

Viktor Jakupec, Bernd Meier

Lehrerbildung im Prozess der Globalisierung - internationale Tendenzen der Curriculumentwicklung

Problemy Profesjologii nr 1, 143-161

2005

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Viktor Jakupec, Bernd Meier

LEHRERBILDUNG IM PROZESS DER GLOBALISIERUNG – INTERNATIONALE TENDENZEN DER CURRICULUMENTWICKLUNG

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest - kształceniu nauczycieli w procesie globalizacji - i międzynarodowym tendencjom w tworzeniu curriculumów podstaw programowych. Na wstępie autorzy charakteryzują europejską przestrzeń uczelni wyższych, a jej utworzenie uznają za jeden z najważniejszych celów służących wspieraniu współpracy między uczelniami. Zasadniczą treść artykułu stanowi analiza procesu tworzenia podstaw programowych w krajach anglo- i niemieckojęzycznych ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji istniejącej w Australii i Niemczech. Autorzy omawiają przy tym wpływy socjoekonomiczne, jakim podlega proces tworzenia curriculumów, tak aby mogła ona sprostać wymogom czasu. Mimo, iż pojęcie „curriculum” jest szeroko stosowane, jest ono nieostre. Porównując curricula istniejące w obszarze anglo- i niemieckojęzycznym podają cele, jakim powinny one służyć: zapewnieniu stabilności i kontynuacji procesów przyswajania, sterowanie procesami nauczania i uczenia się oraz zapewnieniu swobody w ich realizowaniu. Podkreślają przy tym, że drogi do osiągnięcia tych celów są oczywiście różne. Dalsza część referatu zawiera charakterystykę międzynarodowej dyskusji na temat curriculumów. Wyróżnione zostały tu 4 tendencje dominujące w procesach tworzenia curriculumów: tendencja 1 - przejście od curriculumów zamkniętych do otwartych - tworzenie curriculumów ramowych; tendencja 2 - porównanie curriculumów zorientowanych na kompetencje i tych opartych na wynikach (outcom); tendencja 3 - charakterystyka curriculumów podstawowych; tendencja 4- przejście od centralnej roli nauczyciela w procesie dydaktycznym do centralnej roli uczącego się.

Der europäische Hochschulraum im Prozess der Globalisierung

Die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes (European Higher Education Area = EHEA) bis 2010 ist eines der wichtigsten Ziele der europäischen Bildungsminister zur Förderung der Hochschulzusammenarbeit. Inzwischen sind es 33 Länder, die im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses” eine größere

Kompatibilität und Vergleichbarkeit europäischer Hochschulsysteme anstreben und sich dabei auf eine Reihe von Zielen verständigt haben. Dazu gehören unter anderem die Einführung von zweistufigen vergleichbaren Studienabschlüssen sowie die Implementierung von kompatiblen Leistungspunktesystemen.

Offensichtlich orientiert sich der Bologna – Prozess an Grundpositionen und Erfahrungen des englischsprachigen Raumes - insbesondere den USA und Australien – und leistet damit einen Beitrag zur Beschleunigung des Prozesses der Globalisierung. Die Internationalisierung der Bildung ist gleichrangig mit der Internationalisierung des Handels und der Entstehung Welt umfassender Märkte ein grundlegendes Merkmal der Globalisierung.

Dieser Beitrag soll grundlegende internationale Tendenzen der Curriculumentwicklung in der akademischen Ausbildung aufzeigen und ihre konkrete Umsetzung exemplarisch unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Deutschland und Australien beleuchten. Dabei gilt es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Prozesse, Konzepte und auch des Begriffsverständnisses herauszustellen.

Wenn nachfolgend internationale Tendenzen der Curriculumentwicklung aufgezeigt werden sollen, so sei hervorgehoben, dass es nicht möglich ist, die internationalen Entwicklungen eindeutig zu bestimmen. Hinter der Curriculumentwicklung stehen überwiegend unterschiedliche kulturelle und politische Traditionen und differenzierte Steuerungsmodelle.

Um einen klaren Einblick über die internationalen Tendenzen der Curriculumentwicklung zu gewinnen, wurde als Grundlage für diesen Beitrag die Literatur zur Curriculumreform der folgenden Länder untersucht: Australien (im Einzelnen in den *Staaten* Queensland, Tasmania und Victoria), Kanada (im Einzelnen in den *Provinzen* Alberta, British Columbia, Ontario and Saskatchewan), Frankreich, Deutschland (im Einzelnen in den *Bundesländern* Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt), Ungarn, Irland, Italien, Japan, Korea, Niederlande, Neu Seeland, Singapur, und Spanien, Schweden, Schweiz, und USA (im Einzelnen in den *Staaten*, Maryland, Massachusetts und Wisconsin). Einige dieser Länder haben ein zentralisiertes, andere ein dezentralisiertes Bildungssystem, letzteres wird durch die Staaten oder Provinzen geregelt. Dadurch ergeben sich dann auch unterschiedliche Tendenzen auch innerhalb von Bundesstaaten.

Sozioökonomische Einflüsse auf die internationale Curriculumentwicklung

In den Industrieländern können zumindest fünf sozioökonomische Tendenzen konstatiert werden, die die internationale Curriculumentwicklung beeinflussen. Diese sind

- (a) Reduzierung der traditionellen Beschäftigungsmöglichkeiten,
- (b) Wachstum der Beschäftigungsrate in 'neuen' Industrien,
- (c) generelle Zunahme der informellen Beschäftigung,
- (d) Rapid ansteigende Veränderungen der Beschäftigungsprofile, insbesondere bezüglich des spezifischen theoretischen Wissens und der damit in Verbindung stehenden praktischen Fähigkeiten, und
- (e) Wandlung und Pluralisierung der Lebensstile sowie der Arbeits- und Berufsbiografien der Einzelnen (vgl. Jakupec, V./Meier, B. 2003).

Die sozioökonomischen Änderungen sind dominant Berufs- oder Arbeitswelt bezogen. Diese Veränderungen der globalen Wirklichkeiten beeinflussen die Lehrkonzepte und Lehrinhalte in den meisten Industrienationen aber auch in einer bedeutenden Zahl von Entwicklungsländern. Dadurch entstehen erhöhte Forderungen und Bemühungen zur Curriculumentwicklung, um Vorteile in einem globalen Zeitalter durch sinnvolle Bildung und Ausbildung zu erzielen.

Curriculum ein viel gebrauchter und dennoch unscharfer Begriff

Der Begriff des Curriculum wird auch heute noch sehr differenziert gebraucht. „Curriculum“ kommt ursprünglich aus dem Lateinischen und ist im angloamerikanischen Sprachgebrauch die typische Bezeichnung für einen Lehrplan, der die in institutionellen Bildungseinrichtungen zu vermittelnden Ziele und Inhalte bestimmt.

In den osteuropäischen Staaten und auch in der DDR war dieser Begriff nicht geläufig, während er in der BRD vor allem seit den Arbeiten von SAUL B. ROBINSOHN Ende der sechziger Jahre mehr und mehr verwendet wurde.

ROBINSOHN fixierte vor allem folgende Ansprüche an Curricula, die nach wie vor nicht an Bedeutung verloren haben:

- Rationale Begründung, Offenlegung der Kriterien, nach denen Lehrplanentscheidungen getroffen werden,
- Schaffen eines gesellschaftlichen Konsens auf wissenschaftlicher Ebene,
- Klare Definitionen von Lernergebnissen mit eindeutigen Inhaltsvorgaben,
- Aufzeigen der Operationen mit denen die Ziele erreicht werden sollen. (Saul B. Robinsohn 1967)

Seit Anfang der 1990-er Jahre erschienen in der internationalen Literatur wiederholt wissenschaftliche Curriculumpositionen, die den vielfach noch immer traditionellen Rahmen des Curriculums als Ziel- und Inhaltsplan (syllabus) deutlich erweiterten. Auch heute ist „Curriculum“ ein sehr unscharfer Begriff.

Weitgehend konsensfähig müsste folgende Begriffsbestimmung sein:

Unter Curriculum wird ein System für die Gestaltung von Lernvorgängen im Studium in Bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden.

Ein Curriculum beinhaltet

- Lernziele (Kompetenzen/Qualifikationen, die angestrebt werden sollen)
- Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
- Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
- Situationen (Gruppierung von Inhalten und Methoden)
- Strategien (Planung von Situationen)
- Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolges mit objektivierten Verfahren).

Im Unterschied dazu dominieren im englischsprachigen Raum Fragestellungen (vgl. Grundy 1987) nach denen das Curriculum erfasst werden kann:

- Welchen pädagogischen Zweck soll das Curriculum erfüllen?
- Welche pädagogischen Erfahrungen könnten zur Erreichung der Zwecke des Curriculums vorgesehen werden?
- Wie könnten diese pädagogischen Erfahrungen effektiv organisiert werden?
- Wie kann festgestellt werden, dass der pädagogische Zweck erfüllt wurde?

Die Antworten auf diese Fragen können unterschiedlich ausfallen:

- Curriculum als Wissensübermittlung,
- Curriculum als ein Versuch bestimmte Wissens- und Fähigkeitsresultate der Studenten zu erreichen (Produkt),
- Curriculum als ein Verfahren,
- Curriculum als Praxis.

Übereinstimmend wird in allen entwickelten Ländern und demokratisch verfassten Gesellschaften davon ausgegangen, dass Curricula dazu dienen, Stabilität und Kontinuität von Aneignungsprozessen zu sichern, Lehr-Lernprozesse zu steuern und gleichzeitig auch Freiräume zu schaffen. Darüber hinaus sollen sie hinreichende Systematik und Ordnung gewährleisten und auch Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens bieten. Zugleich sollen Curricula die Evaluation erleichtern, um Erfolge bzw. Misserfolge zu ermitteln und die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen zu ermöglichen. Die Wege zur Verwirklichung dieser Ziele sind überaus vielfältig.

Charakteristika der internationalen Curriculum - Diskussion

Die internationale Diskussion zu Tendenzen der Curriculumentwicklung bezieht sich vor allem auf folgende Aspekte:

- (a) Curriculum - Philosophie,
- (b) Struktur und Inhalt,
- (c) Lehr-/Lernziele,
- (d) Methoden des Lernens und Lehrens,
- (e) Methoden, Zweck und Instrumente des Evaluierens, und
- (f) Ressourcen für eine erfolgreiche Umsetzung des Curriculums in die Praxis.

In diesen Diskussionen geht es um die Beantwortung folgender Fragen:

- Aus welchen Motiven und philosophischen Ansätzen, und unter welchen Bedingungen werden temporäre Curriculumentwicklungen durchgeführt?
- Zu welchen Zwecken wird ein Curriculum entwickelt? Wozu dient ein Curriculum?
- Aus modaler Sicht, wie und mit welchen Methoden können/sollen entsprechende Curriculuminhalte vermittelt werden?
- Aus pragmatischer Sicht, was soll durch ein Curriculum vermittelt werden?

Die Antwort auf diese Fragen in der einschlägigen internationalen Literatur zeigt, dass Tendenzen der internationalen Curriculumentwicklung in verschiedenen Ländern unterschiedliche Ausprägungen zwischen Offenheit und Determiniertheit darstellen.

TENDENZ 1: Übergang von geschlossenen zu offenen Curricula - Rahmencurricula

Zahlreiche Industrieländer öffnen die Verbindlichkeit ihrer Curricula und betrachten diese als abhängige Variable von Veränderungen in der Gesellschaft und in anderen Teilen des Bildungswesens. Eine derartige Position ist Element einer bestimmten Curriculumphilosophie. Offene Curricula sollen verbindliche Orientierungen auf das Notwendige beschränken und Freiräume für die interne Curriculumentwicklung vor Ort unter Berücksichtigung der regionalen, sächlichen, personellen Bedingungen und insbesondere der subjektiven Voraussetzungen der Lernenden schaffen. Dabei geht es keinesfalls um die Eröffnung von Chancen zur Beliebigkeit, sondern um eine bedingungsadäquatere Gestaltung der Curricula unter Ausnutzung von Freiräumen „vor Ort“.

Die akademische Lehre in der BRD beispielsweise wird durch den verfassungsrechtlich garantierten Grundsatz der Freiheit des Wissenschaftlers in Forschung und Lehre bestimmt. Dennoch gilt es auch, akademische Lehr- und

Lernprozesse in den Grundelementen zu regeln, um somit vergleichbare Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

Solche staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen für den Bereich der Lehrerbildung in Deutschland sind beispielsweise die Gewährleistung einer generellen Ausbildung für mindestens zwei Schulfächer, die Berücksichtigung einer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in allen Studiengängen für die Lehrerbildung, die Ausbildung in zwei Studienphasen (1. Phase: akademische Ausbildung an Hochschulen; 2. Phase: schulpraktisch orientierte Ausbildung an Staatlichen Studienseminaren).

Die Rahmenbedingungen werden in den einzelnen Bundesländern durch spezifische Lehrerbildungsgesetze geregelt, die Kultusminister der einzelnen Länder stimmen wiederum die grundsätzlichen Regelungen untereinander ab.

Auf der Basis der Lehrerbildungsgesetze entwickeln die Hochschulen ihre eigenen Studienordnungen für die einzelnen Teilstudiengänge. Die Studienordnungen werden in den betreffenden Fakultäten und Hochschulgremien beraten und dem zuständigen Ministerium zur Bestätigung vorgelegt.

Die generellen Absichten einer derartigen Entwicklung sind vom Übergang von der Einheit zur Vielfalt bestimmt. Entscheidungen in Einzelfragen erfolgen auf verschiedenen Ebenen durch die verantwortlichen Entscheidungsträger. Die Steuerung des Ganzen bleibt beim Staat.

Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland sind die staatlichen und privaten Universitäten im englischsprachigen Raum deutlich autonomer. Der Staat gibt Geldmittel, er kann sich aber nicht in die internen Angelegenheiten der Universität, wie die Entwicklung, Struktur und Inhalt des Rahmencurriculums, Berufungen und Angelegenheiten der Verwaltung einmischen. Universitäten bestellen Professoren, Rektoren und Councils und entwickeln eigenständig Rahmencurricula. Die Curricumentwicklung unterliegt der Bedingung, dass die Qualifikationen von entsprechenden Kammern oder Behörden zur Berufsausübung anerkannt werden müssen (Jakupec 2005a [im Druck], Jakupec 2005b [im Druck]).

In der Regel ermöglicht das Rahmencurriculum den Studierenden Flexibilität bezüglich des Studienmodus sowie durch eine weite Auswahl von Gegenständen. Das Rahmencurriculum enthält Modulstandards, die durch das Erreichen der Leistungen definiert werden.

Zusammenfassend können die Charakteristika eines Rahmencurriculums für die Lehrerbildung wie folgend dargestellt werden:

- Sie fixieren grundlegende Richtungen der professionellen Entwicklung der Studierenden.

- Sie schaffen eine nahtlose Struktur zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsebenen (Bachelor-Graduate/Diploma-Master).

Das autonome Verfahren der Entwicklung und Akkreditierung von Rahmen- und auch Fachcurricula sind somit Merkmale der Universitäten in englischsprachigen Ländern. Dadurch gibt es Unterschiede zwischen der akademischen Qualifikation und der Berufsausübungsqualifikation. Jede Universität hat ihr eigenes Verfahren bezüglich der Vorschläge für neue Studienrichtungen und des Prozesses der Curriculumentwicklung,

TENDENZ 2: Orientierung am Abschlussniveau - Kompetenzen und Outcome basierte Curricula

Bezüglich der Gestaltung von Curricula können insbesondere zwei gegensätzliche Tendenzen unterschieden werden: Kompetenzen basiertes Curriculum und Outcome (Ergebnis) basiertes Curriculum.

Curricula gehen im internationalen Vergleich zunehmend stärker vom Kompetenzansatz aus, um so die Allseitigkeit der Persönlichkeit zu akzentuieren. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass der Kompetenzbegriff national und international überaus vielfältig gebraucht wird.

Im deutschsprachigen Raum setzt sich mehr und mehr ein Verständnis von Kompetenz durch, das Kompetenz als „Bewältigungskönnen“ (und „-wollen“) von gegenstandstypischen Situationen begreift. Typisch hierfür ist die Auffassung von WEINERT, der Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2001, S. 27 f.)

Analog bestimmte ERPENBECK das Zusammenwirken der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale wie folgt: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert.“ (John Erpenbeck 1998)

Vielfältig ist nicht nur der Begriff, sondern auch die Klassifikation der einzelnen Kompetenzbereiche. Auch hier scheint sich eine Auffassung auf Grund ihrer Stringenz und Praktikabilität durchzusetzen, die zwischen Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz differenziert. (Vgl. Meier, Bernd/Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann u. a. 2003)

Unter *Sachkompetenz* werden die speziellen Kenntnisse und Einsichten in einem Fachgebiet und an seinen Schnittstellen zu anderen Gebieten sowie ihre Anwendung in lebensnahen Handlungen erfasst.

Im Unterschied zu den anderen Kompetenzbereichen ist Sachkompetenz fachspezifisch bestimmbar. Es geht um

- die Aneignung von Kenntnissen (Fakten, Regeln, Gesetzen, Begriffen),
- die Erkenntnis von Zusammenhängen,
- das Verstehen von Argumenten, Erklärungen sowie
- das Urteilen und Beurteilen z.B. von Thesen, Theorien.

Unter *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme verstanden. Im Mittelpunkt stehen Aneignungs-, Verarbeitungs-, Beurteilungs-, Vermittlungs- und Präsentationsweisen.

Unter *Sozialkompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft erfasst, in wechselnden sozialen Situationen und bei unterschiedlichen Aufgaben die eigenen Ziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Beteiligten zu verfolgen. Im Zentrum stehen das Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und für andere, d.h. Selbstwahrnehmung, Selbstverantwortung, Selbstorganisation, und das Verantwortungsbewusstsein für den Umgang mit anderen, d.h. Fremdwahrnehmung, solidarisches Handeln, Kooperations- und Konfliktfähigkeit.

Mit *Personalkompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, als Individuum die Entwicklungschancen, und Einschränkungen zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen, weiterzuentwickeln und umzusetzen. Es geht vor allem um Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das Handeln des Einzelnen beeinflussen, Selbstkonzept (Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl).

Diese Systematik verdeutlicht, dass die Beschreibung von Kompetenzen nicht in Form bestimmter Stoffkataloge erfolgen kann, sondern als Prozess- bzw. Zielstandards erfolgen muss, an denen die Ausbildung zu orientieren ist.

Eine wichtige Grundlage für die Bestimmung der grundlegenden Kompetenzen stellen vielfach Leitbilder dar. Leitbilder sind in diesem Kontext rekonstruierte vorfindbare Sichtweisen herausgehobener Aufgaben des Lehrerberufs (Terhart, Ewald 2000).

Im nationalen und auch internationalen Vergleich werden meist zwei konträre Leitbildauffassungen gegenüber gestellt. Als Alternativen gelten einerseits die „Professionsorientierung“, das heißt Ausbildung für das Berufsfeld Schule, oder andererseits „Polyvalenz“, das heißt Ausbildung für einen universellen Einsatz in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern. Darüber hinaus werden vor allem hinsichtlich der Ausbildung von Lehrern höherer Jahrgangsstufen noch weiter differenziert:

- Geht es um die Qualifizierung von Fachkräften, die neben ihrer berufsbezogenen Fachausbildung auch über pädagogisches Anwendungswissen verfügen oder
- um Pädagogen, die neben pädagogischen Kompetenzen auch genügend berufliche Fachkenntnisse besitzen sollen.

Obwohl gerade gestufte Studiengänge mit der Erst-Qualifikation Bachelor verstärkt auf ein eher polyvalentes Leitbild ausgerichtet sind, ist im Land Brandenburg eine dominante Orientierung am Leitbild des Professionellen vorherrschend. Die Kompetenz von Professionellen ist bestimmt durch die Fähigkeit und Bereitschaft theoretisches, situationsunabhängiges Wissen bei der Interpretation von Situationen, bei der stellvertretenden Deutung von Problemen sowie bei der Entwicklung und Umsetzung von Lösungsstrategien zu applizieren. Erforderlich ist eine doppelt verankerte Handlungslogik bei Professionellen. Sie müssen

a) situativ (und intuitiv) in der Lage sein, zu individuellem Fallverstehen und können dies

(b) in hermeneutischer Haltung auf der Basis wissenschaftlicher Theorien anwenden.

Kompetenzen basierte Curricula müssen nicht frei von klar definierbaren Persönlichkeitseigenschaften sein. Können die Eigenschaften definiert und ermittelt werden, so führt dies zum Outcome basierten Curriculum, das als Kompetenzgrundlage Wissen (*knowledge*), Fähigkeiten (*skills*) und Verhaltensweisen/Gewohnheiten (*attitudes*) hat. Der Unterschied zwischen den beiden Curriculummodellen ist, dass das *Outcome* basierte Curriculum sich auf ein Lehren und Lernen richtet, das klar ergebnisorientiert ist. Ein *Outcome* also nachweisbar belegt, was wirklich gelernt wurde. Das Curriculum und die Lehrdidaktik sind auf ein optimales Erreichen des *Outcome* ausgerichtet. Dies verlangt ein von traditionellen Curriculumentwicklungsprozess umgekehrtes Verfahren. Das Lernergebnis wird von Anfang an klar identifiziert und der Inhalt und Lehr- und Lernaktivitäten dementsprechend entwickelt. Das Curriculum ist also nicht schlechthin Outcome basiert, sondern zugleich in hohem Maße auf Lerner zentriert (*learner centredness*) (vgl. unten Tendenz 4).

Die Definition der Outcomes ist dadurch von besonderer Bedeutung. Am Anfang der 1990-er Jahre wurde ein Outcome basiertes Curriculum als ein Plan zur Erfüllung der Lernziele, unter Ausklammerung der Persönlichkeitseigenschaften angesehen. Es gab wenige Abweichungen vom auf Kompetenzen basierenden Curriculum. In der zweiten Hälfte der 1990-er Jahre erfolgte eine Integration beider Ansätze. Das Outcome basierte Curriculum wird somit als ein zukunftsorientierter,

transparenter, öffentlich zugänglicher und auf Lerner bezogener Aktionsplan zur Entwicklung von Kompetenzen verstanden.

Bevor wir uns mit den Beziehungen zwischen *Standards* und *Outputs* beschäftigen, ist es von Bedeutung den Begriff Standards zu illuminieren. In dem englischsprachigen Raum gibt es zwei Aspekte von Standards, nämlich Inhaltsstandards (*content standards*) und Leistungsstandards (*performance standards*). Allgemein gesehen beziehen sich Standards auf die Leistungserbringung der Studenten in einer bestimmten Stufe des Studiums oder der Bildung. Standards beschreiben das Leistungsniveau auf Grund von Inhalten, Fähigkeiten (*skills*), Wissen (*knowledge*) und Verhaltensweisen/Gewohnheiten (*attitudes*), welche erbracht werden müssen. Leistungsstandards (*performance standards*) werden durch Leistungsbeschreibungen, Prüfungen, Beurteilungsrichtlinien und Arbeitsexemplare abgeklärt. Inhaltsstandards (*content standards*) werden durch outcomes-Aussagen und den Inhalt der in den verschiedenen Lehrplänen (*syllabus*) definiert. Die Inhaltsstandardsaussagen beschreiben, was ein Student/in wissen und in den verschiedenen Gegenständen können muss.

Das Leistungsniveau beinhaltet den Maßstab (*benchmark*), welcher den Standard nach Niveaustufen definiert, wie zum Beispiel, eine ausgezeichnete Leistung oder als nationaler Maßstab (*benchmark*) oder als eine Mindestkompetenz die von einem Studenten oder einer Studentin zu erwarten ist. Dadurch ergibt sich:

- Standards definieren Maßstäbe nach denen der Output erfasst werden kann, und
- Standards sind Übersetzungen des Outcome und der Leistungsrichtlinien.

Bildungsstandards im deutschen Sprachgebrauch formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen und benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Sie orientieren sich an allgemeinen gesellschaftlichen Bildungszielen und definieren Kompetenzen im Sinne von Leistungsdispositionen, über die Studierende bis zu einer bestimmten Ausbildungsstufe verfügen sollten. (vgl. KLIEME et al. 2003, S.13)

An Bildungsstandards müssen konkrete Anforderungen gestellt werden, hierzu zählen Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung und Verständlichkeit.

- **Fachlichkeit**

Bildungsstandards werden einerseits auf den gesamten Studiengang und andererseits auf Module (vergleiche Tendenz 4) bezogen. Sie arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Lehrgebiets klar heraus, um Lehren und Lernen zu fokussieren. Gleichzeitig sollten die fächerübergreifenden Bildungsziele der Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise kreatives Denken, kooperatives

Verhalten, Arbeitsorganisation, Lernfähigkeit und andere in die Standards der einzelnen Fächer eingebettet werden, ohne zu eigenen Standards zu geraten.

- **Fokussierung**

Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich. Leitlinie ist dabei die Suche nach dem Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen.

- **Kumulativität**

Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.

- **Verbindlichkeit für alle**

Standards drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Studierenden in den betreffenden Studiengängen beziehungsweise Lehrgebieten erwartet werden.

- **Differenzierung**

Die Standards legen aber nicht nur eine „Messlatte“ an, sondern differenzieren zwischen verschiedenen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar.

- **Verständlichkeit**

Die Bildungsstandards sollen klar, knapp und nachvollziehbar formuliert sein.

Für die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum liegen bisher zwei grundlegende Ansätze für Bildungsstandards vor (vergleiche OSER 2001 und TERHART 2002). Beide Autoren nennen bei der Formulierung von Standards auf der einen Seite wesentliche Wissensbereiche und auf der anderen Seite zentrale Kompetenzbereiche. OSER legt dabei den Hauptakzent auf die zu erwerbenden bzw. auszubauenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen und unterscheidet zwölf Standardgruppen von Kompetenzen der Lehrpersonen:

1. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen. (vgl. Oser 2001)

An diesem Ansatz kritisiert TERHART (2002, S. 15) berechtigt die Unterschätzung der Bedeutung fachlichen Wissens. Er bezieht diese Dimension deshalb ebenso wie die Fachdidaktik mit in sein Mehrebenenmodell der Entwicklung von Standards ein. Erreicht werden soll in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung bei den Absolventen:

- eine solide Wissensbasis (Disziplinen- bzw. Fächerwissen) für das spätere Berufsfeld,
- Reflexionsfähigkeit über Sachthemen und die eigene Person,
- Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Probleme des Berufsfelds,
- Urteilsfähigkeit bei pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsproblemen.

TENDENZ 3: Konzentration auf Kerne – Kerncurricula

Der Übergang von offenen zu geschlossenen Curricula (vgl. Tendenz 1) wird unter anderem durch die Orientierung auf zentrale Kerncurricula begleitet. Der Begriff des „Kerncurriculums“ ist in Deutschland noch nicht eindeutig normiert (vgl. Ternoth 2001).

Im Mittelpunkt der Bemühungen um Kerncurricula stehen die Steuerung von Curriculumbestandteilen zur Erfüllung zumindest nationaler Ziele, der Nachdruck auf unabdingbare Inhalte sowie die Festlegung von Leistungsstandards und Methoden ihrer Bewertung.

Im deutschsprachigen Raum bestimmen „*Kerncurricula*“ erwartete Kompetenzen in fachbezogenen Kernfachbereichen. Hierzu zählen:

- Wissensstrukturen,
- kognitive Strategien,
- übertragbare Fertigkeiten (Schlüsselqualifikationen),
- Problemlösemethoden,
- Arten der Wissensanwendung.

Kerncurricula beziehen sich also nicht auf das Totum, sondern allein auf das unentbehrliche Minimum der entsprechenden Studien. „In einem System deregulierter, offener und dezentraler Steuerung bilden Kerncurricula die Instanz, um lokale Entwürfe und partikuläre Ambitionen an einem Modell zu prüfen, das den Anspruch des Allgemeinen mit sich führt, aber der Konkretisierung bedarf, um wirksam zu sein.“ (Expertise S. 80)

Befürworter der Kerncurricula gehen in der Regel von folgenden nicht immer ungeteilten Grundannahmen aus:

- Lernstoff kann durch interdisziplinäre Einheiten integriert werden.
- Es gibt einen allgemeinen Bestand an gesellschaftlichen Werten und demokratischen Prinzipien.
- Es kann eine Abfolge von Lernerfahrungen festgelegt werden.
- Die Inhalte haben einen persönlichen Bezug für jeden Lernenden.

In der BRD werden Kerncurricula zunehmend von Fachgesellschaften entwickelt, die Mindeststandards und Vergleichbarkeit im Land sichern wollen. Die Grundaussagen der Kerncurricula sollen aus einem Prozess der diskursiven Verständigung der Lehrenden über die verpflichtend zu behandelnden Inhalte gewonnen werden. Es soll die Beliebigkeit der aufgegriffenen Themen einschränken, das Angebot in spezifischer Weise auf die Zwecke der Lehrerbildung ausrichten und dabei auch über internationale Grenzen hinweg die Möglichkeit gemeinsamer Kommunikation über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln aufrecht erhalten und verbessern. Typische Beispiele für die Lehrerbildung sind die Kerncurricula der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Die vorgelegten Kerncurricula verdeutlichen nachhaltig die nachstehend fixierte Funktion derartiger Curricula:

„In einem System deregulierter, offener und dezentraler Steuerung bilden Kerncurricula die Instanz, um lokale Entwürfe und partikulare Ambitionen an einem Modell zu prüfen, das den Anspruch des Allgemeinen mit sich führt, aber der Konkretisierung bedarf, um wirksam zu sein.“(Expertise S. 80)

Zum Unterschied zum deutschsprachigen Raum, wo „*Kerncurricula*“ sich auf Kompetenzen in fachbezogenen Kernfachbereichen bezieht, besteht das Kerncurriculum in englischsprachigen Ländern wie Australien, Kanada, Großbritannien und USA einerseits aus Inhalten der verschiedenen Bildungssektoren und andererseits aus Kompetenzen.

Das Kerncurriculum als eine Aussage der Bildungsebene

In dieser Form soll das Kerncurriculum deutliche Unterschiede zwischen der allgemeinen Hochschulbildung, Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen und Sekundarstufenbildung herauskristallisieren.

Auf der Hochschulebene versteht man unter diesem Konzept eine integrierte Serie von Kursen, die nicht nur eine Grundlage für das fachbezogene Studium darstellen, sondern auch auf andere Wissenschaften übergreifen. So kann der Kern zum Beispiel Natur- und Geisteswissenschaften zu einem zusammenhängenden und

strukturierten Curriculum verflechten. Andererseits kann aber auch das Kerncurriculum als eine allgemein bildende Serie von Kursen verstanden werden, die von allen Studenten einer Hochschule belegt werden müssen. Es vermittelt so ein bereichsvariables Spektrum.

Auf praktischer Ebene erfüllt ein Kerncurriculum folgende Ziele:

- Bestimmung von Fähigkeiten und Erfahrungen, die für die Ausprägung einer analytischen, kritischen und logischen Denkweise erforderlich sind;
- Entwicklung eines vertieften Verständnisses der Wissenschaften und deren historische Genese sowie kulturellen Traditionen;
- Anwendung von Wissen sowie der erlangten Fähigkeiten und Erfahrungen auf das berufliche, öffentliche und private Leben.

Auf der Ebene der Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen hat das Konzept des Kerncurriculums eine andere Bedeutung. Hier handelt es sich um Module innerhalb der Studienprogramme, die zur grundlegenden pädagogischen Bildung der Berufslehrer¹ führen. Das Ziel des Kerncurriculums ist der Erwerb der pädagogischen Fähigkeiten, des pädagogischen Wissens und Qualifikationen, welche zur Ausübung des Lehramtes erforderlich sind. Somit bezieht sich das Kerncurriculum für Berufslehrer exklusive auf die pädagogische Bildung. (ANTA 2005; TVET 2000). Dadurch, dass das technische Wissen und die technische Fähigkeiten als Komponenten der Berufslehrer fachlich unterschiedlich sind, wird die technische Bildung/Ausbildung nicht in das Kerncurriculum einbezogen.

Auf der allgemeinen Lehrerbildungsebene versteht man unter Kerncurriculum obligatorische Gegenstände, die von allen Studierenden belegt werden müssen, wie zum Beispiel: Pädagogik, Psychologie, Lehrmethoden, Forschungsmethoden und natur-, sozial- und geisteswissenschaftliche Gegenstände usw. Wenn aber auch das Kerncurriculum von allen Studenten belegt werden muss, gibt es innerhalb der Gegenstandsgruppen zur Spezialisierung Möglichkeiten der Auswahl, wie zum Beispiel Vertiefen von organische oder anorganische Chemie.

Das Kerncurriculum als eine Aussage der Kompetenz

Bei diesem Konzept werden Kompetenzen bestimmt, die durch das Kerncurriculum erreicht werden sollen. Somit werden Kerncurricula und Kompetenzen miteinander verflochten. Die Kompetenzen werden innerhalb einer

¹ Berufslehrer bezieht sich hier auf Lehrer die für die folgenden Bildungs- und Ausbildungsgänge qualifiziert sind: (i) Vor-berufliche Bildung an der Sekundarstufe; (ii) Lehrlingsausbildung, (iii) Techniker Ausbildung und technischen Colleges.

Reihe von Gegenständen bestimmt, die das Kerncurriculum darstellen. Obwohl es lokale und länderspezifische Unterschiede gibt, kann man den Inhalt des Kerncurriculums in weiterem Sinne wie folgend darstellen:

- Kritisches Denken und kreatives Problemlösen (problem solving), bestehend aus intellektuellen Fähigkeiten wie Betrachten, Klassifizieren, Analysieren und Synthetisieren.
- ITC Kompetenz bestehend aus dem Vermögen, die neuen Technologien für verschiedenartige professionelle, akademische, und persönliche Zwecke effektiv benutzen zu können,
- Kommunikationsfähigkeit
- Effektive Entscheidungsfähigkeit, begründet durch Logik, Erfahrungen und Beispiele aus der Gesellschaft und dem Beruf.
- Moralische und ethische Grundlagen, wie Integrität, Objektivität, öffentliches Interesse, Gerechtigkeit etc.
- Kontextuelle Kompetenz, die sich bezieht auf ein Verständnis über vergangene und gegenwärtige Angelegenheiten, die einen Einfluss auf individuelle, lokale und globale Gegebenheiten ausüben,.
- Gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein.

Auf dieser Ebene ist das Kerncurriculum eventuell vergleichbar mit dem deutschen Konzept der Schlüsselqualifikationen, wie es Mertens 1974 vorgelegt hat. Es handelt sich um fachübergreifende intellektuelle, personale und soziale Fähigkeiten, die dem Lernenden die Möglichkeit geben, in Berufs- und Lebenssituationen bedarfsgerecht und problemlösend zu handeln.

TENDENZ 4: Übergang von der Lehrerzentrierung zur Lernerzentrierung

Die Akzentuierung der Subjektposition der Lernenden ist eine Grundposition fortgeschrittener Bildungspolitik, die durch die neuen Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung immer klarer gestützt wird. Auch Curricula reflektieren diesen Ansatz und wandeln sich von reinen am Lehrfach orientierten Stoffplänen in grundlegende Orientierungen für die Auslösung von Lernprozessen bei den Studierenden. Der Ansatz widerspiegelt sich in vielen Ländern auch in der Grundanlage der Curricula: Module und Kreditpunkte werden zu festen Strukturelementen des Curriculums.

- Modularisierung ist ein weit verbreitetes technisches Konstruktionsprinzip. Es bezeichnet die Aufteilung eines komplexen Gesamtsystems in mehrere, weitgehend in sich abgeschlossene Teilsysteme, die nur über wenige, genau definierte Mechanismen („Schnittstellen“) miteinander kommunizieren. Das technisch unstrittige Konstruktionsprinzip wurde inzwischen international auf die curriculare Ausgestaltung von Studiengängen

übertragen. Seit den 1990-er Jahren kam es an vielen Universitäten des englischsprachigen Raums zur Modularisierung der Studiengänge. Statt traditioneller fachisolierter Gegenstände werden nun Module entwickelt. Im europäischen Raum wird Ende der neunziger Jahre verstärkt auf ein modularisiertes Studium orientiert. Module werden als Lehr- und Lerneinheiten konzipiert, die jeweils begrenzte Ziele und Inhalte innerhalb eines Studiengangs abdecken. Ein Modul fasst deshalb jeweils aufbauende oder sich gegenseitig ergänzende Lehrveranstaltungen zusammen.

Durch inhaltliche und methodische Verbindung sollen Studieneinheiten zu einem kohärenten Wissensbestand zusammengefügt werden. Entscheidend für die Zusammenfassung ist vor allem das Verständnis aus der Perspektive der Adressaten der Bildungsprozesse – der Studierenden.

Auch die Ziele der Modularisierung sind international gleich. Es geht darum, die Transparenz von Lehre und Studium zu erhöhen, Leistungen kontinuierlich zu kontrollieren, auf Anforderungen des Arbeitsmarktes und des gesellschaftlichen Wandels schneller zu reagieren, die berufliche Mobilität zu verbessern und die Internationalisierung des Studiums weiter zu beschleunigen. Module sollen verschiedenartig verwendet werden, nicht nur in linearer Form des Lernens, sondern auch mit nicht-linearer (content mapping) Bearbeitung der Inhalte. Darüber hinaus soll die Arbeitsbelastung der Studierenden überschaubarer ermittelt werden können.

- Kreditpunktsysteme dienen vor allem dem Bestimmen des Lernaufwands der Studierenden. Dabei stellt der Leistungspunkt einen Bonuspunkt für bestandene Module gemessen am Lernaufwand des Studierenden einschließlich des Aufwands für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen dar. Auch hier wird nicht der traditionell aus der Perspektive der Lehrkraft erfasste Lehraufwand (in Semester –Wochen-Stunden), sondern eben der Lernaufwand des Studierenden (work load) ermittelt. Das Leistungspunktsystem regelt somit das Zusammenspiel zwischen Punkten, Lehrveranstaltung, Benotung, Akkumulation und Transfer von Punkten. Die Zensierung bleibt als zusätzlicher qualitativer Aspekt bestehen.

Im internationalen Vergleich bestehen verschiedene Kreditpunktsysteme nebeneinander. Unterschieden werden können folgende Gruppen

- Reine Credit -Akkumulations-Systeme
(Kredits werden ohne „Verfallsdatum“ vergeben. Das Studium kann bei erreichter Gesamtzahl abgeschlossen werden.)
- Reine Credit -Transfer-Systeme
(Sie dienen vor allem der Anerkennung von Studienleistungen bei Hochschulwechsel.)

- Credit- Akkumulations- und Transfer-System
(Sie kombinieren beide Ansätze, z.B. EUROCATS.)

Typisch für den europäischen Raum im Allgemeinen ist das European Credit Transfer System (ECTS). Leistungspunkte stellen hierin ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden dar. Die Punkte umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes, den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitung einschließlich der Abschluss- und Studienarbeiten. Ausgegangen wird von 60 Punkten pro Studienjahr. Je Leistungspunkt wird eine Belastung (work load) von 30 Zeitstunden angenommen. Im englischsprachigen Raum gibt es keine einheitlichen Regelungen über das Credit Transfer System (CTS). Eine Ausnahme bildet Großbritannien wo die meisten Universitäten sich den (ECTS) anpassen.

In anderen Ländern entscheiden Universitäten über die Kreditpunkte und deren Anerkennung selber.

Eine Schwierigkeit des CTS zwischen den Ländern ist, dass die Studienstrukturen unterschiedlich sind. Beispielsweise hat ein Bachelor Degree in Australien oder Neu Seeland eine Studiendauer von 3 Jahren (4 Jahre für Lehrerbildung). In den USA sind es allgemein 4 Jahre, wobei das erste Jahr als allgemein bildend angesehen wird, und erst im zweiten Jahr die Spezialisierung stattfindet. In Australien fängt das Studium sofort mit der Spezialisierung an. Daraus ergibt sich, dass das erste Studienjahr in Australien dem zweiten Studienjahr in den USA entspricht. Natürlich gibt es Ausnahmen und diese werden von den einzelnen Universitäten geregelt.

Die Darstellungen dokumentieren zahlreiche Parallelen und auch bedeutende Unterschiede in der Curriculumentwicklung. Wieweit sich die unterschiedlichen Auffassungen und Curriculumstrukturen aneinander annähern oder überhaupt angenähert werden sollen, bleibt eine offene Frage.

Rec. W. Uzdicki

Literatur

- Australian National Training Authority (2005) TVET teacher training, ANTA: Brisbane.
 Bernard, Franz / Schröder, Bärbel (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel, Frankfurt 2000.
 Commonwealth of Learning (2000) Technical/Vocation Education and Training (TVET), Ontario: COL.
 Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*, Lewes: Falmer Press.

- Horstkemper, M., (2003) *Beitrag für das Handbuch Lehrerbildung*, in Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hrsg).
- Jakupec, V (2005a in press) 'Higher Education in UK: The Promise and the Price' in Jakupec, V. (Ed) *Policy Matters: Flexible Learning and Organisational Change*, Routledge, London (in press).
- Jakupec, V (2005b in press) 'Australian Universities at a „Cross Road“: The „one-size-fits all“ myths', in Jakupec, V. (Ed) *Policy Matters: Flexible Learning and Organisational Change*, Routledge, London (in press).
- Jakupec, V. und Meier B. (2003) *The Changing World of Work and Occupation: Trends, Projections and Scenarios for work in the future — contextualising biographic occupation choice preparation.*
- Klieme, Eckhard u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Berlin 2003 Klinkhardt/Schroedel.
- Kulscha, Günter: *Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.* – In: Bonz, Bernhard / Sommer, Karl-Heinz / Weber, Günter (Hrsg.): *Lehrer für berufliche Schulen – Lehrermangel und Lehrerbildung*. Esslingen 1992, S. 112 – 135.
- Meier, Bernd/Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann u. a. (2003): *KERNCURRICULUM ARBEIT – Wirtschaft – Technik – Arbeitslehre*. In: *Beilage zu Unterricht - Arbeit + Technik*, Heft 1, 2003.
- Oser, Fritz: *Standards – Kompetenzen von Lehrpersonen.* – In: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Chur/Zürich 2001, S. 215 – 342.
- SAUL B. ROBINSOHN (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied und Berlin, Luchterhand.
- SHULMAN, L. S. (1986/1991): *Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching.* *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14/21; dtsh. unter dem Titel: *Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern* in: TERHART, E. (Hrsg.) (1991): *Unterrichten als Beruf*, Köln, Wien: Böhlau, 145-160.
- The Association of Graduate Recruiters: Skills for Graduates in the 21st Century 1995.*
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Weinheim und Basel.
- WEINERT, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.

Abbildung: Kompetenzbereiche der Persönlichkeitsentwicklung

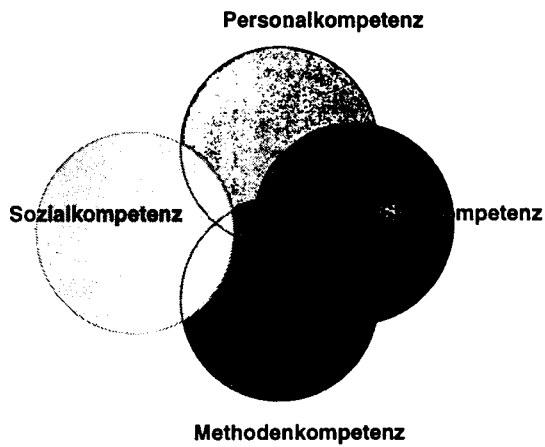


Abbildung: Vom Kerncurriculum zu Bildungsstandards

