

---

Ewald Terhart

## **Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren<sup>1</sup>**

---

### **Zusammenfassung**

*Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz sind mittlerweile zehn Jahre alt; in ihre aktualisierte Fassung vom Juli 2014 wurde der Gedanke der Inklusion eingearbeitet. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die „Standards“ für das bildungswissenschaftliche Element in der Lehrerbildung gehabt haben. Zu diesem Zweck werden zunächst ihr Entstehungskontext rekapituliert sowie eine Übersicht über die damaligen Reaktionen vermittelt. Den Hauptteil des Beitrags bildet eine Darstellung und Diskussion vorliegender empirischer Forschungsergebnisse zur Einschätzung und zu den Auswirkungen der „Standards“. Vor diesem Hintergrund wird eine zurückblickende Bewertung vollzogen: Es wird deutlich, dass sich weder allzu technokratische Hoffnungen noch deren spiegelbildliche Entsprechung, die Angst vor technokratischer Standardisierung, bewahrheitet haben. Trotz beachtlicher Umsetzungsschwierigkeiten in den Universitäten sind die „Standards“ insgesamt zu einem zentralen, breit geteilten Bezugspunkt sowohl für die Studiengangsentwicklung in der Lehrerbildung als auch für die Forschung zur Lehrerbildung geworden.*

*Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Standards, Studienseminare, Lehrerbildungsforschung*

### **Standards for Teacher Education: Education Studies – Ten Years Later**

#### **Abstract**

*Ten years ago the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (Kultusministerkonferenz)*

---

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Manuskriptfassung eines Vortrags, den der Verfasser im Rahmen der Sitzung einer KMK-Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der „Standards“ im November 2013 in Berlin gehalten hat.

*released the “Standards for Teacher Education: Education Studies”. The article addresses the question of the influence of the standards in teacher education since their inception. First, the original context of developing the standards for teacher education is sketched. Then the reactions to the standards in universities, teacher training institutions, administrations and the public are described. The main part of the paper provides a description and discussion of existing empirical research on the impact of the “standards”. Against this background, a retrospective evaluation of the standards is provided: It turns out that neither overly technocratic hopes nor their counterpart, fears of technocratic standardization, have materialized. Despite considerable difficulties of implementation in the universities, the “standards” have become accepted as a central reference point for the development of study programs in teacher education as well as for research on teacher education.*

*Keywords: teacher education, standards, universities, research on teacher education*

Vor zehn Jahren, kurz vor Weihnachten, am 16.12.2004, verabschiedeten die deutschen Kultusminister auf ihrem Treffen in Bonn die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ als offiziellen Beschluss dieses Gremiums. Die Bundesländer wurden angehalten, diese „Standards“ den laufenden Reformprozessen in der Lehrerbildung in ihren jeweiligen Bundesländern zugrunde zu legen. Das begleitende Papier der Arbeitsgruppe, die die „Standards“ erarbeitet hatte, wurde zur Kenntnis genommen und ebenfalls auf die Homepage gestellt, war aber nicht Teil des Beschlusses. Damit war ein wichtiger, bundesweit gültiger Schritt innerhalb der auf Länderebene stattfindenden Reorganisation und Neuorientierung der Lehrerbildung getan: Zumindest für den zwar schmalen pädagogischen bzw. „bildungswissenschaftlichen“, aber eben doch für *alle angehenden Lehrkräfte verbindlichen* Teil der Lehrerbildung wurde ein einheitlicher Erwartungshorizont ausformuliert: Dort wurde beschrieben, was – *unabhängig von ihren Fächern und jeweiligen Lehrämtern* – alle ausgebildeten Lehrkräfte in pädagogischer, didaktischer, pädagogisch-psychologischer etc., zusammengefasst: in „bildungswissenschaftlicher“ Hinsicht wissen und können sollten.<sup>2</sup> Die Bundesländer, die ihre jeweilige Lehrerbildung in Landesverantwortung organisieren, nahmen den Beschluss auf, orientierten sich in der Folgezeit etwa bei der Akkreditierung neuer Lehramtsstudiengänge an diesen Standards und übernahmen sie auf diesem Wege in unterschiedlicher Weise. Auf der Homepage der KMK jedenfalls wird lapidar-selbstbewusst festgestellt: „Die ‚Standards‘ sind seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in der Lehrerbildung in den Ländern implementiert.“<sup>3</sup>

2 Zum Begriff „Bildungswissenschaften“ allgemein und in der Lehrerbildung vgl. Terhart (2012, 2013). In der englischsprachigen internationalen Forschung werden unterschiedliche Begriffe für dieses Studienelement verwendet: *pedagogical knowledge, general pedagogical knowledge, educational foundations, pedagogical/psychological knowledge, pedagogical preparation of teachers, education courses in teacher education*.

3 In den letzten Monaten erfolgte in den Gremien der KMK eine Überarbeitung der „Standards“. Ziel war die Aufnahme des Inklusionsgedankens. Die aktualisierte Fassung vom 12.06.2014 ist im Netz verfügbar; vgl. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften).

Die „KMK-Standards“, wie sie verkürzend bezeichnet werden, sind nun zehn Jahre alt. Aus diesem Grunde soll – auf einer durchaus beschränkten Forschungs- und Erfahrungsbasis – im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, was aus ihnen geworden ist, was sie bewirkt haben und wie aktuell sie noch sind. Da es kein systematisches Forschungsprogramm dazu gibt, bleiben die Aussagen und Beurteilungen thematisch begrenzt und subjektiv geprägt. Ebenso wird nicht systematisch auf alle Bundesländer eingegangen; im Mittelpunkt stehen Entwicklungen und Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen. Zunächst soll kurz der Kontext der Entstehung der KMK-Standards rekapituliert werden; ebenso wird ein Blick auf die damaligen unmittelbaren Reaktionen in der Fachwelt bzw. in den betroffenen Institutionen geworfen. Vor allem aber geht es um die seither beobachtbaren Auswirkungen der Standards in der Lehrerbildung selbst, aber auch in der Forschung zum Lehrerberuf. Zu den Auswirkungen der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ liegen lediglich punktuelle empirische Forschungsergebnisse vor. Hierauf wird einzugehen sein. Den Schluss bilden zum einen eine rückschauende Bewertung und zum anderen ein Ausblick auf Weiterführungen.

## 1. Der Entstehungskontext der KMK-Standards

Im Gefolge der Leistungsvergleichsstudien der späten 1990er- und frühen 2000er-Jahre, vereinfacht: nach dem PISA-Schock, wurden von den Kultusministern sieben Handlungsfelder definiert, in denen man vorrangig daran arbeiten wolle, die Qualität des deutschen Bildungssystems zu verbessern. Eines dieser Felder war die Lehrerbildung, verstanden als Erstausbildung (in Universität und Referendariat) und Weiterbildung. Wie in den meisten der anderen sechs Bereiche, so war man in vielen Bundesländern auch auf dem Handlungsfeld „Lehrerbildung“ bereits länger aktiv. Seit etwa 1995 hatten einige Bundesländer Reformkommissionen eingesetzt. Auf Bundesebene zog die KMK durch zwei Aktivitäten nach bzw. mit: erstens durch die Verabschiedung der sogenannten „Bremer Erklärung“ im Dezember 2000, in der die Kultusminister, die Lehrerverbände sowie der Beamtenbund unter der Überschrift „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ eine eher normative Positionsbestimmung zum Auftrag des Lehrerberufs vorlegten;<sup>4</sup> zweitens durch den im Jahr 1999 vorgelegten Bericht einer aus Wissenschaft und Administration zusammengesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, der ein Jahr später veröffentlicht wurde (vgl. Terhart 2000) und in dem unter Aufnahme bereits laufender Reformprojekte und -ideen in den Ländern ein Konzept zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung innerhalb der gegebenen Rahmenstrukturen entwickelt wurde. Vorschläge und Expertisen anderer re-

---

pdf; Zugriffsdatum: 12.08.2014.

4 Dieses Dokument, dem sich die AG verpflichtet sah, bildet den Hintergrund für die Einteilung der KMK-Standards Bildungswissenschaften in Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren.

levanter Organisationen folgten. In der Rückschau kann man durchaus für die Jahre zwischen 1995 und 2005 sagen: So viel Rat zur Lehrerbildung war nie!<sup>5</sup>

In Fortführung der „Perspektiven“ von 2000, vor allem aber mit dem Gedanken, neben den Organisations- und Kooperationsstrukturen auch die Zielsetzungen zu konkretisieren und die inhaltlichen Verbindlichkeiten innerhalb des Prozesses der Lehrerbildung zu verstärken, wurde der Verfasser von der KMK gebeten, eine Expertise zu „Standards für die Lehrerbildung“ zu erstellen (vgl. Terhart 2002). Danach geschah zunächst nichts. Nach Diskussionen wurde dann doch Ende 2003 eine Arbeitsgruppe zusammengesetzt, die, abweichend von dem Vorschlag der Expertise, für *alle* Bereiche und Ebenen der Lehrerbildung Standards zu entwickeln, nun zunächst lediglich Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil erarbeiten sollte; die Formulierung von Standards für die einzelnen Fachdidaktiken sollte sich später anschließen.<sup>6</sup> Die Arbeitsgruppe war von ihrer Zusammensetzung her eindeutig von der Seite der Bildungsadministration bestimmt (13 Personen). Die Gruppe der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen umfasste sieben Personen, von denen zwei zugleich der Bildungsadministration zuzurechnen waren. Diese Gruppe erarbeitete dann, gestützt auf Vorlagen, in vier Sitzungen von Januar bis Ende Mai 2004 die „Standards“. Im letzten Stadium der Arbeit ging die ‚Textverantwortung‘ dann gänzlich an die administrative Seite über (drei weitere Sitzungen), die dann auch die Beschlussvorlage in die Kultusministerkonferenz einbrachte.<sup>7</sup>

Im Hintergrund der Bemühungen um Standards spielten zwei Faktoren eine Rolle: Erstens war als eine der Reaktionen auf den „PISA-Schock“ und auf der Basis des Klieme-Gutachtens (2003) damit begonnen worden, Bildungsstandards für das Lernen der *Schüler und Schülerinnen* zu definieren. Durch Bildungsstandards sollen bekanntlich die Erwartungen an die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in zentralen Fächern und an entscheidenden Stellen des Bildungsprozesses möglichst konkret und nach Kompetenzniveaus gegliedert definiert werden. Vor diesem Hintergrund lag es nahe, auch Standards für die Lehrkräfte bzw. deren Ausbildung festzulegen. Zweitens hatte sich international in der Forschung zum Lehrerberuf und

5 Die Stationen der Lehrerbildungsreform in Westdeutschland von 1960 bis 2000 werden aufbereitet in Schützenmeister (2002); für den Zeitraum 1992 bis 1997 hat Beckmann die Reformvorschläge analysiert (1998); für den Zeitraum von 1995 bis 2002 vgl. Bellenberg/Tierack (2003). Vgl. als Rückschau auf die Entwicklung der Lehrerbildungsreform seit 2000 auch Terhart (2011).

6 Ebenso wurde der Gedanke der Formulierung von *Institutionenstandards*, der in der Expertise enthalten war, nicht aufgenommen, so dass keine Anforderungen an die institutionelle Fundierung und Ausgestaltung der Institutionen der Lehrerbildung formuliert wurden. Lediglich auf dem Umweg über die Akkreditierung neuer Lehramtsstudiengänge, die sich auf die KMK-Standards stützte, wurde es möglich, die institutionelle Ebene mit einzubeziehen.

7 Die Arbeitsgruppe legte, wie erwähnt, einen begleitenden Bericht zu den „Standards“ vor, der ebenfalls veröffentlicht wurde. In der anschließenden Fachdebatte wurde leider kaum auf diesen Bericht Bezug genommen – dadurch hätten sich Missverständnisse vermeiden lassen.

zur Lehrerbildung die Idee der „Lehrer-Standards“ durchgesetzt; im deutschsprachigen Raum hatten Oser und Oelkers (2001) hierzu eine erste große Arbeit vorgelegt: Anhand der Leitfrage nach der Wirksamkeit der Lehrerbildung wurden zunächst anhand von Expertenurteilen allgemeine (also nicht fachwissenschaftliche oder fachdidaktische) Standards definiert, in denen ausgedrückt wurde, zu welchen Ergebnissen (Kompetenzen) Lehrerbildung bei den Absolventen und Absolventinnen führen soll. Auf dieser Basis wurden Absolventen und Absolventinnen der Lehrerbildung dazu befragt, in welcher Weise sie durch ihre Ausbildung an diese Standards herangeführt worden seien. Die Ergebnisse waren ernüchternd.<sup>8</sup>

Die damals neuen Bemühungen, „Standards“ für alle Dinge, Abläufe und Personen im Bildungssystem zu formulieren, resultierten bekanntlich aus der Übertragung von Grundgedanken der Qualitätssicherung, die im privatwirtschaftlichen Produktionsbereich längst üblich waren, auf Prozesse des öffentlichen Sektors („New Public Management“) und damit auch des Bildungssektors. Nur wenn klar definiert wird, was als Ergebnis erwartet wird, kann erfahren und überprüft werden, ob das Ziel erreicht worden ist und mit welchem Aufwand das erhaltene Ergebnis zustande gebracht wurde. Die Ausrichtung aller Prozesse und Ressourcen am Primat einer möglichst weitgehenden und zugleich kostengünstigsten Standarderreichung bildete das leitende Motiv. Zwar hatte es schon immer eine rechtlich-administrative Normierung der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems, auch der Lehrerbildung, gegeben; durch Standards wurde diese traditionell als Input-Steuerung bezeichnete Form auf Output-Steuerung umgestellt bzw. durch diese ergänzt, um einen vielfach verwendeten einfachen und durchaus problematischen Schematismus ein weiteres Mal zu verwenden.

Heute weiß man, dass entgegen manchen Befürchtungen oder Hoffnungen die Definition von „Standards“ keineswegs punktgenau und nachhaltig zu einer Art technokratischer Fundamentalrevision der Verhältnisse im Bildungssystem geführt hat. Vielmehr ist es so, dass „Standard“-Setzung nur *ein* Element innerhalb eines breiteren, ständig ablaufenden und von vielen Faktoren beeinflussten kulturellen Wandels im System ist. Institutionen und Personen rezipieren solche Vorgaben sehr idiosynkratisch, adaptieren Vorgaben an gegebene Verhältnisse, vollziehen Scheinanpassungen zwecks Selbstschutz oder demonstrieren auf andere Weise ihre Innovationsunterlaufungskompetenz. Reformen ändern Schulen, aber Schulen ändern auch Reformen (vgl. Cuban 1998). Das bedeutet: Im Umgang mit Standards, Standardisierung und dem gesamten damit umrissenen Trend sollte man sich mehr Gelassenheit zugestehen, etwa im Sinne der amerikanischen Soziologen Timmermans und Epstein, die in ihrer sehr klugen Analyse von Standardisierungsprozessen in der

---

8 Zur kritischen Debatte um Standards im Bildungswesen und deren Folgen vgl. Schlömerkemper (2004), Benner (2007) und Herzog (2013).

modernen Welt an einer Stelle schreiben (2010, S. 84): „We coexist in a world full of standards, but not in a standard world“.

## 2. Reaktionen auf die KMK-Standards

Ende 2004 lagen die Standards vor. Die Reaktionen in den verschiedenen Foren oder Sektoren der engeren und weiteren Öffentlichkeit sahen sehr unterschiedlich aus. Im Folgenden soll zwischen den Reaktionen in der Erziehungswissenschaft, innerhalb der Bildungsverwaltung/Lehrerbildungsadministration, innerhalb der breiteren Öffentlichkeit und in der Bildungsforschung unterschieden werden.

In der *Erziehungswissenschaft* war die veröffentlichte Reaktion in Fachzeitschriften sehr kritisch: Die Standards galten als zu anspruchsvoll, zu kompliziert, zu einfach, zu vage, zu eng, zu zahlreich, zu unausgewogen, zu technokratisch, zu theorieelos, zu inhaltsleer, zu unsystematisch, zu schulformunspezifisch, zu wissenschaftsfern, zu administrationsnah, zu schulpädagogisch-didaktisch, zu wenig bildungstheoretisch akzentuiert etc. „Unterrichten“ sei von „Erziehen“ getrennt – seit Herbart wisse man, dass das zusammengehöre; „Beraten“ sei in den Kompetenzbereich „Beurteilen“ eingeordnet worden – das müsse aber unbedingt eigenständig sein. Soziologische und politikwissenschaftliche, auch philosophische Inhalte würden ausgeschlossen bzw. seien glücklicherweise jetzt ausgeschlossen. Die Fachdidaktik und das sonderpädagogische Lehramt fehlten (beides war nicht Auftrag). Und überhaupt sei alles nicht adäquat auf Empirie gegründet.<sup>9</sup> Aber es kam schlimmer: Die Arbeitsgruppe und die Standards seien undurchsichtig zustande gekommen; das Ganze sei „ein unglückliches bildungspolitisches Lehrstück für die Reform der Lehrerausbildung“ (Blömeke 2006, S. 32), Ausdruck neoliberal-ökonomistischen Kontroll- und Effizienzdenkens mit dem Effekt, die Lehrerbildung von der Erziehungswissenschaft abzukoppeln und an eine von der empiristischen Psychologie beherrschte technokratisch-affirmative Bildungswissenschaft auszuhändigen (vgl. Casale u.a. 2010); die Standards reduzierten mündige Lehrer auf „skalierbare Funktionsträger“ (Lassahn/Ofenbach 2007) und seien überhaupt Ausdruck einer „Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik“ (vgl. Arnold 2009). Man sieht: Hier wurde durchaus mit grobem Besteck hantiert.<sup>10</sup>

9 Eine Diskussion der Standards findet sich z.B. bei Allemann-Ghionda (2006), Baer u.a. (2006), Böttcher (2008), Buer/Kuhlee (2010), Eilerts/Rinkens (2010), Gehrmann/Hericks/Lüders (2010), Gröschner/Nicklausen (2008), Gröschner (2009), Helsper (2006), Hilligus/Rinkens (2006), Kiper (2009), Koch-Priewe (2007), Landmann (2013), Mayr (2006), sehr abgewogen bei Reiber (2007), bei Tulodziecki/Grafe (2006) und Wilbers (2004). Drei Zeitschriften brachten Thementeile zu den KMK-Standards: Standards hinterfragen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 6 (2006), H. 1; Standards in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2005), H. 2; Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* (2003), H. 3.

10 Heute wird weniger aufgeregt geurteilt. Als ein Beispiel sei eine Passage aus der neueren Dissertation (Universität zu Köln) von den Ouden (2012, S. 29f.) zitiert: „Generell lässt sich festhalten, dass mit den von der KMK formulierten Standards eine wichtige Hürde in der

Innerhalb der *Bildungsadministration* auf der Ebene der Länder wurden die KMK-Lehrbildungsstandards positiv aufgenommen. Es war wohl auch nicht anders zu erwarten, weil man es hier (anders als in der Wissenschaft) mit einem grundsätzlich eben doch hierarchisch strukturierten Gebilde zu tun hat. Die KMK-Standards waren beschlossene Sache, und also wurde damit auch gearbeitet. Nicht zu unterschätzen ist auch die Tatsache, dass die KMK-Standards bei der Akkreditierung von neuen Konzepten oder Studiengängen zur Lehrerbildung verbindlich zugrunde gelegt wurden und auf diese Weise einen stillen, aber nachdrücklichen Einfluss ausübten. Eine abweichende individuelle Bewertung durch die Akteure der Administration ist natürlich möglich, aber im offiziellen Arbeitsprozess *gilt* die Leitlinie. Es sprechen jedoch auch inhaltliche Gründe für eine Akzeptanz in diesem Bereich: Bislang gab es keine halbwegs präzisen Erwartungen an das, was ausgebildete Lehrkräfte eigentlich wirklich können sollten. Die entsprechenden gesetzlichen Regelungen und Prüfungsordnungen etc. wiesen diesbezüglich eher Leerformeln oder bestenfalls breit Konsensfähiges und also wenig Konkretes aus, das in vielfältigster Weise ausgelegt werden konnte. Mit den Standards hatte man plötzlich einen verabschiedeten und vergleichsweise aussagekräftigen Anforderungskatalog. Damit ließ sich neuer Wind entfachen – in der Hoffnung, dass sich damit nun auch Dinge in Bewegung bringen lassen.

In der *Öffentlichkeit* blieben die Standards weithin unbemerkt und undiskutiert. Zwar zirkulieren in der Öffentlichkeit, im Feuilleton und am Stammtisch starke Thesen und Meinungen über Lehrkräfte und was diese können sollten. Auf die entsprechende Fachdiskussion wird in diesen Kontexten aus naheliegenden Gründen jedoch kein Bezug genommen.

Man muss sich vor Augen halten, dass entgegen der ursprünglichen Absicht – Standards für alle Bereiche, Stadien und Ebenen der Lehrerbildung festzulegen – nunmehr nur Standards für die Bildungswissenschaften definiert worden waren. Dieser Bereich des Lehramtsstudiums ist, wie allgemein bekannt, sehr schmal; vor zehn Jahren war er durchweg sogar noch schmalere zugeschnitten als heute. Auf diesem begrenzten Teil-Segment ruhten nun aber die allergrößten Hoffnungen; Fachausbildung und Fachdidaktik blieben noch gänzlich außen vor. Aus dem schmalsten Segment sollte jetzt das Wichtigste kommen – eine sehr eigentümliche Ausgangslage. Die Disparität zwischen der geringen Breite des curricularen Elements und dem großen Umfang der Hoffnungen, die sich darauf richteten, wurde von der breiteren Fachöffentlichkeit eigentlich nie angemessen gesehen. Man verstand die KMK-

---

Weiterentwicklung der Lehrerbildung genommen wurde. Die Standards bieten nicht nur Universitäten mit Blick auf die Studiengangsentwicklung einen besseren Handlungsrahmen, sondern sie geben Studierenden erstmals ein ausführliches Anforderungsprofil, was von ihnen als spätere Lehrerinnen und Lehrer erwartet wird. Auch hinsichtlich einer vergleichbaren Qualitätsentwicklung an den verschiedenen lehrerbildenden Universitäten bieten die Standards ein großes Potenzial. Allerdings zeigt die aufgeführte Kritik, dass die bisherigen Standards nur als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen dienen können.“

Standards als eine Zielbeschreibung für die pädagogische Seite des Lehrerberufs bzw. gar für den Lehrerberuf *generell*. Insofern wurden die für das schmale bildungswissenschaftliche Segment ausformulierten Standards häufig übergeneralisiert und tendenziell überlastet – und waren doch zugleich eine ständige Mahnung und Herausforderung an die anderen Segmente der Lehrerausbildung, in irgendeiner Weise gleichzuziehen.

Obwohl die Kritik aus der Erziehungswissenschaft an den „Standards“, wie oben dargestellt, teilweise sehr scharf war, wurde und wird in den *Universitäten*, genauer: in den mit dem pädagogisch-psychologisch-bildungswissenschaftlichen Studium befassten Einheiten nach meiner Einschätzung durchaus mit den Standards gearbeitet, allerdings in unterschiedlich enger Anlehnung, so dass es zu standortspezifischen Ausprägungen kommt. Eine punktgenaue Eins-zu-Eins-Umsetzung hat es an keiner Stelle gegeben; dies war weder zu erwarten noch beabsichtigt. Wohl aber wurden die KMK-Standards zum ständig erwähnten, kritisierten, beschworenen, herangezogenen etc. Bezugspunkt für die Arbeit an Studienordnungen und Modulhandbüchern. Insofern haben die Standards ‚gewirkt‘ und zwar in dem Sinne, dass sie sehr breite Beachtung gefunden haben bei durchaus unterschiedlicher Umsetzungsintensität und Bewertung. Jeder im System kennt sie, jeder bezieht sich auf sie, manche eher positiv, manche sehr ablehnend, manche nur selektiv, also dort, wo es ihnen passt beziehungsweise nutzt, usw. Mit anderen Worten: Die Standards sind sehr bekannt, aber die Lehrerbildung ist keineswegs im buchstäblichen Sinne standardisiert.

Während in den Universitäten die Orientierung an den Standards sowie auch deren Umsetzung in sehr vielfältiger Weise erfolgt, sieht dies in den Institutionen der Zweiten Phase der Lehrerbildung deutlich anders aus. Dies hat mit den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Ausgangslagen zu tun: In den *Studienseminaren*, die den Schulministerien zu- bzw. nachgeordnet sind, können durch administrative Weisungen die geltenden Vorgaben besser, d.h. zumindest formal besser, umgesetzt werden. Steuerung der Personalausstattung, Weisungsbefugnis und Berichtspflicht sorgen hier für eine völlig andere Situation als in der Universität mit ihrer prinzipiellen Verpflichtung auf freie Wissenschaft sowie ihren komplexen internen Disziplin- und Gremieninteressen. Hier kann eben nicht hierarchisch durchadministriert werden – jedenfalls nicht ohne Weiteres.

In der auf den Lehrerberuf und die Lehrerbildung bezogenen *Bildungsforschung* haben die KMK-Standards eine sehr breite Resonanz gefunden. Sie bilden ein immer wieder benutztes Kompetenzraster, das für die Definition und Konkretisierung von zu erwartenden beruflichen Wissensbeständen und Fähigkeitsbereichen herangezogen wird. Sie liefern gewissermaßen die Zielvorgaben für das, was in diesem für alle Lehramtsstudierenden verbindlichen Segment der Lehrerbildung erreicht werden soll. Durch entsprechende Forschung werden die Voraussetzungen, Bedingungen, Prozesse, das Ausmaß der Zielerreichung und – soweit überhaupt möglich – auch be-



stimmte Folgewirkungen auf das spätere Berufshandeln der Lehrkräfte empirisch untersucht. Man weiß, worauf das Ganze gerichtet ist, und untersucht die Bedingungen und Möglichkeiten der möglichst weit gehenden Zielerreichung.

### **3. Forschung zu den KMK-Standards**

Es gibt jedoch nicht nur empirische Forschung *zur Lehrerbildung*, in der *mit* den KMK-Standards (z.B. als Zielkriterien) gearbeitet wird, sondern auch Forschung *zu ihnen selbst*. Hierfür sollen im Folgenden einige Beispiele angeführt werden.<sup>11</sup>

#### **3.1 Halten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen die Standards für angemessen?**

Eine 2008 und 2009 durchgeführte Befragung von insgesamt 2.755 Lehramtsabsolventen und -absolventinnen der Ersten Phase in Nordrhein-Westfalen (vgl. Junghans 2011) ergab, dass nach Auffassung der Befragten „die Standards der KMK eine realistische Grundlage zur Formulierung eines Modells der Lehrerrolle anhand der Tätigkeit von LehrerInnen ist [...]. Die Kompetenzstandards der Kultusministerkonferenz erreichen in ihrer Komplexität weitestgehend das formulierte Ziel, Bezug auf eine Lehrerrolle zu nehmen, wie sie sich in der Realität (angehender) LehrerInnen darstellt. In Teilbereichen scheint jedoch eine Feinjustierung in Form von Ergänzungen und Differenzierungen einzelner Kompetenzbereiche notwendig.“ (Landmann 2013, S. 140f.) Auf dieser Basis kann man sagen: Bei den in dieser Studie befragten Lehramtsabsolventinnen und -absolventen finden die Standards Akzeptanz.

#### **3.2 Sind die KMK-Standards in Studienordnungen an Universitäten in NRW wiederzufinden?**

Bis zur Einführung des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) in Nordrhein-Westfalen 2009, das landesweit eine einheitlich an dem Bachelor-Master-System orientierte gleich lange Lehrerausbildung für alle Lehrämter vorsieht, führten in NRW fünf lehrrausbildende Universitäten die herkömmliche Lehrerbildung fort (nicht-modularisiert, Erstes Staatsexamen als Abschluss), fünf Universitäten nahmen am Modellversuch zur konsekutiven Lehrerbildung teil (Bachelor-Master-System, Modularisierung, Masterabschluss als Zugang zur Zweiten Phase anerkannt). Jeder dieser fünf Modellversuchs-Standorte hatte im Rahmen der Vorgaben des

---

<sup>11</sup> Für eine i.w.S. qualitativ-mikroskopische Studie zu den Erarbeitungs- und Umsetzungsprozessen von Standards in der Lehrerbildung in Belgien (Flandern) vgl. Ceulemans/Simon/Struyf (2012, 2014).

Modellversuchs ein anderes System der Bachelor-Master-Lehrerbildung aufgebaut. Wie regelten die herkömmlich vorgehenden sowie die im Modellversuch sich befindenden Universitäten die bildungswissenschaftlichen Studien? Ließen sich Spuren der KMK-Standards wiederfinden?

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse (begleitend zum BilWiss-Projekt) wurden alle Ende 2009 (vor der Umsetzung des LABG) bestehenden Studiennormierungen für die Bildungswissenschaften in NRW untersucht und ausgewertet (vgl. Terhart/Lohmann/Seidel 2010; Lohmann/Seidel/Terhart 2011, 2012). Das Ergebnis lässt sich kurz zusammenfassen:

- Es gab große Unterschiede zwischen den Standorten – unabhängig davon, ob sie am Modellversuch teilnahmen oder nicht; ebenfalls bestanden manchmal deutliche Unterschiede zwischen den Lehrämtern an einem Standort.
- Die Umstellung auf das konsekutive Modell wurde immerhin genutzt, um ein „Ende der Beliebigkeit“ im Ansatz einzuleiten; dennoch blieben hohe Wahlanteile erhalten.
- Eine klare Identifikation von Wahl- oder Pflichtelementen war nicht immer auf jeder Ebene erkennbar.
- Es gab eine Konzentration auf den Anforderungsbereich „Unterricht“; sofern Pflichtelemente ausgewiesen waren, dann am ehesten in diesem schul- und unterrichtsbezogenen Feld.
- Die Standards „Selbstbestimmtes Lernen“ und „Aktive Lernzeit“ wurden kaum anvisiert; „moderne“, in den neuesten Reformpapieren genannte Kompetenzanforderungen wurden eher selten in den Studienordnungen und Modulhandbüchern abgebildet.
- Generell wurde der Kompetenzbereich „Erziehen“ eher schwach abgebildet.
- Das bildungswissenschaftliche Studienelement war kein „Studiengang“ im üblichen Sinne, da bereits auf der Ebene der curricularen Normierung keine klare, verbindliche, einheitliche Struktur/Inhaltlichkeit existiert.
- Der faktische Kompetenzaufbau hing weiterhin von individuellen Studienentscheidungen sowie äußeren Umständen (Stundenplanzwängen etc.) ab.

Man könnte also formulieren: Die KMK-Standards fanden sich in den Studiennormierungen und Modulhandbüchern nicht oder nur bedingt wieder, weil sich in diesem Bereich überhaupt kaum irgendeine Normierung verlässlich und einheitlich wiederfindet! – Natürlich kann man dieses Ergebnis unterschiedlich bewerten. Von den einen ist es erleichtert aufgenommen worden, weil damit deutlich wird, dass das letzte freie Refugium in der ansonsten durch die Fachstudien schon immer stark geregelten Lehrerausbildung anscheinend irgendwie doch erhalten geblieben ist – wobei Freiheit hier sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden begrüßt wird. Für die andere Seite ist dies Grund genug, weiterhin stärkere Strukturierungen zu verlangen, damit in diesem so schmalen Segment auch tatsächlich in verlässli-

cher Weise notwendiges berufsbezogenes Wissen vermittelt wird, oder, vorsichtiger und richtiger formuliert: möglichst verlässlich Lerngelegenheiten bereitgestellt werden, die dann auch zu einer entsprechenden Anbahnung von Wissensfeldern, Reflexionsformen und Kompetenzbereichen bei den Absolventen und Absolventinnen führen können.<sup>12</sup>

### **3.3 Finden sich die KMK-Standards in den Studienordnungen bundesdeutscher Universitäten wieder?**

Da sich die genannten Ergebnisse der Analyse von Studienordnungen und Modulhandbüchern lediglich auf NRW beziehen, ist es notwendig, die Perspektive auszuweiten. Wie sieht es in anderen Bundesländern bzw. bundesweit aus? Wie bereits erwähnt, werden in den entsprechenden Regulationen der Bundesländer Umfang, Inhalt und Strukturierungsgrad des bildungswissenschaftlichen Anteils in der universitären Lehrerbildung sehr heterogen gestaltet (vgl. als Übersicht Terhart 2012; Bauer u.a. 2012). Zusätzlich haben innerhalb der jeweiligen Bundesländer die Universitäten, wie erwähnt, eine gewisse Freiheit in der Umsetzung dieser mehr oder weniger weit gefassten Regulationen. Insofern ist es schwierig, eine allgemeine Aussage zu treffen. In seiner Studie zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland traut Jürgen Oelkers (2010) sich ein solches allgemeines Urteil zu. Er behauptet, dass, mit einer gewissen Ausnahme in Rheinland-Pfalz, die KMK-Standards nirgendwo in den universitären Lehrplänen realisiert seien.

Und er könnte der Tendenz nach Recht haben: Im Rahmen des KiL-Projekts („Messung professioneller Kompetenzen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen“, Universität Kiel) wurde für 16 lehrerbildende Universitäten in Deutschland eine Analyse der auf Bildungswissenschaften bezogenen curricularen Normierungen vorgenommen (vgl. Hohenstein u.a. 2014; Stichtag: 31.01.2011). Die Frage lautete: „Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?“ Die Verfasserinnen und Verfasser sind enttäuscht: Nach der Durchsicht und Analyse aller Dokumente kommen sie zu dem Schluss, „dass die Anpassung der Curricula der Hochschulen an die KMK-Standards noch nicht ausreichend stattgefunden hat“ (ebd.). Zumindest an den ausgewählten Universitäten und Hochschulen ist keine Abdeckung der KMK-Standards zu erkennen – es sei denn in minimalen Ansätzen. Immerhin sind Themen wie *Bildungstheorie*, *-ziele und -standards* sowie *Didaktik/Unterrichtsplanung* und *Ziele und Methoden der Schulentwicklung* in fast allen Curricula gefunden worden. Dies waren jedoch, wie die Autorinnen und Autoren

---

12 Gegenwärtig werden in einer das BilWiss-Projekt begleitenden Dissertation die nach dem Inkrafttreten des LABG NRW 2009 erstellten Modulhandbücher für Bildungswissenschaften analysiert und mit dem Stand davor verglichen (vgl. Schulze-Stocker 2014; i. Vorb.).

richtig schreiben, schon immer relevante Themenbereiche in den bildungswissenschaftlichen Studien.

Oelkers' Eindruck könnte also richtig sein. Dies ist ein wenig erfreuliches Resultat. Man muss es allerdings auch in seinem Stellenwert richtig einordnen: Die Umstellung curricularer Normierungen in Universitäten vollzieht sich immer und in allen Bereichen sehr langsam. Nicht alle Universitäten und Hochschulen wurden erfasst. Was hinzukommt, ist die Tatsache, dass es sich nur um die Ebene von Studiennormierungen handelt. Die Ebene der tatsächlich anzutreffenden semesterweisen Lehrangebote oder gar die Ebene der in den Veranstaltungen konkret realisierten Inhalte ist damit noch gar nicht erreicht. Es ist also durchaus denkbar, dass in den Veranstaltungen – in der freien Entscheidung der Lehrenden – ein engerer Bezug auf die Standards hergestellt wird, als dies die curricularen Normierungen in den Studienordnungen zu erkennen geben. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein.

Umgekehrt muss auch gesehen werden, dass sowohl bei Hohenstein u.a. (2014) wie auch bei Schulze-Stocker, Holzberger und Terhart (2014) ein hoher Anteil an Inhalten in den Studienordnungen identifiziert wird, die *überhaupt nicht auf die KMK-Standards zu beziehen sind*, in denen gleichwohl aber Studienleistungen erbracht werden.

Dies alles beleuchtet noch einmal die Tatsache, dass die ‚weiche‘ Struktur der bildungswissenschaftlichen Curricula auch weiterhin eine große Heterogenität von Studienverläufen und Studienerfahrungen ermöglicht und begünstigt, die dann am Ende des Studiums bzw. zu Beginn des Referendariats zu der bereits erwähnten und durch Forschung dokumentierten formalen und inhaltlichen Vielfalt und Vielgestaltigkeit des bildungswissenschaftlichen Wissens bei Absolventen und Absolventinnen führt. Die Ausbilder und Ausbilderinnen in der Zweiten Phase sehen das vermutlich eher kritisch, da sie an eine äußerst große Vielfalt von Wissensvoraussetzungen anschließen müssen.

### **3.4 Woran orientierten sich die Ausbilder und Ausbilderinnen der Zweiten Phase bei der Beurteilung ihrer Referendare und Referendarinnen?**

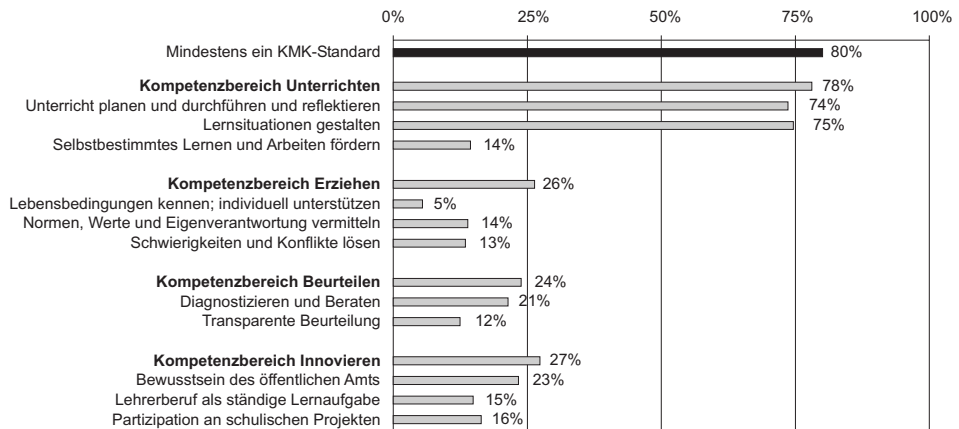
Die KMK-Standards sind für die theoretischen und praktischen Teile der Lehrerbildung und insofern sowohl für die Erste als auch für die Zweite Phase der Lehrerbildung formuliert worden. Bisläng war von der universitären Phase die Rede. Es stellt sich also die Frage, ob sich die „Standards“ in der Praxis der Zweiten Phase wiederfinden lassen. Auch hierzu wurde eine kleine Untersuchung durchgeführt (vgl. Strietholt/Terhart 2009). Im Sommer 2007 wurden von den (damals insgesamt 257) Institutionen der Zweiten Phase in Deutschland dort gegebenenfalls vorhandene formale Beurteilungsschemata, Beurteilungsmanuale etc. erbeten, die in der

Praxis von den Ausbildern und Ausbilderinnen benutzt werden, um Referendare und Referendarinnen zu beurteilen. Der Rücklauf streute in geographischer und inhaltlicher Hinsicht breit durch die Republik; am Ende lagen insgesamt 201 auswertbare Beurteilungsschemata vor, wobei es sich *nicht* um eine im statistischen Sinne repräsentative Stichprobe handelt. Diese 201 Beurteilungsschemata wurden kategorial unter Zugrundelegung der KMK-Standards ausgewertet.

Auf der Basis der vier Kompetenzbereiche der KMK (2004) – Unterrichten (Lehren und Lernen), Erziehen, Beurteilen, Innovieren – lassen sich auf einer ersten Ebene drei Typen von Beurteilungsschemata unterscheiden: Typ I (ca. 20%) verwendet keinen einzigen der vier KMK-Kompetenzbereiche (was schon fast ein Kunststück ist!); Typ II (ca. 40%) verwendet einen Bereich (immer: Unterrichten); TYP III (ca. 40%) verwendet zwei, drei oder vier Bereiche. Immerhin kann man sagen, dass doch eine recht breite Abdeckung der großen Kompetenzbereiche zu verzeichnen ist. Dies ist auch nicht überraschend, denn in diesen vier Bereichen sind schon immer (wenngleich in zeittypischer Semantik) die Anforderungen an den Lehrerberuf formuliert worden.

Auf einer feineren Analyseebene konnte identifiziert werden, in welchen Anteilen die Standards, differenziert nach Kompetenzbereichen, in den Beurteilungsschemata auftauchten:

Abb. 1: Anteile der Standards, differenziert nach Kompetenzbereichen, in den untersuchten Beurteilungsschemata



Quelle: Strietholt/Terhart 2009

Dies belegt eindrucksvoll, dass bei der Beurteilung von Referendaren und Referendarinnen das Unterrichten als Kernkompetenz der Lehrkraft die entscheidende Rolle spielt; das Unterrichten-Lernen steht in der Tat zunächst ganz im Mittelpunkt des beruflichen Lernens der Referendare und Referendarinnen. Weitere Kompetenzbereiche

werden deutlich weniger angesprochen bzw. den Beurteilungen zugrunde gelegt.<sup>13</sup> Immerhin kann – bezogen auf die Situation von 2007/08 in den zugänglich gemachten Beurteilungsmanualen – durchaus von einer gewissen Abdeckung der Standards die Rede sein. Die Situation kann sich heute deutlich anders darstellen, denn die Kultusminister haben im Jahre 2012 „Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ verabschiedet.

### 3.5 Über welches bildungswissenschaftliche Wissen verfügen Absolventen und Absolventinnen zu Beginn des Referendariats?

Die bisher angeführten Untersuchungen stellen Versuche dar, über die Einschätzungen von Lehramtsabsolventen und -absolventinnen, die Analyse von Studienregulationen, über Beurteilungsschemata der Zweiten Phase etc., also: anhand von äußeren Indikatoren, eine Antwort auf die Frage zu bekommen, ob und wie sich Effekte oder Einflüsse der KMK-Standards auf den verschiedenen Ebenen und in den aufeinander folgenden Stadien der Lehrerbildung zeigen. Es drängt sich der Eindruck auf, dass erst seit dieser Suche nach den Einflüssen der KMK-Standards überhaupt eine Art breitere Übersicht über die Verfasstheit und Inhaltlichkeit dieses Elements der Lehrerbildung zustande kommt. Die eigentliche, enger an die Sache selbst heranrückende Frage lautet aber doch: Welches bildungswissenschaftliche Wissen haben sich die Absolventen und Absolventinnen während des Studiums angeeignet, wie verändert sich dieses Wissen während des Referendariats, und welchen Beitrag leistet es schließlich für die Entstehung von beruflichen Kompetenzen während des Referendariats sowie während der Zeit des Berufseinstiegs? Genau dies sind Fragestellungen des BilWiss-Projekts.<sup>14</sup>

Die erste Erhebung wurde zu Beginn des damals noch 24-monatigen Vorbereitungsdienstes im April und Mai 2011 mit 3.298 Absolventinnen und Absolventen für ein Lehramt an allgemein bildenden Schulen durchgeführt. Sie stellt eine Vollerhebung

13 Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen der Analyse der Inhalte der (fachunabhängigen) Hauptseminare (heute: Kernseminare) in der Zweiten Phase der Lehrerbildung in NRW: Auch dort steht Unterrichtsplanung dominierend im Mittelpunkt (vgl. Neu-Clausen/Demski/van Ackeren 2010).

14 Das Projekt BilWiss war ein Verbundprojekt der Goethe-Universität Frankfurt a.M. (M. Kunter; Leitung), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (J. Baumert), der Universität Duisburg-Essen (D. Leutner) und der Universität Münster (E. Terhart). Die Studie wurde vom BMBF im Rahmen des Förderschwerpunktes *Entwicklung der Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen* (ProPäda) von 2009 bis 2012 gefördert. – Das Projekt BilWiss-Beruf ist ein Verbundprojekt der Goethe-Universität Frankfurt a.M. (M. Kunter; Leitung), der Universität Duisburg-Essen (D. Leutner), der TU München (T. Seidel) und der Universität Münster (E. Terhart). Die Studie wird vom BMBF im Rahmen des Förderschwerpunktes *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor* (KoKoHS) von 2012 bis 2015 gefördert.

für NRW dar, deren Ausschöpfungsquote bei ca. 87 Prozent liegt. Erste Ergebnisse zeigen, dass der BilWiss-Test zufriedenstellende statistische Eigenschaften aufweist. Inhaltlich weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das bildungswissenschaftliche Wissen kein eindimensionales Konstrukt ist, sondern aus den folgenden sechs Dimensionen besteht, deren Korrelationen zwischen .21 und .32 liegen (vgl. Kunina-Habenicht u.a. 2013):

- Unterrichtsdidaktik,
- Schulpädagogik,
- Bildungstheorie,
- Lernen & Entwicklung,
- Diagnostik & Evaluation,
- Lehrerberuf.

Das gemessene bildungswissenschaftliche Wissen hängt nicht nur von den Lerngelegenheiten und deren Nutzung ab, sondern ebenso auch von bestimmten Eingangsvoraussetzungen (z.B. Muttersprache, Abiturnote). Explorative Analysen haben gezeigt, dass sowohl sprachliche als auch kognitive Kompetenzen wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Testbearbeitung sind: Eine bessere Abiturnote führt zu höheren, eine nicht-deutsche Muttersprache führt zu niedrigeren BilWiss-Testwerten. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse angeführt werden, die an anderer Stelle ausführlicher dargelegt und diskutiert worden sind (vgl. Kunina-Habenicht u.a. 2013; Terhart u.a. 2013; Kunter u.a. 2013; Kunina-Habenicht u.a. 2014):

- *Hochschulstandort*: Die Universität, an der man die Lehramtsberechtigung erworben hat, erzeugt keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der gemessenen BilWiss-Testwerte. Der Faktor Hochschulstandort erklärt weniger als zwei Prozent der Varianz der BilWiss-Testwerte.
- *Bundesland*: Referendare und Referendarinnen, die ihren Lehramtsabschluss in anderen Bundesländern als NRW erworben haben, unterscheiden sich hinsichtlich des gemessenen bildungswissenschaftlichen Wissens nicht signifikant von denjenigen von nordrhein-westfälischen Universitäten.
- *Art des Lehramtes*: Absolventen und Absolventinnen des Lehramtsstudiengangs für Gymnasium und Gesamtschulen weisen in einigen Teilbereichen moderat höhere BilWiss-Testwerte auf als diejenigen anderer Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Hauptschule/Realschule und Gesamtschule bzw. Sekundarstufe I).
- *Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen*: Referendare und Referendarinnen ohne reguläre universitäre Lehramtsqualifikation weisen in vier der fünf oben genannten Bereiche signifikant schlechtere BilWiss-Testwerte auf. Lediglich im Bereich Diagnostik/Evaluation gibt es keinen signifikanten Unterschied.
- *Auswirkung von Studienschwerpunkten*: Sofern Studienschwerpunkte von den Befragten angegeben wurden – dies war bei zwei Dritteln der Fall –, zeigte sich, dass in diesen Schwerpunkten das gemessene bildungswissenschaftliche Wissen höher war.

- *Unterschiede zwischen Master und Staatsexamen:* Referendare und Referendarinnen aus Modellversuchs-Standorten unterscheiden sich in ihrem gemessenen bildungswissenschaftlichen Wissen nicht signifikant von solchen Personen, welche ihren Abschluss am Ende einer traditionellen grundständigen Lehrerbildung in Form des Ersten Staatsexamens gemacht haben. Allerdings beurteilen Master-Absolventen und -Absolventinnen das bildungswissenschaftliche Studium signifikant besser als Absolventen und Absolventinnen traditioneller, nicht-modularisierter Lehrerbildung.
- *Wissensentwicklung während des Referendariats:* Es deutet einiges darauf hin, dass während des Referendariats (erfasste Personengruppe n = 626) die Wissensentwicklung eher instabil ist. Lediglich die unterrichtsnahen Teile des bildungswissenschaftlichen Wissens verändern sich eher positiv, wohingegen das Wissen in den allgemeinen, unterrichtsfernen Teilen keine Veränderungen durchläuft (vgl. direkt hierzu Kunina-Habenicht u.a. 2014).

#### 4. Zurückblickende Bewertung und weiterführender Ausblick

Die KMK-Standards zu den bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung von 2004 sind als strategischer und argumentativer Bezugspunkt der Arbeit an den Strukturen und Curricula dieses Elements der Lehrerbildung unbestritten wichtig und nachhaltig geworden. Trotz mancher Kritik haben sie sich als ein zentraler inhaltlicher Bezugspunkt bei der Erarbeitung fachlicher und administrativer Steuerungsimpulse für das bildungswissenschaftliche Segment der Lehrerbildung als wirksam erwiesen. Für die empirische Forschung zur Lehrerbildung bilden sie eine zentrale normative Bezugsgröße für die Definition der erwarteten und erwünschten Kompetenzen von Absolventen und Absolventinnen zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs.

Die KMK-Standards sind, wie alle anderen Bemühungen um Standardsetzung im Bildungssystem, kritisiert worden: Man kann mit Gründen generell gegen Standards sein, und man kann insofern dann auch speziell gegen die KMK-Lehrerbildungs-Standards sein.<sup>15</sup> Dies schränkt jedoch das Faktum des breiten Nachhalls der Standards in der Fachdiskussion, in der universitären Praxis und in der Bildungsforschung nicht ein. Verglichen mit den Institutionen der Zweiten Phase ist in den Universitäten eine deutlich weniger konsequente Umsetzung in Curricula, Modulhandbüchern, Lehrangeboten etc. zu erkennen. Zwar wird in aller Regel auf die Standards programmatisch Bezug genommen – standortspezifische Gegebenheiten und Schwerpunktsetzungen führen jedoch zu einer weiterhin beacht-

---

<sup>15</sup> Konsequenter inkonsequent ist es, wenn Kritiker und Kritikerinnen der Standard-Bewegung bei der konkreten Arbeit an Modulhandbüchern nachdrücklich verlangen, die Kritik der Standard-Bewegung zu einem Standard und zu einem Modulelement in einem Pflichtmodul zu erklären.



lichen Variationsbreite der Umsetzung in der Praxis. Die breite und befürwortende Bezugnahme der empirischen Forschung zu Lehrerbildung und Lehrerberuf auf die „Standards“ ist positiv und trägt in gewisser Weise zur Verstetigung und Kumulation dieses wachsenden Forschungsfeldes bei. In der Summe kann man formulieren: *Aufgrund ihrer hohen Akzeptanz und trotz einer eher langsamen Umsetzung an den Universitäten waren und sind die KMK-Standards durchaus eine Erfolgsgeschichte.*

Vielleicht ist es für einen Rückblick erhellend, sich auf eine Folie aus einem im Jahr 2005 vom Verfasser gehaltenen Vortrag zu den KMK-Standards zu beziehen, auf der er unter der Überschrift „Wie geht es weiter?“ Gedanken zur weiteren Entwicklung formuliert hatte. Es handelte sich um die folgenden sechs Punkte (vgl. Terhart 2006, S. 38ff.):

- Erarbeitung von *fachlichen und fachdidaktischen* Kompetenzen und Standards,
- Standards für die *Weiterbildung* von Lehrkräften,
- *Evaluation* von Lehrerbildungssystemen anhand der Standards,
- Einbringung der Standards in die Gestaltung von *Lehramtsprüfungen*,
- empirische *Forschung* zum Zusammenhang von Ausbildungsformen und dadurch entstehenden Kompetenzen,
- Entwicklung von *Instrumenten* zur Erfassung und Beurteilung von Lehrerkompetenzen.

Ein Teil der dort genannten Punkte ist durchaus in Angriff genommen worden; andere Dinge stehen noch aus.

*Fachdidaktische Standards:* Die Erarbeitung fachlicher und fachdidaktischer Standards ist in einem ersten Schritt 2008 vollzogen worden, und zwar unter der Leitung von Herrmann Saterdag (vgl. dazu speziell Saterdag 2012). Allerdings weisen diese „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ nicht den Grad an Differenziertheit und Kompetenzorientierung auf wie die Standards zu den Bildungswissenschaften. Immerhin sind durch die „Ländergemeinsamen Anforderungen“ zunächst allgemeine fachdidaktische Standards über alle Fächer hinweg sowie – auf zwei bis drei Seiten pro Fach – ein Kompetenzprofil des Faches formuliert worden; es werden Studieninhalte aufgelistet und anschließend kurz fachdidaktische Elemente benannt.

*Weiterbildung:* Spätestens seit den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ von 2000 ist die dritte Phase – das organisierte und unorganisierte Weiterlernen im Beruf – zu einem für die Qualität der Lehrerverbeit äußerst wichtigen und angesichts des bisherigen Zustandes dringend ausbaubedürftigen Teil der gesamten, Ausbildung und Beruf umfassenden Lehrerbildung geworden. Es gibt *zur* Lehrerweiterbildung zwar zunehmend mehr (auch deutschsprachige) Forschung, *für* Lehrerweiterbildung

jedoch noch *keine Standards*. Der damals empfohlene massive Ausbau der Weiterbildung von im Dienst befindlichen Lehrkräften hat nicht stattgefunden.

*Evaluation verschiedener Lehrerbildungssysteme:* In Ansätzen ist eine eher implizite, vergleichend-evaluierende Evaluation von unterschiedlichen Lehrerbildungssystemen international und in Deutschland durchaus in Angriff genommen worden. In aller Regel sind dies jedoch Studien, die die Erste Phase, manchmal die Zweite Phase oder – allgemeiner gesprochen – die Induktionsphase in den Beruf umfassen. Der entscheidende Prüfstein sind jedoch nicht die kognitiven und sonstigen Ergebnisse der Ausbildung auf Seiten der Absolventen und Absolventinnen, sondern der Beitrag der Ausbildungsergebnisse zur erfolgreichen Bewältigung der Berufspraxis – ‚erfolgreich‘ festgemacht an einem Spektrum von bestimmten, empirisch überprüfbaren berufsbezogenen Qualitätskriterien.

*Prüfungspraxis am Ende der universitären Phase:* Die Praxis der Durchführung von Lehramtsprüfungen hat sich einerseits durchaus verändert: Durch die Modularisierung ist es aufgrund des studienbegleitenden Prüfungssystems zu einer Erhöhung der Zahl der Prüfungen je Lehramtsstudent bzw. Lehramtsstudentin gekommen. Dies und andere Faktoren haben zum vermehrten Einsatz von *schriftlichen, standardisierten Prüfungsformaten* geführt – teils als Erleichterung aufgenommen, teils als Verflachung (vgl. dazu Terhart u.a. 2009; Kritik daran bei Stojanov 2009). Andererseits ist bei den *mündlichen* Prüfungsformaten, soweit man das überhaupt verallgemeinernd sagen kann, in der Breite wohl eher eine Beibehaltung der bisherigen Prüfungspraxis zu konstatieren. Was kompetenzorientiertes Prüfen in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerbildung heißt, wird zwar diskutiert und z.B. in einem Projekt an der TUM-School of Education von Manfred Prenzel erforscht,<sup>16</sup> aber noch nicht in die Breite hinein praktisch entwickelt.

*Wirkt Lehrerbildung – und wenn ja: wie und durch was?* Die bisherige internationale Forschung über den Einfluss von Lehrerbildung auf spätere berufliche Fähigkeiten von Lehrkräften (z.T. gemessen durch die Lernfortschritte der Schüler und Schülerinnen dieser Lehrkräfte) hat bislang in der Breite keine wirklich überzeugenden, starken Zusammenhänge nachweisen können, wobei zu berücksichtigen ist, dass solche an Einflüssen und Wirkungen orientierten Studien erhebliche methodische und praktische Probleme in sich bergen (vgl. dazu Terhart 2013). Immerhin verdichten sich die Hinweise, dass nicht regulär ausgebildete sowie fachfremd unterrichtende Lehrkräfte im Allgemeinen geringere Lerneffekte bei ihren Schülern und Schülerinnen ‚erzeugen‘. Unterschiedlich lange Ausbildungen und insofern dann auch mehr Lerngelegenheiten führen immerhin zu unterschiedlich gut ausgebautem fachlichen und fachdidaktischen Wissen bei Absolventen und Absolventinnen. Für das

16 Vgl. URL: <http://www.lehren.tum.de/lehren-an-der-tum/news/interview-prenzel>; Zugriffsdatum: 25.07.2014.

mathematische und mathematikdidaktische Wissen wurde bekanntermaßen durch das COACTIV-Forschungsprogramm die Wirkungskette zwischen dem erworbenen Wissen der Lehrkräfte, ihrem Unterrichtshandeln und den Lernfortschritten der Schüler und Schülerinnen dieser Lehrkräfte nachgewiesen (vgl. Kunter u.a. 2011). Für das bildungswissenschaftliche Wissen steht dies noch aus; die erwähnten Projekte BilWiss bzw. BilWiss-Beruf befassen sich mit diesem Thema.

*Standards für die Beurteilung von im Dienst befindlichen Lehrkräften:* Das System der mehr oder weniger regelmäßigen und anlasslosen (also nicht durch Aufstiegsbewerbungen u.a. ausgelöst) Beurteilung von im Dienst befindlichen Lehrkräften ist in den letzten Jahren in Richtung auf ausdifferenzierte Beurteilungsstandards nicht verändert worden; in sehr vielen Bundesländern findet eine regelmäßige Beurteilung überhaupt nicht statt. Insofern gibt es wenig praktische Erfahrung mit solchen Systemen, geschweige denn: forschungsgestützte Erfahrung. Womöglich wird hierzulande die Energie in diesem Bereich durch die Tatsache gebremst, dass aufgrund der arbeitsrechtlichen Situation letztlich gar keine starken Konsequenzen aus Beurteilungen gezogen werden können.

Insofern sind, so kann man sagen, nach der Verabschiedung der KMK-Standards durchaus einige der damals empfohlenen Weiterführungen eingeleitet worden, und zwar vor allem im Bereich der empirischen Forschung zur Lehrerbildung. Und ebenso kann man konstatieren, dass es eine allmähliche Umstellung der Curricula in der universitären Phase und eine deutlichere Umstellung in der Zweiten Phase gegeben hat. Im Bereich der Beurteilung von Lehrkräften sowie der Intensivierung der Weiterbildung hat sich jedoch wenig getan. Umgekehrt ist mit der Eignungsprüfung vor Eintritt ins Studium sowie deren Verknüpfung mit einer kontinuierlichen Beratung während der Lehrerbildung ein neues Thema aufgetaucht, dass in den Debatten vor zehn bis fünfzehn Jahren noch keine Rolle gespielt hat.

Am Ende dieses Beitrags muss leider auf eine altbekannte, in den letzten zwei Jahrzehnten verschwundene, nun aber bald wieder auftretende Problemlage aufmerksam gemacht werden, die bei den mit der längerfristigen Bildungsentwicklung Vertrauten zu einem *Déjà-vu*-Erlebnis führen wird: Sämtliche gewollten und ungewollten Entwicklungen in der Lehrerbildung und also auch das weitere Schicksal der KMK-Standards sehen sich einer heraufziehenden „dunklen Wolke“ gegenüber. Nachdem in den letzten Jahren der größte Teil der Generation der „alten“ Lehrkräfte durch eine „junge“ ersetzt worden ist und zugleich die absolute Schülerzahl weiterhin zurückgeht, sind schon heute punktuell Einstellungsprobleme neu ausgebildeter Lehrkräfte zu verzeichnen. Alle Daten deuten darauf hin, dass sich um 2018/2020 eine *massive Lehrerarbeitslosigkeit* aufbauen wird (vgl. KMK 2011). Der bekannte Akademiker- und Lehrerverzweigungszyklus (H. Tietze) wurde ja nie außer Kraft gesetzt, und so treiben wir gegenwärtig, wenn die Prognosen stimmen, erneut auf eine Überfüllungskrise im Lehramt zu. Die 1980er-Jahre lassen grüßen! Wenn es

dann 2018/20 so weit ist, wird niemand mehr „auf Lehramt“ studieren wollen. Erfahrungsgemäß könnte diese absehbare Situation zu einem Abbau von Ressourcen und Anstrengungen in der Lehrerbildung (Universitäten und Vorbereitungsdienst) führen. Vor dem Lehramtsstudium wird dann gewarnt; vermutlich werden gleichzeitig die Zugangsschwellen zum Lehrerberuf höher gelegt werden, wodurch wiederum die nächste Mangelsituation vorbereitet wird – und immer so fort.

Insofern ist es eine eigentümliche Ironie, dass die gegenwärtige und natürlich zu begrüßende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundes, die mit 500 Mio. Euro ab 2015 für zehn Jahre gute Projekte zur Verbesserung der Lehrerbildung fördern will, in diese bereits jetzt abzusehende Phase der „Überproduktion“ von neu ausgebildeten Lehrkräften hineinreichen wird.

## Literatur und Internetquellen

- Allemann-Ghionda, C. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Multikulturalität. In: Tanner, A. u.a. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Zürich: Seismo, S. 78-90.
- Arnold, R. (2009): Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28, H. 3, S. 125f.
- Baer, M./Dörr, G./Fraefel, U./Kocher, M./Küster, O./Larcher, S./Müller, P./Sempert, W./Wyss, C. (2006): Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: Eder, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster u.a.: Waxmann, S. 237-251.
- Bauer, J./Diercks, U./Rösler, L./Möller, J./Prenzel, M. (2012): Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? In: Unterrichtswissenschaft 40, H. 2, S. 101-120.
- Beckmann, H.-K. (1998): Nichts Neues: Divergierende Aussagen über die Lehrer(aus)bildung. In: Ofenbach, B. (Hrsg.): Lehrerbildung zwischen Provinzialität und Globalität. Frankfurt a.M.: Lang, S. 199-222.
- Bellenberg, G./Tierack, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh.
- Blömeke, S. (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6, H. 1, S. 25-33.
- Böttcher, W. (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrprofessionalität. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS, S. 189-203.
- Buer, J. van/Kuhlee, D. (2010): Standards in der Lehrerbildung zwischen Entwicklungsanspruch und Gestaltungsaufgaben. In: Seifried, J./Wuttke, E./Nickolaus, R./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Beiheft 23 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 49-69.

- Casale, R./Röhner, C./Schaarschuch, A./Sünker, H. (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, H. 41, S. 43-66.
- Ceulemans, C./Simons, M./Struyf, E. (2012): Professional Standards for Teachers: How Do They 'Work'? In: *Pedagogy, Culture & Society* 20, H. 1, S. 29-47.
- Ceulemans, C./Simons, M./Struyf, E. (2014): What – If Anything – Do Standards Do in Education? Topological Registrations of Standardizing Work in Teacher Education. In: *European Educational Research Journal* 13, H. 1, S. 73-88.
- Cuban, L. (1998): How Schools Change Reforms: Redefining Reform Success and Failure. In: *Teachers College Record* 99, H. 3, S. 453-477.
- den Ouden, H. (2012): Der Kompetenzbereich Innovieren in der neuen Lehrerbildung. Verständnis, Bereitschaft und Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. Diss. Phil. Universität zu Köln.
- Eilerts, K./Rinkens, H.-D. (2010): Die Einführung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerausbildung aus der Perspektive der Lehrenden. In: Abels, J./Faust, G. (Hrsg.): *Wirkt Lehrerbildung?* Münster u.a.: Waxmann, S. 105-112.
- Gehrmann, A./Hericks, U./Lüders, M. (Hrsg.) (2010): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zur aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2009): *Skalen zur Erfassung der Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“.* Universität Jena. URL: [http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/KLiP\\_Skalenhandbuch.pdf](http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/KLiP_Skalenhandbuch.pdf); Zugriffsdatum: 02.05.2014.
- Gröschner, A./Nicklausen, J. (2008): Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung.* Weinheim: Beltz, S. 136-161.
- Helsper, W. (2006): Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 1, S. 8-24.
- Herzog, W. (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilligus, A./Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2006): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Münster: LIT.
- Hohenstein, F./Zimmermann, F./Kleickmann, T./Köller, O./Möller, J. (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 497-507.
- Junghans, M. (2011): Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wutke, E. (Hrsg.): *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung.* Opladen: Budrich, S. 35-47.
- Kiper, H. (2009): Standards für die Lehrerbildung: Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Erziehung und Unterricht* 159, H. 1-2, S. 119-133.
- Klieme, E. u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf); Zugriffsdatum: 25.07.2014.
- KMK (2011): *Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010-2020.* Berlin: KMK.

- Koch-Priewe, B. (2007): Brauchen wir Standards in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung? In: Fischer, D. (Hrsg.): Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen. Münster: LIT, S. 27-33.
- Kunina-Habenicht, O./Lohse-Bossenz, H./Kunter, M./Dicke, T./Holzberger, D./Linninger, C./Schulze-Stocker, F./Leutner, D./Terhart, E. (2014): Empirische Struktur des bildungswissenschaftlichen Wissens und dessen Veränderung im Referendariat. Vortrag im Rahmen der Tagung der GEBF, Frankfurt a.M. 2014. Unveröff. Manuskript.
- Kunina-Habenicht, O./Schulze-Stocker, F./Kunter, M./Baumert, J./Leutner, E./Förster, D./Lohse-Bossenz, H./Terhart, E. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, H. 1, S. 1-23.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.
- Kunter, M./Leutner, D./Terhart, E./Kunina-Habenicht, O. (2013): Das bildungswissenschaftliche Wissen im Lehramtsstudium auf dem Prüfstand: Befunde zu Inhalten, Struktur und Variabilität. Vortrag im Rahmen der Tagung der GEBF, Universität Kiel, 12.03.2013. Unveröff. Manuskript.
- Landmann, M. (2013): Standards für die Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Sicht angehender Lehrerinnen. Opladen: Budrich.
- Lassahn, R./Ofenbach, B. (2007): Vom Lehrerseminar zum Evaluationsinstitut. Wie autonome, mündige Lehrer zu skalierbaren Funktionsträgern werden. In: Pädagogische Rundschau 61, H. 2, S. 185-198.
- Lohmann, V./Seidel, V./Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4, H. 2, S. 271-302.
- Lohmann, V./Seidel, V./Terhart, E. (2012): Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ im intendierten bildungswissenschaftlichen Curriculum der universitären Lehrer/innenbildung: Struktur, Substanz, Varianz. Eine Analyse von Studienordnungen nordrhein-westfälischer Universitäten. In: Hascher, T./Neuweg, G.H. (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrerbildung. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 65-83.
- Mayr, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 149-163.
- Neu-Clausen, M./Demski, D./van Ackeren, I. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Anteile der Studienseminarprogramme in Nordrhein-Westfalen. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Analyse. Abschlussbericht. Universität Duisburg-Essen.
- Oelkers, J. (2009): „I wanted to be a good teacher ...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oser, F./Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Reiber, K. (2007): Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? In: Die Deutsche Schule 99, H. 2, S. 164-174.
- Saterdag, H. (2012): Entwicklung und Vereinbarung von Rahmencurricula für Lehramtsstudiengänge durch die Kultusministerkonferenz. In: Kraler, C./Schnabel-Schüle, H./Schratz, M./Weyand, B. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel. Münster u.a.: Waxmann, S. 149-163.

- Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2004): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. 8. Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Weinheim: Juventa.
- Schützenmeister, J. (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung. Marburg: Tectum.
- Schulze-Stocker, F. (2014; i. Vorb.): Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lehrangebot? Diss. Phil. Universität Münster.
- Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Terhart, E. (2014): Spielen Studienschwerpunkte wirklich eine Rolle? Zum Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten, selbsteingeschätzten Kenntnissen und gemessenem Wissen am Ende eines Lehramtsstudiums. Unveröff. Manuskript, eingereicht.
- Stojanov, K. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski. In: Erziehungswissenschaft 20, H. 39, S. 9-16.
- Strietholt, R./Terhart, E. (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 4, S. 622-645.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Hilligus, A.H./Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT, S. 29-42.
- Terhart, E. (2011): Über das langsame Bohren dicker Bretter. Ein kurzer Rückblick auf zehn Jahre Lehrerbildungsreform. In: Hillesheim, K.-F./Weber, B. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Festschrift für Reinhard Zörner. Münster: LIT, S. 413-417.
- Terhart, E. (2012): Vom ‚pädagogischen Begleitstudium‘ zu den ‚Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung‘: Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, H. 1, S. 49-61.
- Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Terhart, E./Baumgart, F./Meder, N./von Sychowski, G. (2009): Standardisierte Prüfungsverfahren in der Erziehungswissenschaft: Kontext, Formen, Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft 20, H. 38, S. 9-36.
- Terhart, E./Lohmann, V./Seidel, V. (2010): Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Terhart, E./Schulze-Stocker, F./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O. (2013): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education-Abschluss? In: Gehrman, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224-238.
- Timmermans, S./Epstein, S. (2010): A World of Standards but not a Standard World: Toward a Sociology of Standards and Standardization. In: Annual Revue of Sociology 36, S. 69-89.

- Tulodziecki, G./Grafe, S. (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzung der Situation. In: Journal für LehrerInnenbildung 6, H. 1, S. 34-44.
- Wilbers, K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. St. Gallen. URL: <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/pubs/Wilbers-2004-Standards-Bildung-Lehrkraefte.pdf>; Zugriffsdatum: 02.05.2014.

*Ewald Terhart*, Prof. Dr., geb. 1952, Universitätsprofessor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
E-Mail: [ewald.terhart@uni-muenster.de](mailto:ewald.terhart@uni-muenster.de)

Die Teilhabe an Forschungsprozessen stellt einen wesentlichen Aspekt der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern dar. Verschiedene Theoriestücke dazu werden hier vorgestellt. Weiterhin geht es um die Frage, wie Studierende durch Forschung lernen können. Hierzu werden Beispiele präsentiert, die einen Bogen von Forscherwerkstätten in den naturwissenschaftlichen Fächern über Fallverstehen in den Geisteswissenschaften bis hin zu Evaluierungen und Qualifizierungsarbeiten beschreiben. Im letzten Teil werden die Wirksamkeit einiger zuvor präsentierter Ansätze hinterfragt und zugleich methodisch spannende Herangehensweisen, Ziele und Visionen für die Unterrichts- und Schulentwicklung durch Forschung dargestellt.



Ewald Feyerer,  
Katharina Hirschenhauser,  
Katharina Soukup-Altrichter  
(Hrsg.)

### Last oder Lust?

Forschung und Lehrer\_innenbildung

Beiträge zur Bildungsforschung, Band 1

2014, 248 Seiten, br., 29,90 €

ISBN 978-3-8309-3093-8

E-Book: 26,99 €; ISBN: 978-3-8309-8093-3



WAXMANN