

## Standards in der Lehrerbildung

### Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf

„Standards“ scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zur universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von *Standards* die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war geradezu ein Bekenntnis zu „Standards“, ein Ausdruck, der in der deutschen Diskussion vor wenigen Jahren überhaupt noch nicht bekannt war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. Auffällig ist dabei, dass selten eine klare Definition verwendet wird und oft nur ein semantischer Austausch stattfindet. Statt von „Zielen“ spricht man heute von „Standards“, ohne damit mehr zum Ausdruck zu bringen als die alte Wunschprosa, die sich jeglicher Kontrolle entzieht und auch entziehen soll. Man muss nur einfach eine andere Sprache verwenden und sie aufschreiben, denn man weiß, Papier ist geduldig.

Es handelt sich um *Forderungen*, denen mit der neuen Semantik Nachdruck verliehen werden soll, ohne dass die Überprüfung klar wäre. Appelle aber sind in der Steuerung von Ausbildung die am wenigsten wirksame Größe. Auch wenn oder weil alle zustimmen, folgt daraus auf der, wie sie neu deutsch genannt wird, „operativen“ Handlungsebene nichts, solange nur Papier bewegt wird. Was als „Verbindlichkeit“ festgelegt wird, ist keine, weil und soweit irgendeine Sanktionsmacht gar nicht vorhanden ist. Der Appell richtet sich an alle, die guten Willens sind, aber wer das genau ist, was sie tun müssen, damit der Appell nicht verhallt, und was mit denen geschieht, die unwillig sind, bleibt offen.

Es geht also nicht, einfach die alten Postulate in eine neue sprachliche Form zu bringen und dann alle möglichen Themen oder Kompetenzen als „Standards“ zu bezeichnen, nur weil damit den Forderungen semantisch mehr Nachdruck verliehen wird. Soll wirklich von „Standards“ die Rede sein, dann stellen sich mindestens drei zentrale Anforderungen:

- Standards müssen erfüllbar sein,
- beschränkt werden können
- und überprüfbar sein.

Man muss sie innerhalb einer bestimmten Zeit lernen können, was voraussetzt, dass sie nach scharfen Prioritäten geordnet sind und so das Meiste

ausschliessen. Wenn alles gleich wichtig erscheint, kann am Ende nichts wirklich erfüllt werden. Standards beziehen sich auf Lernzeit, die in jedem Fall begrenzt ist. Am Ende muss das Ergebnis überprüft werden können.

Wie auch immer - es scheint sich eine Standard-Disease auszubreiten, und man weiß, epidemische Krankheiten haben mit ungehemmter Verbreitung zu tun. Wenn man sich vor dieser Krankheit schützen will, muss man zunächst „Gesundheit“ definieren: Ich werde in einem ersten Schritt den Begriff „Standards“ einschränken und anhand eines Beispiels zugleich seine Dringlichkeit für die Reform der Lehrerbildung nachweisen (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf allgemeine Probleme der Standardisierung ein, die sich stellen, wenn man mein Gebot der Dringlichkeit ernst nimmt (2). Abschliessend gehe ich auf vorliegende Ansätze und Beispiele ein, die zeigen sollen, dass man Standards der Lehrerbildung nicht einfach auf dem Papier formulieren kann, sondern mühsam und quer zum bestehenden System entwickeln muss (3).

Es ist nicht unüblich, dass in der bildungspolitisch relevanten Schulpädagogik Ausdrücke verwendet werden, die nicht auf Realität verweisen, sondern auf Wunschenken. Man denke an „Schlüsselqualifikationen“, „Schulautonomie“ oder „zielscharfe Bedarfssteuerung“, zu schweigen von solchen Phantomen wie die „erlassfreie Schule“ und die nimmermüde „Lehrerpersonlichkeit“, die nach dreissig Berufsjahren sich unablässig fortbildet, jeden Tag für die Schüler da ist und Burnout für einen überflüssigen Anglizismus hält. Tatsachengestinnung fällt der Pädagogik schwer, und die Gefahr ist gross, dass mit der Rede von „Standards“ einfach nur die Umgangssprache belastet wird. Soll wirklich ein Effekt erreicht werden, dann muss die erste Einsicht sein, es mit einer Entwicklungsaufgabe zu tun zu haben, die auf grosse Widerstände stossen wird. Standards, wie immer man sie bestimmen mag, lassen sich nicht einfach verordnen, und allein das ist in einem zugleich bürokratischen und unkontrollierten System ein Handicap ersten Ranges.

### *1. Begrenzung und Dringlichkeit*

Wenn jedes Thema durch die Formulierung von angeblichen „Qualitätsstandards“ in seiner Bedeutung aufgewertet werden kann, entsteht nicht nur eine unerfüllbare Forderungsflut, sondern wiederholt sich auf paradoxe Weise auch das Beliebigkeitsproblem. Standards können nur dann formuliert werden, wenn sie tatsächlich *Festlegungen* sind. Festlegungen sind Selektionen, also Entscheide darüber, was verbindlich *ausgeschlossen* wird. Heutige Lehrpläne sind zumeist Beispielsammlungen, die der Logik des Additiven folgen, es ist immer noch mehr möglich, weil nichts wirklich ausgeschlossen wird. Standards sind demgegenüber Festlegungen, sie geben an, was nirgendwo fehlen darf, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll.

Das leuchtet im Blick auf die Qualität eines Restaurants, eines Hotels oder eines Autos unmittelbar ein: Dienstleistungen unterscheiden sich im Preis, weil ihre Qualität nach verlässlichen und überzeugenden Kriterien unterschieden werden kann. Das gilt auch für Ausbildungen, denkt man etwa an Tanzschulen, Fitness-Center oder Sprachaufenthalte; keines von diesen Angeboten käme ohne Standards aus, die zunehmend von Assessment-Centern beurteilt werden. Staatliche Schulen tun sich schwer damit, Privatschulen kennzeichnenderweise aber nicht. Es ist wesentlich leichter, Standards für Lernstudios als für staatliche Schulen zu vereinbaren. Besonders die Lehrerbildung scheut Standards, einerseits weil sie wie eine ungewünschte Beschneidung der Freiheit wahrgenommen werden, andererseits weil sie als „nicht objektiv“ erscheinen. Aber Standards sind einfach Festlegungen, die sachgemäss und plausibel sein müssen, ohne allen Beteiligten zu gefallen. Sie können entwickelt und revidiert werden, aber dürfen nicht warten, bis auch der Letzte zustimmt und dann über ihre „Objektivität“ entschieden wäre.

Für die Dringlichkeit von Standards in der Lehrerbildung spricht die Praxis. Ich gebe dafür ein anonymisiertes Beispiel, das sich auf eine externe Evaluation eines Studienseminars bezieht. Vor dieser Evaluation fand eine wiederum externe Befragung der Referendarinnen und Referendare statt. Zusätzlich wurden die Ausbilder sowie die Leitung des Studienseminars interviewt. Diese Befragungen wurden für einen internen Evaluationsbericht ausgewertet. Dabei ging es auch um eine Einschätzung der berufsqualifizierenden Effekte während des Studiums, also der Schulpraktika, des Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums, der Ausbildung in den Fachdidaktiken sowie des Studiums der Unterrichtsfächer. Die zweite Phase hat also die erste beurteilt, was nicht ganz neu ist, aber immer noch als ungewöhnlich angesehen werden muss. Ich erwähne das, weil ich es für selbstverständlich halte, dass Ausbildungsgänge durch Feedbacks ihrer Abnehmer und Absolventen gesteuert werden.

In der deutschen Lehrerbildung soll das Studium mit wissenschaftlichen Grundlagen des Berufsfeldes bekannt machen. Was dabei im Blick auf den Vorbereitungsdienst konkret erreicht wird, also welche Qualität das Studienseminar bei Beginn voraussetzen kann, kommt in dem Selbstvaluationsbericht des erwähnten Studienseminars klar zum Ausdruck. Zur Organisation und zu einzelnen Teilen der Ausbildung in der ersten Phase finden sich folgende Aussagen:

- Als besonderes Defizit erweist sich die weithin fehlende *Kooperation* zwischen den Universitäten und den Studienseminaren sowie den Schulen.
- Die fehlende Abstimmung macht sich unter anderem im Hinblick auf die *Schulpraktika* bemerkbar. Hier fehlt es nahezu an jeglicher Form der Koordination und Betreuung. Ein realistischer Einblick in den Lehrberuf wird im Allgemeinen nicht vermittelt. Die durch das Schulpraktikum

gewonnenen Einblicke können in die Veranstaltungen der Universität nicht eingebracht werden.

- Vor allem in der *Pädagogik*, so die Referendare, habe man den Eindruck gewinnen müssen, dass es an jeglichem Konzept für die Lehrerausbildung fehle. Entsprechend gebe es auch kein gesondertes Curriculum und damit verbunden kein spezifisches Angebot für Lehramtsstudierende, was dazu führe, dass man grundsätzlich auch solche Veranstaltungen belegen könne, die keinerlei Bezug zur Schule und so zum künftigen Berufsfeld aufweisen. Doch auch bei der Wahl von Veranstaltungen im Bereich der Schulpädagogik habe man den Eindruck gewinnen müssen, dass brauchbare Bezüge zur Schulpraxis äusserst gering seien.

Das widerspricht dem Auftrag, wobei festgehalten werden muss, dass dieser Auftrag wenig explizit ist, in der Studienorganisation kaum zum Ausdruck kommt und nicht handlungsleitend verwendet werden kann. Die Funktion von Pädagogik, Schulpädagogik oder Fachdidaktik ist der Fachorganisation überlassen, die auf berufsqualifizierende Ansprüche mit Beliebigkeit reagiert. Das Fazit dabei ist klar: Offenbar versteht sich die heutige Erziehungswissenschaft nicht als Berufswissenschaft für angehende und amtierende Lehrkräfte (Tenorth 2002), während sie vor allem aus diesem Grunde an den Universitäten etabliert und ausgebaut worden ist.

Aber das ist nicht alles. Es gibt im Selbstvaluationsbericht weitere Aussagen, die die Ausbildung der ersten Phase in einem kritischen Licht erscheinen lassen:

- Die Kritik betrifft auch die Fachdidaktik. Allerdings fällt diese Kritik insofern moderater aus, als zum einen Unterschiede in den einzelnen Fachdidaktiken festzustellen seien und zum anderen die Fachdidaktik nicht in jedem Falle grundsätzlich inhaltlich in Frage gestellt werden müsse. Aber auf die Frage, ob die fachdidaktischen Veranstaltungen eine gute Praxisvorbereitung darstellten bzw. ob sie sinnvoll in das übrige Studium integriert waren, äussern sich die Befragten äusserst skeptisch.
- Zugleich wird deutlich, dass nach dem Studium in erster Linie in einem weiteren Sinne pädagogische und insbesondere sozialpädagogische Studieninhalte vermisst werden.
- Zu den vermissten Inhalten zählen Aspekte des Konfliktmanagements, Beratung und Gruppenarbeit, eine bessere Vorbereitung auf didaktische und methodische Fragen sowie pädagogische Professionalität im Hinblick auf Fragen der Rollendistanz und der Reflexion. Daneben werden noch genannt die Vermittlung schulpraktischer Kenntnisse, welche sich auf die Organisation und Verwaltung sowie die Stunden- und Lehrplannung und die Elternarbeit beziehen.

Die Ausbildung in den Unterrichtsfächern wird positiver, aber nicht einheitlich beurteilt. Es gibt zwei Grundauffassungen, die darin übereinstimmen,

Universität ist nirgends ersichtlich, dass an dieser Universität ein Studium für das Lehramt an Gymnasien angeboten wird. Das vom Akademischen Senat verabschiedete Leitbild der Universität erwähnt wohl „Berufsfähigkeit“ als allgemeines Ziel für Studium und Lehre, darin eingeschlossen die Vorbereitung auf das Berufsleben, „berufsfeldbezogene Praktika“ und „Kontakte zu ausseruniversitären Partnern“, ohne sich spezifisch zur Lehrrückbildung zu äussern. Ein Kontakt zu den Studienseminaren als „ausseruniversitärem Partner“ besteht nicht oder basiert auf zufälligen individuellen Netzen. Es gibt dafür weder einen Auftrag noch ein universitäres Entwicklungsziel. Und natürlich gibt es auch keine geregelte Rückmeldung des Studienseminars an die Universität, die ihrerseits offenbar kein Interesse hat, die Qualität ihrer Lehrerbildung von den Abnehmern einschätzen zu lassen.

Das Pädagogische Institut dieser Universität hat keine spezifische Professur für die Ausbildung von Gymnasiallehrern, obwohl einer der Studiengänge, die das Institut anbietet, das *Erziehungswissenschaftliche Begleitstudium* für das „Lehramt an Gymnasien“ ist und so auch ausgewiesen wird. Dieses Begleitstudium wird von Mitarbeitern betreut, die keiner Professur zugeordnet sind. Das Studium selber ist im kommentierten Veranstaltungsverzeichnis des Instituts nicht gesondert bezeichnet, offenbar handelt es sich auch gar nicht um einen strukturierten Studiengang. Es gibt kein besonderes, gestuftes Angebot. Die Studierenden des Höheren Lehramts nehmen an Veranstaltungen teil, die für Studierende des Faches Pädagogik konzipiert sind. Die Kritik der Referendare bestätigt sich also in der Analyse der Studienstruktur. Es gibt für die künftigen Gymnasiallehrer kein für sie und auf ihre Studienbedürfnisse hin entwickeltes Curriculum, um nicht zu sagen Lehrgang, nur dann aber könnte von einem „Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium“ in der Ausbildung für das Höhere Lehramt die Rede sein.

Die Ignoranz gegenüber dieser Gruppe von Studierenden hat Methode. Das Institut hat, was an sich sehr zu begrüßen ist, Erwartungen an die Studierenden formuliert, in denen es keinen Hinweis auf die Ziele und Standards berufsfeldbezogener Studien gibt. Das Studium der Pädagogik wird als „selbständig“ und „selbstgesteuert“ bezeichnet, ohne dass es spezifische Erwartungen für angehende Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer gäbe. Über die Verwertbarkeit des Studiums findet sich in diesen Erwartungen folgender Passus:

„Das Studium setzt voraus, dass Sie sich auf Themen, Texte und Fragen inhaltlich einlassen und sich aus einem inneren Interesse heraus an der Mitarbeit beteiligen. Wer sich nur an der universitären ‚Verwertbarkeit‘ eines Themas oder eines Textes für einen Schein orientiert, also fragt, ‚was nützt mir dies?‘, wird eher oberflächlich studieren und am Ende des Studiums faktisch nicht qualifiziert sein. Insbesondere in einem pädagogischen Handlungszusammenhang ist dieses Interesse an der Sache

dass der Fachausbildung insgesamt eine hohe Priorität zugeschrieben wird. Die erste, mehrheitliche Auffassung zielt ab auf eine stärkere Integration der gesamten Lehrerausbildung. Demnach hätten die Universitäten bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums auf die Berufswahl vorzubereiten, im Rahmen der Praktika Entscheidungshilfen für die Berufswahl zu geben und eine angemessene methodische und fachdidaktische Ausbildung sicherzustellen, ohne dass dies zu Lasten der Fachausbildung gehen dürfte. Die zweite Position ist die der Minderheit. Sie geht davon aus, dass die Universität in erster Linie für die fachliche Ausbildung zuständig sei. Dafür werden drei hauptsächliche Gründe genannt: Die Universitäten seien gegenwärtig nicht in der Lage, für eine angemessene didaktische Ausbildung zu sorgen, die starke wissenschaftliche Orientierung der Professoren gehe selten mit besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten der *Stoffvermittlung* einher und eine rein fachliche Ausbildung an den Universitäten lasse im Sinne der Polyvalenz mehrere berufliche Optionen offen (ebd., S. 77).

Diese Einschätzungen entsprechen den vorliegenden Forschungsdaten (Schaefer 2002). Es gibt keine neuere Untersuchung, die nicht ähnliche Defizite feststellen würde, und zwar unabhängig vom Standort und vom Bundesland. Auch alle bisherigen Kommissionsberichte zur Revision der Lehrerbildung bestätigen diese Defizite, die seit Jahrzehnten bekannt sind, ohne dass sich irgendetwas geändert hätte. Die Befunde verweisen also auf strukturelle Probleme, die nicht mit der besonderen Ausbildungsorganisation und Ausstattung einzelner Universitäten oder Studienseminare erklärt werden können. Zusammengefasst bestätigt der Selbstevaluationsbericht des Studienseminars generelle Tendenzen, die primär mit *Systemproblemen* zu tun haben:

- Mindestens die berufspraktischen Studienanteile, die von der Pädagogik und Fachdidaktik angeboten werden, sind für den Vorbereitungsdienst offenkundig unbrauchbar.
- Die Praktika sind schlecht oder überhaupt nicht betreut und werden für den Hochschulunterricht nicht genutzt.
- Die gegenwärtige fachliche Ausbildung an den Universitäten wird von allen Beteiligten als gut eingestuft, wobei gleichzeitig betont wird, dass ein Studium unterhalb des jetzigen fachlichen Niveaus für die Lehrtätigkeit an Gymnasien nicht ausreiche.
- Die Ausbildung in den Unterrichtsfächern liefert keine für den Gymnasialunterricht brauchbaren Modelle und Vorbilder. Zugespielt formuliert sind die Referendare dazu gezwungen, schlechte Lehre zu ‚verlernen‘, um gute Lehrer werden zu können.

Die Referendarinnen und Referendare des evaluierten Studienseminars rekurrieren sich größtenteils auf einer bestimmten Universität. Die Ausbildung für das Höhere Lehramt, also am Ende die Qualität, die das evaluierte Studienseminar voraussetzen muss, fand hier statt. Auf der Website dieser

selbst nicht nur für das Studium, sondern für jedes pädagogische Tun bedeutsam.“

Angehende Lehrkräfte aller Kategorien fragen genau so, wie es hier abgelehnt wird, nämlich nach dem Nutzen ihrer Ausbildung. Aussagen über die am Ende zu erreichende Qualität im Studiengang „Lehramt an Gymnasien“ finden sich nicht. Dass ein Begleitstudium mit berufspraktischer Perspektive notwendig mit Verwertungserwartungen zu tun hat und haben muss, wird mit einem Ideal zweckfreier Bildung negiert. Überhaupt fehlt jede Zielangabe. Die Erwartungen werden nicht mit Standards verbunden, die am Ende des Studiums unter Vorgaben von Zeitmodellen bzw. einer Art Musterstudienplan erreicht werden sollen. Das heißt, es gibt keinerlei Hinweise oder Beschreibungen, wie das Studium in der Regelstudienzeit organisiert und bewältigt werden kann. Dass Formate sowie Leistungsanforderungen unterschiedlich sind und gemeinsame Standards in jeder Hinsicht fehlen, wird nicht als Problem verstanden, sondern als besondere Tugend angeboten.

Unter dem Stichwort „Umgang mit Verschiedenheit“ heißt es nochmals in den Erwartungen an die Studierenden:

„Die wissenschaftlichen und pädagogischen Anforderungen, die beruflichen Erfahrungen und Lehrpräferenzen der am Pädagogischen Institut Lehrenden sind wie an jedem Institut sehr unterschiedlich.

Die einen bevorzugen zur Gestaltung ihrer Seminare die Vergabe von Referaten, die anderen lassen lieber Dokumentationen anfertigen, wieder andere setzen auf Gruppenarbeit. Einige Lehrende bevorzugen die Behandlung von Sekundärliteratur und Lehrbüchern, andere arbeiten lieber mit der Originalliteratur. Manche tragen selbst viel vor, während andere sich eher im Hintergrund halten und sich als ‚Katalysator/-in‘ oder ‚Moderator/-in‘ für Lernprozesse verstehen. Entsprechend den individuellen Unterschieden zwischen den Lehrenden variieren auch die Erwartungen, mit denen sie den Studierenden begegnen.

Ein wichtiger Lernprozess für Studierende im Umgang mit Lehrenden besteht darin, mit diesen Unterschieden umgehen zu lernen, ja, sie überhaupt zur Kenntnis zu nehmen, anzuerkennen und flexibel darauf zu reagieren, ohne dabei im Zustand chronischer Irritation zu verharren. Die Chance besteht ja darin, dass von unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedliches gelernt werden kann – nicht nur fachlich, sondern auch persönlich und methodisch.“

Das Problem der inhaltlichen Beliebigkeit wird auf diese Weise auf die Studierenden abgewälzt. Konsequenzen sind damit nicht verbunden, im Gegenteil wird als besondere Chance hingestellt, was schlicht auf die Verweigerung jeglicher Form von Steuerung für eine doch klar berufsbezogene Ausbildung zurückzuführen ist. Die Rückmeldungen der Referendarinnen

und Referendare im Selbstevaluationsbericht zeigen demgegenüber, dass diese hochgradige Individualisierung eines wissenschaftlichen Studiums, dem erkennbare Standards für die Berufspraxis nicht nur von Gymnasien fehlen, nicht honoriert wird, ohne dass den Studierenden des Höheren Lehramts „chronische Irritation“ unterstellt werden könnte. Sie beobachten die Ausbildung, vergleichen sie mit ihren Erwartungen und ziehen daraus Schlüsse. Das Angebot ist für sie einfach unspezifisch und in keiner Hinsicht auf ein Begleitstudium für das Höhere Lehramt eingestellt.

Auch die vielfältigen Angebote der Schulpädagogik sind nicht gymnasialfeldspezifisch. Vertreten wird eine allgemeine und nicht eine spezielle Schulpädagogik. Im Rahmen dieser allgemeinen Schulpädagogik werden Fragen des Gymnasiums wenn überhaupt, dann nur am Rande behandelt. Das gilt auch für den Praxisbezug: Die Studierenden verbringen neben dem Besuch von Seminaren und Vorlesungen 4 Semesterwochenstunden in schulpraktischen Studien. Die für diesen Zweck angebotenen Lehrveranstaltungen haben im kommentierten Vorlesungsverzeichnis Literaturhinweise, von denen nicht einer einem spezifischen Problem von Gymnasien gilt. Es ist offensichtlich, dass diese Veranstaltungen von Personen angeboten werden, die keinen direkten Bezug zum heutigen Gymnasium haben. Der Befund des Selbstevaluationsberichts kommt also weder zufällig noch ungewollt zustande.

## 2. Drei allgemeine Probleme von Standards in der Lehrerbildung

Von einer qualitativ beschreibbaren erziehungswissenschaftlichen „Grundlage“, die bei Beginn des Vorbereitungsdienstes vorausgesetzt werden könnte, kann keine Rede sein. Das am Ende des Begleitstudiums abprüfbar Wissen entsteht in Lehrveranstaltungen, die gewollt individuell sind und sowohl auf gemeinsame Formate als auch auf berufsfieldbezogene Standards verzichten. Weder die Prüfungsanforderungen noch die inhaltlichen oder methodischen Leistungsanforderungen sind auch nur annähernd einheitlich geregelt. Manche Seminare legen *einen* Aufsatz zugrunde, manche verlangen bis zu acht Bücher, wobei die Verbindlichkeit dieser Hinweise unklar ist. Es gibt keinen gemeinsamen Fachkanon und schon gar keine annähernd einheitlichen Niveaubestimmungen. Kein einziges Seminar gibt andere als höchst allgemeine Ziele vor, entsprechend sagt kein Seminar, wie sie erreicht werden sollen, und führt kein Seminar am Ende Evaluationen durch und prüft, ob konkrete Ziele erreicht wurden oder nicht. Offenbar finden auch keine seminarbegleitenden Prüfungen statt. Standards selbst nur der wissenschaftlichen Vorgehensweise sind nicht erkennbar.

Will man diesen Zustand verändern, so müssen neben der Struktur auch die Formate und Instrumente der Ausbildung überprüft werden. Im Blick auf die Lehrerbildung insgesamt stellen sich drei allgemeine Probleme:

- Worauf bezieht sich die Ausbildung?
- Was sind ihre Ziele?
- Und wie wird die Wirksamkeit überprüft?

Die erste Frage ist nicht trivial, weil sich die Ausbildung lediglich auf sich selbst beziehen kann, während sie nicht müde wird, starke Transfereffekte zu behaupten. Das Theorie-Praxis-Problem wird in der Lehrerbildung auf so augenfällige und dramatische Weise betont, dass man daraus schliessen kann, zu seiner Lösung wird eigentlich gar nichts unternommen.

Eine am Studienseminar in Göttingen entstandene empirische Studie über das Verhältnis der Fachlehrkräfte zur Ausbildung im Studienseminar, die gleich ausführlich vorgestellt werden wird, kommt zu dem Schluss, dass zwischen den Schulen und den Studienseminaren keine Feedbackkultur besteht, starke Informationsdefizite herrschen und keine identischen Ziele verfolgt werden. Wenn die Referendare im Studienseminar etwa mit der Idee vertraut gemacht werden, die Schule als „lernendes System“ zu betrachten, so ist vielen Fachlehrkräften allein dieser Begriff nicht geläufig (Kleicka 2002). Zudem geben zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, keinerlei Informationen über die Standards und Ausbildungsziele der Fachleiter in den Studienseminaren zu erhalten (ebd., S. 60) - wie sollen da Theorie-Praxis-Probleme gelöst werden?

Es gibt zwischen den Studienseminaren und den Ausbildungsschulen keine gemeinsamen Standards, was unter „gutem Unterricht“ verstanden werden soll, wie die Schulentwicklung vorangebracht werden kann oder was unter allen Umständen als Fehlverhalten vermieden werden muss. Das Beliebigkeitsproblem scheint sich im Studienseminar zu wiederholen, mindestens aber das Transferproblem, weil sich Studienseminar und Ausbildungsschulen oft ähnlich verständnislos gegenüberstehen wie Studienseminar und Universität. Es ist keine besondere Auszeichnung, „Ausbildungsschule“ zu sein, sondern eine Belastung. Damit verbindet sich keine spezifische Qualität, die im Verbund mit dem Studienseminar erreicht und die als Label angeboten wird. Das heisst, selbst das Marketing ist mangelhaft.

Statt zu sagen, wir sind die besten Schulen, weil wir uns durch Ausbildung erneuern, werden die Referendare feldförmig angepasst. Sie müssen zweimal nacheinander lernen, dass sie vergessen können, was sie bislang gelernt haben, was nicht als besonders effektive Methode der Ausbildung bezeichnet werden kann. Die Ausbildungsteile kommunizieren nicht, verwenden keine gemeinsamen Formate und sprechen nicht die gleiche Sprache. Sie beziehen sich tatsächlich auf sich selbst, auch in dem Sinne, dass Transfer-effekte de facto gar nicht angestrebt werden, sondern lediglich semantisch stattfinden. Sie werden beschworen, nicht umgesetzt.

Wenn man diese Situation verändern will, was Jahrzehnte erfolgreich vermieden werden konnte, ist eine Standardisierung unerlässlich. Standards ordnen das Ausbildungsangebot im Sinne einer optimalen Gleichsinnigkeit; es ist gewährleistet, dass an verschiedenen Orten ein und derselben Ausbildung in etwa das Gleiche oder mindestens Vergleichbares geschieht, wobei ein *hohes Minimum* gesichert sein muss. Standards gibt es in allen Lebensbereichen, wobei auch die Lehrerbildung nicht so zu verstehen ist, dass im jetzigen System *überhaupt keine* Standards vorhanden sind. Das Problem ist eher, sie explizit und verbindlich zu machen.

Allerdings sind die Standards der Lehrerbildung nicht zwingend solche des Berufsfeldes, also des Bereiches, dem die Ausbildung gilt. Oft werden einfach Fachinhalte unterrichtet, die wenig bis nichts mit der späteren beruflichen Situation zu tun haben. Unter „Berufsfeld“ sind zu verstehen:

- der Unterricht,
- die Inhalte des Unterrichts,
- die Organisation Schule
- und das politische oder gesellschaftliche Umfeld.

Künftige Lehrkräfte müssen in diesen Bereichen Standards ihrer späteren Praxis erfahren, also gelernt haben, was und wie man unterrichtet, wie sich Themen und Gegenstände des Unterrichts konstituieren, etwa am Beispiel von Lehrmitteln, was und wie die Entwicklung der Organisation Schule kennzeichnet und wie die politischen bzw. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beschaffen sind. Dazu kommen Kenntnisse über Schütler und Eltern, Einsichten in Kinder- und Jugendkulturen, Fälle gelingender und scheiternder Praxis sowie die Erfahrung von Grenzen und das persönliche Management von Zeit und Belastung.

Befragt man Lehrkräfte, was sie im Berufsfeld als besonders belastend ansehen und wo sie gezielte Unterstützung durch Ausbildung wünschen, dann ergibt sich nach einer neueren Studie aus der Schweiz (Goltz/Straumann 2002) ein klares Bild. Hohe Belastungswerte erhalten folgende Tätigkeitsbereiche, die in ihrer Reihenfolge dargestellt werden:

1. Erziehungsarbeit
  2. Beurteilungen/Selektionen
  3. Umgang mit schwierigen Situationen
  4. Betreuung/Beratung
  5. Individuelle Förderung
  6. Umgang mit heterogenen Klassen
  7. Zusammenarbeit mit den Eltern
  8. Weiterbildung
  9. Persönliche Organisation/Zeitmanagement
  10. Schulentwicklung
- (ebd., S. 28)



Auch das kann man als Standards ansehen, solche nämlich, die die Problemvorgaben definieren. Die Lehrerausbildung muss imstande sein, auf solche Probleme angemessen zu reagieren. Das würde zum Beispiel dagegen sprechen, dem Wunsch von Novizen allzu intensiv entgegenzukommen und überwiegend nur methodisches *Know How* im Blick auf Unterricht zu vermitteln. Die Frage *what works* ist nicht die einzig wichtige. Die Vorbereitung auf den Beruf muss die Vorbereitung auf hohen Stress und Verschleiss im Alltag (Vandenbergh/Huberman 1999) implizieren, was in kaum einem Reformkonzept berücksichtigt wird. Nur so entsteht ein realistisches Bild des Berufsfelds, das sich erheblich von dem unterscheidet, was Referendare bei Beginn des Studienseminars vor Augen haben. Das lässt sich in der Ausbildung sehr wohl antizipieren, wenn die Problemvorgaben akzeptiert sind.

Wie immer, die Ziele der Ausbildung müssen nicht nur deutlich formuliert werden, sondern auch erreichbar sein. Auch das ist nicht trivial, weil oft „Ziele“ angestrebt werden, die sich höchstens als unerfüllbare Daueraufgaben verstehen lassen. Zudem werden oft Forderungen als Ziele ausgegeben, ohne damit eine Zeitangabe zu verbinden. Ziele sind aber nur dann „Ziele“, wenn sie sich innerhalb einer bestimmten Frist erreichen - oder verfehlen - lassen. Standards der Ausbildung beziehen sich auf berufliche Kompetenzen, die am Ende einer bestimmten Dauer erreicht oder nicht erreicht werden können. Nur wenn Ziele angestrebt werden und Standards formuliert sind, lässt sich die Wirksamkeit der Ausbildung überprüfen. Standards muss man also zugleich festlegen und entwickeln, wobei Begrenzung die hauptsächliche Aufgabe sein wird. Aber was sind jetzt spezifische Standards für die Lehrerbildung? Und wie entwickelt man sie?

In der Schweiz hat sich gezeigt, dass die von Fritz Oser (1997) vorgeschlagenen 88 Standards für eine berufsfeldbezogene, professionelle Lehrerbildung nicht nur die Ausbildungskapazität bei weitem übersteigen, sondern zugleich einen wesentlichen Bereich gar nicht abdecken, nämlich den der Inhalte. Das ist in dem von Ewald Terhart (2002, S. 22ff.) vorgelegten Gutachten *Standards in der Lehrerbildung* zu Recht kritisiert worden. Das von der deutschen Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Gutachten vertiert aber klar für die Einführung von Standards und wird sicher die weitere Diskussion massgeblich bestimmen. Entgegen mancher deutschen Kritik (von Prondezynsky 2001), die alten Technokratieverdacht erneuern, weisen gerade amerikanische Erfahrungen darauf, dass neue Steuerungselemente für die Entwicklung der Lehrerbildung unerlässlich sind (Darling-Hammond 2000, 2000a).

Die nur in Deutschland vertretene und mit der frustrierenden Struktur der Lehrerbildung zu erklärende generelle Skepsis gegenüber neuen Instrumenten der Qualitätssicherung (Sander 2002) ist dabei wenig hilfreich. Letztlich wird damit nur gesagt, dass nicht möglich ist, was noch gar nicht entwickelt

wurde, während niemand den gravierenden Qualitätsschwund der deutschen Lehrerbildung bestreitet. Daraus ergeben sich nur zwei Optionen, die schicksalserebene Verstärkung des Qualitätsverlustes oder die Veränderung des Systems mit neuen Mitteln.

### 3. Beispiele und Modelle

In der Schweiz wird inzwischen häufig zwischen *fachlichen* und *überfachlichen* Standards unterschieden, also solchen, die sich auf die Unterrichtsfächer beziehen und solchen, die übergreifend verstanden werden. Die im Aufbau befindliche Pädagogische Hochschule Zug oder die gerade eröffnete Pädagogische Hochschule Zürich gehen von *zehn professionellen Standards* aus, die in allen Lehrveranstaltungen, wenngleich natürlich unterschiedlich, angestrebt werden müssen.

Wie kommt man zu fachlichen Standards, die ja als wesentlich komplexer angenommen werden müssen? In Zug hat man Aufträge an externe, renommierte Fachdidaktiker vergeben, die fachliche Standards für die Ausbildung formulieren sollten. Die interne Diskussion konnte sich so auf klare Vorgaben abstützen, die zudem den Vorteil haben, von wissenschaftlichen Experten entwickelt worden zu sein, was zusätzlich für Entwicklungsschub sorgen kann. Als zentrales Problem nämlich stellt sich heraus, dass das Personal der Lehrerbildung nicht beliebig neue Inhalte kreieren wird und kann, sondern auf das zurückgreift, was vorhanden ist. Zudem sind die Inhalte individualisiert, also auch innerhalb von Fachgruppen nicht oder in weitaus zu geringem Masse abgestimmt. Wenn man das dozentenorientierte Curriculum der Lehrerbildung ernsthaft verändern und gar standardisieren will, ist externe Hilfe unerlässlich.

Ein deutsches Beispiel stammt aus einem Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien. Hier werden unter „Standards“ *Standardsituationen* des Unterrichts verstanden, auf die die Referendare gezielt vorbereitet werden. Auf diese Weise soll professionelle Handlungskompetenz entstehen. Standardsituationen, wie sie das Allgemeine Seminar definiert hat, sind zum Beispiel:

- Schüler diskursiv in den Unterricht einbinden;
- ein Einstiegsgespräch führen;
- ein Erarbeitungsgespräch führen;
- ein Auswertungsgespräch führen;
- Gruppenergebnisse auswerten;
- Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten;
- eine Arbeitshaltung herstellen und aufrechterhalten.

Zur letzten Standardsituation werden folgende „Handlungsoptionen“ mitgeteilt:

*Standardsituation*: Eine Arbeitshaltung herstellen und aufrechterhalten  
Handlungsoptionen:

- Einen Spannungsbogen herstellen durch Lehrervortrag, Medien.
- Auf einem passenden Anspruchsniveau arbeiten im Sinne eines mitwachsenden Niveaus.
- Anschaulichkeit und Verständlichkeit garantieren durch Lebensbezüge, Materialien, Medien, angemessene Sprache.
- In der Klasse präsent sein und das Geschehen in der Klasse überblicken durch direkte Ansprache, Blickkontakte, Standortwechsel, reaktions-schnelles Agieren, breite Streuung, Verständnisrückversicherungen.
- Mit Nachdruck fördern und fordern, durch Erhöhung des Intensitätsgrades der Beschäftigung, Binnendifferenzierung, eine argumentative In-Die-Pflichtnahme.
- Den Beschäftigungsgrad erhöhen, durch Einzelarbeit, Tafelanschrieb, Arbeit mit dem Buch, anspruchsvolle Aufgabenstellungen.
- Dem Unterricht eine erkennbare Struktur geben durch klare Phasierung, strukturiertes Tafelbild, rückblickende Zusammenfassungen, Metareflexionen, neue Einstiegsmöglichkeiten.

Das klingt etwas ungenau und ist aber sehr konkret und handlungsbezogen. Wenn man es vergleicht mit dem, was bisher Universitäten zum Problem der Standardisierung zu sagen wussten, ist es sogar erfrischend konkret. Weil ich in Göttingen bin: Der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen hat in diesem Jahr Vorschläge für ein integriertes Kerncurriculum vorgelegt, das vier Themenblöcke umfassen soll (Empfehlungen 2002, S. 44ff.), nämlich:

- Bildung, Erziehung, Gesellschaft;
- Lernen, Verstehen, Entwicklung;
- Schule, Unterricht, Lehrerberuf;
- Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung.

An sich sind Kerncurricula das Gebot der Stunde für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die ja mit dem Verdacht der Vergeblichkeit leben muss. Man erkennt in dem Vorschlag der Arbeitsgruppe zunächst, dass die bestehenden Teildisziplinen der Pädagogik bedient werden müssten, um deren Kapazitäten zu erhalten. Das Beliebigkeitsproblem der Allgemeinen Pädagogik ist aber ungelöst, die Vorschläge der Schulpädagogik gehen wiederum nicht auf die Spezifik von Lehrkräften ein, und die pädagogische Psychologie unterstellt, dass die Fokussierung auf „Lernen“ eine Grundlage sei, konkrete Probleme des Lernens *in der Schule* bearbeiten zu können, was angesichts der hohen Bedeutung von situativen Faktoren zumindest nicht selbstverständlich ist.

Kerncurricula in der Erziehungswissenschaft - und womöglich *nur* hier - reichen jedenfalls zur Problembearbeitung nicht aus. Das KMK-Gutachten schlägt deshalb eine umfassende und systembezogene Standardisierung vor (Terhart 2002, S. 30ff.). Unterschieden werden:

- Standards für die ausgebildeten Lehrer (Absolventenstandards) getrennt nach erster und zweiter Phase, aber anschlussfähig, mit klaren Evaluationsinstrumenten;
- Standards für Ausbildungsinstitutionen (erste und zweite Phase, Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten);
- Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung (Steuerung durch Wissen über die eigene Organisation).

All dies ist natürlich nur Papier. Wenn man ernsthaft eine Standardisierung will, muss man sie entwickeln. Bei dem Gutachten fällt auf, dass externe Evaluationen kaum vorgesehen sind und Leistungsbeurteilungen oder Mitarbeitergespräche nicht als Standards ausgewiesen sind, so dass Qualitätssicherung eher als Organisationsentwicklung verstanden wird. Das *Controlling* fehlt, während man ernsthaft von Entwicklung nur wird sprechen können, wenn die Standards überprüft werden. Mit der jetzigen Praxis der Prüfungen ist das nicht möglich.

Aber nochmals zum Konzept: Diane Ravitch hat einen allgemeinen Vorschlag dargelegt, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen.<sup>1</sup> Sie unterscheidet drei Merkmale oder Dimensionen, nämlich:

- Festlegung der Gehalte: content standards;
- Leistungsniveaus: performance standards;
- und Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die zum Beispiel die erste Phase der Lehrerbildung in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man etwa zugrunde, was die kommentierten Vorlesungsverzeichnisse der pädagogischen Institute und Fachbereiche vorgeben oder abverlangen. Diane Ravitch schreibt:

„Content standards (or curriculum standards) describe what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students“ (Ravitch 1995, S. 12).

Ravitch gilt als konservativ und hat tatsächlich mit ihrem Buch *Left Back: A Century of Failed School Reform* (2000) die gesamte amerikanische Reformpädagogik gegen sich aufgebracht, die Konzepten wie dem des „offe-

<sup>1</sup> Zur Diskussion und Adaption dieses Konzepts vgl. die Arbeit von Schuppili/Zraggen (2002).

nen Unterrichts" weit mehr vertrauen als Standardisierungen. Aber über die Grenzen des „offenen Unterrichts“ ist schon früh in den achtziger Jahren empirisches Material vorgelegt worden (Giaconia/Hedges 1982), und es ist nicht übertrieben, wenn man die Diskussion von Schulstandards in den Vereinigten Staaten mit einer empirischen Wende der Schulentwicklung in Verbindung bringt. Die Vermutung, dass offene Unterrichtskonzepte vor allem Kindern aus bildungsnahen Milieus entgegenkommen (Ravitch 1995, S. 12), stammt aus der Leseforschung der achtziger Jahre und kann gut belegt gelten (Chall/Jacobs/Baldwin 1991).

Aber inhaltliche Standards allein sind nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden kann. Die zehn professionellen Standards der Pädagogischen Hochschule Zug sind ein Beispiel dafür, dass die Differenzierung von Leistungsniveaus auch in der Lehrerbildung angestrebt werden kann, was etwa für die Praxis der Notengebung weit reichende Konsequenzen hätte. Allgemein schreibt Diane Ravitch zu diesem Punkt:

„Performance standards define degrees of mastery or levels of attainment. They answer the question: ‘How good is good enough?’ Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment” (Ravitch 1995, S. 13).

Das Modell aus Zug unterscheidet für die fächübergreifenden Standards in der Lehrerbildung verschiedene Elemente und je vier Leistungsniveaus, die in der gebotenen Kürze so genau wie möglich beschrieben werden. Daraus sollen individuelle Leistungsprofile entstehen, die zusammen mit persönlichen Portfolios die herkömmlichen Noten ersetzen. Auf diese Weise kann auch gewährleistet werden, dass Ausbildung und Weiterbildung sich verzahnen lassen, weil die professionellen Standards für beide Bereiche formuliert sind, also nicht mit Abschluss der Ausbildung als erreicht gelten.

Zentral ist schließlich auch die Frage der Ressourcen. Sie bestimmt, was Diane Ravitch die *Möglichkeit*, lernen zu können, nennt.

„Opportunity-to-learn standards define the availability of programs, staff, and other resources that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards” (ebd., S. 13).

Es ist ein wenig beachtetes Resultat der PISA-Studie, dass tatsächlich die vor Ort vorhandenen *Möglichkeiten* des Lernens, also die schulischen Ressourcen, den wichtigsten internen Faktor ausmachen, die Leistungen der Schüler zu beeinflussen. Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht abverlangt wird und sich der Kontrolle entziehen kann, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt. Das hat zum Beispiel auf die in der Lehrerbildung sehr dominanten Theorien der intrinsischen Motivation, der un-

bedingten Freiwilligkeit und der Selbstorganisation erhebliche Auswirkungen.

Wenn diese Überlegungen richtig sind, dann kann ein Kerncurriculum für die Lehrerbildung nicht einfach eine Beispielsammlung sein, sondern muss auf Gehalte, Leistungsniveaus und Ressourcen hin entwickelt werden. Die Ergebnisse müssen unterschiedlich sein können, was auch bedeutet, mit der Einführung von standardbezogenen Kerncurricula zugleich auch das Prüfungswesen einer Revision zu unterziehen. Was genau unter einem „Kerncurriculum“ verstanden wird, bedarf sorgfältiger Entwicklungsarbeit und kann nicht einfach verordnet werden. Alle Erfahrungen verweisen darauf, dass neue und in vielen Hinsichten revolutionäre Rahmenvorgaben (Arbeitsgruppe 2002) mit hohem Erklärungsaufwand verbunden sind, also in der Umsetzung geduldige Kommunikation aber verlangen, die ein Kompetenzteam voraussetzt. Ohne Bündelung der Kommunikation wird an jedem Ort etwas anderes entstehen, werden sich die Kräfte der Beharrung durchsetzen und wird eine weitere Innovation schnell versanden.

Die Einführung eines Kerncurriculums verlangt aber auch *Controlling*, also nicht nur kommunikative Abstimmung (Darling-Hammond 2001). Die Zielgrößen müssen vorgegeben werden, zudem muss der Zeitraum der Einführung festgelegt sein und müssen Formen der Überprüfung vorher klar gestellt werden. Im Falle der Lehrerbildung drängt sich schließlich noch die Frage auf, wie die erste Phase am Kerncurriculum beteiligt wird. Diese Frage ist umso dringlicher, wenn wirklich ein konsekutives Modell der Ausbildung verwirklicht wird, also ein Master-Abschluss für Lehrerbildung die Voraussetzung ist für den Besuch der Studienseminare. Weil das eine schwierige und zugleich offene Frage ist, kann ich damit schließen, ohne sie zu beantworten.

### Literatur

- Chall, Jeanne S./Jacobs, Vicky A./Baldwin, Luke E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991
- Darling-Hammond, Linda: Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives 8 (2000), S. 1-46
- Darling-Hammond, Linda: How Teacher Education Matters. In: Journal of Teacher Education 51 (2000a), S. 166-173
- Darling-Hammond, Linda: Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment. In: V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on teaching. 4<sup>th</sup> Ed. Washington, DC: AERA 2001
- Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Hannover 2002
- Giaconia, Rose M./Hedges, Larry V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: Review of Educational Research 52 (1982), S. 579-602



- Goltz, Stefanie/Straumann, Martin: Problemanalyse des Lehrerberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergartenrätinnen und Primarlehrer/innen im Kanton Solothurn. Solothurn 2002
- Klecka, Katrin: Eine explorative Studie zu den Rahmenbedingungen der schulischen Referendatsbetreuung und den Fachlehrkräften als Ausbildungsvariable. Schriftliche Arbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung. Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien. Ms. Göttingen 2002
- Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), S. 26-37, 210-228
- PHZ Schwyz/PHZ Zug: Professionelle Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe. Ms. O.O. 2002.
- Pronczynsky, Andreas von: Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: E. Keiner (Hg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2001, S. 91-140
- Ravitch, Diane: National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 1995
- Ravitch, Diane: Left Back: A Century of Failed School Reform. New York: Simon&Schuster 2000
- Sander, Theodor: Neuere Entwicklungen der Lehrerbildung in Europa - Die Evaluationsdebatte. In: Macha, Hildegard/Solzbacher, Claudia (Hg.): Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 80-97
- Schaefer, Christiane: Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Gesellschaft für Bildungswissenschaften 24 (2002), S. 65-88
- Schuppli, Christine/Z'Graggen, Andrea: Standards in der Schule. Lizenziatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik (Abteilung Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 2002
- Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Anmerkungen zu einem notwendig spannungsreichen Verhältnis. Vortrag in der Universität Zürich am 14. November 2002. Ms. Berlin 2002
- Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Ms. Münster 2002
- Vandenbergh, Roland/Huberman, Michael: Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press 1999
- Jürgen Oelkers, geb. 1947, Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich
- Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich  
E-Mail: oelkers@paed.unizh.ch

*Aud.: DDS, D. 1. 11. 2003*