegenden Situationen von Erziehung und Bildung.“ (MSWWF 1997, S. 3)

Auf dieser Basis werden in den Empfehlungen u.a. Ziele, Qualifikationen, Inhalte und Lernformen sowie Hinweise für Prüfungen für das erziehungswissenschaftliche Studium formuliert.

Ausgehend von den Überlegungen in den Empfehlungen sind im Rahmenkonzept im Abschnitt „Leitidee und Leitgedanken“ viele konzeptionelle Aspekte zusammengefasst, die eine Basis für die Formulierung von Standards in der Lehrerausbildung bieten. Aus diesem Grund zitiere ich an dieser Stelle einen etwas umfangreicheren Ausschnitt aus dem Rahmenkonzept:

„Auf der Basis der generellen Leitidee eines wissenschaftlich fundierten und praktisch angemessenen Handelns, das sowohl auf theoriebasiertem und empirisch geprüften Grundwissen als auch auf kritischer Reflexion aufbaut und sich mit einer forschenden Grundhaltung verbindet, sollen bei der angestrebten Reform drei miteinander verbundene Orientierungen als Leitgedanken dienen:

- die Orientierung am lernenden und sich entwickelnden jungen Menschen (Schülerorientierung)
- die Orientierung an beruflichen Aufgaben (Berufsbezug) und
- die Orientierung an Situationen und Prozessen pädagogischer Praxis (Praxisbezug).

Bei den Leitgedanken kommt der Schülerorientierung eine besondere Bedeutung zu. Sie bildet eine wichtige fokussierende Perspektive für das Anforderungsprofil und die Inhalte, die das Studium der Erziehungswissenschaft bestimmen. ‚Schülerorientierung‘ heißt, dass im Studium zunächst der lernende und sich entwickelnde junge Mensch in den Blick genommen wird, und zwar

- als (individuelle) Person,
- als Mitglied einer Gruppe, z.B. Lerngruppe, peer-group, Familie,
- als Angehöriger der Schule,
- als Teilhaber am Bildungssystem sowie
- als Mitglied der Gesellschaft.

Der Leitgedanke des Berufsbezugs legt darüber hinaus nahe, die Orientierung am lernenden und sich entwickelnden jungen Menschen mit der Perspektive der zukünftigen Lehrperson und ihren Aufgaben sowie Tätigkeiten zu verschränken. [...]

In diesem Sinne soll das Lernen ein entscheidender Bezugspunkt für die Aufgaben sein, die im späteren Berufsleben auf die Studierenden zukommen. Solche Aufgaben sind:

- Unterricht,
- Erziehung und
- Schulentwicklung.

Mit diesen Aufgaben sind verschiedene Tätigkeiten verbunden: Diagnostizieren und Beraten, Anregen und Unterstützen sowie Bewerten von Lernprozessen, Kommunizieren und Kooperieren, Planen und Organisieren, Erproben und Evaluieren. [...]

In Verbindung mit der Schülerorientierung und mit dem Berufsbezug stellt der Praxisbezug einen wichtigen Leitgedanken dar. Praxisbezug bedeutet, dass Situationen und Prozesse pädagogischer Praxis zum Inhalt des erziehungswissenschaftlichen Studiums werden. Pädagogisch relevante Fälle sollen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Analyse und Bewertung in das Studium eingebunden werden. Dabei sollen vorhandene Erfahrungen bei den Studierenden berücksichtigt und geeignete Zugänge zu neuen Erfahrungen mit Hilfe praxisbezogener Arbeitsformen konzipiert werden.“ (MSWWF 2000, S. 3 ff.)

Die Lehramtsprüfungsordnung vom 27. März 2003 nimmt in der Zusammenstellung der Ziele für das erziehungswissenschaftliche Studium (vgl. § 4 Abs. 1 LPO) im Wesentlichen die Vorstellungen auf, die auf der Basis der oben zitierten Leitgedanken im Rahmenkonzept formuliert wurden. Außerdem wird der Grundgedanke, dass die Hochschulen standortspezifische Kerncurricula entwickeln sollen, in die LPO übernommen (vgl. § 6 Abs. 6 LPO). Gleichzeitig behält sich das Ministerium vor, hierzu Rahmenvorgaben zu erlassen.



Solche Rahmenvorgaben zur „Entwicklung von Kerncurricula“ sind mittlerweile erschienen (MSJK 2004). Auch dabei erfolgte eine Orientierung an Überlegungen aus dem Rahmenkonzept. In dem für die Entwicklung von Standards wichtigen Abschnitt „Grundlegende berufliche Kompetenzen“ heißt es:

„Grundlage des Erwerbs der Kompetenzen ist ein hinreichendes Wissen in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. [...]

Die Studierenden sollen mit dem Wissenserwerb professionsbezogen lernen,

- Wissen angemessen darzustellen und zu reflektieren (Darstellungs- und Reflexionsfähigkeit).
- wissenschaftliche und berufsrelevante Problemlagen zu erkennen, Fragestellungen zu entwickeln, wissenschaftliche Methoden und Theorien anzuwenden und für eigene Problemlösungen zu nutzen (Anwendungs- und Problemlösefähigkeit),
- verschiedene Ansätze und Handlungsmöglichkeiten sowie praktische Fälle zu analysieren, zu beurteilen und zu diskutieren (Analyse- und Kommunikationsfähigkeit),
- eigene Umsetzungen in Zusammenarbeit mit anderen zu entwickeln und einzuschätzen (Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit),
- fachwissenschaftliche und pädagogische Sachverhalte zu beurteilen, pädagogische Entscheidungen zu treffen, zu erproben und zu evaluieren (Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit).

Dieser Lernprozess soll mit der Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft verbunden sein, Wissen und Können im Zusammenhang mit einer bewussten Rollenübernahme verantwortungsvoll in Übereinstimmung mit berufsethischen Grundsätzen einzusetzen.“ (MSJK 2004, S. 3)

Vor dem Hintergrund solcher grundlegenden beruflichen Kompetenzen werden für die Erziehungswissenschaft folgende „Standards“ definiert:

„Für das erziehungswissenschaftliche Studium sollen die grundlegenden Kompetenzen so konkretisiert werden, dass die Studierenden auf der Basis wissenschaftlicher Theorien und empirischer Forschung befähigt werden

- Voraussetzungen und Bedingungen sowie Risikofaktoren für Erziehungs- und Bildungsprozesse mit geeigneten diagnostischen Mitteln zu erfassen, zu berücksichtigen und Fördermaßnahmen zu skizzieren.
- Heterogenität als Chance wahrzunehmen und Möglichkeiten reflektierter Koedukation, interkultureller sowie integrativer Erziehung und Bildung zu beschreiben und einzuschätzen [...],
- Zielvorstellungen für Unterricht und Erziehung analytisch zu erfassen und selbst zu formulieren, zu begründen und zu bewerten sowie entsprechende Lernerfolgskontrollen zu entwerfen,
- Vorgehensweisen für pädagogisches Handeln in Unterricht und Schule – einschließlich der Nutzung geeigneter Medien sowie der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien – analytisch zu erfassen und unter Beachtung möglicher Alternativen selbst zu entwerfen und zu erproben,
- Konfliktsituationen und Kommunikationsstörungen in Unterricht und Erziehung wahrzunehmen und damit in angemessener Weise umzugehen sowie Beratungssituationen zu planen und zu erproben,

- Bedingungen und Maßnahmen der Schulentwicklung zu beschreiben sowie Verfahren der Evaluation und Qualitätssicherung zu erläutern,
- Schule und Lehrerberuf in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu reflektieren.“ (MSJK 2004, S. 5 f.).

Mit diesen Hinweisen sind Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen beschrieben, die für die Entwicklung differenzierter Standards an den lehrerausbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen für den Bereich der Erziehungswissenschaft relevant sind.

#### 4 Entwicklung von Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn

Die Formulierung von Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium steht im Kontext der generellen Aktivitäten des Paderborner Lehrerbildungszentrums (PLAZ) zu diesem Themenkreis. Dabei geht das PLAZ von dem Grundgedanken aus, dass die spätere Realisierung von Standards am ehesten geleistet werden kann, wenn diejenigen, die die Standards später umsetzen sollen, möglichst weitgehend an dem Prozess der Standardformulierung beteiligt werden. Um aufzuzeigen, wie dies erreicht werden kann, wird zunächst in aller Kürze das generelle Vorgehen bei der Entwicklung der – auf der Basis der LPO vom März 2003 – zu entwickelnden Studienordnungen skizziert. Damit soll zugleich der Rahmen, in dem die Formulierung von Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn steht, deutlich werden.

Für die standortspezifische Entwicklung von Standards konnte auf ein erstes – mit breiter Beteiligung in der Hochschule entwickeltes – Positionspapier zur Lehrerbildung zurückgegriffen werden. In diesem Positionspapier heißt es u.a.:

„Basis der Lehrerbildung ist ein Leitbild von Schule, in dem diese als Ort des Lernens und zugleich als Erfahrungs- und Entwicklungsraum verstanden wird. Kinder und Jugendliche sollen die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben, im gesellschaftlichen Zusammenhang sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich zu handeln.

Für Lehrerinnen und Lehrer umfasst dieses Leitbild die folgenden Aufgaben: Anregen, Unterstützen und Beurteilen von Lernprozessen, Erziehen und Beraten sowie Mitwirken an der Schulentwicklung.

Auf dem Wege zu entsprechenden Qualifikationen stellt das Lehramtsstudium die erste Phase dar. Als erste Phase zielt das Lehramtsstudium schwerpunktmäßig auf den Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen mit einsichtigen Bezügen zu späteren beruflichen Aufgaben. [...] Insgesamt sollen die Studierenden im Sinne von Leitideen

- die wissenschaftlichen Grundlagen für die Wahrnehmung von Unterrichts-, Erziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben erwerben,
- eine forschende Grundhaltung aufbauen und erste praktische Erfahrungen im Hinblick auf berufliche Aufgaben gewinnen,
- Persönlichkeitseigenschaften, die für den Lehrberuf wichtig sind, weiterentwickeln.“  
(PLAZ-VORSTAND 2001, S. 3)

Nachdem es bereits 2002 – initiiert und gesteuert durch das Rektorat der Universität Paderborn – zu einer Evaluation der Lehrerbildung gekommen war, schloss das Rektorat mit dem PLAZ angesichts der Anforderungen durch die neue LPO eine Zielvereinbarung, nach der für die Lehramtsstudiengänge Standards und Kerncurricula entwickelt werden sollten. Dazu bildete der Vorstand des PLAZ eine Projektgruppe, die mit einem zweiten

„Positionspapier zur Diskussion um Standards, Qualität und Leitbild der Lehrerausbildung in Paderborn“ den Fakultäten bei der Vorbereitung der neuen Studienordnungen auf der Grundlage der geänderten Lehramtsprüfungsordnung Anregungen geben sollte (vgl. PLAZ-VORSTAND 2003). Die Projektgruppe wurde nach Vorliegen des Entwurfs um die Studiendekane der fünf Fakultäten erweitert. Die Studiendekane nutzten den Entwurf, um in ihren Fakultäten die Entwicklung von Standards und Kerncurricula in Gang zu setzen. Zugleich wurden vom PLAZ auf Wunsch des Senatsausschusses für Lehrerbildung Rahmenstudienordnungen für die verschiedenen Lehrämter entwickelt und in den Fakultäten diskutiert. Sie standen nach der Verabschiedung durch den Senatsausschuss für Lehrerbildung den Fakultäten zur Verfügung, so dass diese sich auf die Entwicklung der fachspezifischen Bestimmungen konzentrieren konnten.

Im Bereich der Erziehungswissenschaft mussten dazu der – für das erziehungswissenschaftliche Studium geltende – Zeitrahmen von 30 SWS sowie die geforderte Modularisierung und die mögliche Umsetzung in einen Studienplan im Auge behalten werden. Vor diesem Hintergrund waren Entscheidungen zu folgenden Fragen zu treffen:

- (1) Wie soll das – der Formulierung von Standards zugrunde liegende – Kompetenzmodell aussehen?

Dazu ist im Einzelnen zu entscheiden, welche Kompetenzbereiche und Kompetenzaspekte sowie welche Gesichtspunkte für Abstufungen bzw. Differenzierungen zu wählen sind.

- (2) Wie viele Niveaus sollen für die einzelnen Kompetenzbereiche in Form von Standards beschrieben werden?

Damit verbunden ist die Frage, ob Mindeststandards, Regelstandards oder Maximalstandards beschrieben werden sollen.

- (3) Mit welchem Abstraktionsgrad sollen die Standards formuliert werden?

Je nach Entscheidung ergibt sich daraus die Frage, ob für die empirische Prüfung der Standards weitere Präzisierungen – etwa in Form von Indikatoren – notwendig sind oder nicht.

- (4) Wie kann das Kompetenzmodell in Module und in einen Studienverlaufsplan umgesetzt werden?

Hier sind u.a. Entscheidungen zum Umfang der Module und zu ihrer Abfolge zu treffen.

Im Verlaufe der Auseinandersetzung mit diesen Fragen kam es für das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium zu den im Folgenden dargestellten und kommentierten Entscheidungen.

### **Zur Frage (1): Kompetenzmodell**

Als *Kompetenzbereiche* wurden gewählt: Erziehung und Bildung, Unterricht und Allgemeine Didaktik, Schulentwicklung und Gesellschaft. Die Wahl dieser drei Kompetenzbereiche stellt einen gewissen Kompromiss zwischen zentralen berufsfeldbezogenen Aufgaben und der Systematik des Faches Erziehungswissenschaft dar (vgl. dazu auch den obigen Auszug aus dem Rahmenkonzept, MSWWF 2000).

Als Kompetenzaspekte wurden – mit Blick auf wichtige Aspekte wissenschaftsfundierten Handelns – formuliert:

- Bedingungen für pädagogisches Handeln (individuelle, gesellschaftliche, historische) durchschauen und einschätzen,
- Konzepte und Theorien für pädagogisches Handeln charakterisieren und bewerten (aus empirischer, normativer und/oder realisierungsbezogener Sicht),
- Vorschläge bzw. Beispiele für pädagogisches Handeln analysieren und eigene Handlungsvorschläge theoriegeleitet entwickeln (Ziele, Vorgehen, Hilfsmittel),
- Theoriebasierte Vorschläge bzw. Beispiele für pädagogisches Handeln erproben und evaluieren (Erheben von Daten, Auswerten, Interpretieren).

Auf der Basis der Entscheidungen zu den Kompetenzbereichen und zu den Kompetenzaspekten konnte eine zweidimensionale Matrix entwickelt werden, in die wichtige Inhalte bzw. Themen des erziehungswissenschaftlichen Studiums eingetragen wurden. Das Ergebnis dieses Vorgehens ist in der Darstellung 2 abgebildet.

Mit der Darstellung 2 waren zwar wichtige Komponenten eines Kompetenzmodells formuliert, es fehlten jedoch noch Entscheidungen zu möglichen Abstufungen oder Differenzierungen im Sinne potentieller Entwicklungen. Dazu wurden – im Wesentlichen auf der Grundlage des theoretischen Ansatzes zur kognitiven Komplexität – Gesichtspunkte festgelegt (vgl. zum Ansatz zur kognitiven Komplexität SCHRODER/DRIVER/STREUFERT 1975; TULODZIECKI 1996, S. 68 ff.). Der Ansatz zur kognitiven Komplexität geht von dem Gedanken aus, dass sich verschiedene Individuen bei der Auseinandersetzung mit Anforderungen aus ihrer Umwelt, z. B. bei Entscheidungen in Konfliktfällen, bei geforderten Beurteilungen oder bei eigenen Entwürfen, in ihrem Denken nach dem Grad der Komplexität unterscheiden. Dabei wird der Grad der Komplexität als abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand des Individuums und zugleich als entwicklungsfähig aufgefasst. Unterschied-

liche Komplexitätsgrade bzw. Entwicklungsniveaus lassen sich nach verschiedenen Kriterien bzw. Gesichtspunkten kennzeichnen. Bezogen auf die ersten beiden der oben genannten Kompetenzaspekte – „Bedingungen für pädagogisches Handeln durchschauen und einschätzen“ sowie „Konzepte und Theorien für pädagogisches Handeln charakterisieren und bewerten“ – können so folgende Gesichtspunkte für Abstufungen und Differenzierungen herangezogen werden:

- Anzahl der zur Verfügung stehenden Ansätze und empirischen Befunde: Beispielsweise mag ein Studierender bei der Einschätzung von Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern auf zwei unterschiedliche Theorien zur intellektuellen und zur sozial-moralischen Entwicklung zurückgreifen, während ein anderer Studierender gedanklich nur über eine Entwicklungstheorie verfügt.
- Grad der Ausdifferenzierung von Ansätzen und Befunden: So mag eine Studierende nur eine grobe Vorstellung von Entwicklungsphasen haben, während eine andere Studierende solche Phasen differenziert nach unterschiedlichen Stufen beschreiben kann.
- Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten zur Charakterisierung von Ansätzen und Befunden: Als Beispiel ist denkbar, dass ein Studierender didaktische Modelle nur danach in den Blick nimmt, welche konkreten Aussagen zur Unterrichtsplanung in ihnen enthalten sind, während ein anderer Studierender in der Lage ist, didaktische Modelle hinsichtlich ihrer historischen Entstehungsbedingungen und des unterlegten Bildungsbegriffs sowie hinsichtlich von Ziel-, Inhalts- und Methodenüberlegungen für den Unterricht und von Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und für die Unterrichtsgestaltung zu charakterisieren.
- Anzahl und Abstraktionsgrad von Kriterien zur Bewertung von Ansätzen und Befunden: Beispielsweise mag eine Studierende didaktische Ansätze nur danach bewerten, ob sie einen direkten Bezug zu dem von ihr erfahrenen Unterricht erkennt, während eine andere Studierende in der Lage ist, solche Ansätze aus der Sicht von Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung, aus der Sicht normativer Leitideen für den Unterricht sowie aus der Sicht von Realisierungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten zu beurteilen.
- Grad der Verknüpfung: So stehen für einen Studierenden möglicherweise verschiedene Entwicklungstheorien, Lerntheorien und didaktische Ansätze mehr oder weniger isoliert bzw. additiv nebeneinander, während ein anderer Studierender vielfältige Bezüge zwischen den verschiedenen theoretischen Ansätzen aufzeigen kann.

Kompetenzbereiche Kompetenzaspekte	Erziehung und Bildung	Unterricht und Allgemeine Didaktik	Schulentwicklung und Gesellschaft
<b>Bedingungen für pädagogisches Handeln (individuelle/gesellschaftliche/ historische) durchschauen und einschätzen</b>	Lern-, Entwicklungs- und Motivationstheorien sowie empirische Befunde, Lebenssituation von Jugendlichen im gesellschaftlichen Kontext und Sozialisierungstheorien sowie empirische Befunde, soziale Ungleichheit und ihre Bedeutung für Erziehung und Bildung, Medienlandschaft als eine Bedingung für Weltaneignung, Sozialisierung, Bildung und Erziehung, Normen in Erziehung und Bildung und ihre Begründung, Argumentieren, Theorie- und Modellbildung im Bereich von Erziehung und Bildung		Schule und Lehrperson im historischen und gesellschaftlichen Kontext, Funktionen von Schule und Schultheorie, Bedingungsfaktoren für schulische Leistungen, gesellschaftliche Funktionen von Zensur und Zeugnis, Bildungswesen, Bildungsreform und Bildungspolitik
<b>Konzepte und Theorien für pädagogisches Handeln charakterisieren und bewerten (aus empirischer, normativer und/oder realisierungsbezogener Sicht)</b>	Erziehungskonzepte und Erziehungstheorien sowie Bildungskonzepte und Bildungstheorien im historischen und gesellschaftlichen Kontext, Konzepte zum Umgang mit Konfliktsituationen, empirische Befunde zu Erziehungsfragen, Komponenten von Erziehungs- und Bildungskonzepten, z.B.: anthropologische Grundannahmen, Leitideen und Zielvorstellungen sowie Handlungsempfehlungen und ihre Begründung, Gesichtspunkte zur Bewertung von Erziehungs- und Bildungskonzepten	Grundfragen des Unterrichtens, didaktische Ansätze bzw. Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren, Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung, verschiedene Aspekte von Unterricht, z.B.: Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten und Lerneffekte, Unterrichtsziele und -inhalte, Lehrhandlungen, Unterrichtsphasen, Sozialformen und Unterrichtsmedien, besondere Maßnahmen zur Motivation und Lernförderung	Konzepte der Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisation von Schule sowie Berufsverständnis und Rolle von Lehrpersonen, Kommunikationsmodelle und Beratungskonzepte, Konzepte für Diagnose, Leistungsbewertung und Leistungsförderung sowie Qualitätssicherung, Befunde empirischer Schulforschung, ausgewählte Aspekte schulischer Konzepte und Theorien
<b>Vorschläge bzw. Beispiele für pädagogisches Handeln analysieren und eigene Handlungsvorschläge theoriegeleitet entwickeln (Ziele/ Vorgehen/ Hilfsmittel)</b>	Erziehungsfelder, z.B.: Sozialerziehung, reflexive Koedukation, gemeinsamer Unterricht mit Behinderten, interkulturelle Erziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung, Gesichtspunkte zur Analyse und Reflexion pädagogischen Handelns in verschiedenen Erziehungsfeldern	Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Entwicklung und Durchführung von Lernerfolgskontrollen, Medienverwendung in Lehr-Lernprozessen, Gesichtspunkte für Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsanalyse und Unterrichtsbewertung	Schulbeispiele, alternative Schulen, Vorgehen bei der Entwicklung von Schulprofilen und Schulprogrammen, Beispiele für Bildungsstandards und Diagnoseinstrumente, Maßnahmen zur Leistungsförderung und Qualitätssicherung
<b>Theoriebasierte Vorschläge für pädagogisches Handeln erproben und evaluieren (Erheben von Daten, Auswerten, Interpretieren)</b>	Untersuchungsverfahren und Untersuchungstechniken, qualitative und quantitative Vorgehensweisen, Planung und Durchführung empirischer Untersuchungen, Evaluation als Untersuchungsverfahren		

Darstellung 2: Kompetenzbereiche, Kompetenzaspekte und Themen für das erziehungswissenschaftliche Studium

Beim dritten und vierten der obigen *Kompetenzaspekte* lassen sich solche Gesichtspunkte im Hinblick auf den jeweiligen Aspekt (Entwicklung, Erprobung, Evaluation) modifizieren. So können z.B. für den Kompetenzaspekt „Theoriebasierte Vorschläge bzw. Beispiele für Lernen und Lehren erproben und evaluieren“ folgende Gesichtspunkte zur Abstufung und Differenzierung von Kompetenzen genannt werden (vgl. dazu Darstellung 3):

- Grad der Umsetzung geplanter Handlungen,
- Anzahl der zur Verfügung stehenden Verfahren und Techniken sowie Instrumente für Untersuchungen bzw. für Erprobungen und Evaluationen,
- Grad der Ausdifferenzierung und Beherrschung von Verfahren, Techniken und Instrumenten,
- Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten für die Interpretation von Ergebnissen.

Solche Überlegungen lassen es jeweils zu, den Ausprägungsgrad von Kompetenzen zu charakterisieren.

### **Zur Frage (2): Anzahl der Niveaus**

Im nächsten Schritt ging es um die Frage nach der Anzahl der festzulegenden Niveaus und nach der Art der Standards. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass bei einem Stundenvolumen von 30 SWS für das erziehungswissenschaftliche Studium und einem Modulumfang von 6 – 10 SWS nur ein verbindliches Modul für jeden Kompetenzbereich möglich war und darüber hinaus ein Modul zur Vertiefung in einem auszuwählenden Kompetenzbereich angeboten werden sollte, lag es nahe, Standards für zwei Niveaus vorzusehen (für das verbindliche Modul und das vertiefende Modul). Gleichzeitig wurde unter Abwägung von Vorzügen und Nachteilen entschieden, die Standards für die beiden Niveaus im Sinne von Regelstandards zu formulieren – wobei die oben skizzierten Gesichtspunkte für Abstufungen und Differenzierungen es erlauben, ausgehend vom Regelstandard bessere und schwächere Leistungen zu charakterisieren. Bei der Formulierung für Regelstandards bleibt allerdings die Aufgabe bestehen, jeweils zu entscheiden, von welchem Punkt an eine Leistung nicht mehr den Mindestanforderungen entspricht.

### **Zur Frage (3): Abstraktionsgrad der Standardformulierung**

In einem weiteren Schritt musste der Abstraktionsgrad für die zu formulierenden Standards festgelegt werden. Dabei wurde ein mittleres Abstraktionsniveau vorgesehen. So lauten beispielsweise Standards für die ersten beiden Kompetenzaspekte:



- Die Studierenden können individuelle und gesellschaftliche Bedingungen für Lernen und Lehren in der Schule beschreiben und Konsequenzen für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung formulieren.
- Die Studierenden können ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren nach wichtigen Gesichtspunkten charakterisieren und hinsichtlich verschiedener Kriterien bewerten.

Das damit gewählte mittlere Abstraktionsniveau macht es erforderlich, weitere Indikatoren für die Standards zu formulieren. Im Falle des zweiten Standards lauten solche Indikatoren z.B.:

- ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren skizzieren,
- Gesichtspunkte zur Charakterisierung von Konzepten und Theorien zum Lernen und Lehren benennen, z.B. Entstehungszusammenhang und zeitliche Rahmenbedingungen, Grundauffassung zu Lernen und Entwicklung, Zielvorstellungen und Vorgehensweisen,
- Kriterien zur Bewertung von Konzepten und Theorien zum Lernen und Lehren beschreiben, z.B. Angemessenheit im Hinblick auf Leitideen zum Lernen und Lehren, Übereinstimmung mit empirischen Ergebnissen, Realisierbarkeit,
- ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren hinsichtlich solcher Gesichtspunkte und Kriterien charakterisieren und bewerten.

Auf der Basis solcher Überlegungen konnte ein Kompetenzmodell für das erziehungswissenschaftliche Studium entworfen werden. Darstellung 3 zeigt einen Ausschnitt aus einem möglichen Kompetenzmodell für den Kompetenzbereich „Unterricht und Allgemeine Didaktik“. Dabei ist das Indikatorenfeld nur für den zweiten Standard in exemplarischer Weise ausgefüllt. Das vollständige Kompetenzmodell müsste auch noch die Indikatoren für die anderen Standards enthalten

Kompetenzbereich		<b>Unterricht und Allgemeine Didaktik</b> Studierende können Bedingungen für Lernen und Lehren erfassen, didaktische Konzepte und Theorien charakterisieren und bewerten, Vorschläge bzw. Beispiele für Lernen und Lehren analysieren, alternative Vorgehensweisen bzw. eigene Handlungsvorschläge theoriegeleitet entwickeln, exemplarisch erproben und evaluieren.			
	Aspekte	<b>Bedingungen für Lernen und Lehren durchschauen und einschätzen</b>	<b>Konzepte und Theorien für Lernen und Lehren charakterisieren und bewerten</b>	<b>Vorschläge bzw. Beispiele für Lernen und Lehren analysieren und eigene Handlungsvorschläge theoriegeleitet entwickeln</b>	<b>Theoriebasierte Vorschläge bzw. Beispiele für Lernen und Lehren erproben und evaluieren</b>
	Gesichtspunkte zur Abstufung und Differenzierung	Anzahl der zur Verfügung stehenden Ansätze und empirischen Befunde, Grad der Ausdifferenzierung von Ansätzen und Befunden, Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten zur Charakterisierung von Ansätzen und Befunden, Anzahl und Abstraktionsgrad von Kriterien zur Bewertung von Ansätzen und Befunden, Grad der Verknüpfung		Anzahl d. f. Analysen zur Verfügung stehenden Vorschläge bzw. Beispiele, Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten zur Analyse und von Kriterien zur Bewertung, Anzahl und Ausdifferenzierung eigener Handlungsvorschläge, Anzahl und Abstraktionsgrad v. Reflexionskriterien, Grad der Verknüpfung	Grad der Umsetzung geplanter Handlungen, Anzahl der zur Verfügung stehenden Verfahren und Techniken sowie Instrumente für Untersuchungen, Grad d. Ausdifferenzierung und Beherrschung, Anzahl und Abstraktionsgrad von Gesichtspunkten für die Interpretation
Angestrebtes Niveau in den Modulen A und C (vgl. Darst. 4) unter Einbezug des Orientierungspraktikums	Standards	Die Studierenden können individuelle und gesellschaftl. Bedingungen für Lernen und Lehren i. d. Schule beschreiben und Konsequenzen f. d. Unterrichtsplanung und -durchführung formulieren.	Die Studierenden können ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren nach wichtigen Gesichtspunkten charakterisieren und hinsichtlich verschiedener Kriterien bewerten.	Die Studierenden können Vorschläge bzw. Beispiele für Lernen und Lehren nach verschiedenen Gesichtspunkten und Kriterien analysieren und bewerten sowie eigene Beispiele mit Bezug auf ausgewählte Konzepte und Theorien unter reflektiertem Einbezug von Medien entwerfen.	Die Studierenden können ausgewählte Sequenzen eines von Ihnen entworfenen Unterrichtsablaufs durchführen und hinsichtlich verschiedener Aspekte reflektieren.
	Indikatoren		Ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren skizzieren; Gesichtspunkte zur Charakterisierung von Konzepten und Theorien zum Lernen und Lehren benennen, z.B. Entstehungszusammenhang und zeitliche Rahmenbedingungen, Grundauffassung zu Lernen und Entwicklung, Zielvorstellungen und Vorgehensweisen; Kriterien zur Bewertung von Konzepten und Theorien zum Lernen und Lehren beschreiben, z.B. Angemessenheit im Hinblick auf Leitideen zum Lernen und Lehren, Übereinstimmung mit empirischen Ergebnissen, Realisierbarkeit; ausgewählte Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren hinsichtlich solcher Gesichtspunkte und Kriterien charakterisieren und bewerten		
Angestrebtes Niveau im Falle der Vertiefung gemäß Modul E	Standards	Die Studierenden können ein größeres Spektrum von Konzepten und Theorien zum Lernen und Lehren in differenzierter Weise charakterisieren, vergleichen und bewerten sowie Entwicklungslinien aus historischer Sicht skizzieren. Außerdem können Sie das größere Spektrum der Konzepte und Theorien für die Analyse von Ansätzen und Beispielen nutzen und für die Entwicklung eigener Handlungsvorschläge heranziehen. Des Weiteren sind sie in der Lage, für einzelne Aspekte des Unterrichts, z.B. Sozialformen, Medien oder Lernerfolgskontrollen, differenziertere Analysen und Vorschläge zu formulieren.			

Darstellung 3: Ausschnitt aus einem Kompetenzmodell für das erziehungswissenschaftliche Studium

### **Zur Frage (4): Studienplan**

Für einen Studienplan mussten schließlich noch die Module mit der Zuordnung von Veranstaltungen sowie ein empfohlener Studienablauf festgelegt werden. Im Falle des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der Universität Paderborn fiel die Entscheidung für fünf Module mit jeweils 6 SWS:

- - Modul A: Bedingungen für Erziehung, Unterricht und Bildung
- - Modul B: Erziehung und Bildung
- - Modul C: Unterricht und Allgemeine Didaktik
- - Modul D: Schulentwicklung und Gesellschaft
- - Modul E: Ausgewählte Themen des erziehungswissenschaftlichen Studiums

Ein entsprechender Entwurf für einen Studienplan zeigt Darstellung 4.

In einem letzten Schritt waren dann die einzelnen Module zu beschreiben. Darstellung 5 zeigt eine solche Beschreibung für das Modul C:

Semesterzahl	Bedingungen für Erziehung, Unterricht und Bildung	Erziehung und Bildung	Unterricht und Allgemeine Didaktik	Schulentwicklung und Gesellschaft
<b>Grundstudium</b>				
1. Semester	A I Veranstaltung zu psychologischen Grundlagen (TN oder PL)*		C I Einführungsveranstaltung zu Unterricht und Allgemeiner Didaktik (TN)	
2. Semester	A II Veranstaltung zu soziologischen Grundlagen (TN oder PL)	B I Einführungsveranstaltung zu Erziehung und Bildung (TN)	C II Grundseminar zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung (TN oder PL)	
3. Semester	A III Veranstaltung zu philosophischen Grundlagen (TN oder PL)	B II Grundseminar zu Erziehung und Bildung (TN)	C III Veranstaltung zu Medien und Informationstechnologien in Schule und Unterricht (TN oder PL)	
Für das Zeugnis zur Zwischenprüfung müssen sechs Teilnahmenachweise (TN) erworben und zwei benotete Prüfungsleistungen (PL) erbracht werden.				
<b>Hauptstudium</b>				
4. Semester		B III Veranstaltung zum Umgang mit Heterogenität: reflektierte Koedukation/ interkulturelle Erziehung/ integrativer Unterricht (TN oder LN)*		D I Veranstaltung zu Schule, Gesellschaft und Bildungspolitik (TN)
5./6. Semester	E I Veranstaltung zur Vertiefung psychologischer, soziologischer oder philosophischer Bedingungen für Erziehung, Unterricht und Bildung (TN)	E II/III Veranstaltungen zur Vertiefung und Erweiterung in einem der drei Bereiche – „Erziehung und Bildung“ oder „Unterricht und Allgemeine Didaktik“ oder „Schulentwicklung und Gesellschaft“ – mit insgesamt 4 SWS. Bei der Vertiefung und Erweiterung sollen in besonderer Weise Forschungsfragen berücksichtigt werden.		D II Seminar zur Schulentwicklung (TN oder LN)  D III Veranstaltung zu Diagnose, Fördermöglichkeiten und Qualitätssicherung (TN oder LN)
Prüfung: schriftliche Prüfung in dem vertieften Bereich; erziehungswissenschaftliches Abschlusskolloquium mit Bezügen zum gesamten Studium				

\*TN = Teilnahmenachweis; PL = Prüfungsleistung im Grundstudium; LN = Leistungsnachweis des Hauptstudiums

Darstellung 4: Studienplan für das erziehungswissenschaftliche Studium

<b>Modul C:</b>	<b>Unterricht und Allgemeine Didaktik</b>	
Modus	Turnus: jährlich	Anzahl der SWS 6
<b>Prüfbare Standards:</b>	<p>Die Studierenden haben gelernt,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ individuelle und gesellschaftliche Bedingungen für Lernen und Lehren in der Schule zu beschreiben und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung zu formulieren,</li> <li>▪ ausgewählte didaktische Ansätze bzw. Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren nach verschiedenen Gesichtspunkten (Rahmenbedingungen, Grundannahmen zu Lernen sowie zu Motivation und Entwicklung, Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienfragen einschließlich Lernförderung und Lernerfolgskontrolle) zu charakterisieren,</li> <li>▪ ausgewählte didaktische Ansätze bzw. Konzepte und Theorien zum Lernen und Lehren hinsichtlich verschiedener Kriterien (Leitideen, empirische Befunde, Realisierungschancen und –grenzen) zu bewerten,</li> <li>▪ Vorschläge bzw. Beispiele zum Lernen und Lehren nach verschiedenen Gesichtspunkten und Kriterien zu analysieren und zu bewerten,</li> <li>▪ eigene Vorschläge bzw. Beispiele zum Lernen und Lehren mit Bezug auf ausgewählte didaktische Ansätze bzw. Konzepte und Theorien unter reflektiertem Einbezug von Medien bzw. von Informations- und Kommunikationstechnologien zu entwerfen,</li> <li>▪ ausgewählte Sequenzen von ihnen entworfener Unterrichtsabläufe durchzuführen und hinsichtlich verschiedener Aspekte zu reflektieren.</li> </ul>	
Lehr-/Lernformen	<p>Bearbeitung theorie- und praxisrelevanter Aufgaben, Informationserarbeitung aus verschiedenen Quellen, Informationsvermittlung, Unterrichtsbeobachtung und –analyse, Unterrichtsplanung und -simulation bzw. Lehrübungen, Arbeit mit Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien, Diskussion und Reflexion</p>	
Prüfungsmodalitäten und -formen	<p>Teilnahmenachweise nach § 21 Abs. 2 werden durch eine regelmäßige und aktive Mitarbeit erworben. Diese wird durch Führen einer Arbeitsmappe, durch Protokollierung, durch ein Fachgespräch (max. 15 Minuten), durch eine Durchführung von Unterrichtssequenzen, durch einen Test (max. 75 Minuten) oder durch gleichwertige Beiträge zu einzelnen Veranstaltungen nachgewiesen.</p> <p>Die Prüfungsleistung nach § 21 Abs. 2 und § 22 Abs. 2 wird erbracht durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eine Klausur (in der Regel mit einer Dauer von zwei Zeitstunden),</li> <li>▪ ein Referat mit schriftlicher Ausarbeitung,</li> <li>▪ eine Seminararbeit oder</li> <li>▪ einen Projektbeitrag oder eine Lehrübung mit schriftlicher Reflexion.</li> </ul> <p>Klausur, Seminararbeit, Projektbeitrag oder Lehrübung können erforderlichenfalls durch ein Fachgespräch ergänzt werden.</p> <p>Voraussetzung für die Prüfungsleistung ist der Teilnahmenachweis aus der Einführungsveranstaltung zu Unterricht und Allgemeiner Didaktik.</p> <p>Näheres zum Teilnahmenachweis und zur Prüfungsleistung regelt die oder der verantwortlich Lehrende zum Beginn des Semesters.</p>	
Zulassungsvoraussetzungen	<p>Für die Einführungsveranstaltung ist der parallele Besuch der Veranstaltung zu psychologischen Grundlagen (Modul A) wünschenswert.</p>	
Verortung im Studium	<p>Grundstudium</p>	
Art des Moduls und dessen Teile (P/WP/W)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einführungsveranstaltung zu Unterricht und Allgemeiner Didaktik (P)</li> <li>▪ Grundseminar zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung (WP)</li> <li>▪ Veranstaltung zu Medien und Informationstechnologien in Schule und Unterricht (P)</li> </ul>	
Bezüge zu Profilen oder anderen Studiengängen	<p>Die Veranstaltung zu Medien und Informationstechnologien kann für die Profilbildung in diesem Bereich genutzt werden. Bei entsprechender Akzentsetzung kann das Grundseminar ebenfalls für die Profilbildung genutzt werden. Über die Anrechenbarkeit einzelner Veranstaltungen des Moduls in anderen Studiengängen geben ggf. die dort geltenden Studienordnungen Auskunft.</p>	

Darstellung 5: Beschreibung für das Modul „Unterricht und Allgemeine Didaktik“

## **Schlussbemerkung**

Mit der Darstellung der Entwicklung von Standards an der Universität Paderborn wird noch einmal die Komplexität entsprechender Überlegungen deutlich. Dabei verbergen sich hinter den oben jeweils nur kurz skizzierten und kommentierten Entscheidungen weitere vielfältige Überlegungen. Zugleich wird ein schwieriges Dilemma bei der Entwicklung von Standards in Hochschulen deutlich. Einerseits ist es wünschenswert, dass diejenigen, die die Standards später umsetzen sollen, sie möglichst selbst entwickeln, andererseits setzt die Entwicklung von Standards – insbesondere wenn sie auf Kompetenzmodelle bezogen sein sollen – einen relativ hohen Grad von Expertise in diesem Bereich voraus. Ein solcher Grad an Expertise – so zeigen jedenfalls vorliegende Erfahrungen – ist schon bei Lehrenden der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken nicht durchgängig vorhanden und kann von Lehrenden der Fachwissenschaften kaum erwartet werden.

Damit ist jedoch nur eine Problemlage benannt. Explizit oder implizit sind bei den obigen Darstellungen unterschiedliche Auffassungen erkennbar geworden, die jeweils auf weitere Problemlagen verweisen. Unterschiedliche Auffassungen beziehen sich zum Beispiel auf notwendige, hinreichende oder wünschenswerte Themenfelder für das erziehungswissenschaftliche Studium sowie auf die Frage, auf welchem Abstraktionsniveau und in welcher Art Standards formuliert werden sollen. Des Weiteren kann die Frage, auf welchen theoretischen Annahmen Kompetenzmodelle beruhen sollen, unterschiedlich beantwortet werden. Außerdem ist im Kontext der Diskussion um die Lehrerbildung noch weitgehend offen, wie Möglichkeiten zum Erwerb von Standards hergestellt werden können, welcher Zeitrahmen dafür notwendig ist, welches Niveau – bezogen auf einzelne Standards – in verschiedenen Ausbildungsphasen überhaupt erreicht werden soll oder kann, wie Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis zusammenwirken können und sollen, welcher Stellenwert Standards in dem je individuellen Prozess der Professionalisierung zukommt und wie das Erreichen oder Nicht-Erreichen von Standards geprüft werden soll.

Darüber werden in der Diskussion die grundsätzliche Fragen, welches „geheime Curriculum“ mit einer Orientierung von Ausbildungsphasen an Standards verbunden ist und welche Gefahren mit der Formulierung von Standards unter Umständen gegeben sind, unterschiedlich gesehen.

Mit dem Hinweis auf solche Fragen und Problemlagen soll der Beitrag zum einen für weitere Diskussionen geöffnet werden. Zum anderen sollte der Beitrag aber auch deut-

lich machen, dass die Entwicklung von Standards – wenn sie in fundierte Reflexionen zu Unterricht, Schule und Gesellschaft, zu Zielen und Verfahren der Lehrerbildung sowie zu Aufgaben und Professionalisierung von Lehrpersonen eingebunden ist – einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung von Lehrerbildung und Schule leisten kann.



## Literaturverzeichnis

- BRANDL, W.: INTASC-Standards für die Lehrerbildung. 2003-10-30. <http://www.stif2.mhn.de/-CMS/Praxisamt/INTASCStandards.htm>, 28.08.2004.
- INTASC – INTERSTATE NEW TEACHER ASSESSMENT AND SUPPORT CONSORTIUM: MODEL STANDARDS FOR BEGINNING TEACHER LICENSING, ASSESSMENT AND DEVELOPMENT: A Resource for State Dialogue. Washington DC: Council of Chief State School Officers 1992, <http://www.ccsso.org/-content/pdfs/corestrd/pdf>, 28.08.2004.
- JANSEN, D.; STILLER, E.: Standardorientierung in der Lehrerbildung. In: Seminar, 2/2003, S. 5-20.
- KLIEME, E., u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 02/2003.
- KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 27.09.1999.
- MSJK – MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben. Düsseldorf: MSJK, 28.05.2004.
- MSJK – MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Lehramtsprüfungsordnung – LPO. Düsseldorf: MSJK, 27.03.2003.
- MSWWF – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlussbericht der Kommission. Frechen: Ritterbach 1997.
- MSWWF – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Rahmenkonzept für die standortspezifische Entwicklung von Basiscurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlussbericht der Kommission. Düsseldorf, 04/2000.
- MWF – MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1994): Organisation und Transparenz der Lehrerausbildung. Düsseldorf: MWF, 11.08.1994.
- OELKERS, J.; OSER, F.: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung 2000.
- OSER, F.: Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: KMK (1999), a.a.O., Anhang, S. 79-86.
- OSER, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und Teil 2. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 15 (1997), S. 26 -37, S. 210-228.
- OSER, F.: Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S.; REINHOLD, P.; TULODZIECKI, G.; WILDT, J.(Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 184-206.
- PLAZ-VORSTAND (Hrsg.): Positionspapier zur Lehrerausbildung an der Universität Paderborn. PLAZ-Forum. Heft C-04-2001. Paderborn: Universität 2001.
- PLAZ-VORSTAND (Hrsg.): Positionspapier des PLAZ zur Diskussion um Standards, Qualität und Leitbild der Lehrerausbildung in Paderborn. Arbeitspapier. Paderborn: Paderborner Lehrerausbildungszentrum, 01/2003.
- RINKENS, H.-D.; TULODZIECKI, G.; BLÖMEKE, S. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: LIT 1999.

- 
- SCHRODER, H.M.; DRIVER, M.J.; STREUFERT, S.: Menschliche Informationsverarbeitung. Die Strukturen der Informationsverarbeitung bei Einzelpersonen und Gruppen in komplexen sozialen Situationen. Weinheim: Beltz 1975.
- TERHART, E.: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 08/2002.
- TERHART, E.: Standards für die Lehrerbildung. In: BERNTZEN, D./GEHL, M. (Hrsg.): Forum Lehrerbildung. Standards und Evaluation. Tagungsdokumentation. Münster: Zentrum für Lehrerbildung 2003, S. 17-30.
- TULODZIECKI, G.: Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996.

## **Anhang**

### **Zu den Autoren**

**Annegret Helen Hilligus, Dr. phil.,**

Geschäftsführerin des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ) der Universität Paderborn

e-mail: plaz-hi@upb.de

**Peter Reinhold, Dr. rer. nat.,**

Universitätsprofessor für Didaktik der Physik in der Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Paderborn

e-mail: reinhold@upb.de

**Hans-Dieter Rinkens, Dr. rer. nat.,**

Universitätsprofessor für Mathematik und ihre Didaktik in der Fakultät für Elektrotechnik, Informatik, Mathematik der Universität Paderborn

e-mail: rinkens@upb.de

**Gerhard Tulodziecki, Dr. phil.,**

Universitätsprofessor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik in der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

e-mail: tulo@upb.de

Adresse:

Universität Paderborn

33098 Paderborn

## PLAZ-Forum – Schriftenreihe

- A**                    ***PLAZ-Jahresberichte – Aktivitäten des PLAZ zur Profilierung der Lehrerausbildung***
- A-01-1996      BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1995/1996. Paderborn 1996
- A-02-1997      BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1996/1997. Paderborn 1997
- A-03-1998      BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1997/1998. Paderborn 1998
- A-04-1999      PADERBORNER LEHRERAUSBILDUNGSZENTRUM (Hrsg.): Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Paderborn. Bilanz und Perspektiven des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ). Paderborn 1999
- A-05-2000      BLÖMEKE, SIGRID: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 1999/2000. Paderborn 2000
- A-06-2001      HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Profilierung der Lehrerausbildung – PLAZ-Selbstreport im Rahmen der Lehramtsevaluation an der Universität Paderborn im Jahr 2001. Paderborn 2002
- A-07-2002      HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 2002. Paderborn 2003
- A-08-2003      HILLIGUS, ANNEGRET HELEN: Jahresbericht des Paderborner Lehrerausbildungszentrums 2003. Paderborn 2004
- 
- B**                    ***Lehrerausbildung in der Evaluation***
- B-01-1996      MÜRMAN, MARTIN: Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden. Paderborn 1996
- B-02-1996      MÜRMAN, MARTIN: Fächerbezogene Auswertungen. Ergänzungen zum Hauptbericht: Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Paderborn 1996
- B-03-1997      MÜRMAN, MARTIN: Das Lehramtsstudium im Urteil von Lehrenden. Ergebnisse einer Befragung von Lehrenden der Universität-Gesamthochschule Paderborn zur Situation der Lehramtsstudiengänge. Paderborn 1997
- B-04-1997      MÖLLER, DIRK in Kooperation mit der BIG-Arbeitsgruppe „Neue Medien und Lehramtsstudium“ an der Universität-GH Paderborn: Zwischenbericht zum BIG-Teilprojekt „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Evaluationsergebnisse und Empfehlungen. Paderborn o.J. (1997)
- B-05-1998      BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Frühjahr 1998: Paderborn 1998

- B-06-1998 GALLASCH, ULRIKE in Kooperation mit der BIG-Arbeitsgruppe „Neue Medien und Lehramtsstudium“ an der Universität-Gesamthochschule Paderborn: Zweiter Zwischenbericht zum BIG-Teilprojekt „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Evaluationsergebnisse und Empfehlungen. Paderborn 1998
- B-07-1998 TULODZIECKI, GERHARD / GALLASCH, ULRIKE / MOLL, STEFAN: Neue Medien als Inhalt und Mittel der universitären Lehrerbildung. Bericht zum BIG-Modellvorhaben „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Paderborn 1998
- B-08-1998 BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Herbst 1998: Paderborn 1998
- B-09-1999 BLÖMEKE, SIGRID: Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Ersten Staatsexamens. Ergebnisse für den Prüfungszeitraum Herbst 1999: Paderborn 1999
- B-10-2000 GRUNDKE, SABINE/ KNOKE, SANDRA: Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation. Paderborn 2000
- B-11-2000 GRUNDKE, SABINE/ KNOKE, SANDRA: Studienbegleitende Prüfungen (Credit-Point-System) im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn. Pilotprojekt und Evaluation (Zusammenfassung). Paderborn 2000

**C *Lehrerbildung und Schule in der Diskussion***

- C-01-1997 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 1: 1996. Paderborn 1997
- C-02-1998 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 2: 1997. Paderborn 1998
- C-03-1999 BLÖMEKE, SIGRID (Hrsg.): Reader zur Lehrerbildung. Bd. 3: 1998. Paderborn 1999
- C-04-2001 PADERBORNER LEHRERBILDUNGSZENTRUM (Hrsg.): Positionspapier zur Lehrerbildung an der Universität Paderborn. Paderborn 2001 (Neuaufgabe 2003)
- C-05-2002 THIERACK, ANKE: Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung. Gutachten. Paderborn 2002
- C-06-2003 BLOME-DREES, CLAUDIA (Hrsg.): PISA-Studie 2000. Impulse für Schule und Lehrerbildung aus zwei Blickwinkeln. Paderborn 2003
- C-07-2004 WINKEL, JENS (Hrsg.): Text und Technik. Veranstaltungsreihe des Arbeitskreises Schule & Computer (AK SchuCo). Paderborn 2004
- C-08-2004 HILLIGUS, ANNEGRET HELEN (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I). Paderborn 2004