

Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos P.D.R

Gestaltungsansätze für die Anpassung der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät Erziehungswissenschaften

der Technischen Universität Dresden

von M.Sc. Bounseng Khammounty

geboren am 04. 07. 1966 in Vientiane, Laos

Gutachter: Prof. Dr. Hanno Hortsch

Prof. Dr. Frank Bünning

Tag der Eingereicht : 30. November 2010

Tag der Verteidigung : 12. Oktober 2011

Vorwort

Innovationen in der Berufsschullehreraus- und -weiterbildung sind wichtige und anspruchsvolle Vorhaben. Durch eine verbesserte Qualifizierung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen sollen die Jugendlichen in ihrer Berufsausbildung verlässlicher befähigt werden, fachliche, soziale und andere Kompetenzen für die Arbeitswelt und auch andere gesellschaftliche Bereiche zu erwerben und wirkungsvoll anzuwenden (vgl. Ursula, Seite 5).

Im Kontext der Diskussion um Standards für die Lehrerausbildung spielen Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium eine besonders wichtige Rolle, weil dieses in besonderer Weise an Kompetenzen für den späteren Lehrerberuf ausgerichtet sein soll. Vor diesem Hintergrund werden die folgenden Ausführungen zu Fragen der Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium angestellt (vgl. Tulodziecki 2006, S. 51).

Als die Vocational Teacher Training Division (VTTD), Faculty of Engineering, National University of Laos im Verlauf des Akademisierens der technischen Lehrerausbildung 2004 den Auftrag erhielt, das Studium des beruflichen Lehrers für die Berufsschulen als 1. Phase der Berufsschullehrerausbildung mit Bachelor-Abschluss durchzuführen, stieß diese neue universitäre Aufgabe auf manche Widerstände. Denn mussten kurzfristig Studienpläne entworfen sowie Stundenpläne koordiniert und organisiert werden.

Die VTTD wurde am 23. März 2004 als Vocational Teacher Training Unit (VTTU) vom Ministry of Education (MoE) genehmigt. Herr Vixay VANKHAM leitete damals die VTTU, stellte insgesamt vier Angestellte ein und gründete am 10. Februar 2005 die Vocational Teacher Training Division. Im Laufe der Entwicklung der VTTD hat Dr. Rolf GENNRICH, Direktor of Lao-German Programme on Human Resource Development for Market Economy (HRDME), diesen Prozess unterstützt. Als Experte der Berufs- und beruflichen Lehrerausbildung trug Prof. Dr. Hanno HORTSCH maßgeblich zur Entwicklung des Framework, des Modells und des Konzepts der beruflichen Lehrerausbildung in Laos bei und besuchte das Land im März 2001, im Januar 2003, im May 2005 und im März 2007. Als lokaler Experte ist Herr Bounseng KHAMMOUNTY, jetziger Head of Vocational Teacher Training Division zuständig.

Die VTTD wird zukünftig zu einem Vocational Teacher Department (VTD) weiterentwickelt. Anstatt Dr. Rolf GENNRICH wird Herr Peter POZORSKI (GTZ) die Entwicklung weiter unterstützen und (siehe Kapitel 2), den Prozess der Stabilisierung der Berufsschullehrerausbildung nach der Untersuchung der *„Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos P.D.R- Gestaltungsansätze für die Anpassung der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung“* begleiten. Generell sollten bei den theoretischen Überlegungen und den praktischen Maßnahmen die Komplexität der Lehrerausbildung insgesamt, die vorhandenen wechselseitigen Abhängigkeiten und die Notwendigkeiten zu Kooperation und Koordination bei den beteiligten Institutionen beachtet werden.

Danksagung

Diese Arbeit bietet mir nicht nur die Möglichkeit, meine interessante interdisziplinäre Arbeit des letzten Jahres zu dokumentieren, sondern eröffnet mir außerdem die Gelegenheit, den Menschen zu danken, die zum Erfolg dieser wissenschaftlichen Arbeit beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt meinem Gutachter Prof. Dr. Hanno Hortsch und Prof. Dr. Frank Bünning, die mit sehr viel Engagement, guten Ideen und unermüdlichem Einsatz meine Arbeit betreut hat. An dieser Stelle möchte ich mich auch bei Dr. Manuela Niethammer und Dr. Steffen Kersten bedanken, die stets für mich ansprechbar waren und mich bei der Vorstellung dieser Arbeit von Anfang an unterstützt haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Mitarbeitern des Instituts für Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden und der National University of Laos, die mir wichtige Bescheinigungen ausgestellt und Termine mit den zuständigen Professoren abgestimmt haben. Für Ratschläge und Hinweise bedanke ich mich ganz herzlich bei Herrn Thomas Bohlmann, CIM-Experte, der seit September 2009 als Deputy Head of VTTD angestellt ist und bei Frau Linda Schneider, die im Jahr 2008 als Praktikantin in der VTTD war. Beide Korrektoren haben viel Zeit und intensive Anstrengungen investiert, wofür ich ihnen an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank aussprechen möchte. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Cornelia Britsche, Uta Lehmann und Marisa Pietzsch für ihre mühevollen Korrekturarbeiten. Ein großer Dank geht aber auch an meine Kollegen, die mich in Deutschland bezüglich einer Unterkunft unterstützen haben und mit denen ich die wenige mir verbleibende Freizeit gestalten konnte. Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, ohne deren Unterstützung, insbesondere durch meine Frau und meine Kinder, meine Doktorarbeit nicht möglich gewesen wäre. Sie gaben mir viele Anregungen, Ideen und Kritik für meine wissenschaftliche Arbeit.

Schließlich gilt mein großer Dank dem DAAD und der Hanns-Seidel-Stiftung. Durch die administrative und finanzielle Unterstützung, die ich durch beide Organisationen erfahren habe, konnte ich eine erfolgreiche, wissenschaftliche Arbeit an der Technischen Universität Dresden in Deutschland zum Abschluss bringen. An dieser Stelle richte ich ebenfalls meinen Dank an die Mitarbeiter beider Organisationen.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ARC	- Asian Research Center
ABB	- Addition Bachelorprogramm des Berufspädagogikstudiengangs
BA	- Bachelor
BSL	- Berufsschullehrer
BMZ	- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BS	- Berufsschule
Cr	- Credit point
CSBL	- Curriculumstandard für die berufliche Lehrerbildung
DAAD	- Deutscher Akademischer Austauschdienst
DVTT	- Department of „Vocational Teacher Training“
DDR	- Deutsche Demokratische Republik
EDK	- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
FoE	- Faculty of Engineering
GTZ	- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
IBC	- Institut Berufliche Bildung & Consulting
IST	- In-Service Training
IT	- Information Technology
IVET	- Integrated Vocational Education and Training
habU	- handlungstheoretisch-begründeter Unterricht
HBB	- Hauptabteilung für Berufsbildung
HHW	- Hauptabteilung für Hochschulwesen
HRDME	- Human Ressource Development for Market Economy
KMU	- kleine und mittlere Unternehmen
Lao PDR	- Lao People`s Democratic Republic
LDC	- Least Developed Countries
LB	- Lehrerbildung
L	- Lecture
Lh	- Lehrer
Ln	- Lernende
MA	- Master
MoP	- Ministry of Planning
MoE	- Ministry of Education of Laos
MSJK	- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
MTS	- Multiplier Training System
NFEC	- Non-formal Education Centre
NFED	- Non-formal Education Department
RBB	- Reguläres Bachelorprogramm des Berufspädagogikstudiengangs
NUoL	- National University of Laos
PSC	- Population Study Centre
P	- Praxis/ Übung
RKc	- Rahmenvorgaben für die Entwicklung von Kerncurricula

S	- Seminar
SVTD	- Standards des Vocational Teacher Department
TDC	- Teacher Development Centre
TZ	- Technische Zusammenarbeit
UNDP	- United Nations Development Program
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	- United Nations Organization
VDR Laos	- Volksdemokratische Republik Laos
VEDC	- Vocational Education Development Center
VETSA	- Vocational Education and Training System Advisory Project
VTU	- Vocational Teacher-coordinator Units
VIP	- Vocational Information Point
VT	- Vocational Training
VTT	- Vocational Teacher Training
VTTD	- Vocational Teacher Training Division
VTD	- Vocational Teacher Department
VTTC	- Vocational Teacher Training Centre
WIRAM	- Wirtschaftsreform und Aufbau der Marktwirtschaft
Ws	- Wintersemester
W	- Woche
ZEBB	- Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Reform des Bildungssystems in Laos.....	35
Abbildung 2:	Konzept der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos.....	39
Abbildung 3:	Gegenwärtiges Bachelorprogramm des beruflichen Lehrerausbildungsmodells an der Faculty of Engineering.....	41
Abbildung 4:	Zeitplanung für Minimaldurchlauf.....	46
Abbildung 5:	Beziehung zwischen Kompetenzen und Standards.....	58
Abbildung 6:	Standards im Kontext von Kompetenzen.....	59
Abbildung 7:	Überschuss an kriteriellen Ressourcen eines jeweils höheren Niveaus zur Beschreibung der Standards.....	63
Abbildung 8:	Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie Bildung, Arbeit und Technik.....	146
Abbildung 9:	Prozentualer Vergleich der Kreditanzahl von vier Konzepten für die Berufsschullehrerausbildung in Laos.....	175
Abbildung 10:	Prozentualer Vergleich der Kreditanzahl von ingenieurwissenschaftlichen und beruflich-pädagogischen Fächern in Laos.....	176
Abbildung 11:	„Reguläres Programm“ des beruflichen Lehrerbildungsmodells.....	192
Abbildung 12:	„Addition Bachelorprogramm“ des beruflichen Lehrerbildungsmodells anhand der Standards.....	192
Abbildung 13:	Evaluationsmodell des Standardkonzepts für das berufliche Lehrerausbildungsdepartment.....	230
Abbildung 14:	Evaluationsprozess.....	232

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Inhaltliche Struktur des Programmes MTS.....	48
Tabelle 2:	Vergleich kompetenzbasierter und standardbasierter Lehrerbildung.....	60
Tabelle 3:	Das wirksame Lehrerbildungsmodell.....	85
Tabelle 4:	Vergleich der Standards für die Lehrerbildungsinstitution.....	102
Tabelle 5:	Vergleich der Standards für die Lehrpersonen.....	103
Tabelle 6:	Gemeinsamkeit der Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos.....	114
Tabelle 7:	Bestimmungsdaten der Festlegung von Unterrichtsstunden der beruflichen Lehrer.....	126
Tabelle 8:	Bestimmungsdaten der Anerkennung der Abschlüsse/ Qualifikationen für unterschiedlichen Level.....	127
Tabelle 9:	Bestimmungsdaten der Rollen, Funktionen und Rechte des Lehrers.....	129
Tabelle 10:	Bestimmungsdaten der Disziplin/Erziehung der beruflichen Lehrer in Laos.....	130
Tabelle 11:	Bestimmungsdaten der schulischen und öffentlichen Arbeit.....	133
Tabelle 12:	Bestimmungsdaten der Teamarbeit.....	137
Tabelle 13:	Bestimmungsdaten der psychologischen Verhaltensweise.....	140
Tabelle 14:	Bestimmungsdaten der Wissensvermittlung der Lernstrategien und der Begleitung des Lernprozesses.....	142
Tabelle 15:	Bestimmungsdaten der Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts.....	144
Tabelle 16:	Bestimmungsdaten der Fachdidaktik.....	149
Tabelle 17:	Bestimmungsdaten des didaktisch-methodischen Unterrichtsmediums....	154
Tabelle 18:	Bestimmungsdaten der Lehr- und Lernergebnisbewertung.....	159
Tabelle 19:	Positive Aspekte der bisherigen beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos.....	169
Tabelle 20:	Vergleich der Kreditanzahl zwischen MTS- und IST-Konzept.....	174
Tabelle 21:	Vergleich der Kreditanzahl zwischen Higher-Diploma und Bachelor Programm.....	175
Tabelle 22:	Formulierungen der Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos.....	208
Tabelle 23:	Vocational Pedagogics Moduls anhand der Standards.....	214
Tabelle 24:	Evaluationsprotokoll der Standards des beruflichen Lehreraus- Bildungsdepartments.....	237
Tabelle 25:	Evaluationsprotokoll der Standards für berufliche Lehrperson.....	242

INHALTVERZEICHNIS

I.	Einleitung.....	13
1.1	Problembeschreibung.....	13
1.2	Ziele und Hypothesen.....	23
1.2.1	Ziele.....	23
1.2.2	Hypothesen.....	24
1.3	Untersuchungsmethode.....	26
II.	Überblick über die Bildung und berufliche Lehrerausbildung in Laos... 30	
2.1	Historische Berufsschullehrerausbildung.....	30
2.2	Reform des Bildungssystems.....	33
2.3	Konzept der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos.....	38
2.3.1	Berufliche Lehrerausbildung an der National University of Laos.....	38
2.3.1.1	Bachelor-Degree Programm der beruflichen Lehrerausbildung.....	38
2.3.1.2	In Service Training für die beruflichen Lehrerausbildung.....	42
2.3.2	Ausbildung beruflicher Lehrer am Vocational Education Development Center.....	44
2.3.2.1	Higher-Diploma Programm der technischen Lehrerausbildung.....	44
2.3.2.2	Multiplier Training System für die beruflichen Lehrkräfte.....	46
2.4	Nachteile der gegenwärtigen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos.....	48
III.	Bedeutung von Standards und Beziehungen zwischen Standards und Kompetenzen.....	53
3.1	Begrifflichkeit der Kompetenz und des Standards.....	53
3.1.1	Begrifflichkeit der Kompetenz.....	53
3.1.2	Begrifflichkeit der Standards und deren Funktionen.....	55
3.2	Bezugnahme zwischen Kompetenzen und Standards.....	57
3.2.1	Standardbasierte Lehrerbildung.....	59
3.2.2	Beschreibungsniveaus der professionellen Standards im Lehrerberuf.....	62
3.3	Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und –fortbildung...	68
3.4	Fazit.....	71

VI	Darstellung der unterschiedlichen nationalen Standards der Lehrerausbildung.....	72
4.1	Bedeutung der Standards und Lehrerbildung.....	72
4.2	Standards der Lehrerbildung nach TERHART 2002 in Deutschland.....	75
4.3	Standards der Lehrerbildung nach OSER/ OELKERS 2001 in der Schweiz.....	83
4.4	Standards der Lehrerbildung des vietnamesischen Bildungsministeriums.....	95
4.5	Standards der Lehrerbildung nach Technopolis Suranaree University of Technology in Thailand nach ISO 9001:2000.....	97
4.6	Vergleich und Analyse der Standards für die Lehrerbildung.....	101
4.6.1	Vergleich der Standards für die Lehrerbildungsinstitution.....	102
4.6.2	Vergleich der Standards für die Lehrpersonen.....	103
4.6.3	Analyse der Standards der Lehrerbildung von TERHART.....	105
4.6.4	Analyse der Standards der Lehrerbildung von OSER/OELKERS.....	108
4.6.5	Analyse der Standards der Lehrerbildung des vietnamesischen Bildungsministeriums.....	111
4.6.6	Analyse der Standards der Lehrerbildung nach Technopolis Suranaree University of Technology.....	113
4.7	Vorentscheidung der Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos.....	114
V	Auswertung der empirischen Untersuchung zur Bestimmung von Standards für berufliche Lehrkräfte.....	121
5.1	Theoretische Beschreibung zur Beurteilung der Standards.....	121
5.2	Auswertung der Bestimmung von Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos.....	124
5.2.1	Festlegung der Unterrichtsstunden.....	124
5.2.2	Anerkennung der Abschlüsse und Qualifikationen.....	126
5.2.3	Rolle, Funktionen und Rechte des Lehrers.....	127
5.2.4	Erziehung und Disziplin.....	129
5.2.5	Schulische und öffentliche Arbeit.....	132
5.2.6	Teamarbeit der Lehrer.....	136
5.2.7	Psychologisches Verhalten.....	139
5.2.8	Wissensvermittlung der Lernstrategien und Begleitung des Lernprozesses..	141
5.2.9	Gestaltung und Methoden des Unterrichts.....	142
5.2.10	Fachdidaktik.....	145

5.2.11	Didaktisch-methodisches Unterrichtsmedium.....	151
5.2.12	Didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung.....	155
5.2.12.1	Begriff „Leistung“ und Auswertung der Untersuchungsdaten.....	155
5.2.12.2	Leistungsfeststellung, Notengebung und deren Funktionen.....	159
5.2.12.3	Bedeutungen der Leistung in der Gesellschaft.....	161
5.3	Fazit.....	163
VI	Gestaltungsansätze für die Anpassung der Standards für berufliche Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung in Laos.....	165
6.1	Vorteile einer auf Standards basierenden Lehrerbildung.....	166
6.2.	Positive Aspekte sowie Vergleich der Kreditanzahl bisheriger beruflicher Lehreraus- und –weiterbildungsprogramme in Laos.....	168
6.3	Formulierung der Standards für berufliche Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung in Laos.....	176
6.3.1	Argumentation für die Auswahlstandards der deutschen Lehrerbildung.....	177
6.3.2	Argumentation für die Auswahlstandards der Lehrpersonen in der Schweiz.....	180
6.3.3	Merkmale für die Auswahlstandards der Lehrkräfte vom Vietnam.....	180
6.3.4	Merkmale für die Auswahlstandards der Lehrkräfte vom Thailand.....	182
6.4	Standards der beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos.....	183
6.4.1	Standards des Berufsschullehrerdepartments.....	185
6.4.1.1	Universitäre Strukturen der Lehrerausbildung.....	185
6.4.1.2	Rechtliche Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung.....	187
6.4.1.3	Lehrerausbildungsmodelle und ihrer Dauer.....	190
6.4.1.4	Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges.....	193
6.4.1.5	Studienordnung.....	194
6.4.1.6	Schulpraktika.....	199
6.4.2	Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos.....	201
6.4.3	Standards des beruflichen Lehramtscurriculums in Laos.....	208
6.4.4	Evaluationsprozess der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung in Laos	226
6.4.4.1	Evaluation und deren Funktionen.....	226
6.4.4.2	Problematik der Evaluation und der Standards.....	228
6.4.4.3	Evaluationsmodell des Berufsschullehrer-Departments.....	230
6.4.4.4	Evaluationen der Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos.....	237

6.5	Laufbahnstruktur der beruflichen Lehrkräfte.....	242
VII	Schlussfolgerung.....	245
7.1	Hintergrund der beruflichen Lehrerausbildung in Laos.....	245
7.2	Bemerkungen der internationalen Standards der Lehrerausbildung.....	249
7.3	Fazit von Standards der beruflichen Lehrerausbildung.....	251
7.3.1	Berufliche Lehrerausbildungsdepartment.....	251
7.3.2	Berufliche Lehrkräfte in Laos.....	252
7.3.3	Berufliches Lehramtscurriculum in Laos.....	257
	Literaturverzeichnis.....	259
	Anlage 1: Fragebogen.....	265
	Anlage 2: Studienordnung.....	272
	Anlage 3: Gegenwärtiges Curriculum der beruflichen Lehrerausbildung.....	288
	Eidesstattliche Erklärung	

I Einleitung

Die Thematik dieser Dissertation ist in Laos höchst aktuell. Es wurde erkannt, dass sich die Qualität in der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung verbessern muss, wenn man die berufliche Bildung generell erfolgreich und nachhaltig gestalten will. Die Standards der beruflichen Lehrkräfte stehen deshalb als Schwerpunkt der „Hauptabteilung für Berufsschule und Hochschulbildung“ des Bildungsministeriums bis zum Jahr 2020 im Zentrum der Aufmerksamkeit. Bisher hat sich jedoch noch niemand systematisch mit Berufsschullehrerstandards befasst, sodass davon auszugehen ist, dass die Ergebnisse dieser Arbeit wesentlich zur Entwicklung und Implementierung dieser Standards in Laos beitragen werden.

1.1 Problembeschreibung

Der Mensch entfaltet sich und seine besonderen Fähigkeiten, indem er bestimmte Verrichtungen zur Befriedigung seiner *Bedürfnisse* immer wieder ausführte und darauf die implizit gegebenen Anforderungen dieser Verrichtungen in ihrer Sach- und Handlungslogik erschloss bzw. sich individuell aneignete. Dadurch wurde die Lernfunktion der Arbeit naturgemäß und zunächst *unbewusst* genutzt. Mit der Zeit änderten sich der Mensch und die Gesellschaft. Die Menschen wurden nicht nur durch das Zusammenwirken von Hand, Sprachorgan und Gehirn, sondern auch durch die *Gesellschaft* befähigt, immer verwickeltere Verrichtungen auszuführen, sich *immer höhere Ziele* zu stellen und solche auch zu erreichen. Die Arbeit selbst hat sich von *Generation zu Generation* verändert. *Zur Jagd und der Viehzucht trat der Ackerbau, zu diesem Spinnen und Weben, Verarbeitung von Metallen, Töpferei und Schiffbau. Neben dem Handel und Gewerbe entstand schließlich auch Kunst und Wissenschaft. Und aus Stämmen haben sich Nationen und Staaten, Recht und Politik entwickelt.*

Die Entwicklung menschlichen *Bildungsgutes* in seiner Vielfalt wurzelt in dem eben skizzierten Schema, der arbeitsbasierten Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt. *Bildungsprozesse* waren ursprünglich noch an die unmittelbare menschliche Arbeit gebunden und konnten nur entsprechend dem Maße vollzogen werden, mit dem sich der Mensch die Wirklichkeit erschloss.

Der Ingenieur TAYLOR sah den entscheidenden Punkt zur Steigerung der betrieblichen Leistungen in der gezielten Verbesserung der Effizienz von menschlicher *Arbeitsleistung*. Dieser Ansatz wurde auch unter der Bezeichnung des Taylorismus bekannt. Im Konzept der Arbeitsgestaltung geht dann das *ursprüngliche Wesen menschlicher Arbeit verloren*. Und die verbleibenden „Splitter von Arbeitsaufgaben“ haben keine Bedeutung mehr für die Bildung des Menschen (vgl. Taylor 1919, S. 45).

OSTERLOH und FROST greifen den Ansatz von Taylor auf und übertragen ihn in den Bereich des Prozessmanagements. Taylor ging davon aus, die *Produktivitätssteigerung* durch ein effizientes System der *organisierten Arbeitsteilung* und der *Arbeitsausführung ohne Steigerung der Belastung der Arbeiter* zu ermöglichen. Seine methodischen Ansätze zielten darauf ab, den Arbeitsprozess *unabhängig von der Qualifikation der Arbeiter* zu gestalten, indem die Arbeitsaufgaben in kleinste, manuell zu beherrschende Arbeitsschritte zerlegt wurden, wobei die Planung der Arbeitsausführung dem übergeordneten Management oblag. Das übergeordnete Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, Organisationskonzepte, technische Entwicklungen und Bildungs- bzw. Qualifikationspotenziale legte man der Analyse ebenfalls zu Grunde. So wurde schließlich die *Trennung von Kopf- und Handarbeit* forciert (vgl. Osterloh/Frost 1998, S. 22).

STORZ differenziert zwei Merkmale, die den qualitativen Wandel der Arbeit konstituieren. Denn die Entwicklungsschübe Ende des 20. Jahrhundert in der *Mikroelektronik, den Informations- und Kommunikationstechnologien* etc. brachten nicht nur *neue Wirtschaftsbereiche* hervor, sondern verhalfen auch *neuen technisch-organisatorischen Formen des Produzierens und Dienstleistens* in allen Wirtschaftsbereichen zu ungekanntem Wachstum. Zwei Merkmale erscheinen dabei mit Blick auf den Wandel der Arbeit besonders bedeutsam:

1. Der *hohe Integrationsgrad* bei technischen Geräten, Maschinen, Anlagen etc.
2. Die technisch-organisatorische Integration von einzelnen Arbeitsplätzen, Bereichen oder auch ganzen Unternehmen zu Organisationsgesamtheiten mit Hilfe von *Informations- und Kommunikationstechnik* usw.

Diese wechselseitigen Verflechtungen zwischen dem neuen Bearbeitungsgegenstand „Information“ sowie Stoffen und Energien beim Produzieren und Dienstleistens in größeren Organisationsgesamtheiten sind auf ein Systemverständnis im Arbeitsprozess ausgerichtet.

Denken und Handeln der Arbeitnehmer geht über einzelne Arbeitsplätze oder auch einen Geschäftsbereich hinaus und vollzieht sich entlang von Prozessketten des Produzierens und Dienstleistens (vgl. Storz 2001, S. 39).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die *wechselseitigen Abhängigkeiten der beruflichen Arbeit*, wie z.B. übergeordnete Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme, Organisationskonzepte, technische Entwicklungen und Bildungs- bzw. Qualifikationspotenziale der Arbeit zugrunde gelegt werden. Die Beschäftigten bilden das eigentliche Bezugssystem für die Beherrschung und Gestaltung beruflicher Arbeit.

Dabei spielen zwei Faktoren in der Umsetzung einer gestaltungsoffenen und zunehmend wissensbasierten Arbeitswelt eine Rolle: die ***organisatorische Gestaltung der Arbeit und die Fähigkeit der Mitarbeiter***. Beide Faktoren bedingen einander, da augenscheinlich die Effizienz und Effektivität einer organisatorischen Lösung immer auch von den *Leistungsdimensionen der Mitarbeiter* abhängen. Andererseits werden mit jeder organisatorischen Lösung *Freiheitsgrade und Anforderungen für das Handeln* des einzelnen Mitarbeiters konstituiert, über die wiederum Lern- und Gestaltungspotenziale der Arbeit geschaffen werden, welche für den Mitarbeiter Entwicklungspotenziale und Bildungsansprüche bereitstellen (vgl. Rauner 1999, S. 443f).

Während in relativ konstanten Wirtschaftsstrukturen die Aneignung eines Berufes mit der Vermittlung der dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt wurde, ist dieser *Ansatz in Wirtschaftsstrukturen*, die durch einen *ständigen Wandel* charakterisiert sind, nicht mehr hinreichend. In den Prozessen der quasi permanenten Unternehmensentwicklung wird stetig betrieblich relevantes Wissen – vor allem an den Schnittstellen der betrieblichen *Kooperations- und Kommunikationsnetzwerke* generiert, das von den beteiligten Mitarbeiter *beherrscht und kontextbezogen* angewendet werden muss.

Die Industrialisierung, neue Technologien und auch die Formen der *Arbeits- und Bildungsgestaltung* führten zu einer Zerstückelung von Arbeitsaufgaben. Akteure in der beruflichen Bildungsgestaltung stellen sich dieser gesellschaftlichen Herausforderung aus einer Perspektive, in der das sich bildende *Individuum und dessen Kompetenzentwicklung* im Vordergrund stehen. Bildung wird im Folgenden an den Kriterien *Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit* gespiegelt und als untrennbarer Zusammenhang von materieller und formaler Bildung verstanden.

Auf Grund des Zusammenhangs von Beschäftigungs- und Bildungssystem impliziert der *Strukturwandel einen Veränderungsdruck auf allen Handlungsebenen der Bildungsgestaltung*, welcher inhaltliche und methodische Konsequenzen nach sich zieht (Welche Bildungsinhalte sollen von den Lernenden wie angeeignet werden, um die Beteiligung an den betrieblichen Entwicklungsprozessen zu ermöglichen?). Die Bildungsgestaltung erfolgt auf folgenden Ebenen:

Makro-Ebene:

Hier ist die Berufsgestaltung, *Ordnungsmittelforschung und -gestaltung* angesiedelt. Dadurch werden normative Orientierungs- und Bezugssysteme für die Bildungsgestaltung auf den untergeordneten Ebenen geschaffen (vgl. Niethammer 2002/2003, S. 5).

Meso-Ebene:

Hierbei liegt der Fokus auf der Umsetzung der Ordnungsmittel im Kontext der *Organisationsentwicklung* an den Lernorten, sowie der Lernortkooperation (vgl. Niethammer 2002/2003, S. 5).

Mikro-Ebene:

Auf dieser Ebene handelt es sich um die methodische und lernorganisatorische Gestaltung der konkreten Lehr- und Lernprozesse an den Lernorten, wobei die *Gestaltung von Lernsituationen* im Vordergrund stehen (vgl. Niethammer 2002/2003, S. 5).

Die nachfolgend erörterte Problemstellung der *Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos P.D.R und Gestaltungsansätze für die Anpassung der Lehreraus- und -weiterbildung*, wird auf diesen drei Ebenen konstituiert. *Die Entwicklung der Standards für die Berufsschullehrer muss in der Makro-Ebene abgesichert sein.* Die Meso- und Mikro-Ebene hingegen sind zum einen aus der Sicht der *Lehr- und Lerngestaltung* und zum anderen von Seiten des *Beschäftigungssystems* sehr wichtig.

Im Folgenden wird nun der Problemkontext, vor dem die wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Perspektive der gegenwärtigen Diskussion in Laos erfolgte, im Zusammenhang der Bildungspolitik dargestellt.

Die 8. Volksparteikonferenz der kommunistischen Partei von Laos hat beschlossen zu klären, welche Maßnahmen und gegebenenfalls Veränderungen im Bereich der Bildungspolitik notwendig sind, damit sich Jugendliche sowie Erwachsene durch eine zukunfts-trächtige Erstausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen und die Übernahme der Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können. Im Allgemeinen hat Bildung sich in Laos quantitativ und qualitativ verbessert (vgl. Communist Party of Lao PDR 2006, S.43).

„Ministry of Education of Lao PDR“ veröffentlichte die Statistik der Schülerzahlen des Projektes zur Entwicklung und Weiterbildung der Schulen in den Provinzen 2007, welches folgende Daten enthielt:

- „Die Einschreibung der Schüler an den Primarschulen ist von 79% im Jahr 2001 auf 84,2% im Jahr 2005 gestiegen,
- Die Einschreibung der Schüler an den Sekundarschulen ist von 46% im Jahr 2001 auf 54,8% im Jahr 2005 gestiegen,
- die Einschreibung der Schüler an den Oberschulen ist von 22,6% im Jahr 2001 auf 34,4% im Jahr 2005 gestiegen,
- und die Einschreibung der Schüler an Berufsschulen ist von 1.500 Schülern im Jahr 2001 auf 3.500 Schüler im Jahr 2005 gestiegen“ (Ministry of Education of Lao PDR 2007, S.3).

Diese Statistik zeigt zwar steigende Schülerzahlen an, aber es sind trotz allem immer noch zu niedrige Teilnehmerzahlen. Hinzu kommt, dass die Abbrecherquote bei der Grund- und Sekundarstufe I sehr hoch ist und damit der Zugang zur beruflichen Bildung eingeschränkt wird. Aus der Studie geht des Weiteren hervor, dass die Qualität der Bildung schlechter wird und kein angemessenes Niveau erreicht. Bedarfsanalysen zeigen, dass es noch nicht genug qualifizierte Arbeitskräfte für die ökonomische Entwicklung des Landes gibt. Aus diesem Grund sollte man die *berufliche Bildung und Weiterbildung* schnellstens verbessern und entwickeln. Deshalb hat sich auch die Hauptabteilung der Berufsschule und Hochschulbildung des Bildungsministeriums bis zum Jahr 2020 folgende Ziele gesetzt:

- die Gründung von Berufsschulen in jeder Provinz,
- die Aufwertung der existierenden Berufsschulen in den großen Städten zu beruflichen Instituten,
- die Gewährung von Chancengleichheit für alle in der beruflichen Bildung,

- die Ausrichtung der Qualität und Quantität der *Ausbildung und Weiterbildung der Berufsschullehrer am Bedarf* (Bis zum Jahr 2010 sollten 50% der Berufsschullehrer einen Higher-Diploma-Abschluss, 20% einen Bachelor-Abschluss und 5% einen Master- oder Doktor-Abschluss besitzen. Das *Management* der Berufsschule sollte mindestens über einen *Bachelor-Abschluss* verfügen),
- die Entwicklung von *Berufstandards* und Curricula für neue Berufe und von Lehr- und Lernmaterial,
- die Anwendung des Modulsystems, um eine Vergleichbarkeit zu anderen Bildungsniveaus, sowie eine Einordnung und Abstufung der Abschlüsse zu gewährleisten,
- die Integration von Grundkenntnissen („Knowledge about Business“) bezüglich kleiner und mittlerer Unternehmen in die beruflichen Curricula,
- die Steigerung des Interesses der Schülerinnen und Schüler an den zu erlernenden Berufen durch Organisation, Beratung und Motivation,
- die Förderung der Aus- und Weiterbildung der beruflichen Lehrer im Inland und Ausland auf verschiedenen Levels, um den großen Bedarf zu decken,
- alle Berufsschullehrer müssen fachliche und pädagogische Kenntnisse besitzen,
- die Anwenden eines *Qualitätssicherungssystems* in der Berufsschullehrerbildung und der Berufsbildung,
- die Verbessern des Managementsystems der Berufs- und Weiterbildung,
- die Intensivierung der internationalen Kooperation, um die akademischen und ökonomischen Erfahrungen auszutauschen (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2007, S. 7).

Um diese Ziele zu erreichen, muss Laos an der Lösung folgender Probleme arbeiten:

- Die Allgemeinbildung weist oft nur eine *niedrige Qualität* auf.
- Es besteht eine *große Differenz* zwischen Stadt- und Landregionen hinsichtlich Bildung und Entwicklung. Viele Menschen leben in nur schwer zugänglichen Gebieten, wie die gebirgigen Hochlandregionen, wo eine schlechte Infrastruktur besteht, was sich nachteilig auf die Bildungsbeteiligung und -qualität auswirkt.
- Angestellte beziehen oft nur ein sehr *niedriges Gehalt*. Es ist nicht einfach damit die lebensnotwendigen Kosten zu decken, wobei noch hinzukommt, dass die Preise der Nahrungsmittel in der Stadt stetig steigen.
- Es herrscht ein ***Mangel an allgemeinbildenden Lehrern und Berufsschullehrern***.

- Die schnelle Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien wirkt sich grundsätzlich positiv auf die Ökonomie des Landes aus, da beispielsweise der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien, und damit verbundenen Dienstleistungen erleichtert wird. Problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass einerseits das entsprechend geschulte Personal oft nicht zur Verfügung steht und andererseits nicht alle Bevölkerungsschichten – aufgrund der großen Einkommensunterschiede – Zugang zu diesen neuen Technologien und Dienstleistungen haben.
- Es gibt zudem ein generelles *Finanzierungsproblem bei der Umsetzung der personellen und strukturellen Erweiterung der Berufs- und Weiterbildung.*
- Hinzu kommt die problematische Übertragung *von der Macro-Ebene zur Micro-Ebene* und Schwierigkeiten bei der Initialisierung neuer Aspekte. Innerhalb des **wenig effektiven** *Managementsystems* finden lange Wege, Kommunikationsschleifen und Inhaltsverluste statt.
- Aufgrund der hohen Kosten der Berufs- und Weiterbildung für die Familien können viele Laoten keine Ausbildung absolvieren.
- *Bisher fehlen einheitliche Gesetze und Regelungen der öffentlichen und privaten Berufs- und Weiterbildung* (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2007, S. 8).

Um diese Probleme zu verringern, hat die Hauptabteilung der Berufsschule und Hochschulbildung des Bildungsministeriums bis zum Jahr 2020 folgende Vorschläge gemacht:

- Ausbau der Rolle von Berufsbildung, sowie intensive Kontrolle der Berufsschulverwaltung und der *Durchführung des Unterrichts,*
- *Stärkung der Rolle des National Councils der Berufsbildung, um die Zusammenarbeit zwischen staatlicher und privatisierter Berufsbildung besser abzustimmen und zu intensivieren,*
- ***Aus- und Weiterbildung der Führungskräfte und der beruflichen Lehrkräfte,*** damit sie angemessene pädagogische bzw. fachliche Kenntnisse richtig anwenden können, was schließlich in einer ***Standardisierung des Kompetenzprofils von Berufsschullehrern*** und allgemeinbildenden Lehrern mündet,
- Neugestaltung und Anhebung der Vergütung der *Lehrer* (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2007, S. 9).

Auf den Punkt der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften und beruflichen Lehrkräften zur *Standardisierung ihres Kompetenzprofils* soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlicher eingegangen werden. In diesem Zusammenhang sind wichtige Aspekte zu überdenken, wobei die folgenden Aspekte Inhalt meiner Forschung sind:

- die Entwicklung und Erprobung der Kriterien der Vorentscheidung für Standards der beruflichen Lehrer,
- die Entwicklung und Erprobung der Gestaltungsansätze für die Anpassung der beruflichen Lehrerstandards in der Aus- und Weiterbildung.

In der „Teacher Education Strategy 2006-2015“ und im „Action Plan 2006-2010“ des Bildungsministeriums ist hierzu das Folgende definiert:

- *Die Lehrer sind Zentrum und entscheidendes Qualitätsmerkmal der Bildung. Sie sind Geber und Berater von Wissen, also auch Erzieher, die im Laufe ihrer Tätigkeit zu erfahrenen Lehrern werden und dabei qualitativ hochwertige Arbeit leisten.*
- Die Bildung muss reformiert werden, um international vergleichbare Standards zu erreichen.
- Die Bildung in Zusammenhang mit Beruf und Arbeit muss für alle zugänglich sein.
- Das Managementsystem der Lehrer, die Methode der Lehrerausbildung, sowie die ausreichende Versorgung mit ausgebildeten Lehrern auf verschiedenen Levels und in verschiedenen wichtigen Berufen muss verbessert werden.
- Die Lehrerbildungsinstitutionen, die Bildungsabteilungen der Provinzen, die Hauptabteilung der allgemeinbildenden Schule sowie die berufliche Hauptabteilung des Bildungsministeriums sind wichtige Beteiligte bei der Auswahl der zukünftigen Lehrer.
- *Lehrer, die mehr als 10 Jahre Berufserfahrung haben, sollen die Möglichkeit erhalten, an einer modularisierten Kurzausbildung teilzunehmen und auf diesem Weg ein höheres Abschlusslevel anerkannt zu bekommen.*
- *Schließlich ist es noch sehr wichtig, den Berufsstand des Lehrers zur vollen Akzeptanz zu bringen* (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 1-3).

Generell muss man also festhalten, dass der Bildungs- und Schulbereich **Standards als Steuerungsmodell** im öffentlichen wie auch im privaten Sektor benötigt. Einerseits werden damit Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten, andererseits die zu leistende Arbeit und die angestrebten Wirkungen im Vergleich zum Aufwand festgelegt (vgl. Scedler/Proeller, 2000).

„Die Definition von Standards ist insofern ein zentraler Schritt im gesamten Qualitätsmanagement, wobei zwischen Minimalstandards, Maximalstandards und schließlich differenzierten Modellen mit unterschiedlich anspruchsvollen Ebenen oder Stufen der Erreichung von Standards zu unterscheiden ist. Zugleich sollte immer schon im Auge behalten werden, dass das Definieren zwar ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Vorbereitung von Evaluationen ist, dass aber zugleich folgende Doppel-Aufgabe entsteht: Erstens müssen Standards konkretisiert und handhabbar gemacht werden, damit überhaupt evaluiert werden kann, und zweitens muss gleich von Beginn an erwogen werden, was man mit den Resultaten von Evaluationen zu tun gedenkt bzw. welche Konsequenzen man zu ziehen bereit ist“ (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 6).

Standards haben also sowohl für die „Diagnose“ des Zustandes eines Systems wie auch für die Weiterentwicklung dieses Systems eine wichtige Funktion. Sie sind ein Teil der Qualitätsentwicklung. Die Entscheidungen beziehen sich nicht nur auf die Festlegung von Gesetzen, Lehrplänen, Erlassen, Stundentafeln und Ordnungen etc., sondern sie haben sich auch *verstärkt an der Erfassung der Outputs*, also an den tatsächlich erreichten Wirkungen zu orientieren. Diese sind mit den gesetzten Standards zu vergleichen, wobei darauf zu achten ist, dass angesichts unterschiedlicher Ausgangs- und Umfeldbedingungen ein fairer Vergleich der Effektivität und Effizienz der einzelnen Einheiten durchgeführt wird. Standards können nun gebildet werden, indem man vorab wichtige Kompetenzbereiche und -niveaus bestimmt, die auch an den Standards verschiedener anderer Länder orientiert sein können. Die Frage ist allerdings, ob man sich dieser mehr oder weniger schleichenden Standardbildung anschließen will oder ob es nicht sinnvoller ist, für Laos ganz eigene Standards zu bilden (vgl. ebd. S. 6).

Die Formulierung von Standards und das Operieren mit Standards sind nun im Hinblick auf unterschiedliche Ebenen, Teilbereiche und Personengruppen des Bildungssystems möglich. Bislang wurde von solchen Standards primär im Zusammenhang mit Leistungsanforderungen für Schüler auf den unterschiedlichen Jahrgangsstufen, Fächern und Schulformen/-stufen gesprochen. Die Schulsysteme der verschiedenen Länder haben unterschiedliche Formen der Vorgaben solcher Leistungsstandards gefunden, ebenso unterschiedliche Formen der Überprüfung des Erreichens dieser Standards. In Lehrplänen, Lehrbüchern, didaktisch-methodischen Materialien und Handreichungen für Lehrer finden sich ebenfalls sehr unterschiedliche Formen des Einbringens und Überprüfens von Standards auf der Ebene der einzelnen Schulklassen (vgl. Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 9).

In der Vielfalt der Standards wird sich der Autor auf die Standards der Lehrkräfte für die Berufsbildung und die Weiterbildung konzentrieren. Die Lehrerbildung bzw. die (Aus-)Bildung beruflicher Lehrer ist bislang in Laos noch nicht mit Blick auf ihre kurz- und langfristigen Wirkungen ernsthaft evaluiert worden. Die Lehrerbildung, das Lehrerhandeln und das Schülerlernen sind eine *Wirkungskette*, die es lohnt zu untersuchen. Die Standards für die (Aus-)Bildung beruflicher Lehrer zu definieren und ihre Einhaltung zu kontrollieren, ist in diesem Kontext gleichwohl ein sinnvoller Schritt. Aus Vorstellungen über den guten Lehrer (Lehrerleitbild) werden deshalb diejenigen Kompetenzen abgeleitet, die dieser „gute“ Lehrer haben soll (Lehrerkompetenzen). Und von diesen Kompetenzen ausgehend werden Konzepte für die Berufsschullehrerbildung entwickelt. Vom gut ausgebildeten, kompetenten Lehrer wiederum nimmt man an, dass er – weil er aufgrund von guter Ausbildung kompetent ist - bei seinen Schülern überzeugt. Dies alles sind mittlerweile schon routinierte Denkmuster und Argumentationsketten, die als solche kaum noch hinterfragt werden.

Die Standards der beruflichen bzw. allgemeinen Lehrer in Laos wurden Anfang des Jahres 2007 angesprochen. Es wird sicherlich noch einige Jahre dauern, angemessene Standards zu entwickeln. Um sie umzusetzen, wären sie in den Lehrplan der beruflichen bzw. allgemeinen Lehrerbildung einzusetzen. Danach könnte man die ausgebildeten Lehrer beobachten und einschätzen, ob und wie weit sie diesen Standards genügen. Selbstverständlich sollten sie auch selbst Auskunft darüber geben, ob und wie weit sie aus ihrer subjektiven Sicht heraus diese Standards als Ergebnis ihrer Ausbildung erfüllen. Wichtig ist

dabei die subjektive Ausschöpfung der *Verarbeitungstiefe* eines Standards. Das bedeutet, dass eine Lehrerstudentin oder ein Lehrerstudent am Ende der Ausbildung eine Aussage darüber machen kann, wie tief sie/er einen Standard behandelt hat und folglich annimmt, diesen zu beherrschen.

1.2 Ziele und Hypothesen

1.2.1 Ziele

„Im Kontext der Diskussion der beruflichen Lehrerausbildung wird die Frage von Standards besonders wichtig – gelten Standards doch als bedeutsame Orientierungspunkte und „Gelenkstellen“ für die Entwicklung angemessener Studienprogramme und deren Evaluation im Sinne der Qualitätssicherung“ (Hilligus/Rinkens 2006, S. 51).

Das wesentliche Anliegen und Ziel unserer „Vocational Teacher Training Division“ an der „Faculty of Engineering der NUoL“ ist es, dass die Absolventen des beruflichen Lehrstudienganges ausreichende didaktisch-methodische und fachliche Kenntnisse für die Lehrfähigkeit besitzen und in der Lage sind, den zukünftigen Facharbeitern anwendungsbereites Wissen und Können zu vermitteln.

Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, mit der vorliegenden Arbeit folgende Ziele zu verwirklichen:

1. Standards der Lehrerbildung und die ihnen zugrundeliegenden Theorien werden für Deutschland, die Schweiz, Vietnam und Thailand analysiert und Konsequenzen für die jeweiligen Länder abgeleitet und verglichen.
2. Mit Hilfe der Ergebnisse des Vergleichs werden Vorentscheidungskriterien der Berufsschullehrerbildungsstandards für Laos entwickelt.
3. Die Vorentscheidungskriterien werden im Anschluss empirisch untersucht, so dass danach die Entwicklung von Standards für berufliche Lehrkräfte im laotischen Kontext stattfinden kann.
4. Die Standards für berufliche Lehrkräfte werden schließlich in Gestaltungsansätzen für die Aus- und Weiterbildung umgesetzt und implementiert.

Dazu sollten die Lehrveranstaltungen auf die berufliche Facharbeit und die Arbeit in den Berufsbildenden Schulen ausgerichtet werden. Die Gestaltungsmöglichkeiten der beruflichen Lehrerausbildung sollten zudem erweitert, flexiblere Studien- und Prüfungsverläufe ermöglicht und mehr Wahlfreiheit geschaffen werden. Und auch innerhalb des Unterrichts in den Laboren, sowie bei Experimenten sollte bezüglich der jeweiligen Fachrichtungen eine Vertiefung stattfinden. Dabei tauchen nun folgende Fragen auf:

1. Nach welchen Grundsätzen werden in den o. g. Ländern nationale Standards für die Lehreraus- und -weiterbildung entwickelt?
2. Wie kann man, basierend auf diesen Grundsätzen, Standards für die berufliche Lehreraus- und -weiterbildung in Laos formulieren, um damit „gute“ Lehrer im laotischen Kontext auszubilden?
3. Wie kann man diese Standardkriterien in einen Studienverlaufsplan umsetzen und daran anknüpfend evaluieren?

1.2.2 Hypothesen

Es werden also die unterschiedlichen nationalen Standards der Lehrerbildung erforscht, um das Berufsschullehrerkonzept entsprechend an die Anforderungen des Arbeitsmarktes und der sozialen Gesellschaft in Laos anzupassen und weiterzuentwickeln. Diese wissenschaftliche Arbeit wird deshalb in die drei folgenden Hypothesen konkretisiert, die theoretisch wie auch empirisch bestimmt bzw. überprüft werden.

1. Die Analyse ausgewählter internationaler Standards für die Lehrerbildung im Bereich der beruflichen Bildung ermöglicht die Konkretisierung der nationalen Standards für Laos.
2. Die Ergebnisse einer Schwächen- und Stärkenanalyse der Aus- und Weiterbildung der laotischen Berufsschullehrer stellt die Basis für die Standards des neu zu erarbeitenden Bachelorstudienganges für Berufsschullehrer an der Faculty of Engineering der NoUL dar.
3. Wenn die Standards der beruflichen Lehrerbildung in Laos messbar formuliert sind, dann wird der ausführbare Evaluationsprozess (Evaluationsmodell und –protokoll) für das berufliche Berufsschullehrerdepartment und dessen Lehrpersonen entworfen, um damit die Standards der beruflichen Lehrerbildung kontinuierlich zu evaluieren und so fortdauernd zu verbessern.

Daraus entstehen folgende Fragenstellungen, um die Berufsschullehrerstandards in Laos zu entwickeln:

Wissenschaftliche Fragen zu Hypothese 1:

1. Es wurden zwei deutschsprachige Länder, Deutschland und die Schweiz, sowie zwei Nachbarländer von Laos, Vietnam und Thailand, zur Analyse ihrer Berufsschullehrerstandards ausgewählt. Welche Gründe bedingen diese Auswahl und welche Beziehungen hat Laos zu diesen ausgewählten Ländern?
2. Wie viele Standardkriterien sollten überhaupt notwendigerweise für Laos vorher definiert werden?
3. Welche Vorteile hat eine standardbasierte Lehrerbildung?

Wissenschaftliche Fragen zu Hypothese 2:

1. Wie weit sollten die Standards im Wissen, im Handeln und im Reflektieren des auszubildenden Lehrers verankert werden (Vermittlungstiefe von einzelnen Kriterien)?
2. Wie kann man die berufliche Lehrerfort- und Weiterbildung zur Anpassung der Standards gestalten und diese implementieren (Gestaltungsansätze zur Handlung)?

Wissenschaftliche Fragen zu Hypothese 3:

1. Wie kann man die Wirkung der Standardisierung der Lehrerbildung auf die Tätigkeit des Lehrers überprüfen (Prozess der Evaluation, um die Qualität des Lehrpersonals zu verbessern)?
2. Welches Evaluationsmodell ist für die Bedingungen an der NoUL tauglich?

Bei der wissenschaftlichen Untersuchung der Ziele, Hypothesen und Fragenstellungen sollten folgende Problemfelder beachtet werden:

1. Es sollte berücksichtigt werden, inwieweit bei den handelnden Personen das Interesse, die Motivation und das Bestreben zur Umsetzung der Standards vorhanden ist.
2. Es sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, die erfolgreiches Lehrerhandeln im Sinne der Standards während der Ausbildung und der Berufseingangsphase möglich machen.
3. Die Institutionen der beruflichen Lehrerbildung sollten hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer inneren Prozessen so ausgerichtet sein, dass eine Überprüfung/Evaluation der Standards möglich ist. Letzteres ist auch deshalb notwendig, um die gängige

Praxis zu durchdringen. Denn Lehrerbildung ist eine kontinuierliche Aufgabe innerhalb der gesamten Berufsbiographie von Lehrkräften. Weitere kontinuierliche Aufgaben bestehen darin, die gesamte Organisation der Institutionen des beruflichen Lehrerausbildungssystems zu steuern und die Standards in der beruflichen Lehrerbildung zu entwickeln und zu verbessern.

1.3 Untersuchungsmethoden

Als Methoden zur Informationsgewinnung und zur Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeit andererseits der Autor die Fachliteratur und stellte Umfragen unter der Verwendung offener sowie geschlossener Fragestellungen an.

Zur Erprobung der Vorentscheidungskriterien der Standards für berufliche Lehrkräfte hat der Autor als wesentliche Methode die Meinungserhebung gewählt, welche direkt im Heimatland Laos durchgeführt wurde. Interviews können hier durchaus angebracht sein, z.B. wenn Zusatzinformationen zu einer, auf eine andere Art durchgeführten, Erhebung notwendig sind. Als alleinige Methode für die beabsichtigte Untersuchung erscheint die Befragung durch einen Interviewer jedoch ungeeignet. Denn dabei besteht die Möglichkeit, dass sich die Befragten im persönlichen Gespräch mit einer fremden Person nicht offen und frei äußern. Um dem entgegenzuwirken, hat der Autor Fragebögen an die Befragten versandt, mit der Bitte, diese ausgefüllt zurück zu senden. Parallel dazu führte der Autor Workshops durch, auf denen das zentrale Projekt vorgestellt werden. Anschließend wurden die Beteiligten gebeten, den vom Autor entwickelten Fragebogen auszufüllen. Das hatte den Vorteil, dass der Autor eine Rücklaufquote von mehr als 85 % realisieren konnte. Diese empirische Untersuchung ist deshalb auf die wahrscheinlichsten Standardkriterien gerichtet, die mit den Ergebnissen der nationalen Lehrerstandards verglichen, analysiert und ausgewertet werden:

1. Analyse der Fachliteratur

Durch das Literaturstudium sollen in erster Linie Informationen über die nationalen Standards der untersuchten Länder gewonnen werden. Das Forschungsvorhaben umfasst die Darstellung der Theorie von nationalen Standards für die Lehrerbildung in der Schweiz, Deutschland, Vietnam und Thailand, die als notwendig und wichtig angesehen wurden. *Dabei werden diese Standards verglichen und analysiert, um so die „absolut notwendigen“ und die „nicht unbedingt notwendigen“ zu identifizieren. Für den Anpassungsentwurf der Standards für die Aus- und Weiterbildung beruflicher Lehrer in Laos werden die „absolut notwendigen“ Standards weiter untersucht und mit ihrer Hilfe Gestaltungsansätze entworfen. Damit wird eine Komprimierung der Anzahl der Standards herbeigeführt und eine Vorentscheidung für die Standards der beruflichen Lehrkräfte getroffen.*

2. Datengewinnung durch die Vorentscheidungskriterien der Standards für berufliche Lehrkräfte (siehe Anhang 1):

Die mittels der Literaturrecherche entwickelten Vorentscheidungskriterien zukünftiger Standards der beruflichen Lehrkräfte sind anhand von Fragebögen in den staatlichen Berufsbildungseinrichtungen überprüft worden. Die Vorentscheidungskriterien enthalten die verschiedenen zu erreichenden Kompetenzkriterien, die nun von Seiten der bisher ausgebildeten Berufsschullehrer auf ihre Tauglichkeit hin überprüft oder eingeschätzt werden sollen. Diese sollten nun aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen entscheiden, ob die Standards durch das Zusammenspiel von Theorie und Praxis, oder eher durch Theorie bzw. eher mit Hilfe von Übungen erreicht werden können.

Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Entscheidungen der Befragten hinsichtlich des Theorie-Praxisverhältnisses ausgezählt und dementsprechend die Standardkriterien entwickelt.

3. Datengewinnung durch das Interview:

Die dritte Art der Datengewinnung erfolgt mit Hilfe von Gesprächen mit dem Führungspersonal der staatlichen Berufsbildungseinrichtungen, welche Informationen über folgende Punkte geben:

1. Sie erteilen Auskünfte bezüglich der gegenwärtigen Situation bzw. der Probleme der beruflichen Lehrer an den Berufsschulen. Wie könnte man diese lösen? Wie denken die Befragten über Standards der beruflichen Lehrkräfte (Wichtigkeit/Notwendigkeit der Standards)?
2. **Besitzen die Lehrer ausreichende Fach- und Pädagogikkenntnisse für ihren Unterricht** (Standards bezüglich der Fach- und Pädagogikkenntnisse)?
3. Wie ist das Verhältnis zwischen den theoretischen Kenntnissen der Lehrer und deren praktischer Anwendung durch die beruflichen Lehrer in ihrer Schule (Standards der Vertiefung zwischen Theorie und Praxis)?

Aus den Erkenntnissen des Führungspersonals können dann die den Standards der Aus- und Weiterbildung der beruflichen Lehrkräfte in Laos P.D.R zugrundeliegenden Vorentscheidungskriterien gestaltet werden.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit besitzt folgende Gliederungsstruktur:

Im **ersten Kapitel** befinden sich die Einleitung, die Problembeschreibung, das Ziel, die Hypothesen und die Untersuchungsmethoden.

Im **zweiten Kapitel** wird die Entwicklung der beruflichen Lehrerausbildung erläutert und ein Überblick über die Bildungsreform in Laos gegeben.

Im **dritten Kapitel** findet eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „Kompetenzen und Standards“ statt.

Darauf aufbauend werden im **vierten Kapitel** die nationalen Standards der Lehrerbildung in Deutschland, der Schweiz, Vietnam und Thailand dargestellt, verglichen und analysiert. Dies soll wissenschaftliche Bezüge für die Entwicklung der Standards von beruflichen Lehrkräften in Laos herstellen.

Im **fünften Kapitel** werden dann die Ergebnisse der Untersuchung ausgewertet und analysiert, um die Entscheidungen für die Standards zu treffen.

Das **sechste Kapitel** konzentriert sich auf die Gestaltung des Berufsschullehrerstudiengangs an der „Faculty of Engineering der NUoL“ anhand der Entwicklung von Standards für berufliche Lehrkräfte (Standards der Institutionen, Standards der Lehrpersonen, Standards des Curriculums und des Evaluationsprozesses). Diese Standards werden in die Module des Bachelorstudiengangs integriert, wobei die positiven Aspekte und Vergleich der Kreditsanzahl der bisherigen Berufsschullehreraus- und -weiterbildung einbezogen werden.

Im letzten, dem **siebten Kapitel**, werden die behandelten Inhalte und Ergebnisse zusammengefasst, die vom Autor angewandten Methoden kritisch hinterfragt und eine Prognose bezüglich der Realisierbarkeit der entwickelten Standards in Laos aufgestellt.

II. Überblick über die Bildung und die berufliche Lehrerausbildung in Laos

2.1 Historische Berufsschullehrerausbildung

Zu Beginn des 15. Jahrhunderts waren in Bezug auf die Bildung bzw. die Erziehung in Laos zwei Wege erkennbar, welche man als traditionelle und buddhistische Erziehung bezeichnen kann. Beide Formen wurden offiziell aber nicht als Erziehung bzw. Ausbildung betrachtet, da es in diesem Sinne noch keine formale Berufsausbildung und folglich auch keine Berufsschullehrerausbildung gab.

Anstatt der Bezeichnung Lehrer benutzte man das laotische Wort „Ajan“, was sinnbildlich dem Begriff des Lehrers sehr nahe kommt, wobei jedoch darauf zu verweisen ist, dass dieses Wort ein hohes Maß an Respekt birgt und nur aner kennenswerten Personen gegenüber verwendet wird. Deshalb wurden der Großvater oder die Großmutter meistens mit „Ajan“ bezeichnet. Der Sohn, die Tochter, ein Neffe oder eine Nichte, bzw. ein anderer enger Verwandter konnten zu einem oder zwei Schülern erwählt werden, denen das Geheimnis des Berufes der Familie weitervermittelt wurde und die zum Bestehen der besonderen Fähigkeit über die Generationen beitrugen. Die traditionelle Erziehung fing damit bei den eigenen Familienmitgliedern an. Dabei unterscheidet man Berufe für Männer und solche für Frauen. Zu den weiblichen Arbeitsfeldern gehörte das Flechten, Weben, Stricken, Nähen etc. Der diesbezügliche „Meister“ war in diesen Aufgabenkreisen die Großmutter. Schmieden, Gießen, handwerkliche Arbeiten, die Juwelierarbeit etc. stellten männliche Tätigkeiten dar, wobei in diesem Zusammenhang der Großvater der „Meister“ war. Außerdem gab es eine Reihe von speziellen Berufen, deren Ausübung für Männer und Frauen gleichermaßen möglich war, wie beispielsweise das Handlesen und die Wahrsagerei, sowie die medizinischen Tätigkeiten des traditionellen Arztes und der Hebamme. Der Wissens- und Fähigkeitstransfer bzw. das Erlernen der spezifischen Tätigkeit fand durch Mund zu Mund-Unterweisung, Beobachtung, Nachmachen und Auswendiglernen statt. Die Weitergabe des Könnens von Generation zu Generation war so effektiv, dass sich diese Berufe in Laos noch heute in der Stadt und auf dem Lande finden lassen (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2002, S. 3).

Der zweite Weg der Erziehung war durch die Religion des Buddhismus geprägt. Diesen Glauben hatte der König „Chao Fa Ngum“ Mitte des 15. Jahrhunderts nach Laos gebracht. Der Buddhismus brachte einen weiteren Erziehungs- bzw. Ausbildungsaspekt zu den Menschen in Laos. Denn in jedem laotischen Dorf baute man zumindest einen Tempel, in

dem Mönche und Nonnen leben und lernen konnten. Dieser Tempel diente der Andacht, der Unterweisung in den Lehren Buddhas, Meditationskursen, der Herausgabe buddhistischer Schriften, der Veranstaltung von Übungstagen und wurde auch für kulturelle Veranstaltungen genutzt, die jedem Menschen offen standen. Zu den Aktivitäten der buddhistischen Tempel gehörten nicht nur die Pflege eines intensiven, individuellen und gemeinschaftlichen, religiösen Lebens und die Förderung der religiösen Bildung der laotischen Menschen, sondern auch die Verwirklichung der buddhistischen Ideale im Alltag, in der Familie, im Berufsleben und in der Gesellschaft (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2002, S.5).

Das Ziel war es auf der einen Seite, den Menschen Vertrauen, Freude und Hoffnung durch ein ethisches Verhalten im Sinne der Buddhalehre zu schenken. Dies wird insbesondere durch die Beachtung der fünf buddhistischen Übungsregeln (Absehen vom Töten, vom Stehlen, von sexuellem Fehlverhalten, von Lüge und von Rauschmitteln) erreicht, sowie durch Meditation und Weisheit vervollkommenet. Der Tempel war damit zu einer wichtigen Schule geworden, in der man Kultur, Erziehung, Bildung und die buddhistische Sprache förderte. Man erlernte aber auch spezielle Berufe bzw. Fertigkeiten, wie verschiedene Arten des Handwerks, der Malerei, der sonstigen Künste, der buddhistische Gießerei oder auch das Heilen. Die älteren Mönche waren damals Großmeister für die laotischen Menschen, was sie auch noch heute sind (vgl. ebd. S. 6).

Auf der anderen Seite wurde in den Tempeln das Ziel verfolgt, die vier geistlichen Sinne zu erwecken. „Mögen Güte, Mitleid, Mitgefühl (oder Freude) und Gleichmut die Dharma-Welten durchdringen! Mögen wir unser Glück wertschätzen und dadurch Menschen und Göttern von Nutzen sein! Und schließlich empfindet die Demut, Dankbarkeit zu erweisen und den Höchsten Entschluss zu fassen!“ (ebd. S. 8). Buddhismus bedeutet auch ein Leben in Mitempfinden und allumfassender Güte, was zu der Weisheit der Unterscheidung von Rechtem und Falschem führen soll.

Kurz vor Ende des 18. Jahrhunderts wurden Kambodscha, Vietnam und Laos von den Franzosen kolonialisiert. Von so genannten Kolonialisationskernen aus setzte die Besetzung Vietnams, des Königreichs Kambodscha und Laos ein, die zu Französisch-Indochina zusammengeschlossen wurden. Neben politischen und militärischen Erwägungen lagen der Kolonialisierung vor allem kommerzielle Erwägungen zugrunde.

Die französische „Indochina-Union“ sollte einerseits als Absatzmarkt für die Industrieprodukte des französischen Mutterlandes dienen und auf der anderen Seite Rohstoffe liefern. Im Süden intensivierten die Franzosen den Reis- und Kautschukanbau. Kurz vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges beispielsweise deckte Indochina mit 60.000 t fast den gesamten Kautschukbedarf Frankreichs ab. Im Norden führte die Ausbeutung umfangreicher Bodenschätze wie Gold, Eisen, Kupfer, Blei und Zinn zu einer florierenden Wirtschaft, sodass der Handel und das Bankwesen aufblühten (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2002, S.7).

Über die Bildung in Laos managten die Franzosen schließlich alle Stufen des Kolonialsystems, vom Einsatz der französischen Sprache bis hin zum französischen Verwaltungssystem. Bis zum Jahr 1913 hatte Frankreich insgesamt neun Grundschulen in Laos erbaut und in Betrieb genommen. Allerdings bekamen auch nur die Kinder von wohlhabenden bzw. privilegierten Personen die Möglichkeit zum Lernen. Bis zum Jahr 1939 wuchs die Anzahl der Schulen von neun auf siebenundvierzig, wovon wiederum neun dieser Schulen Sekundarschulen darstellten. Kurz vor dem zweiten Weltkrieg errichtete Frankreich dann eine Oberschule, eine Berufsschule und ein Teacher College in der Hauptstadt Vientiane. Die Berufsschule wurde „Pakpasak Berufsschule“ genannt und trägt diesen Namen noch heute. Die Oberschule bekam den Namen „Chao Fa Ngum“, in Erinnerung an den König, der den Buddhismus Mitte des 15. Jahrhunderts nach Laos brachte. 1985 erneuerte man diese Schule und entwickelte sie zum Polytechnischen College mit dem Namen „Polytechnik 2. Dezember“ weiter. Im Jahr 1996 gründete man dann an diesem Standort die „Engineering Faculty“ die im gleichen Jahr zusammen mit mehreren anderen Colleges zur „National University of Laos“ zusammengeschlossen wurde. Das oben genannte Teacher College stellt heutzutage ebenfalls einen Hauptteil dieser Universität dar (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2002, S.9).

Das Teacher College ist eigentlich verantwortlich für die Ausbildung von Lehrern für die allgemeinbildenden Schulen. Noch vor 15 Jahren konnte man nicht zwischen der Ausbildung von Lehrern für allgemeine und berufliche Bildung unterscheiden. Es gab zwar eine Berufsschullehrerausbildung an dem heutigen VEDC, die im Jahr 1981 gegründet wurde, doch diese Form der Lehrerbildung stoppte man 1995 wieder, weil die Qualität der Ausbildung nicht den Vorgaben des Bildungsministeriums entsprach. Nach der empirischen Untersuchung von Prof. Dr. Hanno Hortsch im Jahr 2000 und 2001 wurde jedoch

festgestellt, dass eine berufliche Lehrerausbildung an dem Vocational Education Development Center (VEDC) und an der National University of Laos (NUoL) angestrebt werden sollte. Diesem Vorschlag wurde zugestimmt und daraufhin mit der Umsetzung begonnen. Das VEDC hat dann im Jahr 2002 die Ausbildung beruflicher Lehrer, die mit dem „Higher-Diploma-Abschluss“ beendet wird, übernommen. Im März 2003 gründete die National University of Laos schließlich auch eine Unit für die berufliche Lehrerausbildung, die heutige Vocational Teacher Training Division (VTTD), welche die Ausbildung beruflicher Lehrer auf dem Bachelorlevel übernommen hat (vgl. Hortsch 2002, S.2).

2.2 Reform des Bildungssystems

Innerhalb des Ländervergleichs dieser Studie, bezüglich ausgewählter Staaten in Asien und Europa, hat Laos das Bildungssystem mit der geringsten Schuljahresanzahl für die allgemeinbildende Schule, welche bis 2008/2009 nur elf Jahre umfasste. Seit Beginn des Schuljahres 2009/2010 beträgt die Dauer des Besuchs der allgemeinbildenden Schule zwölf Jahre. Wenn die Heranwachsenden die Sekundarstufe I mit vierzehn Jahren abgeschlossen haben, sind sie weder körperlich noch geistig ausreichend auf die Berufsausbildung vorbereitet. Im Universitätsbereich hat dieses zeitige Beenden der allgemeinbildenden Schule deshalb die Auswirkung, dass die Bachelorprogramme zwischen fünf und sieben Jahren dauern, was zu lange ist. Außerdem spielen die Qualität und Quantität der Grundbildung eine grosse Rolle, weil sowohl die berufliche als auch die akademische Ausbildung auf dieser Grundlage aufbaut. Das Bildungssystem in Laos muss daher grundlegend reformiert werden, wobei folgende Reformziele angestrebt werden:

1. Der Primarbereich, der bisher die Klassen 6 bis 8 umfasst, soll von drei auf vier Jahre aufgestockt werden. Der daran anschließende Sekundarbereich, der bisher die Klassen 9 bis 11 umfasste wird weiterhin nach drei Jahren – also jetzt nach der 12. Klasse - abgeschlossen werden, so dass eine Gesamtschulzeit von zwölf Jahren erreicht wird.
2. Die Dauer der Bachelorprogramme im Bereich der Universitäten soll auf vier bis fünf Jahre begrenzt werden.
3. In der dritten Klasse des Elementarbereichs (1. bis 5. Klasse) soll mit dem Erlernen einer weiteren Sprache, wie Englisch und Französisch, begonnen werden.

4. In der ersten Klasse des Primarbereichs sollen Grundkenntnisse der Informationstechnik vermittelt werden.
5. Die staatlichen finanziellen und materiellen Ressourcen müssen vom Elementarbereich bis hin zum Sekundarbereich dringend bedarfsgerecht eingesetzt werden.
6. Der Elementarbereich muss sich verstärkt auf die Bildung von Kleinkindern konzentrieren. Der Primarbereich sollte sich mehr mit den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Grundschul Kinder auseinandersetzen und der Sekundarbereich muss sich verstärkt der Erziehung von älteren Kindern widmen.
7. Innerhalb der Aus- und Fortbildung müssen die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit Erzieher/-innen und Lehrer/-innen die neuen Aufgaben bewältigen können (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 4).

Reform des Bildungssystems in Laos

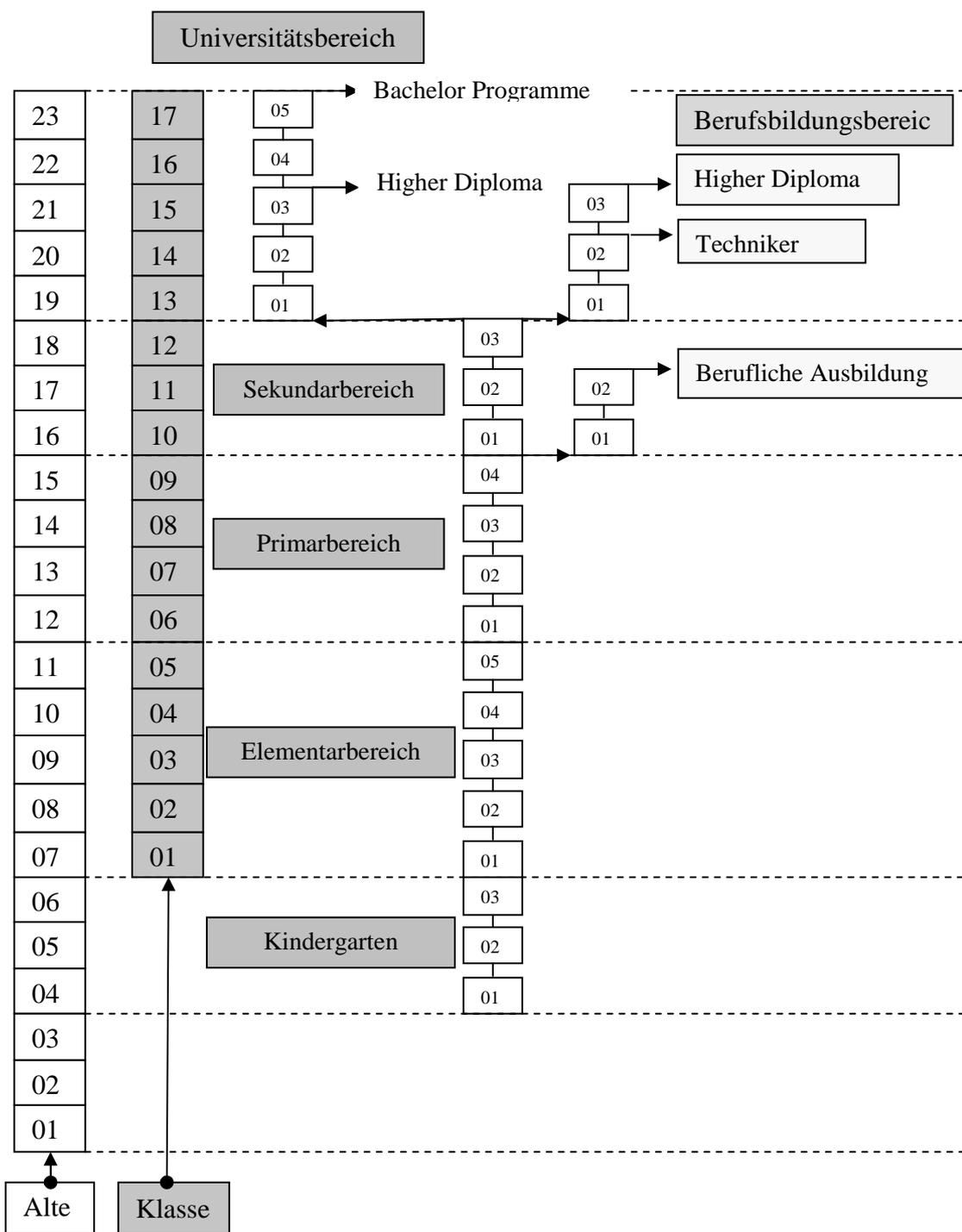


Abbildung 1: Bildungssystem in Laos (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 5)

Um die eben genannten Ziele zu verfolgen, können natürlich unterschiedliche Wege eingeschlagen werden; einer von ihnen soll nun im Folgenden kurz erläutert werden:

Elementarbereich:

Die frühe Kindheit ist eine der wichtigsten Phasen im Lebenszyklus des Menschen. Sie ist einerseits gekennzeichnet durch eine große Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit des Kindes und andererseits durch seine große Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit. Letzteres umfasst auch die Möglichkeit des Umerziehens - in keiner anderen Lebensphase kann Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen, Sprachstörungen usw. so leicht entgegengewirkt werden. Da Kleinkinder immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen verbringen, nimmt die Bedeutung von Erzieher/innen im Vergleich zu der von Eltern zu: Sozialpädagogische Fachkräfte sind heute mehr denn je gefordert, die große Bildsamkeit und Erziehbarkeit von Kleinkindern wahrzunehmen und auf ihre Bildungs- und Erziehungsbedürftigkeit angemessen zu reagieren. Vorstellungen vom "kompetenten Kind" oder von dem Kind, das sich relevante Situationen sucht und diese selbsttätig erforscht, haben insofern ihre Berechtigung, dass sie vor einer Verschulung des Elementarbereichs schützen. Sie dürfen uns aber nicht davon abhalten, die Bildung von Kleinkindern mehr als früher *planmäßig und allseitig* anzugehen und die Erziehung *durchdachter und individualisierender* zu praktizieren. Das heißt, dass wir:

- a. Bildungserfahrungen für die Kinder unserer Gruppe planen müssen. Wir brauchen (wieder) Jahres-, Monats- und Wochenpläne, die aber flexibel gehandhabt werden und viel Zeit für das Freispiel lassen sollen.
- b. Die zu vermittelnden Bildungserfahrungen sollten alle Bereiche, wie z.B. die naturwissenschaftliche, musische, wirtschaftliche, ästhetische, mathematische und kulturelle Bildung, umfassen.
- c. Die Erziehung sollte noch mehr die Bedürfnisse und vor allem den Erziehungsbedarf jedes einzelnen Kindes beachten. Dies bedeutet, dass wir es systematisch beobachten und unsere Beobachtungen dokumentieren müssen.
- d. Anhand unserer Beobachtungen sollten wir für jedes Kind individuelle Erziehungsziele setzen und uns Gedanken machen, wie wir diese erreichen können. Dies gilt erst recht für so genannte "Problemkinder".

Sekundarstufe I:

Von besonderer Bedeutung ist hier die Sicherstellung einer qualitativ guten, bedarfsgerechten Betreuung der Schulkinder vor und nach dem Unterricht. Diese Aufgabe sollte von qualifizierten Fachkräften, wie z.B. Erzieher/-innen, übernommen werden. Sie sollte weniger die reine Beaufsichtigung und Hausaufgabenbetreuung umfassen, sondern die Gestaltung entwicklungsfördernder Angebote. Eine Entflechtung der Unterrichtszeit ist anzustreben (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 15).

Sekundär Stufe II:

Die große Herausforderung an Oberschulen besteht darin, dass die Lehrer/-innen auch Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung, das Erleben und das Verhalten ihrer Schüler/-innen übernehmen. Das bedeutet, dass sie vor allem erzieherische Kompetenzen erwerben und einsetzen müssen (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 15).

Universitätsbereich:

Die Ausbildung von Erzieher/-innen, sowie allgemeinen und beruflichen Lehrer/innen ist unbedingt zu verbessern. Vor allem müssen ihnen mehr relevante Kenntnisse aus den verschiedenen Bildungsbereichen für ihre pädagogische Arbeit, sowie (fach-)didaktisches und methodisches Know-how vermittelt werden. Auch sollten Beobachtungs- und Planungsfähigkeiten, heilpädagogische Methoden sowie Kompetenzen im Bereich Gesprächsführung und Beratung von Eltern stärker geschult werden (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 15).

Lehrer/-innen benötigen eine gezieltere Pädagogisierung und Psychologisierung ihrer Ausbildung, um konkretere erzieherische Kompetenzen zu erwerben. Sie sollten sich auch praxisgerechter didaktische und methodische Fähigkeiten aneignen. Beispielsweise, könnte der akademische Mittelbau, der über keine bzw. nur über geringe praktische Erfahrung verfügt, durch erfahrene Lehrer/innen ersetzt werden, die für maximal vier Jahre an die Universitäten abgeordnet werden.

Bereits berufstätige Erzieher/-innen und Lehrer/-innen benötigen eine auf ihre neuen Arbeitsschwerpunkte ausgerichtete intensive Fortbildung. Deshalb sollte vermehrt von den Möglichkeiten und Verfahren der Qualitätssicherung sowie der Supervision Gebrauch gemacht werden.

2.3 Konzept der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos

2.3.1 Berufliche Lehrerausbildung an der National University of Laos

2.3.1.1 Bachelor-Degree Programm der beruflichen Lehrerausbildung

a) Hintergrund

Die Analyse der Situation von beruflichen Lehrern in Laos, die Prof. Dr. Hanno Hortsch im Jahr 2000 durchgeführt hat, stellt fest, dass die Berufsausbildung in Laos in einem „Teufelskreis“ feststeckt (vgl. Hortsch, 2000, S. 3). Gute Schüler, die die Berufsschule durchlaufen und erfolgreich abgeschlossen haben, werden häufig seitens der Berufsschule ermuntert, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. Dadurch fehlt der Zufluss „frischen Blutes“. Deshalb wurde vom Bildungsminister die Bitte vorgetragen, Vorschläge zu unterbreiten, wie man die Berufsausbildung in Laos verbessern könne. Im März 2002 legte Prof. Dr. Hanno Hortsch dem Präsidenten der Nationalen Universität von Laos eine dementsprechende Empfehlung vor. Daraus geht hervor, dass die berufliche Lehrerausbildung zwei Wege der Qualifizierung anbieten sollte. Die beruflichen Lehrkräfte wären zu einer Spezialisierung angehalten, bei der zukünftige Lehrer für den berufspraktischen Unterricht an der VEDC (siehe Kapitel 2.3.2) und zukünftige Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht an der NUoL ausgebildet werden würden, um einheitliche Qualitätsstandards einzuführen und zu verwirklichen. Die Gründung und Begleitung dieses Prozesses unterstützt das Lao-German Programme der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), im Rahmen des Human Resource Development for a Market Economy (HRD-ME), im Rechnung der Component 2.

Die National University of Laos hat zunächst eine Unit für die berufliche Lehrerbildung aufgrund des Beschlusses der Bildungsminister, Nr.: 480/04, vom 23. März 2004 an der „Faculty of Engineering“ gegründet. Nach einem Jahr wurde diese Unit als Abteilung durch den Beschluss der National University of Laos, Nr.: 2116/05, vom 28. September 2005 weiterentwickelt und der für das Hochschulwesen zuständigen Hauptabteilung des Bildungsministeriums zugeordnet. Im Studienjahrgang 2007/08 konnten schon 22 Absolventen im Rahmen dieses Studiengangs den Bachelorabschluss erzielen (vgl. Faculty of Engineering, National University of Laos 2009, S. 3). Um aber die fachgemäßen Voraussetzungen zu realisieren und einheitliche Qualitätsstandards einzuführen, sollte bis September 2010 diese Abteilung zu einem beruflichen Lehrerausbildungsdepartment weiterentwickelt werden. In einem Workshop “Faculty of Engineering, NUoL” am 30. 03.

2007 wurde verabschiedet, dass diesem Department dann möglich ist, die einzelnen beruflichen Fachrichtungen mit spezifischen Laboren auszustatten, der Vertiefung von Didaktik und Methodik dienen soll, Masterabschlüsse anzubieten und einer größeren Anzahl von Studenten eine Zusage zum Studium geben zu können (vgl. Hortsch/Khammounty 2007, S. 13). Denn der Bedarf an den Berufsschulen übersteigt die Ausbildungskapazitäten der Universität erheblich, da rund 200 neue Lehrer jährlich benötigt werden (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2006, S. 5), wobei im Moment nur rund 25 ausgebildet werden können. Allerdings sehen sich die Schulen häufig jetzt schon nicht in der Lage, allen Absolventen einen Arbeitsplatz anbieten zu können, da sie nicht über die notwendigen Mittel verfügen. Die Abbildung 2 zeigt das Konzept der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos.

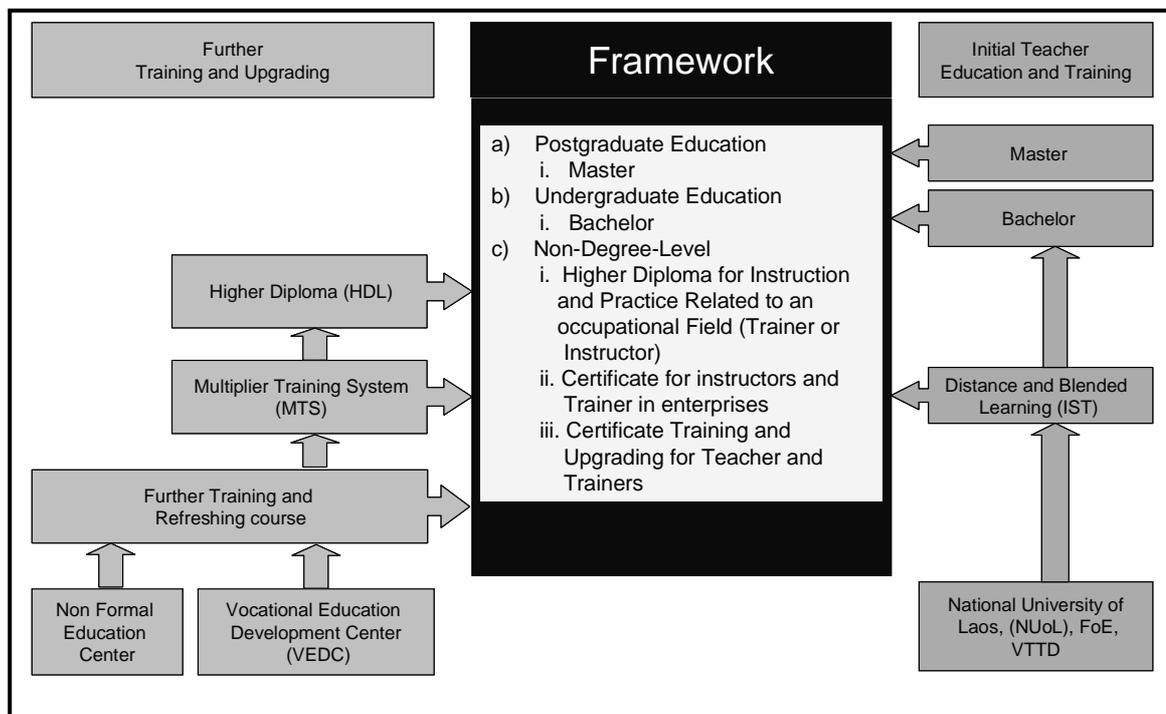


Abbildung 2: Konzept der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos (vgl. Hortsch/Khammounty 2005, S. 7).

b). Erwartungen an die Absolventen

Am Department zur Ausbildung von Berufsschullehrern der National University of Laos sollten gewisse Standards der beruflichen Lehrkräfte, die nach Abschluss an den staatlichen und privaten Berufsschulen unterrichten, gewährleistet werden:

- Die beruflichen Lehrkräfte können ihren Schülern sowohl theoretische Kenntnisse als auch praktische Fähigkeiten vermitteln.
- Sie beherrschen ihren Fachbereich.
- Sie arbeiten als leitende Personen im staatlichen und privaten Sektor.
- Sie qualifizieren sich im Rahmen ihres Fachbereiches an internationalen Bildungsinstitutionen weiter (vgl. Hortsch/Khammounty, 2005, S. 3).

c) Ziele

Die beruflichen Lehrkräfte mit Bachelorabschluss sind ein sehr wichtiger Faktor für die Verbesserung der Qualität der Lehrer an den beruflichen Schulen. Sie sollten deshalb diesbezügliche Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur besitzen, sondern auch anwenden können:

- ❖ Pädagogische Kenntnisse,
- ❖ Didaktische und methodische Kenntnisse in ihrem Fachbereich,
- ❖ Fähigkeit zur Aufwertung der laotischen Kultur und Tradition,
- ❖ Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der durch den Buddhismus geprägten Ethik, sowie verantwortungsbewusster und verantwortungsvoller Umgang mit dem Beruf des Lehrers,
- ❖ Beherrschen der Inhalte des Fachbereichs, bewusste Übernahme von Sozialverantwortung, sowie Aufgeschlossenheit und Neugierde gegenüber neuem Wissen und wissenschaftlicher Arbeit,
- ❖ Fähigkeit zum Problemlösen in der entsprechenden Fachdisziplin (vgl. Hortsch/Khammounty, 2005, S. 4).

d) Funktionen

Die für die Ausbildung beruflicher Lehrer zuständige Abteilung besitzt hauptsächlich die Funktion zukünftige berufliche Lehrkräfte auf einen Bachelor-Abschluss hin auszubilden. Daneben führt sie In-Service-Trainings für berufliche und technische Lehrer sowie für Ausbilder durch, bildet Lehrer für Theorie und Praxis der verschiedenen Berufe, die ihre Fachkenntnisse auf unterschiedlichen Levels abgeschlossen haben, weiter, und forscht gemeinsam mit anderen Institutionen, Unternehmen und Berufsschulen. Weitere Funktionen sind die Koordination zwischen Ingenieurfächern und pädagogischen Arbeitsgebieten, die Evaluation und Verbesserung des jetzigen Curriculums, die Finanzierungsplanung, die

Kooperation mit dem Lao-German Programme HRD-ME und die Administration sowie Wartung der technischen Ausrüstung (vgl. Hortsch/Khammounty 2007, S. 3).

e) Struktur des Curriculums

Das Curriculum ist in Modulen strukturiert. Der Bachelor-Studiengang wurde auf 5 Jahre bzw. 10 Semester konzipiert (ab 2012 wird auf Grundlage eines Curriculums studiert werden, dass nur noch eine Dauer von 4 Jahren umfasst) und beinhaltet insgesamt ca. 190 credit points (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2001, S. 12), die sich wie folgt aufteilen:

• Allgemeine Fächer	38 credit points
• Technische Grundlagenfächer	53 credit points
• Spezifische Fachbereiche	57 credit points
• Berufspädagogische Fächer	38 credit points
• Abschlussarbeit	04 credit points
Summe	190 credit points

(vgl. Hortsch/Khammounty 2005, S. 8).

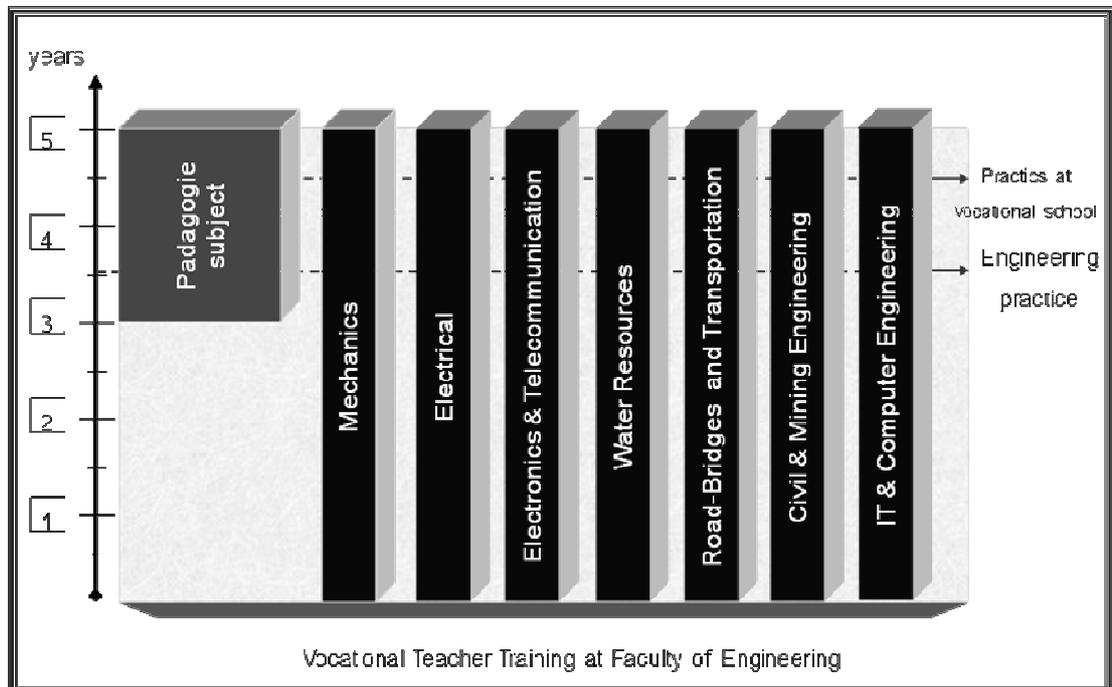


Abbildung 3: Gegenwärtiges Bachelorprogramm des beruflichen Lehrerausbildungsmodells an der Faculty of Engineering (vgl. Hortsch/Khammounty 2005, S. 12).

Wie in Abbildung 3 dargestellt, werden im 4. und 5. Jahr die Pädagogischen Fächer parallel zu den ingenieurtechnischen Fächern unterrichtet.

2.3.1.2 In Service Training für die beruflichen Lehrkräfte

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den drei Ländern Vietnam, Äthiopien und Laos wurde der Beschluss gefasst, das Projekt „In-Service-Training“ (IST) zur Anwendung zu bringen. Die IBC und die TU Dresden haben damit gemeinsam didaktische und methodische Gestaltungsansätze für die drei Länder (Äthiopien, Vietnam und Laos) geschaffen. Dabei unterstützte die GTZ die Finanzierung mit Hilfe des Human Resource Developments. Das Training ist für berufliche und technische Lehrer, sowie Ausbilder, die in verschiedenen Berufen tätig sind, konzipiert wurden, wobei diese ihre Ausbildung auf verschiedenen Levels abgeschlossen haben können (vgl. Institut Berufliche Bildung & Consulting/TU Dresden 2003, S. 1). IST ist curricular so strukturiert, dass es nur pädagogische, didaktische, methodische und psychologische Inhalte vermittelt. Das bedeutet, dass die Lernenden bzw. die Teilnehmer sich nicht in ihrem Fachbereich, wie Elektrotechnik, Elektronik, Mechanik, Bauwesen etc. weiterbilden, sondern gezielt auf der geisteswissenschaftlichen Ebene. Denkbar ist aber auch eine spätere fachliche Spezialisierung und Ausweitung des Trainings durch das Integrieren zusätzlicher Module. Nach Abschluss des Kurses bekommen die Teilnehmenden ein „Zertifikat“, welches national anerkannt sein sollte. Dieser Abschluss, der vom Präsidenten der National University of Laos ausgestellt ist, berechtigt die Teilnehmer dann dazu, landesweit zu unterrichten. Sie haben zwar auch schon vorher unterrichtet, jedoch ohne formal dazu berechtigt zu sein.

Bei der Durchführung von IST stehen elektronisch gestützte Lehr- und Lernprozesse im Vordergrund, was den Teilnehmern ermöglicht zu studieren, wo, wann und wie schnell es ihnen passt, weshalb man auch vom Distanzlernen sprechen kann. Distanzlernen erfolgt im Allgemeinen im Selbststudium. Da im Rahmen von IST jedoch Phasen des Selbststudiums von Phasen des Unterrichts im Klassenverband abgelöst werden, spricht man lieber vom so genannten Blended Learning. Die Lernenden können überwiegend selbst Ort und Zeit des Lernens bestimmen, sodass, den eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen entsprechend, die besten Lernoptionen genutzt werden können. Man kann beispielsweise das Internet oder CD's nutzen, bzw. in der realen/virtuellen Klasse mit den Lehrern Termine absprechen,

Probleme diskutieren und Meinungen austauschen. Zudem hat man die Möglichkeit, von neuen Kommunikationsformen Gebrauch zu machen und online mit dem Lehrer („E-Mail Tutor“) oder der Klasse („Chat“) zu diskutieren (vgl. Institut Berufliche Bildung & Consulting/TU Dresden 2003, S. 3).

Das IST bietet den Lernenden folgende Möglichkeiten der Weiterbildung an:

- Verbesserung der pädagogischen Kenntnisse,
- didaktisch und methodisch vielfältigere Gestaltung ihres Unterrichts,
- Erwerb der Fähigkeit, selbst Seminare und Workshops für die berufliche Bildung zu organisieren,
- Orientierung des eigenen Unterrichts an den Lernbeziehungen zwischen Wissen, Denken und Handeln,
- Nutzung von Kommunikation und Teamarbeit für das Lernen,
- Intensivierung der Beziehung zwischen Theorie und Praxis,
- Entwicklung, Gestaltung, Auswahl und Pflege geeigneter Lehrmittel für den eigenen Unterricht ,
- Förderung des Wissensaustauschs, um den eigenen Unterricht zu verbessern (vgl. Institut Berufliche Bildung & Consulting/TU Dresden 2003, S. 5).

Strukturell enthält das Curriculum dieses Trainings 12 Module, wobei 15 credit points zum Erlangen des Abschlusses notwendig sind. Ein credit point entspricht etwa einem Arbeitsaufwand von 15 Stunden. Das Training liegt sowohl in Laotisch als auch in Englisch vor und ist für die Dauer eines Jahres konzipiert, innerhalb dieser Zeit nehmen die Teilnehmer zweimal am Unterricht in der Klasse teil. Die 12 Module tragen die folgenden Überschriften:

- Module 1: Forms of student centred learning
- Module 2: Foster self-reliant forms of learning
- Module 3: Plan a program/course of study
- Module 4: Develop or adapt teaching aids
- Module 5: Prepare a teaching unit
- Module 6: Design evaluation documents
- Module 7: Evaluation of performance
- Module 8: Apply methodical systems for shop floor level

- Module 9: Action oriented teaching with learning and working assignment
 - Module 10: Improve teaching skills – video supported microteaching
 - Module 11: Improve teacher-teamwork
 - Module 12: Consider psychological theories on human learning
- (vgl. Institut Berufliche Bildung & Consulting/TU Dresden 2003, S. 6).

2.3.2 Ausbildung beruflicher Lehrer am Vocational Education Development Center

2.3.2.1 Higher-Diploma Program der technischen Lehrerausbildung

Ab September 2002 nahm das Vocational Education Development Center (VEDC) entsprechend der neuen Strukturen seine Arbeit auf. Aufgrund der Mängel in der berufspädagogischen und fachdidaktischen Qualifizierung sollten jährlich ca. 40 berufliche Lehrkräfte mit einem Technikerabschluss, den sie an der Berufsschule erworben haben, an Lehrerweiterbildungen teilnehmen, die sich über zwei Jahre erstrecken und mit dem „Higher-Diploma-Abschluss“ am VEDC abgeschlossen werden. Dieser Studiengang war eigentlich für den Techniker konzipiert worden, der bisher in den Berufsschulen in Laos als Lehrer eingesetzt wurde. Da die Techniker im Laufe ihrer Ausbildung keine pädagogischen Kenntnisse vermittelt bekommen, sollen sie mit Hilfe des VEDC die berufspädagogische Qualifizierung für ihre Tätigkeit als Lehrer nachholen und einen Studienabschluss erlangen können. Diese Weiterbildung ist in Modulen strukturiert, wobei der Higher Diploma Studiengang am VEDC aus 4 Semestern besteht und mit insgesamt 80 credit points honoriert wird.

• Allgemeine Fächer	15 credit points
• Technische Grundlagenfächer	24 credit points
• Berufspädagogische Fächer	31 credit points
• Wahlfächer	02 credit points
• Praktikum	04 credit points
• Abschlussarbeit	04 credit points
Summe	80 credit points

(vgl. Ministry of Education of Lao PDR 2001, S. 8).

Neben dem vorgenannten Weiterbildungsstudium bietet das VEDC auch ein grundständiges Studium an. Voraussetzung hierfür ist der erfolgreiche Abschluss der Sekundarschule II. Dieser Higher-Diploma-Lehrgang ist curricular ebenfalls in Modulen strukturiert. Dieser Studiengang, der sich an Neuanfänger des Berufsschullehrerstudiums richtet, dauert 3 Jahre bzw. 6 Semester und wird mit insgesamt ca. 120 credit points honoriert.

Als dritten Arbeitsschwerpunkt führt das VEDC das in Kapitel 2.3.2.2 näher beschriebene „Multiplier Training System“ durch. Die Zielgruppe dieses Trainings sind die Berufsschullehrer, die auf diesem Weg regelmäßig ihre didaktischen und methodischen Kenntnisse sichern und erweitern zu können. Der Trainingskurs dauert vier Wochen, wobei nach erfolgreichem Abschluss die Teilnehmer ein „Zertifikat“ bekommen.

Das VEDC ist der für die Berufsbildung verantwortlichen Hauptabteilung des Bildungsministeriums zugeordnet. Nachdem die zwei Hauptabteilungen, eine für die Berufsbildung und eine zweite für das Hochschulwesen, getrennt wurden, übernimmt das VEDC eine neue Rolle und damit folgende Funktionen:

- Entwicklung von Curricula gemeinsam mit den Berufsschulen,
- Entwicklung von Textbüchern und Lehrmitteln für die Berufsschule ,
- Durchführung von Berufsberatungen, damit die Auszubildenden ihre Berufe entsprechend ihrer individuellen Interessenlage und ihren Fähigkeiten wählen können,
- Verbesserung der Qualifikation und Erhöhung der Anzahl von Lehrern entsprechend dem volkswirtschaftlichen Bedarf,
- Sammlung von Daten über die Lehrer und Verwaltungskader bezüglich ihrer Berufsbildung, um kurz- und langfristige Fort- und Weiterbildungen bedarfsgerecht zu organisieren und durchzuführen,
- Verbesserung der Kooperation zwischen Schulen, Betrieben und sonstigen Institutionen, um Daten über die Ausbildung von Arbeitskräften entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu sammeln (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 1998, S. 1).

Mit Übernahme dieser neuen Rolle wird dem VEDC ein wichtiger Schritt zur flächendeckenden Fortbildung von technischen Lehrern in Laos gelingen. Denn die Fortbildung ist eine der Schlüsselstellen, um die Qualität der beruflichen Bildung zu steigern (vgl. Ministry of Education of Lao PDR 1998, S. 5).

2.3.2.2 Multiplier Training System (MTS) für die berufliche Lehrkräfte

Das MTS wurde vom IBC Berufliche Bildung und Consulting GmbH für die beruflich-technische Bildung in Europa und in der Dritten Welt entwickelt. Das VEDC übernahm MTS im Jahr 2001 für die Aus- und Fortbildung von Fach- und Führungskräften der beruflichen Bildung im Fachgebiet „Berufspädagogik“ in Laos (vgl. Wenghöfer 2000, S. 1).

Die Hauptzielgruppen sind Ausbilder und Lehrer, wobei aber auch ausbildende Fachkräfte, Ausbildungsplaner, Ausbildungsleiter, Curriculumentwickler und Lehrmaterialentwickler von dem zu vermittelnden Wissen profitieren können. MTS ist durch ein spezielles methodisches Vermittlungskonzept gekennzeichnet, welches eine konsequente **Handlungsorientierung** sowie ein hohes Maß an **Flexibilität** aufweist (vgl. ebd. S. 2).

Das übergeordnete Ziel besteht darin, dass die Teilnehmer ihre **berufliche Handlungskompetenz im Bereich der Didaktik und Methodik** erweitern und dabei sichtbare Ergebnisse (zu bewertender Unterrichtsentwurf) nachweisen. Diese Ergebnisse gestatten so einen Nachweis des Lernfortschritts in jedem einzelnen Modul, ohne dass es einer gesonderten Prüfung oder eines spezifischen Tests bedarf (vgl. ebd. S. 5).



Abbildung 4: Zeitplanung für Minimaldurchlauf (ebd. S. 4)

Das gesamte Programm liegt in laotischer Übersetzung vor und ist in **7 Handlungsfelder** aus dem umfangreichen Fachgebiet der „Berufspädagogik“ gegliedert, die wiederum in Module unterteilt sind. Der minimale zeitliche Aufwand für ein Training nach diesem Programm liegt zwischen **100 und 120** Stunden. Je nach berufspädagogischen Vorkenntnissen bzw. Erfahrungen können auch durch Verzicht auf Module kürzere Zeiten realisiert werden (vgl. Wenghöfer 2000, S. 4).

Handlungsfelder und Module:	Titel:
Handlungsfeld 1	Berufspädagogisches Wissen einordnen
Modul 1	Das Fachgebiet „Berufspädagogik“ kennenlernen
Modul 2	Die Handlungsfelder des Ausbilders und Lehrers identifizieren
Handlungsfeld 2	Basiswissen des Ausbilders und Lehrers anwenden
Modul 1	Ausgewählte Grundlagen der Kommunikation anwenden
Modul 2	Ausgewählte Grundlagen des Lernens anwenden
Modul 3	Ausgewählte Grundlagen der Visualisierung anwenden
Modul 4	Motivationstechniken anwenden
Modul 5	Gruppen anleiten und Gespräche moderieren
Handlungsfeld 3	Berufsbezogenes theoretisches Wissen vermitteln
Modul 1	Unterricht und Unterweisung planen
Modul 2	Voraussetzungen und Vorbedingungen einschätzen
Modul 3	Lernziele und Lerninhalte ableiten
Modul 4	Unterrichts-/Unterweisungspläne entwerfen
Modul 5	Lehr- und Lernmaterialien vorbereiten
Modul 6	Unterricht oder Unterweisungen durchführen
Modul 7	Theoretisches Wissen beurteilen und bewerten
Handlungsfeld 4	Praktische Fertigkeiten am Arbeitsplatz ausbilden
Modul 1	Ausbildung in der Werkstatt planen
Modul 2	Die 4-Stufenmethode anwenden
Modul 3	Die Leittextmethode anwenden
Modul 4	Die Projektmethode anwenden
Modul 5	Praktische Fertigkeiten und Verhalten beurteilen und bewerten

Handlungsfeld 5	Ausbildung planen
Modul 1	Prinzipien der Ausbildungsplanung anwenden
Modul 2	Ausbildungskurse konzeptionell entwickeln
Modul 3	Curricula entwickeln bzw. revidieren
Modul 4	Arbeitsplätze auswählen und einrichten
Modul 5	Ein Monitoring & Evaluierungssystem entwickeln
Handlungsfeld 6	Tätigkeitsanalysen durchführen
Modul 1	Den Prozeß der Tätigkeitsanalyse kennen
Modul 2	Die Tätigkeitsanalyse vorbereiten
Modul 3	Die Tätigkeitsanalyse durchführen
Modul 4	Die Ergebnisse der Tätigkeitsanalyse auswerten
Handlungsfeld 7	Lehr- und Lernmaterialien entwickeln
Modul 1	Lehr- und Lernmaterialien für den theoretischen Unterricht entwickeln
Modul 2	Lehr- und Lernmaterialien für die praktische Ausbildung entwickeln
Modul 3	Planungs- und Organisationsdokumente für den Ausbildungsbetrieb entwickeln

Tabelle 1: Inhaltliche Struktur des Programmes MTS (vgl. ebd. S. 9f).

2.4 Nachteile der gegenwärtigen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos

Wie an der Geschichte der Lehrerausbildung verdeutlicht werden konnte, entwickelten sich in Laos die für die Ausbildung von Berufsschullehrern zuständigen Institutionen im Laufe der Zeit sehr spät und nur mangelhaft. Es gab zwar den „Ajan“, einige Familien und den Tempel, die einzelne Personen ausbildeten und sie in einer Berufstätigkeit unterwiesen. Die offizielle Entstehung des Meisterinstituts fand jedoch erst im Jahr 1981 statt, wobei dort jedoch nur bedingt anerkannte Abschlüsse gemacht werden konnten und dies auch nur im Rahmen von drei Fachrichtungen, der Elektrotechnik, dem Maschinenbau und der Metallbearbeitung. Hinzu kommt, dass es nicht weiterentwickelt, sondern im Jahr 1995 wieder gestoppt wurde. Im Jahr 2002 setzte man dann als Ersatz für das Meisterinstitut das oben näher beschriebene „Vocational Education Development Centre“ ein.

Im Jahr 2004 führt schließlich die National University of Laos den Bachelor-Studiengang an der Vocational Teacher Training Division (VTTD) ein. Dieser grundständige Studiengang ist für die Absolventen der Sekundarstufe II konzipiert, sodass diese später als

Berufsschullehrer für die Theorie in der Berufsschule eingesetzt werden können. Die Lehramtsstudenten verteilen sich auf die verschiedenen Fakultäten bzw. Departments der NUoL entsprechend ihrem Unterrichtsfach. Sie kommen dann jeden Mittwoch in die VTDD, um hier die didaktisch-methodischen und pädagogischen Kenntnisse zu erwerben. Der Bachelor-Studiengang dauert einschließlich der berufspädagogischen Ausbildung 5 Jahre. Danach erhalten die Absolventen jeweils einen Bachelor-Abschluss für die studierte Fachrichtung und die Berufspädagogik. Eine weitere Funktion der Vocational Teacher Training Division ist die Durchführung des In-Service-Trainings (siehe 2.3.1.2).

Zurzeit gibt es in Laos zwei berufliche Lehrerausbildungseinrichtungen, das VEDC, sowie die VTDD an der Faculty of Engineering der National University of Laos. Beide Bildungseinrichtungen wurden vom Bildungsministerium genehmigt und von den zuständigen Stellen unter Einbeziehung der Faculty of Education, der Faculty of Engineering, betroffener Departments der NUoL, dem VEDC sowie den Berufsschulen miteinander abgestimmt. Trotz der überwiegend sauber abgegrenzten Funktionen und der unterschiedlichen Curricula für die Ausbildung beruflicher Lehrer treten folgende Probleme bezüglich der genannten Einrichtungen auf:

- Es gibt Probleme bei der *Administration und der Koordination* zwischen der VTDD und den anderen Departments an der Faculty of Engineering für die Durchführung des Bachelor-Curriculums. Infolge dessen gestaltet sich die Organisation des Studiums für die derzeitigen Lehramtsstudenten sehr schwierig, da zwei parallellaufende Bachelor-Studiengänge zu bewältigen sind und es deshalb zu Überschneidungen, Fehlzeiten und Hindernissen – u. a. bei Praktika - kommt. Häufig wird von Seiten der anderen Departments die *Studienzeit* für pädagogische Fächer und das obligatorische Schulpraktikum bei der Planung nicht berücksichtigt. Hinzu kommt, dass die Lehrer der anderen Fakultäten keine *pädagogischen Kenntnisse besitzen*. Und diese sind ihnen auch nicht so einfach verständlich zu machen bzw. zu vermitteln. Im Rahmen der Abschlussarbeit sollen die Lehrerstudenten Unterricht planen, *Unterrichtsunterlagen* anfertigen und von zwei Gutachtern überprüfen lassen. Ein Gutachter ist dabei vom VTDD und ein zweiter von dem fachlich verantwortlichen Department zu stellen. Die meisten *Gutachter der Fachrichtung* verfügen jedoch nicht über die erforderlichen Kompetenzen, um die ihnen vorliegende Planung und die Unterrichtsunterlagen angemessen beurteilen zu

können. Außerdem bringt die akademische Abteilung noch häufig Details bei der *Immatrikulation der Lehreramtsstudenten durcheinander*.

- Eins der größten Probleme in Laos bezüglich der Berufsschullehrerausbildung besteht aber darin, dass die Bemühungen zur Verbesserung der Ausbildung nicht ernst genommen werden. Man hat das Gefühl, dass der Wille zur Umsetzung geplanter Maßnahmen grundsätzlich fehlt. Alles ist durchdrungen von einem ironischen Grundton, so dass das Gesagte und das tatsächlich Gemeinte fast immer weit auseinander liegen. Es hat den Anschein, als würde nur so getan als ob die Bestrebungen gut wären und mit Priorität durchgeführt werden müssten.
- Bei den elektronisch gestützten Lehr- und Lernprozessen im Rahmen des „In-Service Trainings“ gibt es Probleme der Finanzierung des Internetzugangs, um das „Blended Learning“ zu ermöglichen. Außerdem konnte das „In-Service-Trainings“ noch nicht im Internet laufen, da es Komplikationen hinsichtlich der Verwendung der laotischen Schrift gibt, wenn IST ins elektronische Netz gestellt wird. Hinzu kommt, dass es den laotischen Teilnehmern derzeit beim Selbstlernen häufig an der erforderlichen Selbstdisziplin mangelt.
- Das VEDC versucht zudem vermehrt die Funktion der VTDD zu übernehmen, indem das VEDC ebenfalls einen Bachelor-Studiengang durchführen möchte, obwohl dieser Studiengang nach einhelliger Meinung aller Sachverständigen eindeutig auf Universitätsniveau durchzuführen ist. Das VEDC ist eigentlich ausschließlich für das Upgrade auf den Higher-Diploma Abschluss und die Weiterbildung der beruflichen Lehrer zuständig. Außerdem verfügt das VEDC weder über die formale Zuständigkeit noch über ausreichendes Lehrpersonal, um die verschiedenen Fachrichtungen unterrichten zu können.
- Das Bildungsministerium erkennt die grundlegenden Probleme der beruflichen Lehrer, ihren Mangel an didaktisch-methodischen und pädagogischen Kenntnissen und möchte nun zu viel auf einmal tun und das auch noch wenig koordiniert. Denn es wurde die Möglichkeit genehmigt, eine für die Ausbildung beruflicher Lehrer zuständige Abteilung an den grossen Berufsschulen einzurichten. Hier fehlt jedoch ebenfalls sowohl fachlich qualifiziertes, als auch pädagogisch versiertes Lehrpersonal.

- Das „Multiplier Training System“ beinhaltet didaktisch-methodische und pädagogische Module und benötigt daher erfahrene Lehrer, um diese Inhalt zu vermitteln und die Anwendungen zu realisieren. Das MTS ist seinerzeit auf der Grundlage der für die Meisterausbildung in der DDR geltenden Ausbildungsordnung erarbeitet worden. Dabei wurde in hervorragender Weise eine durchgängige Handlungsorientierung realisiert. Während des Workshops an der Faculty of Engineering, NUoL in Laos am 30. 03. 2007 wurde jedoch konstatiert, dass dieses Konzept nach den folgenden Aspekten überarbeitet und auf den neuesten Erkenntnisstand gebracht werden sollte:
 1. „Das bisherige MTS ist zu zielgruppenunspezifisch ausgerichtet. Die verschiedenen Arten von Lehrern oder Trainern in einem System sollten stärker berücksichtigt werden. Damit käme es einerseits zur „Entschlackung“ andererseits aber auch zur Anreicherung.
 2. Einfache Trainer- oder Ausbildertätigkeiten werden bisher kaum angesprochen:
 - a. Ausbildung von Fertigkeiten,
 - b. Arbeitsplanung,
 - c. Lern- und Arbeitsaufgaben,
 - d. Bewertung in der Werkstatt oder im Labor,
 - e. Organisation und Durchführung praktischer Prüfungen,
 3. Die didaktische Gestaltung von Laborarbeit oder experimenteller Arbeit wird nicht ausreichend dargestellt.
 4. Die Erarbeitung fertigungsorientierter Curricula findet keine Berücksichtigung.“ (Hortsch/ Khammounty 2008, S. 1).

Eine ausführlichere Bewertung von MTS nimmt Lehmann anhand der 3 Ebenen der Qualitätssicherung vor: Input-Ebene, Prozess-Ebene und Output-Ebene. „Als Input-Kriterien dienen die Finanzierung, Rahmenbedingungen, und die Qualifikation der Multiplikatoren. Prozesse und damit die Durchführung werden untersucht mittels der Kriterien Programm, Zielgruppe, Leitung und Koordination, Verständnis/Sprache sowie die Dauer. Beim Output interessiert vor allem die Verwertbarkeit beziehungsweise Anschlussmöglichkeit an die Fortbildung sowie der Einsatz von Multipliern“ (Lehmann 2009, S. 30).

Das MTS-Konzept wird vom Direktor des VEDC im Rahmen eines Interviews als Standard für die berufliche Lehrerfortbildung bezeichnet, empfehlenswert für jeden neu angestellten Lehrer. Das verfehlt jedoch eindeutig die Zielgruppe: „Von den fünfzehn Teilnehmern arbeiten acht gerade erst ein Jahr als Lehrer. Im darauffolgenden Junior Multiplier Training Anfang April 2001 hatten vier Teilnehmer keinerlei Lehrerfahrung“ (Lehmann 2008, S. 35). Vorbedingung für den Durchlauf von MTS sollte mindestens eine mehrjährige Berufserfahrung als Lehrer sein (vgl. Lehmann 2008, S. 35f).

III. Bedeutung von Standards und Beziehung zwischen Standards und Kompetenzen.

In diesem Kapitel findet zunächst die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten der Kompetenz und des Standards statt. Daraufhin werden die Funktionen der Standards und deren Beziehung zum Kompetenzbegriff aufgezeigt, um die Möglichkeit und Grenzen von Standards für die berufliche Lehrerbildung einzuordnen.

3.2 Begrifflichkeit der Kompetenz und des Standards

3.1.1 Begrifflichkeit der Kompetenz

„**Kompetenz** ist die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind“ (Schaub/Zenke 1995, S. 287).

„Der Kompetenzbegriff ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion durch eine Verbindung von Wissen und Anwendung dieses Wissens gekennzeichnet und meint das „Können“, das sich als Resultat aus Lernsituationen ergibt“ (Moegling 2009, S. 1).

Der Begriff der Kompetenz beinhaltet, wie oben beschrieben, dass auch die Zuständigkeit des Handelnden zu Wort kommt. In Bezug auf die Tätigkeit des Lehrers definiert HORTSCH: „**Berufliche Handlungskompetenz** ist als eine komplexe polyfunktionale Fähigkeitsdisposition zu verstehen, die aber zugleich neben dem erforderlichen Wissen und Können für berufliche Handlungen die Bereitschaft, das Wollen, zum Handeln einschließt“ (Hortsch 1996, S. 16).

Für das weitere Vorgehen definiert ROSENSTIEL vier unterschiedliche Kompetenzkategorien: a) *Selbstkompetenz/persönliche Kompetenz* (der selbstorganisierte Umgang mit der eigenen Person), b) *Methodenkompetenz* (der Umgang mit Methoden), c) *Sozialkompetenz* (der Umgang mit anderen Personen) und d) *Fachkompetenz* (der Umgang mit dem Inhalt). Von den vier Kategorien wird üblicherweise nur die Fachkompetenz als *rein auf berufliche Belange* bezogen angesehen. Die übrigen Kategorien beinhalten *Teilkompetenzen*, die nicht zwangsläufig einen Berufsbezug aufweisen müssen. Jedoch werden Anteile auch dieser Kategorien als *berufsrelevant* angesehen. Die Gesamtheit der beruflichen relevanten Kompetenzen, die es einem Individuum ermöglichen, *handlungsfähig* bezüglich der jeweiligen *beruflichen Aufgabe* zu sein, wird als berufliche *Handlungskompetenz* bezeichnet (vgl. Rosenstiel 2003, S. 148).

ERPENBECK/HEYSE erweiterten von vier Kompetenzen (fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen), „unter denen Kreativität, Durchsetzungsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, vorallem aber Werthaltungen, Selbstmotivationsfähigkeiten und Selbstlernkompetenzen entscheidend sind“ (Bergmann/Erpenbeck/Heyse/Frank/Staudt/Meier 1996, S. 29).

„Ziel jeglicher beruflicher Kompetenzentwicklung ist letztlich die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz“ (ebd. S. 19).

Ein neuer Anspruch an Kompetenzentwicklung im Transformationsprozess resultiert aus den geöffneten Handlungsräumen für das Individuum. Im planwirtschaftlichen System wurden Kompetenzen eher für eine zweckerfüllende Funktion der vorgegebenen Handlungsräume entwickelt. Die Handlungsräume sollen nicht nur selbst gestaltet, sondern auch selbst bestimmt und selbst durchgesetzt werden. Dabei entsteht eine neue Aufgabe für Kompetenzentwicklung. Sie ist die Befähigung zur Risikobewältigung ebenso wie die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und die erhöhte Wahrnehmung von Eigenverantwortung für Lebens- und Berufsverläufe (vgl. ebd. S. 417f).

Kompetenzen, die während der Ausbildung den angehenden Lehrer vermitteln werden sollen und die den Herausforderungen einer zukunftsorientierten Schule entsprechen, müssen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereiten, sich auf Kinder und junge Menschen einzulassen und sie optimal zu fördern und zu fordern. Während der Ausbildung zu erwerbende Kompetenzen müssen in Form von Standards für berufliche Lehrkräfte formuliert werden und damit überprüfbar sein.

3.1.2 Begrifflichkeit der Standards und deren Funktionen

a) Begrifflichkeit des Standards

„**Standard** ist Maßstab, Norm; Leistungsniveau, Qualitätsniveau“ (Meyers Lexikon 97/98). Ausgehend von dieser Definition wird im Folgenden der Begriff des Standards weiterentwickelt, um anschließend eine Begriffsdefinition zu formulieren, die dem Anspruch dieser Arbeit genügt.

Ein **Standard** ist „eine *vergleichsweise einheitliche* oder *vereinheitlichte*, weithin anerkannte und meist auch angewandte (oder zumindest angestrebte) Art und Weise, etwas herzustellen oder durchzuführen, die sich gegenüber anderen Arten und Weisen durchgesetzt hat“ (Beck 2007, S. 3).

Es gibt weitere Definitionen, beispielsweise vom BRITISH STANDARDS INSTITUTE: „Ein Standard ist ein öffentlich zugängliches technisches Dokument, das unter Beteiligung aller interessierter Parteien entwickelt wird und deren Zustimmung findet“ (ebd. S. 4). In dieser Bedeutung ist der Begriff insbesondere in den Bereichen Technik und Methodik üblich, aber auch beispielsweise in Bezug auf Menschenrechte oder Umweltschutz.

Oser definiert für den Begriff Standard „für Professionelle Kompetenz, ist eine besondere Qualität und Optimale Erreichung der Qualität“ (Oser 2001, S. 223). Es handelt sich also gewissermaßen um ein *ideales Maß*, von dem man weiß, dass es nicht von allem Lehren vollständig, sondern in *unterschiedlicher Annäherung* erreicht wird. Es handelt sich also weder um Minimalstandards noch um einzelne, eng *umrissene Verhaltensmuster*. „Standards sind nicht Erziehungslehren und auch nicht Praxisrezepte“ (ebd. S. 224).

„Standards sind jedoch keine Skills, also Automatismen, die zur Gedächtnis- und Bewusstseinsentlastung führen. Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (ebd. S. 225).

JANIKOVA/GRUNDER beschreiben Standards in der Bildung „verbindlich festgelegte Inhalte, Formate und Verläufe, die Lehr-Lernprozesse bestimmen sollen. Sie benennen zu erfüllende Erwartungen. Sie legen aufgrund allgemeiner Bildungsziele konkret jene Kompetenzen fest, über die ein Kind bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens

verfügen muss. Sie schlagen Aufgaben vor, womit diese Kompetenzen mittels Testverfahren prüfbar sind“ (Janikova/Gründer 2007, S. 27).

Zusammengefasst:

Auf der Grundlage der oben zitierten Definitionen werden Standards für die Ausbildung von Lehrkräften in dieser Arbeit definiert als ein dokumentiertes System von Aussagen, welches primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient und gleichzeitig Voraussetzungen für ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln der differenziellen Förderung von Kompetenzen der Lernenden beschreibt, das durch Vorgaben für Programme bzw. Studiengänge und Institutionen ergänzt wird, womit diese Kompetenzen mittels Testverfahren überprüfbar sind.

b) Standards in der Ausbildung von Lehrern dienen der:

- Orientierung (qualitativ, quantitativ),
- Vergleichbarkeit,
- Überwachung der Funktion (monitoring),
- Selektion,
- Steuerung von „(teil-)autonomen Systemen“,
- Qualitätsentwicklung (Entwicklungsfunktion),
- Legitimation (individuellen Handelns und gesellschaftlicher Entscheidungen),
- Evaluation (vgl. Dilger 2006, S. 4).

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die Begriffe „Kompetenz“ und „Standard“ sowie deren Funktionen begrifflich eindeutig beschrieben, und auf Unterricht hin spezifiziert wurden. Ob sie erfüllbar, vollständig und überprüfbar sind, wird in Kapitel 6 umfassender dargestellt. Standards der Bildung bzw. Lehrerbildung zwingen die Institutionen, sich am Output zu orientieren.

3.2 Verhältnis der Begriffe „Kompetenz“ und „Standard“ zu einander

Kompetenzen und Standards beziehen sich aufeinander und sollten deshalb zum besseren Verständnis gegeneinander abgegrenzt und nicht synonym verwendet werden.

Unter Kompetenzen versteht Seipp „thematisch zusammenhängende Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Wissen und Können)“ (Seipp 2004, S. 39). Entscheidend ist dabei die explizite Verbindung von Wissen und Können zu einer untrennbaren Einheit. Grundlage des Erwerbs von Kompetenzen ist also eine angemessene Wissensbasis.

Der Entwurf eines Orientierungsrahmens zur Entwicklung von Kerncurricula für die Lehrerbildung erfordert fünf grundlegende Fähigkeiten, als den auf das Können fokussierten Teilaspekt der Kompetenz:

- Darstellungs- und Reflexionsfähigkeit (die Fähigkeit, Wissen angemessen darzustellen und zu reflektieren),
- Anwendungs- und Problemlösefähigkeit (die Fähigkeit, wissenschaftliche und berufsrelevante Problemlagen zu erkennen, Fragestellungen zu entwickeln, wissenschaftliche Methoden und bewährte Theorien anzuwenden bzw. für eigene Problemlösungen zu nutzen),
- Analyse- und Kommunikationsfähigkeit (die Fähigkeit, verschiedene Ansätze und Handlungsmöglichkeiten sowie praktische Fälle vergleichend zu analysieren, abzuwägen und zu diskutieren),
- Kooperations- und Gestaltungsfähigkeit (die Fähigkeit, eigene Umsetzungen in Zusammenarbeit mit anderen zu entwickeln und einzusetzen),
- Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit (die Fähigkeit, Beurteilungen zu formulieren, Entscheidungen in pädagogischen Handlungsfeldern zu treffen, Erprobungen durchzuführen und zu evaluieren (vgl. Seipp 2004, S. 39f).

An diesen fünf grundlegenden Fähigkeiten als Teilaspekte der Kompetenz orientieren sich die **Standards**, die die Fächer in ihren Studienordnungen zu formulieren haben. „Diese auf der Fach- bzw. Modulebene zu formulierenden fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und Theorie-Praxis-Standards konkretisieren die ebenfalls auf die Fach- bzw. Modulebene herunter gebrochenen Kompetenzen. Sie

sollten an dieser Stelle jedoch ebenfalls noch übergreifend bleiben und dem Wortlaut nach den Standards der Rahmenvorgaben nachempfunden sein“ (Seipp 2004, S. 40).

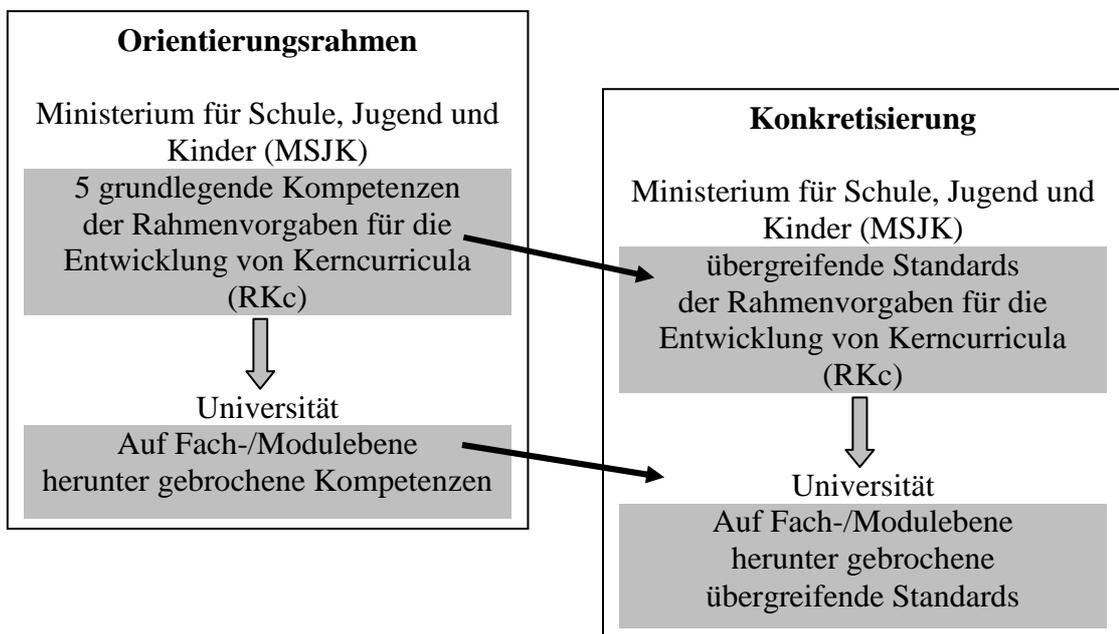


Abbildung 5: Beziehung zwischen Kompetenzen und Standards (vgl. Seipp 2004, S. 41)

Laut Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards 2003 benennen Bildungsstandards Kompetenzen, die im jeweiligen Lernbereich erworben werden sollen. Dabei stützen sie sich auf Kompetenzmodelle, in denen Teilaspekte (Dimensionen) und Stufen dieser Kompetenzen durch Standards spezifiziert werden. Durch sie – die Standards - wird sowohl das Gefüge der Anforderungen (Kompetenzkriterien) als auch die Abstufung oder Grade, die eine Kompetenz annehmen kann (Kompetenzstufung) beschrieben (siehe Abbildung 6). Eine der Kompetenzstufungen lässt sich auswählen und als das Niveau festlegen, das von einer Mindestanzahl Studierender am Ende einer bestimmten Ausbildungsphase erreicht werden soll (vgl. Seipp 2004, S. 40).

In diesem Zusammenhang versteht Seipp konsequenterweise unter Standards:

- 1) die Ausprägung/Graduierung/Stufung (Messbarmachung) von Kompetenzen und
- 2) ihre Verankerung an Inhalten der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und der Praxis.

Sie beschreiben erwünschte Ergebnisse und umschreiben ein zu erreichendes Leistungsniveau, das durch ein Kriterium oder mehrere Kriterien definiert wird (vgl. Seipp 2004, S. 41).

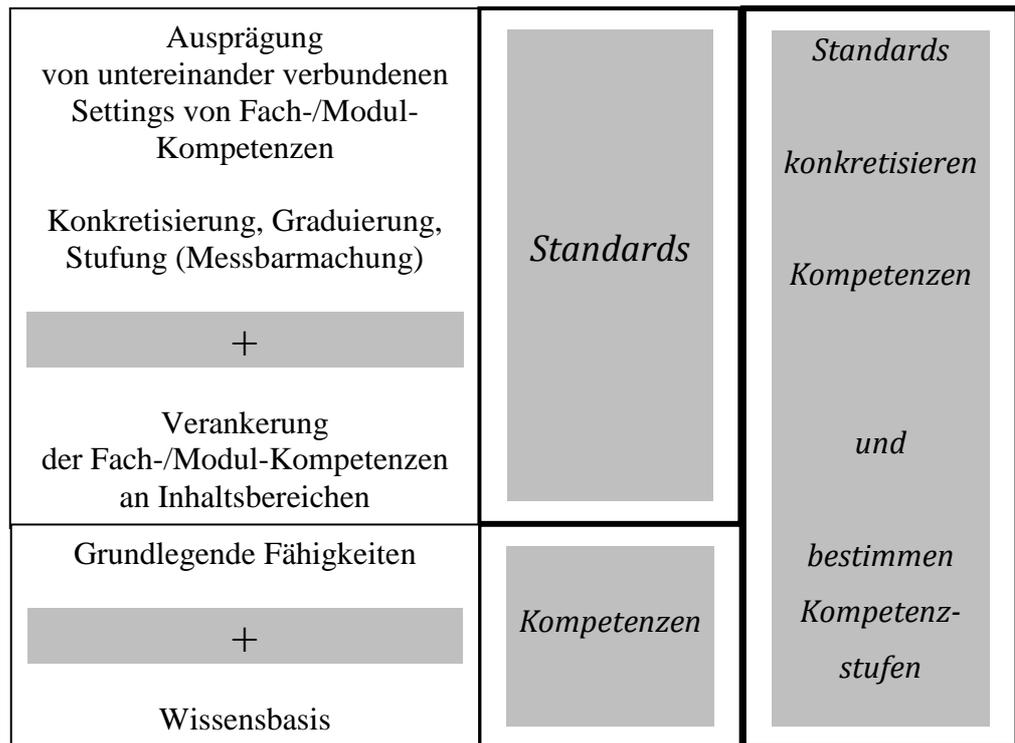


Abbildung 6: Standards im Kontext von Kompetenzen (vgl. Seipp 2004, S. 41)

3.2.1 Standardbasierte Lehrerbildung

Bei der Formulierung von Standards in der Lehrerbildung sollte berücksichtigt werden, dass eine möglichst hohe Qualität der Lehrerbildung angestrebt wird. Daher sind Kompetenzen für das Lehrerhandeln so zu formulieren, zu befördern und möglichst weitgehend sicherzustellen, dass sie dann auf Seiten der Lernenden zu den allgemein gewünschten Wirkungen in kognitiver, sozial-moralischer und ästhetisch-expressiver Hinsicht führen. Die Evaluation von Lehrerbildung ist ebenso systematisch aufzubauen. Dabei ist von einer zeitlich langgestreckten Wirkungskette (Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Lernerfahrungen der Lernenden) auszugehen (vgl. Terhart 2002, S. 11). Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Rückwirkungen, die messbare Lernerfolge der Lernenden wiederum auf die Standards der Lehrerbildung haben sollten. Eine standardbasierte Lehrerbildung dient folglich einer Verbesserung der Lehrerbildung und damit der berufsbio-graphischen Entwicklung von Lehrern. Zielsetzung ist es, für alle Lernenden möglichst gut qualifizierte Lehrer bereitzustellen (vgl. Terhart 2002, S. 13).

Bei der Evaluation der Lehrerbildung (Institutionen, Steuerungssystem und Lehrpersonen) sollte es nicht um das Aufstellen von Ranking-Listen gehen, sondern um die Frage, wie weit

und aufgrund welcher Bedingungen Lehrerbildung insgesamt Standards erfüllt oder eben nur bedingt erfüllt (vgl. Terhart 2002, S. 14).

RENNERT 2002 beschrieb innerhalb der US-amerikanischen Fachliteratur über die Struktur, die Inhalte und die angestrebten Wirkungen der Lehrerbildung, dass die Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten dabei ist, den Übergang von einer an Kompetenzen orientierten Lehrerbildung zu einer an Standards orientierten Lehrerbildung zu bewältigen (vgl. Terhart 2002, S. 19). Tabelle 2 zeigt den Vergleich zwischen kompetenzorientierter Lehrerbildung und standardorientierter Lehrerbildung, um die Unterschiede deutlich darzustellen. Die Vorteile der standardorientierten Lehrerbildung werden im Kapitel 6 ausführlicher dargestellt.

	an Kompetenzen orientiert	an Standards orientiert
Bild des Lehrers	<ul style="list-style-type: none"> • Techniker • klare Aufgabenstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneller • unklare Probleme
Wissensbasis für das Unterrichten	<ul style="list-style-type: none"> • atomistisch • behavioristisch • Regeln & Empfehlungen 	<ul style="list-style-type: none"> • integriert • kognitiv • Dilemmata/Fälle
Unterrichtsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • lehrerzentriert • kontextunabhängig 	<ul style="list-style-type: none"> • schülerzentriert • kontextabhängig
Beurteilung von Lehrern	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung von außen • simuliert • Häufigkeit von bestimmten Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Verantwortung • authentische Situationen • Qualität des Unterrichts

Tabelle 2: Vergleich kompetenzbasierter und standardbasierter Lehrerbildung (Terhart 2002, S. 20).

Als Ergebnis ihrer empirischen Studie zu den Prozessen der Umstellung von kompetenzorientierten auf standardbasierte Lehrerbildungsprogramme formuliert RENNERT die folgenden drei Empfehlungen:

1. Im Rahmen der Umstellung auf standardbasierte Lehrerbildung muss die Frage beantwortet werden, mit *welcher Sequenzierung der Prozess des Lehrerbildens* organisiert sein soll. Müssen am Anfang klare Wissenspakete vermittelt werden, um dann zu komplexeren, selbständigen und erfahrungsbasierten Formen des beruflichen

Lernens überzugehen? Wie lässt sich die selbstevaluative oder selbstreflexive Fähigkeit von Lehramtsstudierenden und neu eingestellten Lehrern schrittweise fördern?

2. Von besonderer Bedeutung ist die Frage der Spezifität der formulierten Standards. Es muss ein *mittleres Konkretisierungsniveau* gefunden werden, d.h. Standards dürfen nicht zu vage sein, weil sie dann keine Orientierungs- und Beurteilungsbasis bieten, sie dürfen aber auch nicht zu eng und atomistisch gefasst sein, weil sie dann die Komplexität der Aufgabe des Unterrichts verfehlen. Außerdem sollten Standards fach- und schulformabhängig formuliert sein.
3. Die Arbeit an Standards für die Lehrerbildung setzt eine *permanente Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitbildern für den Lehrerberuf sowie Leitbildern für Schule und Unterrichten* voraus. Diese Diskussion ist nicht still zu stellen und sollte nicht still gestellt werden; sie fordert vom Grundsätzlichen her die Arbeit an Standards immer wieder heraus (vgl. ebd. S. 21).

Das entscheidende Problem liegt nicht einmal so sehr in der an Zustimmung orientierten Formulierung der Standards, sondern in ihrer Handhabbarmachung/Operationalisierung (vgl. Terhart 2002, S. 21):

- Wie kann erreicht werden, dass solche Standards von möglichst vielen Lehrern möglichst kontinuierlich und weitgehend in ihrem Handeln erfüllt werden?
- Wie sind die Erstausbildung sowie die Weiterbildung zu organisieren, damit es zur Anbahnung und Ausprägung solcher Standards kommt?
- Wie muss ein System aussehen, dass während der Ausbildung und dann weiterhin während die Ausübung des Berufs das Ausmaß der Realisierung dieser Standards regelmäßig und folgenreich überprüft?
- Anhand welcher konkret handhabbaren, nicht allzu aufwendigen und möglichst gerichtsfesten Beobachtungshilfen, Beurteilungssysteme und Schätzskalen kann im Schulalltag hinreichend zuverlässig geprüft werden, wie weit ein auszubildender Lehrer solche Standards erfüllt?
- Welche Folgen können und sollen die Ergebnisse der Überprüfung von Standards haben? (vgl. ebd. S. 21f).

3.2.2 Beschreibungsniveaus der professionellen Standards im Lehrerberuf

„Nehmen wir an, alle Experten der Lehrerbildung sind sich darüber einig, dass eine Lehrperson z.B. die Kompetenz haben muss, Schülerleistungen reliabel, valide und objektiv zu beurteilen und sie zugleich vielfältig variiert, fördernd (nicht leistungshemmend) und motivierend (nicht demotivierend) zurückmelden. Dies wäre dann ein Standard, wenn: a) die Anerkennung, b) die Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm, und c) die Qualitätssicherung gegeben sind“ (Oser 2001 S. 217).

Aber dies genügt, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Ausbildung junger Lehrpersonen, nicht. Es sind weitere Unterscheidungskriterien notwendig, die die Standards von pädagogischem, psychologischem, fachlichem oder didaktischem Wissen abheben. Standards können ja in vielfältiger Weise auftreten und als Ereignis vielfach beschrieben werden. Deshalb muss dieses Ereignis in das Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis hineingelegt und aus diesem Spannungsfeld unter Koinzidenzbedingungen von Absicht und Handlung komplex beschrieben werden. Für diese Beschreibung sind vier Gegebenheiten unabdingbar, nämlich:

- 1) Theorien, die es ermöglichen, über Wenn-dann-Beziehungen diagnostisch und prognostisch Zusammenhänge zwischen Anwendung und Wirkung von Standards herzustellen,
- 2) eine Reihe von empirischen Ergebnissen, die direkt oder indirekt diese Theorien falsifizieren oder bestätigen bzw. sie wenigstens für eine Zeitlang am Leben lassen,
- 3) Qualitätsmerkmale, die sich von den Theorien und den empirischen Befunden einerseits, aber auch der lebensweltlichen Praxis andererseits speisen und begründen lassen,
- 4) Eine Handlungstradition im Feld, die ebenfalls zwei Ressourcen hat, nämlich eine aus Theorien und Expertisen abgeleitete und eine, die durch die Kultur der lebensweltlichen Praxis bestimmt wird.

Diese vier Gegebenheiten sind gleichwertig, beziehen sich aufeinander und bauen aufeinander auf. Jedes höhere Niveau hat einen Überfluss an Informationen. So können z.B. viele Theorien zusammen die Praxis nie vollständig abdecken.

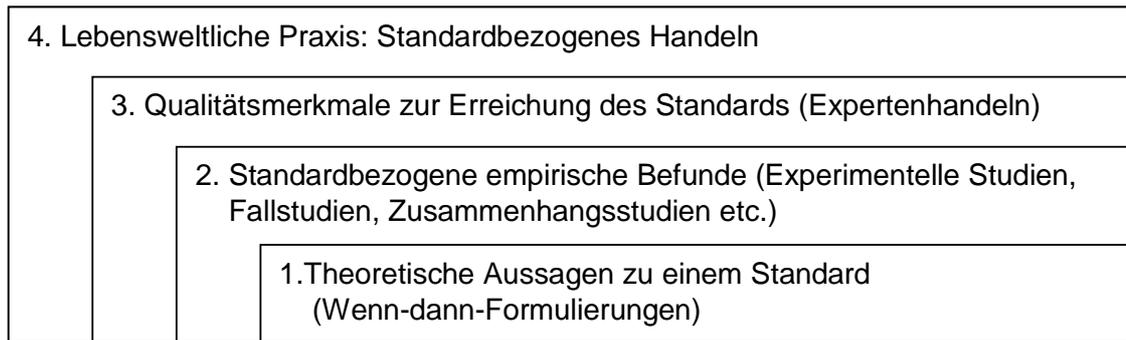


Abbildung 7: Überschuss an kriteriellen Ressourcen eines jeweils höheren Niveaus zur Beschreibung der Standards (Oser 2001, S. 218).

1) Das Kriterium der Theorie

Es gibt eine Reihe von Theorien, die die Validität (Gültigkeit oder Grad der Genauigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) einer Leistung bestimmen. Dazu gehören:

- Die Theorie zur Taxonomie der Lernziele (Bloom 1972),
- Die Theorie der Beurteilungsfehler und Erwartungseffekte (Ingenkamp 1986, Nuding 1997, Preiser 1979),
- Die Theorie der Planung von Unterricht und der Prozesse des Unterrichts als Basis für die Beurteilung nehmen (Becker 1998),
- Die Theorie, die die sozialen und individuellen Leistungen verschiedener Personen miteinander vergleicht und sie amotivational abstützt (vgl. Rheinberg 1987, S. 180-185),
- Die Theorie der unterschiedlichen Leistungsbeurteilungen unter jeweils verschiedenen Bezugsnormen (vgl. Klauer 1987, S. 180-206),
- Die Theorie der Voraussage der Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsstile und unterschiedlicher Rückmeldungen auf die nachfolgende Leistung der Kinder (vgl. Herrlitz 1979).

Diese Theorien erzwingen geradezu einen sensibleren Umgang mit gemessenen Leistungen, weil sie verdeutlichen, dass die Validität und Reliabilität der Messungen durch die unterschiedlichsten Umstände beeinflusst werden können und werden. Problematisch ist hierbei, dass diese Zusammenhänge den meisten Lehrern nicht immer bewusst sind (vgl. Oser 2001, S. 219f).

2) Das Kriterium der Empirie

Wenn standardnahe empirische Befunde zu Hilfe genommen werden, um die Legitimation (Rechtfertigung) für einen Standard zu erreichen, so merkt man bald, dass sie weit über Theorien der Leistungsmessung und -rückmeldung hinausgehen und Fragen der Motivation, der Intelligenz, der Paradoxie von Verstärkungsverhältnissen hinzukommen. Es bedarf eines Netzes von Zusammenhangswissen, das durch die Situation geformt ist. Die Daten der empirischen Untersuchung (Fallstudien, quasi experimentelle Studien, Befragungen etc.), die Aussagen über Phänomene und mögliche Erklärungen für komplexes Verhalten von Lehrpersonen und Lernenden zulassen, falsifizieren nicht nur die Theorien. Auch wenn es die Meinungsverschiedenheiten (Kontroversen) gibt, können die Soziologie, Ethnographie, Politologie etc. das Professionsfeld von Lehrpersonen für den engeren Handlungsbereich des Unterrichts bzw. die Schulen erhellen. Die empirischen Untersuchungsdaten können die Komplexität (Situationsspezifität, geschichtlicher Kontext, Fachbezogenheit, etc.) der kommunikativen Dynamik der Arbeit im Klassenraum besser abdecken als die Theorien. Die empirischen Untersuchungsdaten erhellen zugleich mehr als die Theorien, die die Erstellung dieser Ergebnisse steuern. Sie haben mehr Informationsgehalt als Theorien, dies auch dann, wenn nur Teile von Varianzen eines Phänomens erklärt werden. So gibt es z. B. die folgenden empirischen Untersuchungen hinsichtlich der Leistungsmessung:

- Soziale Bezugsnormen (Reinberg 1980),
- Komplexe Erklärungsmodelle der Schulleistung (Parkerson 1984),
- Erhöhung der Chancengleichheit bei Benachteiligten (Schwarze 1977),
- Fragwürdigkeit der Messung bei Zensurengebung (Ingenkamp 1977),
- Verhältnis von Motivation und Leistungsrückmeldung (Krapp 1993), etc.

Solche empirischen Untersuchungsdaten sind zwar jeweils gebunden an Theorien, aber sie sind nicht gebunden an das, was wir als Standards bezeichnen, und es ist eine spezifische Leistung, sie dort festzumachen. Aber diese empirischen Untersuchungsdaten können als Vorstellungsverknüpfung (Assoziation) bewirken, dass Standards entsprechend anzupassen sind (vgl. Oser 2001, S. 220f).

3) Das Kriterium der Qualität

Das dritte Kriterium beinhaltet Theorien und Befunde zur Expertenforschung. Aus den Ergebnissen zu den Standards zum Beispiel der Leistungsbeurteilung lässt sich noch wenig ablesen. Denn wir wissen nicht, wann und unter welchen Bedingungen diese Beobachtungen in den komplexen Situationen eines Klassenraumes gemacht worden sind. Ob dieses Verhalten angemessen (adäquat) oder nicht angemessen (nicht adäquat) war, ob es als qualitativ zufriedenstellend oder nicht zufriedenstellend bzw. effizient oder nicht effizient zu beurteilen ist, hängt von zu bestimmenden Normen ab, an denen die Qualität des professionellen Standards gemessen wird. Wenn man generell nicht festgelegt, was die Qualität einer professionellen Handlung ausgemacht, kann man nur „Erfahrungen“ austauschen. Erfahrungsaustausch ist zwar wertvoll, führt aber nicht dazu, schlüssig über die Gründe für bestimmte Handlungen nachzudecken (vgl. Oser 2001, S. 221f).

4) Das Kriterium einer immer schon vorhandenen Praxis

„Jede professionelle Verhaltensweise einer Lehrperson, ob reflektiert oder automatisiert, beruht auf einer stets vorhandenen komplexen Praxis. Lehrpersonen planen, arrangieren, handeln, evaluieren mit Vorstellungen und vagen Hypothesen darüber, was auf welche Weise erreichbar ist“ (ebd. S. 223).

„Handeln ist mehr als eine erfolgsorientierte Wenn-dann-Operation, es ist mehr als das, was uns Forschung überhaupt sagen kann, es ist auch mehr als operationalisiertes Expertenwissen, es ist eben eingebettet in lebensweltliche Handlungszusammenhänge, in menschliche Begegnungen, in Aufforderungen u.ä. Es stellt sich die Frage, ob die herkömmliche Metaphorik zur Beschreibung eines Standards auf dieser vierten Ebene überhaupt je ausreichen kann“ (ebd. S. 218).

„Man kann die Praxis freilich auch anders verstehen, nämlich als Ersterfahrung unter Handlungszwang. In diesem Fall ist sie eine Art feldspezifische Reaktion auf Notwendigkeiten in Bezug auf Verhaltensweise von Kindern und Jugendlichen oder in Bezug auf Forderungen der Gesellschaft. Der Zweck der Praxis ist dann aus keiner praxisbedeutsamen Theorie mehr ableitbar“ (Heid 1995, S. 223).

Zur Praxis gehört auch, dass sie immer schon da war, bevor der wissenschaftliche Zugriff sie überhaupt erst erkannte. Praktikerinnen und Praktiker handeln, auch wenn die Wissenschaft die praxisbedeutsamen Probleme praxisimmanenter Theorien nicht gelöst hat.

Praxiswissen und Praktische Pädagogik, ob in freier Erfahrung angeeignet oder kontaminiert durch Erziehungslehren, ereignen sich stets unter komplexen und zeitintensiven Situation (vgl. Heid 1995, S. 224).

Wenn man aufgrund des bisher Dargelegten die professionellen Standards des Lehrerberufs festlegt und evaluiert, dann ist es notwendig auf jeden einzelnen Standards diese vier Kriterien anzuwenden. Wir sprechen ja von Lehrerinnen- und Lehrer-Professionalität, weil jeder Standard theoretisch und empirisch abgesichert ist, weil zugleich ein Forschungswissen darüber besteht, wann er unter welchen Bedingungen effektiv und qualitativ gut realisiert wird und weil die bisherige Praxis zu seinem Verständnis erheblich beiträgt.

BENNER stellt folglich fest, dass derjenige, der also etwas über die Wirksamkeit einer standardisierbaren pädagogische Handlung herausfinden möchte, eine Menge über die Muster der Verarbeitung solcher Handlungen durch die Handlungsadressaten wissen bzw. erfahren muss und auch darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit welche Adressaten unter welchen Bedingungen welche Handlungen wie interpretieren (vgl. Benner 1978, S. 322).

Wir nehmen an: Wenn junge Lehrpersonen nur theoretische Kenntnisse über einzelne professionelle Kompetenzen besitzen, dann haben sie zwar ein notwendiges Wissen, aber dieses Wissen führt selten zum Handeln und es kann auch das Handeln nicht steuern. Theoretiker behaupten solches Wissen sei „träge“. Träges Wissen wird nicht handlungswirksam. Theorie formulieren zwar begründete Annahmen darüber, wie etwas wirken sollte. Aber eine Wirklichkeit, die allein aus Theorien bestünde, hätte keine Aussicht, in dieser Wirklichkeit zu bestehen. Lehrpersonen, die stets andere analysieren, ohne selber eine Sache vormachen zu können bzw. selber zu unterrichten, hätten keine schulische Überlebenschance.

Die Hauptaufgabe der Lehrerausbildung ist es, mit jedem Lehramtskandidaten einzelne solcher Standards zu entwickeln und an der Wirklichkeit abzugleichen. Die Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung sollten bei den Studierenden in der Lehrerausbildung gefördert werden. In Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und in Didaktik erhalten sie Informationen zu diesem Thema:

- a) Sie lesen einschlägige Forschungsberichte,
- b) analysieren das Handeln von Experten anhand von Videoaufzeichnungen oder realen Unterrichtssituationen und vergleichen es mit Novizenhandlungen und

- c) führen Übungen in Unterrichtssituationen oder ganze Unterrichtsabschnitte selbstständig durch.
- d) Anschliessend werden ihre Erfahrungen besprochen, reflektiert, bewertet und – falls erforderlich – korrigiert, d.h. wieder und wieder in der Praxis ausprobiert (vgl. Wade & Yarbrough 1994, S. 63-78).

Nur so kann ein Standard ausgebildet werden. Im amerikanischen Raum spricht man von der Bildung eines Portfolios. Dies ist eine Art Sammlung von Übungen, Analysen, Forschungspapieren, Selbstreflexionen, Case Studies, Beispielen, Reports über die Praxis, Fortschrittstabellen u.ä. Ein Portfolio enthält den berufsbiographischen Weg von Novizen zum Beherrscher eines Standards und impliziert die Konstruktion von Lernwelten (Lektionen) für den Lernenden, in denen dieser Standards mehrere Male zur Anwendung kommt. In den USA hat man Charakteristiken für nationale Leistungsstandards ausgewiesen (vgl. ebd. S. 79):

- „Standards must reflect high expectations, not expectations of minimal competency.
- Standards must provide focus and direction, not become a national curriculum.
- Standards must be national, not federal.
- Standards must be voluntary, not mandated by the federal government.
- Standards must be dynamic, not static” (ebd. S. 79).

Diese Ausführungen meinen aber nicht, dass sich Standards an der üblichen Orthodoxie des Notwendigen orientieren, sondern dass sie ein Übermaß an idealer Beherrschung professioneller Kompetenzen beinhalten.

3.3 Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und Lehrerfortbildung

„Die Antwort auf die Frage nach den heute notwendigen Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und –fortbildung hängt von der Antwort auf die Frage ab, was man in einer demokratischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts unter einer qualitätsvollen und leistungsstarken Schule versteht. Das zu klären bedeutet, zumindest die Aufgabe und möglicherweise darüber hinaus die „Vision“ der heutigen Schule möglichst gut zu bestimmen. Denn die Aufgaben und Visionen einer Organisation formulieren – so weiss man es aus Diskursen über Organisations- und Qualitätsentwicklung – den Maßstab, auf den hin in der Organisation – und d.h. hier in der Schule – die feststellbaren Erreichungsgrade für die angemessene Lösung der selbst gestellten Aufgabe formuliert werden können“ (Hilligus 2006, S. 62). Aus dieser Feststellung formulierte HILLIGUS 2006 folgende acht Thesen:

1. *„Die Klärung der professionellen Aufgaben der Schule ist eine notwendige Voraussetzung für die Bestimmung von Lehrprofessionalität und deren Kompetenz-Standards“* (Hilligus 2006, S. 62). Damit ist gemeint, dass es Aufgabe der Schule in einer Demokratie ist, alle Kinder mit der bestehenden und sie umgebenden gesellschaftlichen Welt vertraut zu machen. Das bedeutet für die professionell Unterrichtenden über die bestehende Welt mit der jeweils nachwachsenden Generation zu kommunizieren.
2. *„Professionell Lehren heißt, adressatengerecht und sachgerecht zu kommunizieren“* (ebd. S. 64). Lehrerinnen und Lehrer sollten vier Kommunikationsschwerpunkte vermitteln können:
 - „curriculare Botschaften = Sachbotschaften,
 - institutionelle Botschaften = Beziehungsbotschaften,
 - personell-kulturelle Botschaften = Ich-Botschaften und
 - methodische Arrangements = kommunikative Appelle und zwar auf der Basis
 - einer Diagnose der Situation und der Adressaten und
 - eines Grades an Reflexion über gemachte Erfahrungen und erzielte Wirkungen“ (ebd. S. 64).

3. *„Kompetenz und Kompetenzstandards zu beschreiben, bedeutet, die innere Struktur kompetenter zu erschließen“* (Hilligus 2006, S. 65). Lehrerinnen und Lehrer sollten daher in der Lage sein,
- die Handlungssituation und die Lernmöglichkeiten der adressierten Lerner angemessen wahrzunehmen und ggf. spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren,
 - ein Curriculum zu konzipieren und in Aufgaben zu übersetzen,
 - es methodisch geeignet zu präsentieren,
 - ein angemessen gestaltetes organisationales Gefüge und eine Lernumgebung mitzugestalten,
 - schließlich bei all diesen Tätigkeiten eine Rolle einzunehmen, die mit diesen angemessen korrespondiert
 - und sich auf alle Tätigkeiten und deren Wirkungen evaluativ und reflexiv zurückzuwenden, um daraus für das weitere Agieren zu neuen Einsetzungen (im Sinne der oben erläuterten Diagnose) und ggf. zu eigenen Lernprozessen zu kommen (vgl. ebd. S. 65).
4. *„Diese Kompetenzen lassen sich als 10 Qualifizierungsaufgaben in sechs Gruppen formulieren“* (ebd. S. 67).
- I. „Diagnostische Kompetenz*
1. Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen
 2. gesellschaftliche Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären
- II. Institutionelle Kompetenz*
3. Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mitgestalten
 4. Lernumgebungen/Lernräume gestalten
- III. Curriculare Kompetenz*
5. Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren
 6. Lernaufgaben adressaten und sachgerecht formulieren, Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen
- IV. Methodische Kompetenz*
7. Lehr- und Lernprozesse (Artikulationen) gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen. Anfänger/Inszenierungen finden

V. *Kulturelle Kompetenz*

8. In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen
9. Prinzipien für die eigene Rolle/für eine Haltung gegenüber Lernenden finden

VI. *Reflexive und Evaluative Kompetenz*

10. Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lernergebnissen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten“ (Hilligus 2006, S. 67).

5. *„Für das Erreichen von Kompetenz-Mindeststandards in den benannten Kompetenzbereichen benötigen Studierende jeweils unterschiedlich viel Zeit“* (ebd. S. 68). Ein professionelles Ausbildungscurriculum sollte den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und dem individuell verschiedenen Ausbildungsbedarf durch modulare und zeitliche Flexibilität Rechnung tragen.
6. *„Die Qualifizierungsaufgaben legen ein Fundament für professionelle Lehrtätigkeit in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und sie markieren zugleich sinnvolle Spezialisierungsoptionen“* (ebd. S. 68). Am Anfang können Lehrpersonen die genannten Qualifizierungsaufgaben erfolgreich auf einem Mindestniveau bearbeiten und beherrschen. Kompetenzentwicklungen und –erwartungen können darüber hinaus auch im Rahmen der Berufstätigkeit systematisch angestrebt und erwartet werden.
7. *„Lehrprofessionalität entsteht nur im praktischen Einsatz der erworbenen Kompetenzen. „Kompetenz- und Standardorientierung schaffen die notwendigen Voraussetzungen für Lehrprofessionalität“* (ebd. S. 69).
8. *„Kompetenz- und Standardorientierung machen eine Neuorganisation der Theorie- und Praxisphasen der Lehrerbildung erforderlich“* (ebd. S. 70). Diese These ist äußerst wünschenswert, weil zugleich ein Beforschen und Weiterentwickeln der schulischen Praxis stattfindet. So könnten aktive neue Lehrkräfte für Schulen attraktiv sein und die Selbstentwicklung der Schule vorantreibend.

3.4 Fazit

Die Begrifflichkeit der Kompetenz und des Standards haben Wissenschaftler unter vielen Gesichtspunkten definiert und abgeleitet. Die vorliegende Arbeit fokussiert diesen Zusammenhang mit der beruflichen Lehrerausbildung. Die Bildungspolitik spielt eine grosse Rolle dabei, an welchen Institutionen das Lehrpersonal für die einzelnen Bildungsinstitutionen aus- und weitergebildet werden soll und welchen Qualitätskriterien solche Aus- und Weiterbildungen genügen sollen. Standards für die Ausbildung der beruflichen Lehrkräfte können an unterschiedlichen Ausbildungszeitpunkten und berufsbiographischen Phasen von Lehrpersonen angepasst werden und dies betrifft auch die Curriculumentwicklung (vgl. Eder 2006, S. 8).

Wichtig ist, dass die beruflichen Lehrkräfte in den folgenden Kompetenzbereichen der Schule Schlüsselrollen beherrschen:

- im Unterrichtsprozess,
- in der Entwicklung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schülern,
- in der Gestaltung des Klassenklimas,
- in der Ausprägung des Schulprogramms und des Schullebens,
- in der Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit,
- In der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium, Team-Teaching, in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Erzieher, Sozialarbeiter, Psychologen etc.),
- im Bildungsmanagement, in der Schulprogrammarbeit (s. o.),
- in der Elternarbeit (Gestaltung der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus in Erziehung und Bildung),
- Sonderpädagogische Grundqualifikation (vgl. Beck 2007, S. 7).

Diese Kompetenzbereiche haben Gemeinsamkeiten und verlaufen kreisförmig. Dies darzustellen, ist bisher nur unvollständig gelungen. Demzufolge ist die Definition der beruflichen Handlungskompetenz zu beschliessen. Damit die auf wissenschaftlicher Grundlage zu entwickelnden Standards und Kompetenzkriterien sowie die Art und Weise ihrer Evaluation in Laos Akzeptanz finden und wirksam werden können, bedarf es der breiten Zustimmung aller am Prozess beteiligten Institutionen.

VI Darstellung der unterschiedlichen nationalen Standards der Lehrerbildung

In diesem Kapitel werden die zu untersuchenden nationalen Standards der Lehrerbildung bzw. Standards der Lehrkräfte dargestellt, verglichen und analysiert. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung sollen wissenschaftliche Bezüge zur Entwicklung der Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos abgeleitet werden. Es ist zweckmäßig, Standards aus industrialisierten bzw. Westlichen Gesellschaften, wie Deutschland und der Schweiz zu betrachten. Es ist natürlich auch notwendig, Standards laotischer Nachbarstaaten, wie Vietnam und Thailand, zu untersuchen.

4.1 Bedeutung der Standards und Lehrerbildung

Landes- bzw. bundesweite Standards für die Lehrerbildung sind dringend erforderlich, um vergleichbare Qualifikationen und eine deutliche Qualitätsverbesserung der Ausbildung von Lehrkräften zu erreichen (vgl. Beck 2007, S. 7).

„Die Kultusministerkonferenz [der Länder der Bundesrepublik Deutschland] sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Forderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen und bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaft beziehen; sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen“ (Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 5).

Über Standards, ihre Konstitution, ihre Auswahl sowie über die Mittel zu ihrer Erreichung sollten Begründungsprogramme installiert und internationale Vergleiche durchgeführt werden, damit aus den lokalen Gegebenheiten heraus jeweils wertvolle institutionelle Veränderungen vorgenommen werden können. Die Schule und der Beruf der Lehrpersonen sind heute genau so sehr der Globalisierung unterworfen, wie es die ökonomischen und

sozialen Dimensionen des Lernens sind. Auch die vielen kulturellen Eigenheiten bei der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung müssen berücksichtigt werden, damit sich Wissen und Handlungsfähigkeit im Bereich des Lernens, der Entwicklung und der Erziehung entwickeln können. Wir wissen, wie die Strukturen gebaut werden müssten, damit Standards erfüllt werden können. Wir wissen auch, dass diese Standards einer **dauernden Überprüfung** unterliegen, dass sie **stets ergänzt** werden müssen und die Berufsverbände und Lehrgewerkschaften die Standards anerkennen. Standards würden gleichsam ein transparentes Wertesystem für eine mögliche Bewertung des eigenen beruflichen Handelns abgeben (vgl. Oser 2001, S. 321). OSER sagt treffend: *„Wer sich in den Dienst einer inhaltlichen Professionalität der Lehrerbildung stellt, muss auch ein Menschenbild entwickeln, das ein berufliches Engagement mit beruflicher Zufriedenheit zu koppeln weiß und zugleich die sich stets erhöhende Autonomie und Selbstverantwortungsübernahme des Kindes richtig einschätzen kann“* (ebd. S. 331). Deshalb geht es nicht bloß um Standards in der Lehrerbildung, sondern es geht auch um deren Rückbindung an Bildung und an das Wissen, das nicht bloß das Technische in ihnen Verwendung finden kann. Junge Lehrerinnen und Lehrer sollen sich ein *Berufsethisches Konzept* aneignen, das die Standards transzendiert. Standards sind in einen Prozess des beruflichen Handelns einzubauen und langfristig in den Mittelpunkt zu stellen. Standards sind auch zurückzubinden an das, was wir an anderer Stelle *als realistischen Diskurs* bezeichnet haben.

Es ist auch zu bedenken, dass Standards für berufliche Lehrkräfte entwickelt und angepasst werden müssen, denn die Ausbildung zum Lehramt an berufsbildenden Schulen qualifiziert im Unterschied zu anderen Lehrämtern für die Lehrtätigkeit in einer Vielzahl von Schulformen und Bildungsgängen mit einer sehr heterogenen Schülerschaft. Das Spektrum reicht vom *Berufsvorbereitungsjahr* über das *Berufsgrundbildungsjahr* und die traditionelle *Teilzeitberufsschule* bis zu *Fachschule*, *Fachoberschule* und *Fachgymnasium*. In Laos gilt dies wahrscheinlich auch für die *Universitäten*. Dementsprechend weit gefächert können die konkreten Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer sein, die nach der Ausbildung durch Schulalltag und Unterrichtspraxis gestellt werden.

„Das System der dualen Berufsausbildung [in der Bundesrepublik Deutschland] befindet sich seit einigen Jahren in der Kritik. Berufsschulen wird im Hinblick auf die sich wandelnde Arbeitswelt wenig Effizienz und Flexibilität nachgesagt: Notwendige fachliche, methodische und soziale Kompetenzen für die zukünftigen Fach- und Arbeitskräfte werden

nur unzureichend vermittelt bzw. gefordert. Dafür werden in erster Linie eine starre, überkommene Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsorganisation, zu starre Rahmenbedingungen der Schule sowie eine reformbedürftige Ausbildung der Lehrenden verantwortlich gemacht“ (Schnurpel 2002, S. 14).

Die duale Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland kann auf eine lange Tradition zurück blicken und bietet Berufsausbildung auf einem hohen, international anerkannten Niveau an. Trotzdem oder gerade deswegen unterliegt dieses System einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung, um international konkurrenzfähig bleiben zu können. Wieviel mehr ist es für ein Land wie Laos existenziell notwendig, sein Bildungssystem internationalen Standards gemäß zu reformieren. Aufgrund der anstehenden Bildungsreform könnte momentan der richtige Zeitpunkt erreicht sein, um Standards der Lehrerbildung in Laos einzuführen. Ausgangspunkt der Bildungsreform sind folgende Kritikpunkte die SCHNURPEL zwar für das deutsche System formuliert, die allerdings auch auf das laotische System zutreffen:

- „der fehlende Zusammenhang von Studieninhalten und Schulpraxis: Lage, Stellenwert und Einbindung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen,
- die mangelnde Kooperation zwischen Disziplinen und Fachbereichen: Stellenwert und Verhältnis von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildungsanteilen und
- die ungenügende inhaltliche Abstimmung zwischen den verschiedenen Phasen: Stellenwert und Ansätze einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Studienseminar und berufsbildender Schule“ (ebd. 2002, S. 14).

Ähnlich wie in Deutschland, allerdings auf einem vollkommen anderen Niveau, wird an der Ausbildung beruflicher Lehrkräfte- oder Berufsschullehrer in Laos kritisiert, dass die Studierenden unzureichend auf die Auswirkungen wirtschaftlicher, technischer und sozialer Entwicklungen sowie die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Probleme vorbereitet werden.

Der Deutsche Bildungsrat hat 1970 die Tätigkeit von Lehrkräften mit den Begriffen Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren beschrieben. In der Rahmenvereinbarung der KMK von 1991 werden die Vermittlung der beruflichen Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der allgemeinen Bildung als Aufgaben der berufsbildenden Schulen genannt. Die Berufsschule soll damit zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.

4.2 Standards der Lehrerbildung nach TERHART 2002 in Deutschland

Diese Standards benennen, was ein gut ausgebildeter, auf der Höhe der Kompetenz stehender, gewissermaßen „perfekter“ Lehrer wissen und pädagogisch-didaktisch können muss. „Es ist auffällig, dass in diesen Standards von Wissen und Kompetenz im Fach bzw. in den Fächern nicht die Rede ist. Das Fachwissen, wenn es noch so gut ist, kann an sich nicht professioneller Standard sein“ (Terhart 2002, S. 24). Gleichwohl ist das Verfügen über ein gutes fachbezogenes Wissen doch sicherlich eine notwendige und sehr wichtige Voraussetzung für kompetenten Unterricht in diesem Fach. Es ist allerdings noch nicht hinreichend! Folgend aufgeführt sind die von Terhart entwickelten Standards für ausgebildete Personen und Ausbildungsinstitutionen.

a) Standards für ausgebildete Personen

Standards für Absolventen der Ersten Phase beinhalten insgesamt 35 Standards

Standards für die Unterrichtsfächer enthält 10 Standards

1. „Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte
4. Sich bewegen können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin
5. Forschungsmethoden der Disziplin
6. Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen
7. Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin
8. Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin
9. Verbindungen zu anderen Disziplinen
10. Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte

Standards für die Fachdidaktik enthalten 10 Standards

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches
4. Aufbau und Inhalte des fachspezifischen Lehrplans
5. Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung
6. Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach
7. Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach
8. Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach
9. Methodische Formen/Lehr-Lern-Formen in diesem Fach
10. Verknüpfung des Faches mit anderen Fächern

Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium enthalten 10 Standards

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

Standards für die schulpraktischen Studien enthalten 5 Standards

1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lehren/Lernen)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrstudium“ (Terhart 2002, S. 31-33)

Standards für die Absolventen der Zweiten Phase enthalten insgesamt 10

Standards:

1. „Unterrichts-/Klassenführung
2. Unterrichtsplanung (Halbjahre, Unterrichtseinheiten, Stunden)
3. Beurteilung, Diagnose und Förderung
4. Einsatz eines breiten Methodenrepertoires
5. Einsatz neuer Informationstechnologien
6. Überprüfung der eigenen Arbeit (Selbstevaluation)
7. Selbstbild und Selbstentwicklung als Lehrer
8. Formelle und informelle Fort- und Weiterbildung
9. Berufliche Belastung und ihre Bewältigung
10. Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung“ (Terhart 2002, S. 33)

b) Standards für Ausbildungsinstitutionen

Standards betreffen nicht nur die auszubildenden Personen, sondern auch diejenigen Institutionen, welche deren Ausbildung zu organisieren haben, nämlich:

1. Institutionen der 1. Phase
2. Institutionen der 2. Phase
3. Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten

Eine Universität, in der Lehrerbildung stattfindet, sollte folgende Standards erfüllen.

Institutionen der Ersten Phase enthalten 6 Standards und 25 Fragen:

1. Sie benötigt ein institutionell möglichst hoch angesiedeltes *Zentrum für Lehrerbildung*, in dem die Belange der Lehrerbildung quer über die Fakultäten hinweg zentral vertreten und organisiert werden. z.B.: Forschung in der Lehrerbildung, Vertreter der Fächer/Fachdidaktik.
2. Sie benötigt in den Fakultäten, die die Ausbildung in den Fachwissenschaften wahrnehmen, eine allgemeine *Lehrplankommission* als Entscheidungsinstanz, die semesterweise die Studierbarkeit des jeweiligen Lehramtsfaches am Lehrangebot prüft und gegebenenfalls auf Defizite aufmerksam macht.
3. Die Lehrplankommission für das erziehungswissenschaftliche Studium besteht zur Hälfte aus Mitgliedern des Faches Erziehungswissenschaft.

4. Sie benötigt eine hinreichende Zahl von *Fachdidaktik-Professuren* zur Sicherstellung einer forschenden Fachdidaktik, die über Unterrichtslehre hinauszugehen hat.
5. Sie benötigt ein verabredetes und mit den sog. "Hauptfachstudiengängen" (Diplom, Magister) verzahntes *Kerncurriculum für die Lehrerbildung*. In diesem sind zusammenhängende größere Studieneinheiten (Module) definiert, die kreditiert und zertifiziert werden. Ein wichtiger Qualitätsstandard für ein Kerncurriculum Lehrerbildung ist es, dass *erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrangebote* in Modulen miteinander teils integrativ, teils kooperativ - ergänzend organisiert werden.
6. Sie benötigt Absprachen, auf deren Basis die Aufgaben, Belastungen etc. der Lehrerbildung im universitätsinternen System der Mittelallokation angemessen berücksichtigt werden. Damit ließe sich verhindern, dass Universitäten und Fakultäten zwar Geld für Lehrerbildung und Lehramtsstudierende bekommen, dieses Geld aber nicht dort ankommt (vgl. Terhart 2002, S. 36).

Solche Qualitätsmerkmale für Lehrerbildungs*institutionen* werden aber vermutlich nur entwickelt werden und lassen sich hinsichtlich ihrer Erfüllung nur evaluieren, wenn auch die leitende Instanz für das *Gesamtsystem Lehrerbildung* spezifische Standards erfüllt. Auch Bildungsministerien bzw. hier: die in ihnen für Lehrerbildung verantwortlichen Abteilungen und Gruppen müssen *selbst* Standards erfüllen!

Institutionen der 1. Phase enthalten 25 Fragen:

1. „Hat die Universität eine Querstruktur aufgebaut, die die Belange der Lehrerbildung inneruniversitär und nach außen vertritt?
2. Existiert ein Zentrum für Lehrerbildung (oder Äquivalent)?
 - a. in welcher Personalstärke?
 - b. in welcher inhaltlichen Ausrichtung?
 - c. in welcher rechtlichen Konstruktion?
3. Wird inneruniversitär und/oder in den Fachbereichen deutlich gemacht, wie hoch der Anteil an Lehramtsstudierenden ist? welcher Anteil des Personals/ der Lehrkapazität sich dem Vorhandensein von Lehrerbildung verdankt?

4. Wie hoch ist die Abbruchquote innerhalb der einzelnen Lehramtsstudiengänge? Werden die Gründe erfasst? Welche Gründe gibt es für diese Quote?
5. Sind Kerncurricula für die Lehrerbildung in den Fächern/und der Fachdidaktik im erziehungswissenschaftlichen Studium erarbeitet worden?
6. Wird in den Fachbereichen geprüft, ob das Angebot den im Kerncurriculum ausgewiesenen Anforderungen entspricht?
7. Wie sieht der Verfahrensweg aus, wenn Angebote geändert werden müssen oder wenn es in diesem Kontext Konflikte gibt?
8. Liegen Praktikumsordnungen vor?
9. Legt das Praktikumsbüro regelmäßig Berichte vor?
10. Wie wird die Eingliederung schulpraktischer Studien in den Studienverlauf sichergestellt?
11. Existieren Einführungen in Methoden der schulnahen Lehrerforschung (teacher research)?
12. Werden aus Seminaren heraus je individuelle Explorations- und Forschungsaufgaben für schulpraktische Studien entwickelt?
13. Werden Praktikumsportfolios/Praktikumsberichte erstellt?
14. Werden Schulpraktiker (Lehrkräfte, Schulleiter) an den schulpraktischen Studien begleitend mitbeteiligt?
15. Werden gemeinsame Auswertungen zwischen Praktikant, schulischem und universitärem Betreuer durchgeführt?
16. Gibt es eine Studienberatung auf der Basis der Praktikuserfahrungen und Ergebnissen? Existiert eine spezielle Prüfungsberatung?
17. Gibt es Ansätze für eine Weiterbildung des Personals innerhalb der Lehrerbildung?
18. Existiert ein System der internen und externen Evaluation in den Fachbereichen für die Lehrerbildung insgesamt?
19. Wie steht es um die Kooperation mit dem Staatl. Prüfungsamt?
20. Wie steht es um die Kooperation mit Institutionen der 2. Phase?
21. Wird den Hintergründen/Ursachen für Studienabbruch nachgegangen?
22. Wird die Belastung und Leistung innerhalb der Lehrerbildung bei der kriterien-orientierten Mittelvergabe mitberücksichtigt?
23. Wenn ja: in welcher Weise/mit welchem Gewicht ?

24. Werden die Absolventen von Lehramtsstudiengänge (I. Staatsexamen) in irgendeiner Weise erfasst? Wird eine Entlassungsfeier durchgeführt?
25. Wie groß ist die Beachtung, die der Lehrerbildung wirklich innerhalb der Universität zukommt?“ (Terhart 2002, S. 38f).

Institutionen der Zweiten Phase enthalten 6 Standards und 17 Fragen:

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Aufgaben müssen die Anforderungen an Institutionen der zweiten Phase andersgeartet sein als diejenigen für die erste Phase. Wendet man die Kritik an der zweiten Phase konstruktiv an, so lassen sich folgende Anforderungen benennen:

1. „Die Lehr- und Lernformen innerhalb der Studienseminare müssen einen höheren Anteil an selbständigem und selbstorganisiertem Lernen beinhalten.
2. Die inhaltliche und personelle Verknüpfung zwischen dem Lernort Studien-seminar und dem Lernort Schule muss intensiviert werden.
3. Die Verrechnung dieses Unterrichts als "bedarfsdeckend" sollte jedoch vermieden werden. Falls dies nicht erreicht bzw. der bedarfsdeckende Einsatz noch ausgeweitet wird.
4. Die Qualifizierung, Rekrutierung und Weiterbildung des Ausbildungspersonals sollte dringend verbessert werden.
5. Die Beurteilung der Entwicklung von Referendaren sollte während des Referendariats kontinuierlich dokumentiert werden; am Ende sollten zusätzlich zur examensnotepersonenbezogene Stärken/Schwächen-Profile erstellt werden.
6. Institutionen der Zweiten Phase sollten eine kontinuierliche Selbstevaluation betreiben.

Institutionen der 2. Phase enthalten 17 Fragen:

1. Gibt es zu Beginn Einführungsveranstaltungen?
2. Wird den Referendaren ein detaillierter Ausbildungsplan vorgelegt?
3. Wie erfolgt die Zuordnung zu Schulen/Mentoren?
4. Wie ist die Zusammenarbeit Schule/Seminar organisiert?
5. Sind Beurteilungskriterien transparent?
6. Gibt es klare Absprachen über Standards zwischen den beurteilenden Personen?

7. Wie ist das Verhältnis von individueller/kollektiver Beratung?
8. Werden Referendare in die Entscheidungen des Seminars mit einbezogen?
9. Gibt es Lösungen für spezifische (persönliche) Problemfälle?
10. Was geschieht bei Konflikten zwischen Beteiligten?
11. Welche Formen der Selbstorganisation der Referendare gibt es?
12. Welche Kontakte zur 1. Phase bestehen?
13. Welche Kontakte zur 3. Phase bestehen?
14. Wie sieht die Rekrutierung der Seminar- und Fachleiter sowie der betreuenden Lehrer (Mentoren) aus?
15. Wie sieht es mit der Weiterbildung der Seminar- und Fachleiter sowie der betreuenden Lehrer (Mentoren) aus?
16. Werden Quereinsteiger aus anderen Bildungsbereichen als Ausbilder eingesetzt?
17. Existiert ein internes Monitoring/Evaluationsverfahren?“ (Terhart 2002, S. 40f)

Prüfungs- und Einstellungsmodalitäten

Am Ende der 1. Phase prüfen Universitätsangehörige (im Beisein von Vertretern der Schuladministration) in ihrer Rolle als ernannte Mitglieder des Prüfungsamtes. Am Ende der 2. Phase prüfen Fachleiter, Seminarleiter, Ausbildungslehrer und z.T. Schulleiter. Art, Zahl, Umfang, Reihenfolge und Gewichtung der verschiedenen Prüfungselemente bei den beiden Staatsexamina variieren in den Bundesländern. Die Note(n) aus beiden Staatsexamina sowie z.T. weitere personenbezogene Faktoren gehen in die Berechnung von Punktzahlen ein, die dann wiederum (ausschließlich oder in Kombination mit anderen Elementen) die Voraussetzung für die Einstellung sind. Ihr prognostischer Wert für den späteren Berufserfolg bzw. - Mißerfolg ist bislang noch nicht empirisch überprüft worden. Die in dieser Expertise empfohlene Evaluation anhand von Standards kann auch dazu dienen, die Examensnoten der evaluierten Personen an einem Außenkriterium den Standards zu validieren.

Prüfungsverfahren enthalten 14 Fragen:

1. „Wie groß ist der Anteil Studien- bzw. ausbildungsbegleitender Prüfungselemente im Verhältnis zu abschließenden Prüfungselementen?
2. Wie ist das Verhältnis der verschiedenen Prüfungselemente (Klausur, mündliche Prüfung, Examensarbeit)?
3. Wie stark ist der Inhalt der Prüfungen an den individuellen, faktischen Studienverlauf angekoppelt und wie stark ist er angekoppelt an allgemeine Standards?
4. Welche Kompetenzebenen sollen - der Idee nach - in den schriftlichen und mündlichen Prüfungen des 1. Staatsexamens erreicht und überprüft werden?
5. Welche Kompetenzebenen werden - der praktischen Erfahrung nach - durchschnittlich erreicht bzw. überprüft?
6. Wie stark ist der Kontakt zwischen Prüfungsamt und den Fachbereichen/Fakultäten, in denen Lehrerbildung stattfindet?
7. Welche Möglichkeiten bestehen für das Prüfungsamt, folgenreich auf Defizite im Lehrangebot oder in der Prüfungspraxis hinzuweisen?
8. Wie ist das Verhältnis zwischen dem Gewicht der Benotung durch die Fach-/Seminarleiter einerseits und dem Mentor/Schulleiter andererseits?
9. Welche unterschiedlichen Kompetenzebenen sollen im 2. Staatsexamen erreicht und geprüft werden und welche werden der praktischen Erfahrung nach erreicht und geprüft?
10. Werden als Ergebnis des 2. Staatsexamens personenspezifische Entwicklungspotentiale und/oder Stärken/Schwächen-Berichte festgehalten?
11. Gehen solche individuellen Beurteilungen zu Entwicklungspotentialen und Qualitätsprofilen in die Einstellungsprozedur ein?
12. Wie hoch ist die durchschnittliche Studiendauer in den Lehramtsstudiengängen?
13. Wie sehen die Notendurchschnitte in den einzelnen Lehrämtern/Prüfungsfächern aus?
14. Wie hoch ist die Durchfallquote?“ (Terhart 2002, S. 41f).

4.3 Standards der Lehrerbildung nach OSER/ OELKERS 2001 in der Schweiz

Die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz ist wesentlich durch zwei Merkmale geprägt. Das erste Merkmal ist die kantonale Regelungskompetenz. Das zweite Merkmal ist die historisch gewachsene enge Zusammenarbeit zwischen den kantonalen Schulsystemen. Diese zwei Merkmale haben zu unterschiedlichen Kombinationen in den kantonalen Lehrerbildungssystemen geführt. Zum Beispiel: Institution der Lehrerbildung, Struktur der Ausbildungsgänge, Konzeption der Ausbildung, Zugänge zur Ausbildung, Erteilung der Unterrichtsberechtigungen, Dauer der Ausbildung sowie Inhalte der jeweiligen Ausbildung. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft und der damit verbundenen Konkurrenz zwischen den nationalen Volkswirtschaften spielt die Bildung eine immer wichtigere Rolle. Daher werden in der Schweiz Lehrer in ähnlichen Ausbildungsgängen ausgebildet, die jedoch die kantonalen Unterschiede berücksichtigen (vgl. Oser/Oelkers 2001, S. 99f).

Die Schweizer Kantone unterscheiden sich stark beispielsweise hinsichtlich Sprache (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) und Kultur. Das begrenzt einerseits den an zukünftige Lehrer zu stellenden Grundanspruch und bringt andererseits Vorteile für die Lehrerinnen und Lehrer. Denn sie beherrschen die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen in den jeweiligen Kantonen. *Der Untersuchungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde deshalb auf die deutschsprachige Schweiz begrenzt.* Ein zweites Beispiel zeigt, dass die gesamte *Dauer* der Ausbildung der Primarlehrkräfte in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich geregelt ist. In Basel oder im Kanton Aargau z.B. dauert sie zwei Jahre, beginnend nach der Matura (Abitur), der allgemeinen Hochschulreife. In den Kantonen Zürich, Luzern und Thurgau dauert die gleiche Ausbildung drei Jahre. Ein drittes Beispiel zeigt, dass die verschiedenen kantonalen *Ausbildungskonzeptionen zu unterschiedlichen Unterrichtsberechtigungen* führen können. Wenn man z.B. an den Universitäten Bern, Fribourg, Basel und Zürich als Sekundarlehrerin und Sekundarlehrer studiert, erhalten die Absolventinnen und Absolventen eine Unterrichtsberechtigung begrenzt auf die studierten Fächer. Im Kanton Bern erhalten die Absolventinnen und Absolventen jedoch ein integrales Lehrdiplom, d. h. eine Unterrichtsberechtigung für alle Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I, unabhängig von der Begrenzung durch die Universität (vgl. ebd. S. 101).

Die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat hinsichtlich der *Anerkennung von unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen für die einzelnen Lehrkategorien, die entweder an einer Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule erworben wurden*, Empfehlungen erlassen (vgl. ebd. S. 102).

Die Expertenkommission der schweizerischen Bildungspolitik beschreibt die Situation der Lehrerbildung folgenderweise: „Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten“ (Oser 2001, S. 102). In dieser bildungspolitischen Situation übernahmen FRITZ OSER und JÜRGEN OELKERS im Jahr 2000 den Forschungsauftrag unter dem Titel „**Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme**“. Das Ziel der wirksamen Lehrerbildung ist der wirksame Unterricht, der durch eine ausgebildete Lehrperson beherrscht werden sollte (vgl. Oser/Oelkers 2001, S. 109).

Im Zentrum des wirksamen Lehrerbildungsmodells der Schweiz stehen Rahmenbedingungen und Ausbildungsprozesse (siehe Tabelle 3). Dieses Ausbildungsmodell wird als Grundlage der Tätigkeit der ausbildenden Personen und des organisationalen Rahmens der Institution angenommen. Sowohl auf der personalen als auch der organisationalen Seite ist je ein objektiver und ein subjektiver Anteil auszumachen. Objektiver Anteil der personalen Seite sind zum Beispiel Geschlecht, Alter, Vorbildung oder soziale Herkunft. In den subjektiven Bereich fallen die individuellen Ausbildungs- und Berufsmotive. Subjektiver Anteil der organisationalen Seite ist die Zielstufenorientierung, die durch die zukünftigen Lehrkräfte wahrgenommen wird. Die Zielstufe repräsentiert das Berufsfeld der zukünftigen Lehrkräfte und stellt den Bezugspunkt der Ausbildung dar. Als objektiver Anteil der organisationalen Seite wird die Schulkultur beschrieben. Die Studierenden müssen in diesem Zusammenhang sowohl als Handlungssubjekte als auch Handlungsprojekte betrachtet werden (vgl. ebd. S. 145).

Rahmenbedingungen	
Person (objektiv)	Person (subjektiv)
<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • Vorbildung • Soziale Herkunft 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungs- und Berufsmotivation
Organisation (objektiv)	Organisation (subjektiv)
<ul style="list-style-type: none"> • Schulkultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielstufenorientierung
Ausbildungsprozesse	
Qualität der Ausbildungstätigkeit im Bereich <ul style="list-style-type: none"> • Berufswissenschaft, • Fachwissenschaft und • Berufspraktische Ausbildung 	

Tabelle 3: Das wirksame Lehrerbildungsmodell (vgl. ebd. S. 142)

Personale und organisationale Rahmenbedingungen sowie Ausbildungsprozesse stehen im Mittelpunkt der Untersuchung von OSER/OELKERS, Welche folgende Einflussfaktoren beschreiben:

Unter **Geschlecht** wird das Verhältnis der Geschlechter unter den Studierenden verstanden. „Das Bundesamt für Statistik in der Schweiz stellt fest, dass die Frauen eine deutliche Mehrheit unter den erwerbstätigen Lehrkräften der Vorschule und der obligatorischen Schule bilden, wobei in der Differenzierung nach Schulstufen grosse Unterschiede zutage treten“ (Oser/Oelkers 2001, S. 147).

Unter **Alter** verstehen OSER und OELKERS das Alter der Studierenden in Relation zur Ausbildungsdauer der Lehrkräfte. „Je höher die Zielstufe, desto höher ist das Durchschnittsalter der Studierenden“ (ebd. S. 148).

Vorbildung: Das Konzept der Reform der schweizerischen Lehrerbildung sieht vor, „dass die gymnasiale Maturität zur Zulassungsvoraussetzung für alle Ausbildungsrichtungen erhoben wird“ (ebd. S. 148).

Soziale Herkunft: „Das schweizerische Bundesamt für Statistik zeigt für Studierende an Schweizer Hochschulen, dass über ein Drittel aller Studierenden aus einem Elternhaus stammen, in welchem entweder der eine oder andere Elternteil einen Hochschulabschluss besitzt“ (ebd. S. 148).

Die **Ausbildungs- und Berufsmotivation der Studierenden** interessieren die Lehrpersonen und die Ausbildungsinstitutionen. Es wird einerseits oft über die mangelnde Effizienz und Effektivität von Bildungseinrichtungen, andererseits über Lehrpersonen, die den Anforderungen nicht genügen, diskutiert. Es tauchen in diesem Zusammenhang Begriffe wie „Überforderung“ genauso wie „Unterforderung“, „Versagen“ oder „Unfähigkeit“ auf. BRÜHWILER und SPYCHIGER untersuchten 1997 die Ausbildungs- und Berufsmotive von Lehramtsstudenten und wie sich die Berufsmotivation der Studierenden zwischen Anfang und Ende der Ausbildung verändert hatten. Sie stellten fest, dass „über 80% aller Studierenden die Ausbildung mit dem festen Wunsch beginnen, Lehrkraft zu werden“ und „die Berufsmotivation mit 78% Zustimmung am Ende der Ausbildung nur unwesentlich kleiner ist als zu Beginn“ (ebd. S. 163).

Schulkultur: „Die Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer finden in Organisationen statt. Diese Organisationen stellen Handlungsorte unterschiedlicher Menschen dar, die sich miteinander auseinandersetzen, kommunizieren und interagieren und dadurch eine eigene Lebenswelt schaffen und eine eigene Kultur ausbilden“ (Oser/Oelkers 2001, S. 167). OSER und OELKERS gehen davon aus, dass eine Ausbildung in zweierlei Hinsicht ein eigenständiges Profil entwickeln muss. Unter optimaler Ausnutzung der Ausbildungszeit sollte es ihr auf der einen Seite gelingen, Auszubildende und Studierende gemeinsam auf eine im positiven Sinne verstandene Lern- und Arbeitsleistung zu verpflichten. Auf der anderen Seite muss sich eine Gemeinschaft entwickeln, von der eine eigenständige Kultur aufgebaut wird, welche den Rahmen des gemeinsamen Zusammenlebens prägt. Die Items zu diesen zwei Skalen „Leistungsorientierung“ und „Reichhaltigkeit der Schulkultur“ hatten die Studierenden mit „stimmt nicht“ oder „stimmt“ zu beantworten (vgl. Oser/Oelkers 2001, S. 167).

Berufswissenschaften: Dieser Punkt umfasst die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaften.

Fachwissenschaften: Die Fachwissenschaften umfassen je nach gewählter Fachrichtung der Studierenden die Physik, Chemie, Sprachen, Elektronik etc.

Fachdidaktiken: Die Fachdidaktiken gliedern sich entsprechend der studierten Fächer in die Fachdidaktik der Physik, Fachdidaktik der Sprachen, Fachdidaktik der Elektronik etc.

Berufspraktische Ausbildung: „Die Ausbildung von Lehrkräften muss sich an zwei unterschiedlichen Lebenswelten orientieren. Einerseits an der schulischen Praxis als Ort der zukünftigen beruflichen Tätigkeit der Auszubildenden, andererseits an der Wissenschaft, welche Wissen über Schule produziert und zur Verfügung stellt. Damit werden Praxis und Wissenschaft zu zwei Perspektiven einer Ausbildung von Lehrkräften, die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen“ (ebd. S. 186).

Die Kompetenzen der Lehrpersonen wurden Gegenstand der Forschungen von FRITZ OSER (Universität Fribourg) und JÜRGEN OELKERS (Universität Zürich). Im Jahr 2000 untersuchten sie mittels einer sehr detaillierten Befragung ausgebildete Lehrer nach Abschluss ihrer Ausbildung, woraus 88 Standards entwickelt wurden. Oser und seine Forschungsgruppe haben die Standards nach thematischen Einheiten gruppiert, um auf diese Weise eine bessere Übersicht zu gewinnen (vgl. ebd. S. 227).

Übersicht über die Standardgruppen

1. „Lehrer-Schüler-Beziehungen
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
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“ (Oser 2001, S. 230).

Zu jeder Gruppe gibt es eine unterschiedlich große Anzahl von Standards.

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die folgenden Fähigkeiten braucht die Lehrkraft, um zu den Kindern eine positive Beziehung aufzubauen und im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima zu schaffen, was natürlich eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.
- . . . den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
- . . . wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.
- . . . zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen.
- . . . wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).
- . . . wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können“ (ebd. S. 231).

2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose

Um bei kritischen Entwicklungen und auftretenden Problemen eingreifen und richtig handeln zu können, muss die Lehrkraft das Geschehen im Klassenzimmer einerseits und die einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits stets sorgfältig und aufmerksam im Auge behalten:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . zu diagnostizieren, welche Ursachen Mißerfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.
- . . . den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren.
- . . . Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten.
- . . . unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.

- . . . die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren.
- . . . wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann“ (Oser 2001, S. 232).

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Über die folgenden Fähigkeiten muss eine Lehrkraft verfügen, wenn in der Schulklasse Konflikte und Schwierigkeiten auftauchen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wann und wie ich außenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe.
- . . . unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.
- . . . was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin um gestuft werden muss.
- . . . wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.
- . . . wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe“ (Oser 2001, S. 233).

4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Mit Hilfe der folgenden Kompetenzen fördert die Lehrkraft das soziale Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und macht aus einer heterogenen Klasse eine Gemeinschaft von Menschen, die sich gegenseitig akzeptieren und unterstützen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können.
- . . . wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. Helfen, Unterstützen, Beistehen usw.) fördern kann.
- . . . wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.

- . . . Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.
- . . . wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.
- . . . wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können“ (Oser 2001, S. 234).

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Die folgenden Kompetenzen befähigen Schülerinnen und Schüler, selbständig und effizient zu lernen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.
- . . . wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema erarbeiten können.
- . . . wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen.
- . . . wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können.
- . . . dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.
- . . . den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können.
- . . . wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden.
- . . . wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann.
- . . . wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.
- . . . wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden.
- . . . Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren“ (Oser 2001, S. 235).

6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Fähigkeiten der Lehrkraft, einen abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterricht zu gestalten, zusammengefasst:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (Schreiben, Lesen, Sprechen usw.) möglich wird.
- . . . die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.
- . . . die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.
- . . . verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.
- . . . Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen.
- . . . Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
- . . . jahrgangsübergreifend zu unterrichten.
- . . . wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert.
- . . . wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann“ (Oser 2001, S. 236).

7. Leistungsmessung

Diese Kategorie umfasst die Fähigkeiten, welche es einer Lehrkraft ermöglichen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und effizient zu überprüfen und zu beurteilen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.
- . . . den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen.
- . . . wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.

- . . . dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen müssen, um erfolgreich zu sein.
- . . . einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen“ (ebd. S. 237).

8. Medien des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Kompetenzen der Lehrkraft, Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen, zusammengefasst:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.
- . . . Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.
- . . . Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen“ (ebd. S. 238).

9. Zusammenarbeit in der Schule

Die folgenden Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, mit Kollegen und Kolleginnen, mit der Schulaufsicht, mit der Schulleitung und mit den Eltern zusammenzuarbeiten, mit all denjenigen Personen also, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule mitbeteiligt sind, eine Kooperation aufzubauen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.
- . . . professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln.
- . . . ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.
- . . . mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen.
- . . . auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommuniziere und kooperieren kann und muss.

- . . . den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben.
- . . . wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.
- . . . wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt“ (Oser 2001, S. 239).

10. Schule und Öffentlichkeit

Bei diesen Kompetenzen geht es um die Fähigkeit der Lehrkraft, Kontakte mit der Öffentlichkeit herzustellen und die Schule nach außen zu vertreten:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können.
- . . . wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können.
- . . . welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengröße, Erlasse und Richtlinien).
- . . . dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.
- . . . die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen“ (Oser 2001, S. 240).

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Diese Kategorie beinhaltet das Wissen, die Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen, die eine Lehrkraft benötigt, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiß erfolgreich bewältigen zu können:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. . . .

- . . . wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.
- . . . wie ich mir ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen kann.
- . . . welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.
- . . . wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren kann.

- . . . unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen“ (ebd. S. 240).

12. Allgemeine und fachdidaktische Standards

Die nachfolgenden Kompetenzen haben mit klassischen didaktischen oder fachdidaktischen Themen zu tun. Sie sind leichter zu erfüllen als andere Bereiche, weil ihre Handlungswirkung leichter sichtbar wird:

„Ich habe in der Fachdidaktik gelernt, z.B. . . .

- . . . gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.
- . . . Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.
- . . . die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.
- . . . den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind.
- . . . mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
- . . . unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.
- . . . Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.
- . . . welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.
- . . . wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.
- . . . wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.
- . . . den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.
- . . . die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen.
- . . . Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.

- . . . mit Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.
- . . . zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.
- . . . exemplarisch Inhalte auszuwählen.
- . . . die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.
- . . . selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen.
- . . . wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.
- . . . den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensomotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.
- . . . alternative Lehr-Lern-Strukturen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen“ (Oser 2001, S. 241f).

4.4 Standards der Lehrerbildung des vietnamesischen Bildungsministeriums

Die Ausbildung von Berufsschullehrern in Vietnam findet zurzeit an verschiedenen Standorten statt. Die bekanntesten Universitäten, an denen Berufsschul-/Techniklehrer ausgebildet werden, sind die University of Technical Education Hung Yen und die University of Technical Education Ho Chi Minh City als eigenständige Hochschuleinrichtungen mit relativ hohen Studentenzahlen im Bereich von z.B.: Metall-, Elektro-, Textiltechnik und Informatik. Der Studiengang umfasst 227 bis 258 Credits. Für die Ausbildung von Lehrern anderer Fachbereiche wie Land- und Forstwirtschaft sind andere Hochschuleinrichtungen, wie die Hochschule für Land-, Forsttechnik Hanoi, zuständig (vgl. Tuan 2005, S. 47).

Das festgelegte *Standardniveau und die Professionskriterien* der für die Erziehung und Bildung in Vietnam zuständigen Dienststellen werden in dem geltenden rechtlichen Schriftstück für Erziehung und Bildung Nr. 02/ND-CP „Recht und Pflicht der Verwalter, der Lehrer und der Angestellten“ bestimmt. „Die Lehrer in Vietnam werden in 14 verschiedene Arten klassifiziert. Seine Verantwortung, sein Wissen und die an ihn gestellten Anforderungen hängen von der Art des entsprechenden Lehrers ab“ (Lan 2007, S. 28).

Standardniveau und Professionskriterien der Lehrer in Vietnam sind in drei Gruppen gegliedert. Im Rahmen dieser Arbeit werden ausschließlich das Standardniveau und die Professionskriterien der beruflichen Lehrer untersucht.

Gruppe 1: Verantwortung und Aufgaben der Lehrer

Zu Verantwortung:

- Sie sind Lehrer, die theoretischen und praktischen Unterricht an der Berufsschule erteilen können.

Zu Aufgaben:

- Umsetzung der Inhalte von Unterrichtsfächern unter Einsatz geeigneter Methoden,
- Herausbildung beruflicher Eigenschaften und Moral bei den Schülern im Verlauf der Unterrichtsprozesse,
- Effektiver und sicherer Einsatz der technischen Anlagen,
- Übernahme von Verantwortung für die Qualität und die Durchführung des Unterrichts,
- Übernahme aller Aufgaben eines Klassenlehrers,
- Teilnahme an wissenschaftlichen Forschungsthemen auf der Ebene der Berufsschule.

Gruppe 2: Wissen

- Beherrschen der politischen Linie des Staats und der Bildungsordnungen der Fachschulen,
- Erfassen von Bildungszielen und des Bildungsplanes,
- Verfügen über die erforderlichen gewerblich-technischen Kenntnisse und Kenntnisse der Organisation der wissenschaftlichen Arbeit im Beruf,
- Einsatz von Literatur, Informationsmaterialien, Medien und des erforderlichen technischen Equipments im Unterricht,
- Kennen des technischen Arbeitsschutzes,
- Wissen über die Produktion, die vom Umfang des entsprechenden Berufs in der Region abhängig ist.

Gruppe 3: Anforderungen

Der Berufsschullehrer muss über eines der folgenden Zeugnisse bzw. Zertifikate verfügen:

- Zeugnis eines "Diplom Ingenieur"

- Zeugnis eines "Ingenieurpädagogen"
- Zeugnis eines "Facharbeiters"
- Pädagogik-Zertifikat, Stufe 1
- Zertifikat einer Fremdsprache, Stufe A (vgl. Ministerium für Erziehung und Bildung 2001, S. 341ff).

Diese Kriterien sind mit dem Dekret vom 09. 01. 2001 (Nr. 02/ND-CP) auf der Basis des Bildungsgesetzes von 1998 weiter definiert worden. Die darin festgelegten Typen von Lehrern in der Berufsausbildung werden von der Funktion her in zwei Typen unterscheiden:

- a) Berufliche Lehrer für die Theorie sind Lehrer, die an der Universität oder Hochschule ein Studium der Fachtheorie und Fachpraxis abgeschlossen haben.
- b) Berufliche Lehrer für die Praxis sind Lehrer, die über umfangreiche technische Erfahrungen und hohe handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen müssen (vgl. Tuan 2005, S. 40).

4.5 Standards der Lehrerbildung nach Technopolis Suranaree University of Technology in Thailand nach ISO 9001:2000

Die Technopolis Suranaree University of Technology liegt in der Provinz Kolat, ca. 500 km westlich von der laotischen Grenze. Thailand und Laos haben fast die gleiche Sprache. Die Mehrheit der Bevölkerung bezeichnet sich als Buddhisten und hat eine ähnliche Kultur. Technopolis Suranaree University of Technology hat Standards sowohl für sich selbst als Institution als auch für die zukünftigen Lehrkräfte entwickelt.

a) Standard für die Universität als Institution

Für sich selbst als Institution hat die Technopolis Suranaree University of Technology insgesamt 10 Standards entwickelt, unterteilt in vier Gruppen, die sich an drei Hauptzielen orientieren:

- Entwicklung der wissenschaftlichen Mitarbeiter,
- Schrittweise Schaffung neuer Technologien aufgrund eigener Kompetenz,
- Angebote akademischen Wissens für die Gesellschaft und die betriebliche Zusammenarbeit.

Um diese drei Hauptziele zu realisieren, verfolgt die Technopolis Suranaree University of Technology die Standards für die Institutionen nach ISO 9001:2000 und richtet ihre Aufmerksamkeit auf vier Punkte:

1. Strategie der Qualität:

- Die Leitung der Universität und die Mitarbeiter verfolgen gemeinsame Ziele.

2. Quality Management Representative Committee (QMRC):

Mitglieder des Komitees sind der Präsident und der Vizepräsident der Universität, die Dekane und die Vizedekane der jeweiligen Fakultäten, die Leiter der Abteilungen und Unterabteilungen sowie deren zuständigen Mitarbeiter.

- Durchführen der Qualitätsmaßnahmen und Abgleich der erzielten Ergebnisse mit den gesteckten Zielen,
- Richtige Auswahl der leitenden Angestellten,
- Koordination und Zusammenarbeit mit den Institutionen, die die zukünftigen Lehrer anstellen werden, wobei diese Institutionen die gleiche oder eine ähnliche Standardisierung haben, um die Qualität der Ausbildung zu erhalten,
- Gesellschaftliche Anerkennung des Qualitätsmanagements der Institution,
- Verantwortungsbewusstes Arbeiten der Mitarbeiter,
- Monatliche Berichterstattung gegenüber den Leitern der abnehmenden Institutionen; ständige Kontrolle und Evaluierung der Arbeit.

3. Internal Quality Audit (IQA):

- Um anstehende Probleme zu lösen und neue Planungen zu verabschieden, erfolgt viermal pro Jahr ein Audit, das der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung innerhalb der Institution dient.

4. Management Workshop:

- Jeder leitende Angestellte muss mindestens einmal pro Jahr an dem Workshop über das Management-System teilnehmen (vgl. Technopolis Suranaree University of Technology 2007, S. 12f.).

b) Standard für die Lehrkräfte:

Für die Lehrkräfte hat die Technopolis Suranaree University of Technology insgesamt 38 Standards entwickelt, unterteilt in neun Gruppen.

Allgemeine Informationen durch den Lehrer zu Beginn des neuen Schuljahres:

1. Ziel des Unterrichts,
2. Inhalt des Unterrichts,
3. Verbindungen zwischen den einzelnen Lerninhalten,
4. Lernorientierung und organisatorische Informationen,
5. Prinzipien der Benotung.

Umfang der Lerninhalte:

6. entspricht der Lerninhalt dem Inhalt des Curriculums,
7. entspricht der Lerninhalt dem im Curriculum angegebenen Schwerpunkt,

Effizienz des Unterrichts:

8. Allgemeine Verständlichkeit des Unterrichts,
9. Didaktische Reduktion der Lerninhalte,

Vermittlung der Lerninhalte:

10. Verbreitern und Vertiefen des Wissens,
11. Wissenschaftliche Begründung der Lerninhalte,
12. Verbindung zu anderen Fächern,
13. Verbindung zwischen Theorie und Praxis,
14. Erfahrung des Lehrers mit dem Fach,

Kreativität des Unterrichts:

15. Vielfalt beim Einsatz von Methoden,
16. Aktualität der Lerninhalte,
17. Ermöglichen, dass Lernende selbst lernen,

Die Verantwortung des Unterrichts:

18. Optimale Nutzung der Zeit für die Inhalte,
19. Angemessene Aufbereitung der Lerninhalte und angemessener Umfang der Hausaufgaben,

Qualität der Lehrtätigkeit:

20. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben,
21. Verbesserung der Lernmotivation,
22. Kreativität des Unterrichts,

Einstellung der Lehrer:

23. Pünktlicher Beginn des Unterrichts,
24. Gerechtigkeit gegenüber allen Studenten,
25. Höfliche Beratung,
26. Angemessene Reaktion, wenn ein Student undiszipliniert ist,
27. Hilfsbereitschaft,
28. Probleme anhören und richtig entscheiden,
29. Vermittlung von Anreizen zum Lernen,
30. Autorität

Lehrerverhalten als Vorbild:

31. Lehrtätigkeit als Pflicht,
32. Begeisterung für den Lehrerberuf,
33. Disziplin halten,
34. Ehrlichkeit,
35. Freundlichkeit,
36. Sparsamkeit,
37. Sauberkeit,
38. Großzügigkeit (Technopolis Suranaree University of Technology 2007, S. 2f).

4.6 Vergleich und Analyse der Standards für die Lehrerbildung

Bevor ich die verschiedenen nationalen Standards für die Lehrerbildung vergleiche, möchte ich den Begriff des Vergleichs erläutern. Der Begriff des Vergleichs definiert sich „als Untersuchung von Untersuchungseinheiten darüber, ob sie für bestimmte Merkmale dieselben oder andere Merkmalsausprägungen aufweisen. Der wichtigste Bestandteil dieses Vergleichsbegriffs ist der Bezug auf bestimmte Merkmale und eine endliche Zahl von Merkmalen“ (Schweizer 1978, S. 8). Wenn man jetzt als Ergebnis eines solchen Vergleichs sagt, zwei oder mehr Untersuchungsobjekte seien gleich oder ungleich, so bezieht sich diese Aussage immer nur auf die untersuchten und spezifizierten Merkmale und Merkmalsausprägungen. Darüber, ob Untersuchungsobjekte gleiche oder ungleiche Merkmalsausprägungen für andere, unberücksichtigte Merkmale aufweisen, wird gar nichts gesagt, und dies ist für die vorgenommene Vergleichsoperation gänzlich unwichtig. Im Anschluss an diesen Vergleich werden nationale Standards, die geeignet erscheinen und sich im Rahmen der vergleichenden Analyse bewährt haben, ausgewählt, um als Grundlage für die Ableitung laotischer Standards zu dienen.

4.6.1 Vergleich der Standards für die Lehrerbildungsinstitution

Nach der Darstellung der nationalen Standards der Lehrerausbildung von den vier genannten Ländern werden die Merkmale der Standards für Institutionen und Lehrpersonen verglichen. Es werden zunächst die nationalen Standards für die Institutionen in Tabelle 4 und danach die Standards für die Lehrpersonen in Tabelle 5 verglichen. Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Anzahl von Standardgruppen und der gesamten Anzahl der Standardkriterien? Wie ist die inhaltliche Struktur der Standards aufgebaut?

Merkmale	Standards für Institution			
	Terhart 2002 (Deutschland)	Oser&Oelkers 2001 (die Schweiz)	Bildungs- ministerium 2001 (Vietnam)	Suranaree Uni. of Technology 2004 (Thailand)
Aufbau der Standards	Erste Phase: 6 Gruppen mit 25 Fragen Zweite Phase: 6 Gruppen mit 17 Fragen Prüfung mit 14 Fragen Steuerung mit 15 Fragen	Institutions- standard abgeleitet von Absolventen- standard	Institutions- standard abgeleitet von Absolventen- standard	nach ISO 9001:2000
Anzahl der Standardgruppen	14 Gruppen	12 Gruppen	3 Gruppen	4 Gruppen
Anzahl der Standardkriterien	71 Kriterien bzw. Fragen	88 Kriterien	17 Kriterien	10 Kriterien

Tabelle 4: Vergleich der Standards für die Lehrerbildungsinstitution

In Tabelle 4 wird gezeigt, dass alle vier Länder Standards für die Institutionen der beruflichen Lehrerausbildung entwickelt haben.

4.6.2 Vergleich der Standards für die Lehrpersonen

Merkmale	Standards für Lehrpersonen			
	Terhart 2002 (Deutschland)	Oser&Oelkers 2001 (die Schweiz)	Bildungs- ministerium 2001 (Vietnam)	Suranaree Uni. of Technology 2004 (Thailand)
Aufbau der Standards	Erste Phase: 6 Gruppen mit 25 Fragen Zweite Phase: 6 Gruppen mit 17 Fragen Prüfung mit 14 Fragen Steuerung mit 15 Fragen	Absolventen- standard abgeleitet von Institutions- standard	Absolventen- standard abgeleitet von Institutions- standard	nach ISO 9001:2000
Anzahl der Standardsgruppen	14 Gruppen	12 Gruppen	3 Gruppen	9 Gruppen
Anzahl der Standardskriterien	71 Kriterien bzw. Fragen	88 Kriterien	17 Kriterien	38 Kriterien

Tabelle 5: Vergleich der Standards für die Lehrpersonen

Nach dem Darstellen und Vergleichen der nationalen Standards der Lehrerausbildung von zwei Ländern zeigt die Übersicht in der Tabelle 5 eine Zusammenfassung.

In Deutschland beziehen sich die Standards auf die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung und die Modalitäten der abschließenden Prüfungen sowie der Einstellung der Absolventen. Eine diesbezügliche Umsetzung in Laos aufgrund der Länderspezifika sehr kompliziert umzusetzen sein, aber die Fragen und Kompetenzkriterien zu realisieren ist denkbar. Beide Standards, sowohl die der Schweiz als auch die Deutschlands, sind aus *länderspezifischen Merkmalen* abgeleitet worden und können daher nicht eins zu eins auf ein anderes Land übertragen werden.

In der Schweiz werden letztendlich keine Standards für die *Lehrerbildung*, sondern Standards für erfolgreiches *Lehrerhandeln* aufgezeigt. Zugleich ist aber auch klar, dass sich eine erfolgreiche und wirksame Lehrerbildung in ihren Inhalten und Prozessen eben daran zu orientieren hat, Voraussetzungen für erfolgreiches Lehrerhandeln im Sinne der Standards zu schaffen.

Standards für berufliche Lehrer gab es vor 2001 in Vietnam noch nicht (vgl. Lan 2007, S. 101). Nach der Analyse von Dr. Nguyen Van Tuan über berufliche Lehrkräfte an der UTEs und TTTCs unterrichten die Dozenten weit mehr als die übliche Stundenzahl und nutzen ihre pädagogischen und fachlichen Kenntnisse. Grund für dieses Verhalten ist, dass die Dozenten nach der Anzahl der unterrichteten Stunden bezahlt werden und dem entsprechend versuchen, mehrere Fächer zu übernehmen. Es gab Dozenten, die bis zu 1000 Stunden im Jahr Unterricht erteilt haben. Bei 32 Arbeitswochen/Jahr ergibt das etwa 31 Wochenstunden verglichen mit ca. 20 Wochenstunden, die üblicherweise erwartet werden. Es gibt natürlich auch Dozenten, die unterhalb ihrer Möglichkeiten unterrichten. Dozenten, die zwischen 1970 und 1990 in verschiedenen sozialistischen Ländern studiert haben, verfügen über ausgewiesene didaktische und methodische Kenntnisse. Es gibt allerdings auch viele Dozenten, die im pädagogischen/berufspädagogischen Bereich weniger qualifiziert und spezialisiert sind; hier gibt es einen erheblichen Nachholbedarf (vgl. Tuan 2005, S. 59).

In Thailand wird von den beruflichen Lehrern mindestens das Zertifikat über pädagogische Vorkenntnisse der Stufe 1 und ein einschlägiger Abschluss auf Diplomniveau erwartet, um eine Lehrlizenz zu erhalten und als "professioneller Lehrer" bestätigt zu werden. Außerdem müssen sie wenigstens 14 didaktisch-methodische Module besucht haben. Die Politik sollte daran mitwirken, dass die Aus- und Weiterbildung beruflicher Lehrer . . .

- . . . sich am Arbeitsmarkt orientiert und gemeinsam mit den Lehrern die Ressourcen entsprechend den Bedürfnissen nutzt.
- . . . sich mehr auf ICT, Medien-Entwicklung und Handlungsorientierung im Unterricht ausrichtet.
- . . . sich auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und Selbstlernens besinnt und dies in Lehrerausbildungskursen berücksichtigt.
- . . . sich den ständig wechselnden Anforderungen an Pädagogen anpasst.
- . . . die Entwicklung eines Netzwerksystems mit den anderen beteiligten Institutionen und Agenturen als wichtig und notwendig wahrnimmt.

- . . . ein Ausgangspunkt eines flexiblen und offenen Berufsbildungssystems ist, so dass die Auszubildenden verschiedener Branchen und Berufe die Kurse, die sie für ihre Qualifizierung benötigen, in angemessener Qualität angeboten bekommen (vgl. Sommano 2009, S. 21).

4.6.3 Analyse der Standards der Lehrerbildung von TERHART

Mit Blick auf das deutsche, zweiphasige System der Lehrerbildung wird man das Verhältnis von *content* und *competencies* natürlich phasenspezifisch ausgestalten müssen. Dabei wird die 1. Phase noch stärker wissensorientiert sein bzw. auf den Umgang mit Wissen ausgerichtete Kompetenzen aufzubauen haben, wohingegen die 2. Phase auf dieser Basis stärker in Richtung Aufbau von zwar wissensbasierten, aber dann doch praktisch-beruflichen Kompetenzen zu arbeiten hat.

- In Deutschland orientiert sich das Lehramtsstudium an pädagogischen und didaktischen Kompetenzen sowie an fachlichen *Kompetenzen in den Unterrichtsfächern*. Dies sollte man in die Überlegungen zu Standards in Laos also dringend mit einbeziehen.
- Wenn es um Standards in der Lehrerbildung gehen soll, muss man den Blick darauf richten, was nun im Einzelnen innerhalb der Abschnitte der Lehrerausbildung erwartet werden muss und kann. Dadurch wird die Perspektive näher an die einzelnen Abschnitte und deren Institutionen herangerückt.
- Gleichwohl bleibt längerfristig die Aufgabe bestehen, auch über Standards und Wirkungsüberprüfungen in der 3. Phase der Lehrerbildung, der Lehrerfort- und -weiterbildung, nachzudenken und eine Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. generell von Personalentwicklungsmaßnahmen im Lehrerbereich durchzuführen.
- Es soll nicht nur um Standards gehen, die von den auszubildenden *Personen* anzustreben sind oder den Standards, die von den einzelnen *Institutionen* der Lehrerbildung erreicht werden sollen, sondern um Standards, die schließlich vom gesamten System der *Lehrerbildung* anzustreben sind.
- Standards müssen also für die auszubildenden Personen, für die damit beauftragten Institutionen (hier: 1. und 2. Phase) sowie schließlich für das auf Lehrerbildung insgesamt gerichtete Steuerungssystem (Ministerien) gelten.

- Es ist also für die Ebene der Systemsteuerung der Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung, sich selbst Klarheit darüber zu verschaffen, wieviel man wirklich über denjenigen Bereich weiß, den man zu organisieren hat und woher man dies weiß.

Hinsichtlich einer Erfassung der Ergebnisse der 1.Phase im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien liegen einige wenige punktuelle Forschungen vor. Befragungen von Absolventen zur Einschätzung der Qualität und des Wertes ihrer Ausbildung sind wichtig, unterliegen jedoch starken Verzerrungen. Evaluation von Ausbildung muß mehr sein als eine nachgängige Befragung von Absolventen zu Erfahrungen und zum Wert der Ausbildung. Die tatsächlich erworbenen Kompetenzen müssen - an Standards orientiert - erfaßt werden (vgl. Terhart 2002, S. 30).

ERHART empfiehlt vier Stufen der an Standards orientierten Evaluation:

1. **Selbsteinschätzung:** Die Personen geben selbst an, wie weit sie ihrer Selbsteinschätzung zufolge die Standards erfüllen. Vorteil: Einfache Durchführung; Nachteil: äußerst unsichere Informationsbasis
2. **Testverfahren:** Die Personen werden durch geeignete diagnostische Instrumente hinsichtlich ihrer **Wissens-, Reflexions- und Urteils Kompetenzen** erfasst. Vorteil: Unabhängigkeit der Information von der Selbstdeutung; Nachteil: hoher testdiagnostischer Aufwand in Vorbereitung, Durchführung und Auswertung; in Deutschland praktisch keine Vorerfahrung.
3. **Beobachtung und Beurteilung:** Die Personen werden in ihrem beruflichen Handeln von Schulleitern, Ausbildern, Kollegen (Peers) u. a. dahin gehend beobachtet und beurteilt, ob und wenn ja, inwieweit sie Standards erfüllen. Hierbei sollten auch von den zu evaluierenden Personen erstellte **Portfolios** Berücksichtigung finden.
4. **Lernleistung/Erfahrung der Schüler:** Anhand der Befragung von Schülern und/oder der Betrachtung von Schülerleistungen wird ermittelt, welche Lehrer die Standards am deutlichsten erfüllen. Allerdings herrscht Unsicherheit bezüglich der Wirkungskette zwischen Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und Schülerlernen/Schülererfahrung. Wie erwähnt wird in dieser Expertise diese Evaluationsform daher auch noch nicht berücksichtigt.

Diese vier Formen einer an Standards orientierten Evaluation (auf der Personenebene) sind auf einer Skala von einfach/wenig aussagekräftig bis anspruchsvoll/sehr aussagekräftig anzuordnen; sie stellen Stufen dar. Die Selbsteinschätzung, die bislang dominierte, auch noch in der Schweizer Studie, sollte in den angestrebten Evaluationen keineswegs die alleinige Basis sein - sie sollte sogar weitgehend minimiert werden.

Die zweite Stufe testdiagnostischer Verfahren (Papier und Bleistift) sollte dominieren, da mit ihr aussagekräftigere Informationen gewonnen werden können. Sie sollte aber - zumindest punktuell - durch Beobachtungs-/Beurteilungsverfahren (dritte Stufe) mit Blick auf das berufliche Handeln ergänzt werden; dies in einem quantitativ begrenzten Rahmen.

Die vierte Stufe - Erfassung der Wirkungen bei Schülern hält Terhart, wie oben bereits dargelegt, angesichts der immensen theoretischen und methodischen Probleme, des *sehr hohen Aufwandes und der am Ende nicht präzise zu ermittelnden Zusammenhänge* zum gegenwärtigen Zeitpunkt für nicht zweckmäßig: Der ungewöhnlich hohe Aufwand steht seiner Meinung nach in keinem Verhältnis zum unsicheren Ertrag.

Insofern besteht die Aufgabe bei der Personenevaluation darin, die *Standards weiter zu konkretisieren* und auf dieser Basis dann sowohl *geeignete diagnostische Instrumente zu entwickeln* wie auch entsprechende *ergänzende Beobachtungsverfahren*. Wenn sich dann etwa zeigen ließe, dass - *richtig konstruiert und durchgeführt - diagnostische Verfahren zuverlässig zu ähnlichen Ergebnissen kommen wie Beobachtungsverfahren*, so könnte man auf letztere - da aufwendig - verzichten. Genau dies aber muss vorher erprobt werden.

So wird denn auch darauf hingewiesen, dass erst *nach der Berufseingangsphase und während des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf* sich diese Standards immer stärker ausprägen bzw. auch immer deutlicher ausprägen sollten. Die *Lehrerausbildung* in erster und zweiter Phase ist dafür nur die *Ausgangsbasis*: ihr Ziel kann und sollte *nicht der kompetente Lehrer*, sondern der *kompetente Berufsanfänger* sein! So interpretiert fügt sich dieses Konzept von Standards im Lehrerberuf in die "Perspektiven der Lehrerbildung" ein, die die KMK-Kommission zur zukünftigen Gestaltung der Lehrerbildung in Deutschland entwickelt hat. *Lehrerbildung* ist eine kontinuierliche Aufgabe innerhalb der gesamten Berufsbiographie von Lehrkräften.

4.6.4 Analyse der Standards der Lehrerbildung von OSER/OELKERS

Die **Formulierung der Standards** spielt für die Lehrpersonen eine große Rolle, um diese auf der Handlungsebene situationsspezifisch zur Anwendung zu bringen. Dabei sollen die Standards den oben erwähnten Kriterien (siehe Kapitel 4) entsprechen. Von großer Bedeutung ist des Weiteren die Erhebung der Bearbeitungstiefe von Lehrerkompetenzen. Einfache Formulierungen, die zugleich unter Kapitel 4 erläuterten Kriterien Theoriebezogenheit, Empirie, Qualität und Praxistradition miteinander verknüpfen, sind sowohl für einfaches Verständnis als auch besseres Behalten von Bedeutung.

Die Formulierung lautet: „Wir haben in der Ausbildung gelernt, ...und andererseits die Formulierung einer Tätigkeit, wo unmittelbar ersichtlich ist, dass mehr impliziert ist, als diese Tätigkeit selber, nämlich ein ganzes Cluster von Aktivitäten, die alle systematisches Wissen und kasuistisches Können erfordern. Einerseits wird eine starke Reduktion durch die Formulierung und andererseits eine Verdichtung, aus der unmittelbar gewusst wird, dass da unterschiedlichste Inhalte (deskriptives Wissen) mit viel Handlungsfähigkeit (prozedurales Wissen) verbunden werden soll, angestrebt. Hier ein Beispiel: Ich habe in der Lehrerausbildung gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten, und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten“ (Oser 2001, S. 227).

Weiter von großer Bedeutung ist die **Subjektive Ausschöpfung der Verarbeitungstiefe** eines Standards. Die Überzeugung, dass eine Lehrerstudientin oder ein Lehrerstudent am Ende der Ausbildung glaubt, einen Standard mehr oder weniger tief behandelt zu haben und damit einhergehend auch die implizite Annahme, diesen zu beherrschen, sagt aus, in welcher Verarbeitungstiefe der Standard ausgeschöpft wurde. Denn es kann sein, dass der Lehrer oft glaubt, die Studierenden hätten einen Lerninhalt behandelt, diese wissen jedoch nichts davon, sie haben Gegenstände nicht internalisiert und schätzen den Zugang dazu negativ ein. Daher ist nur die Überzeugung der Studierenden wichtig, denn sie gibt darüber Auskunft, wie die Standards eben von denjenigen, welche die Lehrerbildung durchlaufen haben, als Professionalität interpretiert wird. Die Verarbeitungstiefe muss uns also Hinweise darüber geben, mit welcher Intensität - subjektiv - eingeschätzt - ein notwendiger Standard während der Ausbildungszeit aufgebaut worden ist. Damit sind aber noch nicht alle Forderungen abgegolten, denn wir sollten auch wissen, welche Bedeutung der Standard bzw. die in ihm enthaltene Qualität der jeweiligen professionellen Kompetenz hat:

- Ist die subjektiv eingeschätzte Bedeutung hoch, die Verarbeitungstiefe aber wenig ausgeprägt, so ist daraus zu schließen, dass im Bewusstsein derjenigen, die gerade die Ausbildung abgeschlossen haben, ein Defizit festgestellt wird.
- Wenn sowohl die Verarbeitungstiefe als auch die Bedeutung hoch eingeschätzt wird (und noch), dann heißt das, dass zum einen der Erwerb der professionellen Kompetenz zufriedenstellend ist und zum anderen die Bedeutung als signifikant angesehen wird und somit Verarbeitungstiefe und Handlungsrelevanz übereinstimmen.
- Der Fall, dass die Verarbeitungstiefe eines Standards subjektiv hoch und die Bedeutung subjektiv gering eingeschätzt werden, kommt selten vor.

Die dritte Dimension der Einschätzung der Standards durch die ausgebildeten Lehrer ist die Beachtungstiefe. Hier wird also nicht nach der gesellschaftlichen und berufsspezifischen Bedeutung gefragt, sondern nach der subjektiv eingeschätzten praktischen Gebrauchsrelevanz.

Die Formulierung lautet: *In meiner Lehrertätigkeit werde ich dies (diesen Standard) häufig beachten, ab und zu beachten, nicht beachten etc.*

Subjektivität bedeutet für alle drei Dimensionen, dass die Berufsanfänger eine Vorstellung davon haben, wie bedeutungsvoll einzelne Standards für sie sind, ob sie sie anwenden würden und in welcher Weise und Intensität sie ausgebildet wurden. *Es sollte nicht überprüft werden, ob ein Standard auch wirklich beherrscht wird, sondern nur, ob und in welcher Verarbeitungstiefe er erworben worden ist und ob er in der eigenen Lehrtätigkeit angewandt wird oder nicht. Zusätzlich zu den bisherigen sind weitere Fragestellungen und neue Forderungen einzubeziehen.*

- Sind dies alle Standards?
- Erfüllen die Lehrerbildungsanstalten durch ihre Arbeit die Erreichung aller oder nur einzelner Standards?
- Führen strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung automatisch zu einer besseren Erreichung?
- Gibt es nicht auch Wissen, das nicht in Standards umgesetzt werden muss und trotzdem hohe Relevanz besitzt?
- Ist nicht Verstehen wichtiger als Handeln und somit einzige Voraussetzung für Handeln in Lehr-Lernkontexten?

Dazu einige Antworten: Zunächst ist festzuhalten, dass der Vollständigkeitsanspruch für Standards unsinnig und wertlos ist. Es gibt sowohl Akzentuierungen von Standard-Gruppen in der Ausbildung als auch teilweise Ergänzungen, die für eine Ausbildungsstätte und ihre Identität von Bedeutung sind. Ebenfalls vorstellbar ist, dass die Verantwortlichen der Lehrerbildung einige der Standards akzentuieren und eine Transferwirkung auf anderen professionelle Kompetenzen erwarten (vgl. Oser 2001, S. 230ff).

Die Frage nach den Strukturen, die Standards ermöglichen oder verhindern, ist an dieser Stelle zu früh gestellt. Die Neigung zu neuen falschen Kausalannahmen würde demnach zu schnell überhandnehmen. Es lässt sich aber allgemein sagen, dass strukturelle Veränderungen, die Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis zusammenbringen, stets das Wohl der Ausbildung im Auge haben und nicht einfach nur statuspolitischen Erfordernissen unterliegen.

Nachfolgend soll die Frage beantwortet werden, ob es Wissen gibt, das nicht in Standards eingebettet ist. Sie geht einher mit der Frage, ob Standards so etwas wie Schlüsselqualifikationen seien oder durch diese ergänzt werden müssten. Um es vorwegzunehmen, *Standards sind keine Schlüsselqualifikationen*, denn Schlüsselqualifikationen beziehen sich auf verschiedene Professionen übergreifende Fähigkeiten, wie Abstraktionsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit u.ä. (vgl. Gonon 1996). Das Wissen jedoch, welches nicht in Handeln umgesetzt wird, kann genauso wichtiges Wissen sein, wie jenes, das sich direkt auf Standards bezieht. Es muss nur nach *Relevanzkriterien für Wissenschaft und Beruf ausgewählt und vorgestellt* werden. Andererseits kann Wissen, das nicht auf Standards bezogen ist, *in jedem Falle zum Verstehen von pädagogischen Sachzusammenhängen positiv genutzt werden*. Dazu gehört z.B. Wissen über das Gedächtnis, über Identität im Jugendalter, über große Schulreformmodelle, über Schulrecht u.a. Dieses Wissen wird bei der Untersuchung mit einbezogen.

Zur Frage der *Übungsintensität als Mittel der Erreichung von Standards*. Wie weiter oben angedeutet, sind Standards darauf angelegt, übungsintensiv ausgeführt und wiederholt, in kontextueller Vielfalt eingesetzt zu werden. Die am wenigsten intensive Form der Auseinandersetzung besteht darin, nur theoretisch etwas davon zu hören, die intensivste Form vereinigt Theorie, Übung und Praxis in der Anlegung eines so genannten Portfolios. Das würde bedeuten, dass, wenn die Wissensebene allein angesprochen ist, ein Standard nicht ausreichend erreicht worden ist. Umgekehrt wäre die Erreichung eines Standards der Ertrag

einer langen Auseinandersetzungsperiode. *Dazwischen liegen Lernprozesse, die zeigen, dass Standards entweder nur geübt oder nur in Theorie und Übung oder nur in Theorie und Praxis ausgeführt worden sind, also auch unvollständig angeeignet bleiben.*

„**Portfolios**“ sind besonders bemerkenswert, denn sie sind Sammlungen von reflektierten Erfahrungsstücken, Unterrichtsmaterialien, analysierten Video-, Tagebuch- und Unterrichtsprotokollaufzeichnungen, Berichten über Zusammenarbeit mit Expertenlehrern u.ä. Portfolios sind stets das Resultat eines längeren Theorie-, Übungs- und Praxis-Umgangs hinsichtlich einer professionellen Kompetenz. *Sie sind ein Hinweis der Erreichung von Standards.* Zwar muss zugegeben werden, dass auch die höchste Form, nämlich ständiges aufeinander Beziehen von Theoriestücken, zahlreiche Übungsgelegenheiten und ausdauernde Reflexion episodischer Erfahrungen in der Praxis, noch keineswegs automatisch zu einem qualitativ besseren Unterricht führen. Trotzdem ist mindestens anzumerken, dass durch dieses intensive Zusammenbringen von Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis Vorbedingungen geschaffen werden, dass Standards erreicht werden können und Expertenwissen erworben werden kann. Die Intensität, mit der Theorie, Übung und Praxis aufeinander bezogen und von der wissenschaftlichen Forschung her beleuchtet worden sind, ist also hier ein Indikator für die Ermöglichung der Erreichung von Standards und damit auch für die Ermöglichung eines besseren Unterrichts.

4.6.5 Analyse der Standards der Lehrerbildung des vietnamesischen Bildungsministeriums

Allgemeines:

- Für die Ausbildung von Technischen Lehrern in Vietnam gibt es keine Standards der Absolventen. Es wird von einem festgelegten Standardniveau und Professionskriterien der Dienststelle der Berufs- und Fachschullehrer ausgegangen. Der Lehrer soll als Standardniveau mindestens die Qualifikationsstufe 3 von maximal 6, die Erfahrungsstufe 7 von maximal 15 und die Pädagogikstufe 2 von maximal 5 erreichen (vgl. Lan 2007, S. 101).
- Die Politik spielt eine große Rolle, so dass die Lehrer sich nicht nur mit ihrem Unterricht beschäftigen, sondern auch das Wissen über Politik beherrschen müssen.

- Standards der Berufsschullehrer sind eher als Funktionen zu betrachten und die Festlegung von Kriterien wird nur als Voraussetzung für die Einstellung von Berufsschullehrern beschrieben.
- Die Bewertung des Lehrers bezieht sich nur auf seinen Unterricht, dazu verwendet man Hospitationsprotokolle.
- In der Gruppe 3 müssen die Berufsschullehrer mindesten ein Zeugnis aus dem Ingenieur-Bereich, ein Pädagogik-Zertifikat Stufe 1 (Stufe 1 entspricht grundlegenden Kenntnissen in Pädagogik) und ein Zertifikat einer Fremdsprache Stufe A (Stufe A entspricht grundlegenden Kenntnissen in Fremdsprache).
- Als Sozialform wird am häufigsten Frontalunterricht angewendet.

Stärken:

Die Technische Lehrerausbildung in Vietnam hat in den letzten Jahren Fortschritte gemacht und das Niveau angehoben:

- Es gibt mehr Angebote für die Ausbildung von Technischen Lehrern, Steigerung der Teilnahmen an den pädagogischen Ergänzungskursen,
- Orientierung an Standards der Lehrerausbildung,
- Einige Lehrerausbildungseinrichtungen sind technisch ausgerichtet und fördern somit das Grundverständnis für technische Zusammenhänge in der Gesellschaft,
- Es gibt keine Studiengebühr für die studierenden Lehrer (vgl. Lan 2007, S. 48),
- Der Studiengang umfasst viele Kreditpoints, es sind ca. 227 bis 258 Credits.

Schwächen:

- Die Unterrichtsinhalte der pädagogischen Ergänzungskurse beziehen sich meistens auf Theorie,
- Lehrer sollten für den theoretischen und praktischen Unterricht an der Berufsschule ausgebildet werden, aber es werden keine entsprechenden Schwerpunkte gesetzt, z.B. praktischer Unterricht, Schulpraktikum, Labor etc.,
- Das festgelegte Standardniveau der Lehrer ist sehr allgemein und erfüllt den Anspruch an die Qualität der technischen Lehrerausbildung nicht,
- Dem Curriculum mangelt es an pädagogischen Kenntnissen. Außerdem sind die Inhalte der pädagogischen Fächer ungeeignet in der Gegenwart,

- In der Ausbildung werden Lehrpläne, Lernziele, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und Medien zu wenig berücksichtigt (vgl. Lan 2007, S. 49f),
- Die Studierenden bekommen nur wenig Praxiserfahrungen in der modernen Produktion,
- Die geforderte Anzahl der Berufsschullehrer ist noch nicht ausreichend,
- Mangelnde Anpassung des Curriculum an neue Ausbildungsberufe, wodurch die zukünftigen Lehrenden keine ausreichenden Lehrkompetenzen besitzen (vgl. Tuan 2005, S. 46).

4.6.6 Analyse der Standards der Lehrerbildung nach Technopolis Suranaree University of Technology

„Das Bildungssystem in Thailand ist dreistufig und wird hauptsächlich durch das thailändische Bildungsministerium bereitgestellt. In der thailändischen Verfassung sind 12 Jahre freies Lernen in der Schule garantiert, wobei 9 Pflichtschuljahre vorgesehen sind. Die zwölfjährige Schulzeit ist aufgeteilt in sechs Grundschuljahre und sechs Jahre in der Sekundarstufe, die wiederum in zwei dreijährige Phasen aufgeteilt wird. Vor den Grundschuljahren wird an vielen Orten eine Vorschulerziehung im Kindergarten von etwa zwei bis drei Jahren angeboten. Neben diesen Schulformen existieren auch meist kostenpflichtige unabhängige Schulen, die einen wesentlichen Beitrag zur Bildungsinfrastruktur beitragen, sowie berufsbildende Schulen. Die Steuerung und Verwaltung öffentlicher und privater Universitäten obliegt dem Universitätsministerium“ (Wikipedia. Organisation 2010, S. 1)

Der Standard der Institution nach Technopolis Suranaree University of Technology bezieht sich auf den Managementbereich, um den Standard und die Qualität zu erhalten. Der Manager soll eng mit den Mitarbeitern zusammenarbeiten und gemeinsame Ziele anstreben. Die ständige Kontrolle und Evaluation der Arbeit ist eine wichtige Aufgabe der Manager.

- Der Standard der Lehrkräfte beinhaltet mehr das Fachwissen, die Unterrichtsgestaltung und die Wirklichkeit des Unterrichts. Die Verständlichkeit, die Vereinfachung der Lehr- und Lerninhalte beim Unterricht sind zu berücksichtigen.
- Der Lehrer soll den Unterricht kreativ durchführen. Er soll vielfältige Unterrichtsmethoden anwenden, auf Aktualität der Lerninhalte achten, beraten und empfehlen selbst zu lernen.

- Der Lehrer soll natürlich auch Autorität ausstrahlen und Vorbild sein. Er soll Probleme anhören und richtig entscheiden. Es werden von ihm Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Sauberkeit, Großzügigkeit und natürlich Lehrtätigkeit verlangt, Außerdem soll er Begeisterung für den Lehrerberuf mitbringen und auf Disziplin achten.

4.7 Vorentscheidung der Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos

Die verallgemeinerte Kriteriengruppe der Lehrerstandards, müsste an den laotischen Kontext angepasst werden. Sie stimmt in allen vier Ländern überein. Die Unterschiede liegen nicht in der Formulierung der Standards sondern in deren Anwendungstiefe, ihrer Bedeutungstiefe und dem Umfang der betrachteten Kompetenzen, welche Theorie, Empirie, Qualität und Praxistradition verknüpfen müssen.

Nr.	verallgemeinerte Kriteriengruppe	Deutschland	Schweiz	Vietnam	Thailand
I.	Festlegung der Unterrichtsstunden	√	√	√	√
II.	Abschlüsse/Qualifikation	√	√	√	√
III.	Einstellung/Rolle/Funktion des Lehrers	√	√	√	√
IV.	Erziehung und Disziplin	√	√	√	√
V.	Arbeit in der Schule und Verhalten in der Öffentlichkeit	√	√	√	√
VI.	Teamarbeit	√	√	√	√
VII.	Psychologisches Verhalten	√	√	√	√
VIII.	Lernstrategien und Lernprozesse begleiten	√	√	√	√
IX.	Gestaltung und Methoden des Unterrichts	√	√	√	√
X.	Fachdidaktik	√	√	√	√
XI.	Medien des Unterrichts	√	√	√	√
XII.	Leistungsbewertung	√	√	√	√

Tabelle 6: Gemeinsamkeit der Standards für die beruflichen Lehrkräfte

Die Vorentscheidung der Standards für berufliche Lehrkräfte ist entsprechend spezifischer Merkmale des Landes Lao PDR formuliert. Diese Vorentscheidung wurde von Führungspersonen und beruflichen Lehrkräften, insgesamt von mehr als 108 Personen, im Jahr 2008 als Testprobe durchgeführt. Es kann sein, dass im Rahmen der Vorentscheidung einige Standards weggelassen werden oder dazu kommen. Die Verarbeitungstiefe, die Notwendigkeit, der Umfang der Kompetenzen, die Anwendung und Evaluation der Standards sind mit berücksichtigt.

Daher wird im Folgenden eine Vorentscheidung hinsichtlich der Standards für berufliche Lehrkräfte im laotischen Kontext in 12 Gruppen mit 57 Standards vorgenommen:

I. Festlegung der Unterrichtsverpflichtung

1. Unterrichtsverpflichtung pro Woche:

- Direktor der Berufsschule 04 Unterrichtsstunden pro Woche,
- Abteilungsleiter 06 Unterrichtsstunden pro Woche,
- Stellvertreter des Abteilungsleiters 08 Unterrichtsstunden pro Woche,
- Berufsschullehrer 12 Unterrichtsstunden pro Woche.

II. Abschlüsse/Qualifikationen

2. Die berufliche Lehrkraft muss einen „Higher Diploma-Abschluss“ des VEDC haben, um den praktischen Unterricht zu unterrichten!
3. Die berufliche Lehrkraft muss einen „Bachelor-Abschluss“ plus Zertifikat der Berufspädagogik oder Ingenieurpädagogik abschließen, um den theoretischen Unterricht zu unterrichten!
4. Die berufliche Lehrkraft muss innerhalb von 5 Jahren entweder an einem Training/Workshop/Seminar des fachlichen Bereichs oder an einem Training/Workshop/Seminar des pädagogischen Bereichs teilnehmen!

III. Einstellung/Rolle/Funktion des Lehrers

Die berufliche Lehrkraft übernimmt die folgende Rolle bzw. nimmt folgende Funktionen und Rechte wahr!

5. Sie soll das Vertrauen in die politische Richtlinie des Staates und die Bildungsordnung der Schule stärken,
6. Sie versteht ihre Arbeit als Dienst für Bildung und Erziehung,

7. Durch eine gerechte Bewertung von Lehr- und Lernergebnissen vermittelt sie Werte und Normen,
8. Ihr pädagogisches Handeln ist sowohl an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet als auch an der wissenschaftlichen Arbeit im Beruf,
9. Sie beteiligt sich an gesellschaftlicher Arbeit,
10. Sie erfüllt hoheitsrechtliche Aufgaben und übernimmt Vorbildfunktion,
11. Sie ist Beamter und erhält monatlich 10% des Grundgehalts mehr als ein Angestellter.

IV. Erziehung und Disziplin

Die berufliche Lehrkraft sollte folgende Erziehungskompetenzen haben und auf Disziplin achten!

12. Der Lehrer kann mit Disziplinproblemen der Schüler umgehen.
13. Die Lehrkraft weiß, wann sie bei Disziplinverletzungen (Einschlafen, Auslachen, Kränkungen, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen hat.
14. Die Lehrkraft weiß, wo und wie sie sich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren kann.

V. Arbeit in der Schule und Verhalten in der Öffentlichkeit

Was sollte die berufliche Lehrkraft bei der Arbeit in der Schule und bezüglich ihres Verhaltens in der Öffentlichkeit beachten?

15. Sie weiß, wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden kann,
16. Sie wissen, wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden kann.
17. Sie weiß, dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.

VI. Teamarbeit

Teamarbeit und Teambereitschaft müssen theoretisch und praktisch in der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung gelernt und eingeübt werden!

- 18 Verständnis bezüglich der Verteilung der Arbeit und der Pflichten sowie bezüglich des Umgangs mit Konflikten in diesem Bereich,
- 19 Umgang mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht,
- 20 Gemeinsame Besprechung der Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der Standards des Lehrerhandelns,
- 21 Kommunikation und Kooperation mit Kollegen,
- 22 Gegenseitiges Beobachten und differenziertes Evaluieren des Unterrichts von Kolleginnen und Kollegen.

VII. Psychologisches Verhalten

Welches Psychologische Verhalten müssen berufliche Lehrkräfte in Theorie und Praxis oder nur in der Theorie oder nur in der Praxis behandeln?

23. Diagnose von und Umgang mit Ursachen von Mißerfolg, Aggression, Ängsten, Blockierungen etc.,
24. Beobachten von Nachahmungsprozessen unter den Schülerinnen und Schülern,
25. Feststellen von und adäquates Reagieren auf Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern.
26. Diagnose spezifischer Lernschwierigkeiten.

VIII. Lernstrategien und Lernprozesse begleiten.

Welche Lernstrategien und Lernprozesse sind sehr wichtig, wichtig oder nicht wichtig für Standards der beruflichen Lehrkräfte?

27. Den Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie sie Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und ihre Lerngewohnheiten kritisch hinterfragen können,
28. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Fehler so besprechen, dass sie etwas daraus lernen können,
29. Den Schülerinnen und Schülern zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können,

30. Den Schülerinnen und Schüler vermitteln, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden,
31. Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbauen,
32. Vermeiden, dass stärkere Schülerinnen und Schüler mehr und die schwächeren weniger gefördert werden.

IX. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Welche Gestaltung und Methoden des Unterrichts müssen in Theorie und Praxis oder nur in der Theorie oder nur in der Praxis für Standards der beruflichen Lehrkräfte behandelt werden?

33. Gliederung des Unterrichts, die den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) ermöglicht,
34. Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und reproduzieren bzw. anwenden, klar und eindeutig bestimmen und gestalten,
35. Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einschätzen,
36. verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht verwirklichen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise verarbeiten,
37. eine Werkstatt vorbereiten und Werkstattunterricht sinnvoll organisieren,
38. eine „Klassenadministration“ effektiv organisieren.

X. Fachdidaktik

Welche Kompetenzkriterien der Fachdidaktik muss die berufliche Lehrkraft beherrschen?

39. Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich formulieren,
40. ausgewählte Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) gliedern,
41. den Unterricht so aufbauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind,

42. sich bei der Unterrichtsdurchführung an der Planung orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel reagieren,
43. unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einsetzen, variieren und begründen,
44. die wichtigsten Schritte des Problemlösens identifizieren und sie im Unterricht verwirklichen,
45. Schülern reale Erfahrungen ermöglichen sowie diese reflektieren und mit vermitteltem Wissen koppeln,
46. für Schüler einen Begriff oder ein Konzept aufbauen und anwenden und sie dabei aktiv mitarbeiten lassen,
47. Fachlehrmittel bewerten, auswählen und dem Lehrplan entsprechend einsetzen,
48. mit Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne erstellen,
49. sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen.

XI. Medien des Unterrichts

Wie muss die berufliche Lehrkraft die Medien des Unterrichts anwenden?

50. Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitstellen und sie so einsetzen, dass sie der Anschauung dienen,
51. Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht nutzen und Nachteile vermeiden,
52. Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Pinnwand, Kärtchen usw.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen,
53. unterschiedliche Computerprogramme sinnvoll für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen,

XII. Leistungsbewertung

Was muss die berufliche Lehrkraft bei der Bewertung von Lehr- und Lernergebnissen beachten?

54. unterschiedliche Methoden der Evaluation anwenden z.B.: nach Gruppen- oder Festlegungsverfahren,
55. die Prüfungsfragen entsprechend der Taxonomie der Lernziele formulieren,

56. die Schülerinnen und Schüler über die Kriterien dessen, was gefordert ist, informieren,
57. schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich aber angemessen beurteilen.

Alle Standards haben das Ziel, lenkend, leitend und weisend auf die Funktion des Lehrers und auch auf die Schule einzuwirken und müssen daher auf ihre Praxisnähe geprüft werden. Sie unterscheiden sich in der Regel durch die unterschiedliche Verwendung von so genannten Muss-, Soll- und Kann-Vorschriften.

Muss: bedeutet „Zwingen, Notwendigkeit, sehr wichtig oder bedeutungsvoll“

Soll: bedeutet „Implizieren einen gewissen Zwangs, wichtig, muss aber nicht“

Kann: bedeutet „Ermessenspielraum“

Unabhängig von den oben genannten Vorschriften muss der Lehrer sein pädagogisches Handeln an den Bedürfnissen der Schüler ausrichten (vgl. Hansch 1988, S. 23).

Die Standards des Lehrbildungsdepartments wird vom Beschluss No. 014/F.E. der Faculty of Engineering NUoL vom 8. Januar 2001 bezüglich des Lernens und der Evaluation (siehe Anlage 2) einbeziehen. Anhand der Festlegungen in diesem Beschluss werden Standards des beruflichen Lehrerausbildungsstudiengangs im Kapitel 6 beschrieben.

V. **Auswertung der empirischen Untersuchung zur Bestimmung von Standards für berufliche Lehrkräfte**

5.1 **Theoretische Beschreibung zur Beurteilung der Standards**

„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“ (Oelkers 2002, S. 10).

OSER schlägt die vorgestellten Standards für Lehrpersonen vor, um die Ausbildung hinsichtlich der Standards subjektiv einzuschätzen. Dies soll nach einem Jahr durch die Lehramtsstudenten geschehen. „Diese Subjektive Einschätzung bringt das schon oben angedeutete Problem mit sich, dass es nicht die tatsächliche Ausbildung erfasst, sondern nur das, was in der Vorstellung der Person hinsichtlich dieser Ausbildung geschehen war“ (ebd. S. 250). Man misst also in diesem Falle nur die **Spuren**, die eine Maßnahme hinterlässt und nicht diese selbst.

Dieser Vorgang kann unter anderen zwei Folgen haben:

1. Es könnte eine unzureichende Übereinstimmung sowohl zwischen den Auszubildnerinnen/Auszubildnern als auch zwischen den ausbildenden Personen und den Studierenden bestehen.
2. Die Studierenden könnten gewisse Inhalte und Prozesse, die in der Ausbildung angesprochen worden waren, vergessen haben.

Beide können als Merkmale einer höheren Validität aufgefasst werden. Stellen Auszubildnerinnen/Auszubildner gewisse Inhalte als behandelt und bestimmte Prozesse als abgelaufen dar, die Studierenden kennen diese jedoch nicht, dann waren sie in den Köpfen der Studierenden bedeutungslos. Fraglich ist, ob die Wahrheit subjektiv oder objektiv festgestellt werden kann. Nur was eine junge Lehrperson beherrscht, steht zur Diskussion, nicht was Auszubildnerinnen/Auszubildner tun. Deshalb stellt OSER bei jedem Standard folgende Fragen (Standarderreichungsmaß) (vgl. ebd. S. 250):

- a. Wie tief haben Auszubildnerinnen/Auszubildner den Standard mit den Studierenden verarbeitet? (Verarbeitungstiefe).
- b. Wie bedeutungsvoll wird der Standard eingeschätzt? (Bedeutung) und

- c. Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass man ihn anwenden würde, sofern man ihn ausüben gelernt hätte? Wird der Standard als bedeutungsvoll angesehen, ihm jedoch keine Verarbeitungstiefe attestiert, so scheint im Kopf der Studierenden ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, diesen Standard zu lernen, vorhanden zu sein.

a. Verarbeitungstiefe als Standarderreichungsmaß

Die Verarbeitungstiefe, mit der ein Standard während der Ausbildung behandelt worden ist, sagt etwas aus über die Form und die Identität der Aneignung. Sie drückt sich in einer Reihe von Handlungsformulierungen aus, die mehr enthalten, als sie auf den ersten Blick vermuten lassen. Die Formulierung der unterschiedlichen Verarbeitungstiefen sieht folgendermaßen aus:

- 1 = habe nichts von diesem Standard gehört.
- 2 = habe theoretisch davon gehört.
- 3 = habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt.
- 4 = habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden.
- 5 = habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.

Die Zahlen drücken die Einschätzung der Intensität der Behandlung eines Standards durch die Studierenden aus. Je höher ihr Wert ist, desto höher schätzen die Studierenden die Intensität der Behandlung ein.

b. Bedeutung als Standarderreichungsmaß

Die zweite Skala bezieht sich, wie bereits angedeutet, auf die Bedeutung, die ein Standard im Kopf der Studierenden einnimmt. Die Formulierung der unterschiedlich eingeschätzten Bedeutungen sieht folgendermaßen aus:

- 1 = nicht bedeutungsvoll.
- 2 = ziemlich bedeutungsvoll.
- 3 = sehr bedeutungsvoll.

Interessant sind Zusammenhänge, die daraus entstehen, dass Studierende am Ende ihrer Ausbildung meinen, einen Standard nicht oder nur unzureichend erworben zu haben (Verarbeitungstiefe), diesen aber als sehr bedeutungsvoll einschätzen.

c. Anwendungswahrscheinlichkeit als Standarderreichungsmaß

Die dritte Skala erfragt die Einschätzung der Ausgebildeten hinsichtlich der Frage, ob sie diesen Standard später einmal anwenden würden. Die Formulierung der unterschiedlichen Einschätzungen sieht folgendermaßen aus (vgl. Oser 2001, S. 250):

- 1 = Ich werde diesen Standard in meiner Lehrtätigkeit nicht beachten.
- 2 = Ich werde diesen Standard in meiner Lehrtätigkeit ab und zu beachten.
- 3 = Ich werde diesen Standard in meiner Lehrtätigkeit häufig beachten.

Da Standards ein wesentliches Qualitätskriterium darstellen, müssen die zu entwickelnden Standards evaluiert und im Hinblick auf die Qualitätssicherung weiterentwickelt werden. Die Evaluationserfahrung lehrt, bezüglich der Ergebnisse zu differenzieren: Erfolge zeigen sich eher spontan, als kurzfristig positives Erleben bzw. Feedback oder Anerkennung.

Die Qualitätsentwicklung weist inzwischen über die Evaluation und Akkreditierung einzelner Maßnahmen und Angebote hinaus in Richtung Zertifizierung der Qualitätssicherungsfähigkeit von Trägern und Institutionen. Dabei werden Einführung und Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen mit dem Standard-Modell geprüft. Dieses Modell sollte wissenschaftlich, effizient und effektiv weiterentwickelt werden. Es wird von Externen implementiert sowie betreut und gilt als Garant für Verbesserungen (Improvement). Für die Rechenschaftslegung (Accountability) stellt es eine zunehmend notwendige Voraussetzung dar. Für die Ressourcenzuwendung und -sicherheit kann allerdings auch weiterhin keine noch so ausgeklügelte Evaluation bzw. Qualitätssicherung garantieren (vgl. Rudiger/Krahn/Rietz 2006, S. 49 ff).

Die Ergebnisse der Evaluation von Lehre (und Forschung) bilden nicht nur für die Akkreditierung von Studiengängen und Instituten die Basis. Sie dienen auch dazu, die immer knapper werdenden Ressourcen innerhalb der Hochschule oder Berufsschule gezielt zur Qualitätssicherung einzusetzen.

5.2 Auswertung der Bestimmung von Standards für die beruflichen Lehrkräfte in Laos

Die empirische Untersuchung erfolgte vorrangig unter Einsatz von Fragebögen, mit Hilfe von Hospitationen und unter Berücksichtigung der Beobachtungserfahrung von mehr als 20 Jahren Berufstätigkeit als Lehrer an beruflichen Schulen sowie als Dozent in der Ausbildung beruflicher Lehrer an der Hochschule. Des Weiteren wurden Interviews mit dem Führungspersonal der Generalhauptabteilung des MoE, dem Vizepräsidenten der NUoL, dem Dean der FoE, den Leitern verschiedener Departments sowie weiteren Direktoren und Abteilungsleitern durchgeführt. Die Auswertung dient dazu, Entscheidungen zu Standards für berufliche Lehrkräfte zu treffen. Die Zielgruppe besteht aus über 118 Berufsschullehrern und Führungspersonen, die an der Hauptabteilung für berufliche Bildung des MoE, im Hochschulwesen, in Bildungseinrichtungen und Berufsschulen in Laos tätig sind. Bei Hospitationen wurden ca. 15 Berufsschullehrer an der staatlichen Berufsschule und 10 Dozenten an der FoE der NUoL beobachtet. Zur Ergänzung der Informationsdaten wurde in den Jahren 2008 und 2009 insgesamt viermal ein Workshop unter dem Thema „Didaktisch-methodischer Unterricht und Evaluation des Lehrens und Lernens“ an Hand der Standards für berufliche Lehrkräfte als Erprobung an der VTTD, FoE durchgeführt.

Die Untersuchungsergebnisse sollen dazu dienen, die Notwendigkeit zur Erarbeitung von Standards der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung zu begründen und zu entwickeln. Dazu gehören Standards für berufliche Lehrkräfte und Gestaltungsansätze für die Anpassung der Lehreraus- und -weiterbildung in Laos, was im Abschnitt VI dargestellt wird.

5.2.1 Festlegung der Unterrichtsstunden

In der Untersuchung wird festgestellt, dass das Führungspersonal in den beruflichen Schulen und Bildungseinrichtungen viel Zeit für die Verwaltung benötigt, beispielsweise für Planung, Durchführung, Finanzierung, Kontrolle, Evaluation u. a. Dies sind Gründe für die fehlende Effizienz der Bildungsverwaltung auf allen Ebenen, von den Ministerien bis hin zur Lehrertätigkeit sogar bis zur Lerntätigkeit der Lernenden. Eine wesentliche Rolle spielt dabei, dass die Beziehungen und die Zusammenarbeit zwischen allen Ebenen immer enger werden, um die Planung und Durchführung der gesamten Ausbildungsprozesse effizienter zu gestalten. Daten zeigen, dass die Direktoren weniger als 4 Stunden pro Woche unterrichten sollten, um den von ihnen verlangten Verwaltungstätigkeiten in vollem

Umfang nachkommen zu können. Bei Berufsschullehrern sehen die arbeitsrechtlichen Regelungen vor, dass sie im Regelfall 12 Stunden in der Woche unterrichten sollen. Dieses Deputat erlaubt den Lehrern eine Nebentätigkeit, denen viele Lehrer in Laos auch tatsächlich nachgehen (müssen). Darüber hinaus gibt es einige Lehrer, die weniger als diese vorgeschriebenen Stunden arbeiten wollen. Seit etwa fünf Jahren entwickeln sich Privatschulen, wie z. B. Colleges für Business Administration und für den Informations- und Technologiebereich. Sie verfügen nicht über ausreichend Lehrpersonal, was dazu führt, dass viele der Lehrer an staatlichen Schulen zusätzlich in erheblichem Umfang an den Privatschulen unterrichten (möchten), um mehr zu verdienen. Dies führt zu einem Absinken der Qualität des gesamten Unterrichts und des Bildungsmanagements an staatlichen Bildungseinrichtungen. Die staatlichen Bildungsinstitutionen sollten daher ihr Lehrpersonal dazu befähigen,

- die vielfältigen Aufgaben eines Lehrers zufriedenstellend zu bewältigen.
- bereit und fähig zur Teamarbeit zu sein und sich persönlich weiterentwickeln zu wollen.
- über ihr originäres Unterrichtsfach hinaus zu denken, interdisziplinär zu arbeiten und Lerninhalte kreativ aufzubereiten.
- die Zielsetzung und Struktur des Fachs sowie die einzelnen Leitlinien des Lehrplans in ihrem Unterricht umzusetzen, verschiedene Arbeits- und Sozialformen einzusetzen und die Unterrichtsräume in einem ordentlichen Zustand zu halten.
- pädagogische, didaktische und methodische Elemente fachspezifisch bei der Planung des Unterrichts zu berücksichtigen und umzusetzen sowie neue Lehr- und Lernformen verstärkt einzusetzen.
- realitätsbezogene Probleme zu provozieren und ihre Schüler zu ermuntern, lösungsorientiert zu denken.
- Innovationsbereitschaft und -fähigkeit ihrer Schüler zu fördern und den Praxisbezug der Ausbildung zu stärken (vgl. Singo 2007, S. 134).

1.	Wie viele Stunden sollte die berufliche Lehrkraft mindestens pro Woche unterrichten?						
	Festlegung der Unterrichtsstunden	trifft voll zu		mehr		weniger	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
	Direktor der Berufsschule 4 St./Woche	104	88,1	0	0,0	14	11,9
	Abteilungsleiter 6 St./Woche	113	95,8	0	0,0	5	4,2
	Stellvertreter des Abteilungsleiter 8 St./Woche	107	90,7	0	0,0	11	9,3
	Berufsschullehrer 12 St./Woche	91	77,1	15	12,7	10	8,5

Tabelle 7: Bestimmungsdaten der Festlegung von Unterrichtsstunden der beruflichen Lehrer

Die überwiegende Mehrheit der befragten Personen stimmt der festgelegten Anzahl von Unterrichtsstunden zu.

5.2.2 Anerkennung der Abschlüsse und Qualifikationen

Die verantwortlichen Angestellten des Bildungsministeriums, welche für die Anerkennung der Abschlüsse und Qualifikationen in Laos zuständig sind, haben keine ausreichenden Informationen hinsichtlich der von Laoten im Ausland erworbenen Abschlüsse, Qualifikationen und Zertifikate. In diesem schon lange währenden Prozess der Qualifikationsanerkennung sind viele Probleme aufgetreten, die noch behoben werden müssen. Es gibt viele Absolventen, die in damals sozialistischen Ländern studiert haben und deren Abschluss falsch anerkannt wurde. Mehr als zwanzig Jahre haben sie z. B. mit einem Abschluss als Techniker für ein relativ niedriges Gehalt gearbeitet, obwohl ihr Abschluss eigentlich einem Bachelor gleichgestellt werden müsste. Mancher Absolvent hat schon einen Masterstudiengang abgeschlossen, bekommt diesen jedoch nur als Bachelor anerkannt, etc., etc. Gleichzeitig beklagt der Bildungsminister bei jeder Lehrerkonferenz, dass zu viele laotische Lehrer über keine ausreichende formale Qualifikation verfügen, obwohl sie den entsprechenden Abschluss erworben haben. Bis heute sind diese Ungleichmäßigkeiten und Ungerechtigkeiten noch nicht abgeschafft worden. Die Untersuchungsdaten (Tabelle 8) zeigen eindeutig, mit welchem Abschluss man auf welchem Level unterrichten sollte.

Das gleiche Problem zeigt sich bei der Weiterbildung, unabhängig von der Häufigkeit der Bildungsveranstaltungen. 40,7 % der befragten Personen sind der Meinung, dass eine Weiterbildungsmaßnahme innerhalb von fünf Jahren ausreichend sei. Dagegen sind 42,4 % der Ansicht, dass mindestens eine Weiterbildung innerhalb von drei Jahren erfolgen sollte. Seitens der Lehrer ist eine große Bereitschaft zur Weiterbildung festzustellen (siehe Punkt 4, Tabelle 8), Die Verwaltung stellt allerdings zu wenige Plätze zur Verfügung und hat keine ausreichenden finanziellen Mittel. Dies führt natürlich zu mangelhafter Qualität der angebotenen Ausbildung und damit zu geringer Effizienz und Relevanz, was sich in hohen Abbruchraten niederschlägt, sowie in der mangelhaften Qualifikation des Lehrpersonals in Laos. Der berufliche Lehrer mit „Higher-Diploma-Abschluss“ sollte den praktischen Unterricht übernehmen und jener mit „Bachelor-Abschluss“ sollte für den theoretischen Unterricht verantwortlich sein. Andererseits sollte auch mit bedacht werden, dass in der Berufsausbildung unterschiedliche Levels bzw. Niveaus zu beachten sind.

Über welche Abschlüsse/Qualifikationen sollte die berufliche Lehrkraft verfügen?							
Abschlüsse/Qualifikationen		trifft voll zu		teils/teils		trifft nicht zu	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
2.	Higher Diploma-Abschluss für prakt. Unterr.	112	94,9	6	5,1	0	0,0
3.	Bachelor-Abschluss mit Berufspäd. für theort. Unterr.	118	100,0	0	0,0	0	0,0
4.	innerhalb 5 Jahre muss min. einmal zur Weiterbildung.	48	40,7	20	16,9	50	42,4

Tabelle 8: Bestimmungsdaten der Anerkennung der Abschlüsse/Qualifikationen für unterschiedlichen Level

5.2.3 Rolle, Funktionen und Rechte des Lehrers

Die mangelhafte Qualität der Bildung in Laos ist in erster Linie auf fehlerhafte Entscheidungen der Bildungsmanager, mangelhafte Qualifikationen der Lehrer, unzureichende Lehrmaterialien und unbefriedigende Lernbedingungen zurück zu führen. Neue Perspektiven der Anforderung an berufliche Lehrer sowie Ansätze für die Gestaltung von bzw. Anpassung vorliegender Standards für berufliche Lehrer werden ausführlicher im Abschnitt sechs erläutert. Die Politiker und Bildungsmanager sollten die vorliegenden Ressourcen und das vorhandene Lehrpersonal nutzen, um internationales Niveau anzustreben. Sie haben zwar schöne politische Richtlinien für die Bildung beschlossen, aber man hat doch das Gefühl, dass das Gesagte gar nicht umgesetzt wird. Die Tabelle 9 zeigt

anhand von Prozentwerten, welche Rollen, Funktionen und Rechte beruflichen Lehrern nach Ansicht der befragten Personen zugewiesen werden sollten.

Die Vermittlung von Normen und Werten sowie Gerechtigkeit bei der Überprüfung von Lehr- und Lernergebnissen müssen von den Lehrern unbedingt erwartet werden können. In diesen Bereichen sind die Lehrer in Laos zwar überwiegend der Ansicht dass sie ihr Handeln an den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten haben. Allerdings haben die meisten Lehrer während ihrer Ausbildung gar keine pädagogisch-didaktischen bzw. methodischen Kenntnisse erworben. Das führt dazu, dass sie nicht immer wissen, wie theoretische Konzepte praktisch umzusetzen sind.

Aufgrund der geringen Bezahlung haben die Lehrer in Laos gerne monatlich 10% mehr des Grundgehalts bekommen. Trotzdem führt die weiterhin geringe Bezahlung zur Aufnahme von Nebentätigkeiten. Denn das Grundgehalt für Berufsanfänger liegt zwischen 30 US\$ bis 40\$ und wenn man schon 20 Jahre berufstätig ist, liegt es bei etwa 80 US\$ bis 90 US\$. Dieses Gehalt reicht nur aus für Nahrung, wenn man 3 US\$ pro Tag ausgibt und jeden Tag kocht. Die umfangreichen Nebentätigkeiten wirken sich verständlicherweise nachteilig auf die Lehrertätigkeit aus.

Um dem Problem entgegen zu wirken, genehmigt das MoE die pädagogische Qualifikation mit Hilfe einer Kurzmaßnahme, genannt „Multiplier Training System“, für berufliche Lehrkräfte. Als Abschluss länger dauernder Maßnahmen wird am VEDC das Higher Diploma und am VTDD der NUoL der Bachelor verliehen. Weiterhin soll es neue Massnahmen für die berufliche Lehreraus- und -weiterbildung geben und zuvor die Reform der Curricula, die einen größeren Freiraum für die Anpassung von Unterrichtsinhalten vorsieht. Das neue Curriculum ist so zu gestalten, dass es sich an den veränderten Gesellschaftsbedingungen orientiert. Dies könnte ein zusätzlicher Standard der beruflichen Lehrkräfte für die Anpassung der Lehreraus- und -weiterbildung an der NUoL sein.

Welche folgende Rolle, Funktionen und Rechte sollte die berufliche Lehrkraft haben?							
Rolle, Funktionen und Rechte		trifft voll zu		teils/teils		trifft nicht zu	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
5.	Vertrauen an der politischen Richtlinie des Staates.	118	100,0	0	0,0	0	0,0
6.	Lehrerberuf als dienstliche Arbeit der Bildung/Erziehung.	118	100,0	0	0,0	0	0,0
7.	Wissensvermittlung von Normen und Werten und die Lehr- und Lernergebnisse gerecht bewerten.	118	100,0	0	0,0	0	0,0
8.	Sein päd. Handeln an den Bedürfnissen der Schüler ausrichten und an der wissenschaftlichen Arbeit im Beruf.	96	81,4	22	18,6	0	0,0
9.	Beteiligen an der gesellschaftlichen Arbeit.	105	89,0	13	11,0	0	0,0
10.	Erfüllen der hoheitsrechtlichen Aufgaben und Vorbild zu sein.	118	100,0	0	0,0	0	0,0
11.	Sind Beamte und bekommen monatlich 10% des Grundgehalts mehr als Angestellter.	118	100,0	0	0,0	0	0,0

Tabelle 9: Bestimmungsdaten der Rolle, Funktionen und Rechte des Lehrers

5.2.4 Disziplin und Erziehung

Der Begriff „Disziplin“ ist je nach Verwendung im Kontext verschieden zu interpretieren. Einerseits beschäftigt sich die Disziplin mit der Lehre des Gehorsams sowie der Unterwerfung des Einzelnen, um ein geordnetes Zusammenleben zu ermöglichen. Disziplin wurde, wie das wissenschaftlich akzentuierte „disciplina“ vom Altlateinischen „discipulina“ abgeleitet. Der Begriff „disciplina“ beinhaltet im Bereich der Bildung und Erziehung methodisch bestimmtes Lernen sowie unmittelbare handlungs- und lebensbestimmende Aspekte. Wissenserwerb und Lebenshaltung zeigen sich hier als ein Wesenszug des Disziplinbegriffs. Andererseits befassen sich die Disziplinen mit der Behandlung gewisser Stoffgebiete oder Teilbereiche. Der Mensch, sofern er sich an ein wissenschaftlich bzw. methodisch diszipliniertes Wissen gebunden hat, verspricht sich dadurch offenbar die Lösung des problematischen Unterfangens, die Welt und sich selbst zu ordnen. Diese Untersuchung wird sich jedoch im Folgenden auf die erste Interpretation konzentrieren. Es scheinen sich natürlich auch „Disziplinstörungen“ und Leistungsschwächen von Schülern zu häufen. Als Störung wird empfunden, wenn beispielsweise die Befolgung bestimmter Ordnungsregeln und die zeitweilige Rückstellung persönlicher Bedürfnisse und Interessen nicht erfolgt (vgl. Korn 2003, S. 15f). In einer weiteren Bedeutung spricht man von

„Disziplinrelevant“, wenn die Leistung der sozialen Normen anerkannt wird, d.h. Traditionen, Sitten, Moral, etc. eingehalten werden oder eine Anpassung an Ordnungen, im Sinne von Gesetzen bzw. Konventionen und Fachgebieten erfolgt.

Disziplin beschäftigt sich auch mit der Ermöglichung und Förderung von „Verhaltenssicherheit“. Dies betrifft besonders technische Lehrer bzw. berufliche Lehrer. Die Lernenden müssen sich diszipliniert verhalten, um Unfälle beim Lernen mit Maschinenbedienung zu verhindern. Die beruflichen Lehrer richten ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf den Umgang mit Schülern, auf ihre Klassenführung und Disziplinierungsmaßnahmen, sondern auf den Schüler, seine Situation und seine Schwierigkeiten. So wird sichtbar, dass die pädagogische Frage „Warum und wie soll man die Schüler zur Disziplin erziehen?“ ein sehr komplexes Problem darstellt. Dies fordert die didaktischen Fähigkeiten, die Phantasie, die Sensibilität und die Kreativität des Lehrers heraus und lässt sich nicht auf die Beherrschung von Verhaltenstechniken reduzieren (vgl. Burk 1993, S. 9).

Die moderne Gesellschaft, schnell wandelnde und pluralistische Konventionen im Hinblick auf Normen, Sitten, Brauchtum, Traditionen oder schlicht individuelle Gepflogenheiten bringen moralische Unsicherheit und im Unterschied zur Furcht eine unbestimmte Lebensbedrohung. Aus diesem Grund ist es wichtig den Lehrern, die von dem Wandlungsprozess täglich in ihrer Arbeit konfrontiert werden, Standards als Handreichung und Orientierung zur Seite zu stellen.

Über welche Erziehungskompetenzen hinsichtlich der Erhaltung von Disziplin sollte die berufliche Lehrkraft verfügen?							
Disziplin und Erziehung		trifft voll zu		teils/teils		trifft nicht zu	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
12.	Wie kann ich mit Disziplinproblemen der Schüler umgehen?	118	100,0	0	0,0	0	0,0
13.	Wann muss ich bei Verletzungen der Disziplin (Einschlafen, Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung suchen?	113	95,8	0	0,0	5	4,2
14.	Wie kann ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren und wie setze ich sie um?	118	100,0	0	0,0	0	0,0

Tabelle 10: Bestimmungsdaten der Disziplin/Erziehung der beruflichen Lehrer in Laos

Die Bedeutung von Disziplin ist vielschichtig, aber was hier wirklich festgestellt wurde, ist, dass der „Mindeststandard des Verhaltens der beruflichen Lehrer in Laos“ den Lernenden vorgestellt werden soll. Man kann festhalten, dass Disziplin als „Ziel der Erziehung“, aber auch als eines jener „notwendigen Übel“ zu verstehen ist. Disziplin ist in diesem Sinne nicht mehr vornehmlich ein Problem der Strafmaßnahmen, sondern eine Frage des Miteinanderumgehens und eine Grundlage sozialen Lebens. Sicher haben sich Lehrer schon bemüht, ihre Schüler statt mit Zwang und Strafe durch „Takt und Taktik im Klassenzimmer“ zu disziplinieren. Es gibt natürlich in Laos noch zu sehen, dass der Lehrer für den Augenblick als Sieger im Klassenzimmer gezeigt wird. Die Untersuchungsdaten über das Problem der Disziplin der Schüler (Punkts 12, 100%) und über die Aufmerksamkeit gegenüber neuen schulgesetzliche Vorgaben, Verordnungen, Erlässen und Richtlinien (Punkt 14, 100%) stellen fest, dass der berufliche Lehrer gleichzeitig auch als Erzieher Verhaltensänderungen über das „Gute Umgehen“ über „Rechte“ und „Pflichten“ über neue schulgesetzliche Vorgaben, Verordnungen, Erlasse und Richtlinien erwirken muss.

Nur für eine Minderheit der beruflichen Lehrer scheint es im Unterricht unwichtig zu sein, aufgrund von unerwarteten Problemen ihren Unterricht zu unterbrechen, (Punkts 13, 4,2%) unabhängig davon, ob die Lernenden einschlafen, sich gegenseitig auslachen, kränken oder bestehlen etc. Diese Lehrer konzentrieren sich allein auf den Unterricht und meinen, dass Unterricht und Erziehung einerseits in fachlich organisierte Instruktionen und andererseits in Formen der Therapie zerfallen.

Die Unterrichtspraxis und die Orientierung pädagogischen Handelns laufen heute im Umgang mit Disziplinproblemen Gefahr, durch Spezialisierungen zunehmend zerstückelt zu werden. Vielmehr sollten die Lehrer den gesamten gesellschaftlichen und politischen Rahmen reflektieren sowie sozial differenzierte Motivationen, Rollenzuweisungen und Verhaltensdispositionen berücksichtigen. Grundlage eines solchen Unterrichts ist das geordnete Verhalten der Schüler im Unterricht.

Ein guter bzw. gelungener Unterricht hat als Ziel eine „effektive Vermittlung“. Beim Interview des Führungspersonals wurde gesagt, dass die Aufwertung und Erhaltung der positiv wirkenden nationalen Kultur und des Traditionsverhaltens der Laoten mit berücksichtigt werden sollte. Effektivität mache dabei Reduktionen komplexer Zusammenhänge erforderlich, sowohl in quantitativ-stofflicher als auch in qualitativ-struktureller Hinsicht.

Reduktionen des zu vermittelnden Stoffs sollen sich an den Bedürfnissen der Schüler und an der inneren Struktur der Sache orientieren.

5.2.5 Schulische und öffentliche Arbeit

„Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich ist ein zweiseitiger Prozess, bei dem Informationsempfang und Informationsweitergabe durch eine ganze Reihe von Filtern laufen“ (Bebber 1990, S. 7). Öffentlichkeitsarbeit bedeutet, dass man sich im Allgemeinen über die Bedürfnisse und Schwierigkeiten einzelner oder ganzer Gruppen informiert, um angemessen darauf reagieren zu können. „Öffentlichkeitsarbeit hat nicht nur eine informatorische, sondern auch eine werbende Funktion“ (ebd. S. 7).

Das Ziel der Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich ist es, einen möglichst grossen Teil der Gesellschaft zu erreichen. Sie soll die Öffentlichkeit informieren und beteiligen, bestimmte Tatsachen oder Meinungen verbreiten, gewisse Tendenzen, Informationen oder auch Kontroversen in die öffentliche Kommunikation einbringen (ebd. S. 7).

Öffentlichkeitsarbeit zielt darauf ab, Verständnis und Vertrauen aller an diesem Prozess Beteiligten zu erwerben. Die beruflichen Lehrer in Laos sollten in der Lage sein, die Institution, für die sie tätig sind, erfolgreich in der Öffentlichkeit zu vertreten. Beispielsweise könnten sie Leistungen ihrer Schule bei Ausstellungen, Wettbewerben und sonstigen Veranstaltungen präsentieren. Die Daten des Untersuchungspunktes 15 (75,4%) über die Vertretung in der Öffentlichkeit zeigen, dass Öffentlichkeitsarbeit schwierig erscheint in Laos und die Lehrer dementsprechend unsicher sind. Das könnte an dem niedrigen Gehalt und der geringen Motivation des Lehrerberufes liegen, obwohl der Lehrerberuf als hoheitliche Aufgabe und Vorbild für die Gesellschaft anerkannt wurde.

Natürlich sollten die Lehrer in der Lage sein, ihre Interessen selbst darzustellen und mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation auch die Leistungen der Schule öffentlich darzulegen. Die Methoden zur Vermittlung von Leistungen der Schule (Punkt 16) finden zu 87,3% Zustimmung. Es trifft auch der Punkt 17 (77,1%) zu, dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man dadurch Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann. Eine Vielfältigkeit in der Öffentlichkeitsarbeit kann man von den beruflichen Lehrern nicht verlangen, denn „Berufstätigkeiten in den Feldern der sozialen Dienstleistungen sind in der Regel auf komplexe Problemlagen bezogen, die immer in

fallspezifischen Konkretisierungen auftreten. Darauf bezogene Hilfeleistungen, wie sie die institutionalisierten Stellvertretungsverhältnisse erbringen, sind zunehmend an eine wissenschaftliche Ausbildung der Helfer gekoppelt. Moderne Gesellschaften tendieren dazu, die Formen ihrer Problembearbeitung als ausdifferenzierte Berufe zu etablieren, die mit einem Sonderwissen ausgestattet sind“ (Dewe 1993, S. 11). Außerdem zählt nicht nur: Wie soll man die Lernenden erziehen oder im Dienst sein? sondern auch: Wie führt man ein „vernünftiges“ Gespräch? Wie gestaltet man das Privatleben? Wie verbringt man die Freizeit „sinnvoll“? Demzufolge ist der Lehrer unabdingbar, wenn Veränderungen im sozialen Bereich von der Allgemeinheit getragen werden sollen.

Was sollte die berufliche Lehrkraft bei der Öffentlichkeitsarbeit beachten?							
Schulische und öffentliche Arbeit		trifft voll zu		teils/teils		trifft nicht zu	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
15.	Sollten die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden?	89	75,4	12	10,2	17	14,4
16.	Sollten mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden?	103	87,3	15	12,7	0	0,0
17.	Sollten Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden werden und wie kann man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen?	91	77,1	27	22,9	0	0,0

Tabelle 11: Bestimmungsdaten der schulischen und öffentlichen Arbeit

Öffentlichkeitsarbeit wie Sozialarbeit, soziale Berufe oder Pädagogik sind „helfende Berufe“. In einem weiteren Sinne trifft das natürlich für alle Berufe zu. Sie helfen den Menschen, ein sicheres, angenehmeres, luxuriöseres oder auch längeres Leben zu führen. Das gilt für einen Schlosser und eine Internistin ebenso wie für einen Architekten, Mathematiker oder Kaufmann etc. Solches Wissen und Können wird benötigt für das gesellschaftliche Zusammenleben. Es wird benötigt, um jene Aufgaben zu lösen, die Menschen stellen und dabei zu helfen, ein in den Ansprüchen steigendes und doch zufriedeneres Leben zu erführen. Sozialpädagogik und Pädagogik vermitteln schwerpunktmäßig Erziehungs- und Bildungshilfen im schulischen und außerschulischen Bereich (vgl. Baum 1996, S. 9). Helfen bedeutet hier ganz bestimmten einzelnen Personen oder auch Gruppen beizustehen und ihnen zu ermöglichen, die Probleme zu lösen, die sie berühren. Die Probleme erwachsen nicht aus dem Wunsch nach gesteigertem Luxus und höherer

Bequemlichkeit, sondern bedrohen die Existenten, ängstigen und verunsichern die Betroffenen. Hinzu kommt, dass diese selbst nicht mehr oder noch nicht in der Lage sind, ihre Probleme aus eigener Kraft zu lösen, sie brauchen den Beistand anderer.

Die Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland ist sehr beeindruckend. Zum Beispiel fand in der historischen „Frankfurter Messehalle“ im Jahr 1980 die Ausstellung „Hundert Jahre Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Soziale Arbeit – Soziale Sicherheit. Aufgaben, Probleme, Perspektiven“ statt (Bebber 1990, S. 8). Auf einem Markt der Möglichkeiten stellten sich Gruppen, Organisationen, Institutionen aus dem sozialen Bereich mit Informationsständen sowohl der Fachöffentlichkeit als auch der allgemeinen Öffentlichkeit vor. Diese Ausstellung fand insbesondere bei der Presse, bei „Insidern“, Politikern und Journalisten großes Interesse.

Das zweite Beispiel ist der Deutsche Fürsorgetag, der im Jahr 1983 in Berlin, im Internationalen Congress Centrum (ICC) stattfand. Diesmal hatten besonders die Berliner die Möglichkeit, ihre Öffentlichkeitsarbeit mit Hilfe von Informationsständen öffentlich zu präsentieren und Erfahrungen auszutauschen. Die Ausstellung enthielt nicht nur wertvolle Anregungen für das „Werbemittel Plakat“, sondern es gab auch Fachleute der Werbebranche, die von ihren Erfahrungen berichteten und Rede und Antwort standen. Das Thema „Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich“ wurde in einem eigenen, sehr gut besuchten und sehr lebendigen Workshop behandelt. Diese Veranstaltungen sind sehr gute Beispiele für laotische Lehrerbildungsbemühungen, da die Öffentlichkeitsarbeit bisher noch keine Berücksichtigung dort findet. Dabei hatte der Fachausschuss „Zehn Thesen“ festgehalten, denen der Autor völlig zustimme:

1. „Sozialarbeit – gleich, ob als persönliche Hilfe oder als Sozialleistung, ob seitens der Sozial-/Jugendhilfe oder der Freien Wohlfahrtspflege – erfolgt stets in öffentlichem Auftrag.
2. Der öffentliche Auftrag zur Sozialarbeit ist im sozialen Rechtsstaat – unter Beachtung der Freiräume nichtstaatlicher Sozialarbeit – institutionell geregelt, Maßgeblicher Grundsatz ist: „Die unantastbare Würde des Menschen verbietet es, ihn lediglich als Gegenstand staatlichen Handelns zu betrachten“
3. Sowohl der Bürger, der durch Steuerzahlung oder freiwillige Leistungen Sozialarbeit ermöglicht, als auch der Bürger, der Hilfe braucht, haben als Öffentlichkeit Anspruch darauf, über Sozialgesetze und deren Ausführung aufgeklärt zu werden

(Sozialgesetzbuch I – Allgemeiner Teil – § 13). Deshalb ist Sozialarbeit durch Öffentlichkeitsarbeit öffentlich zu machen.

4. Vornehmliches Ziel der Öffentlichkeitsarbeit ist die Menschenwürde desjenigen Bürgers, der Hilfe braucht. Deshalb stellt Öffentlichkeitsarbeit nicht nur die Sozialarbeit, ihre gesetzlichen Grundlagen und ihre Möglichkeiten dar, sondern bemüht sich auch, Vorurteile ab- und soziales Vertrauen aufzubauen, um damit dem sozialen Frieden zu dienen.
5. Hauptgebote der Öffentlichkeitsarbeit sind:
 - Du sollst nicht lügen!
 - Du sollst nicht versuchen, den Bürger für dumm zu verkaufen!
 - Du sollst keine falschen Hoffnungen wecken!
6. Jeder Sozialarbeiter ist von Natur aus auch Öffentlichkeitsarbeiter. Wenn ihm Öffentlichkeitsarbeit keinen Spaß macht, dann liegt das nur daran, dass er es noch nicht probiert hat.
7. Wer in der Sozialarbeit und für Sozialarbeit Öffentlichkeitsarbeit betreibt, der braucht Mut, oder besser: Zivilcourage. Insbesondere in wirtschaftlichen Krisenzeiten braucht es Loyalität und bessere Einsicht.
8. Es gibt wohlmeinende Leute, die glauben, Öffentlichkeitsarbeit sei in der Sozialarbeit ein kostentreibender Faktor. Das Gegenteil ist richtig: Öffentlichkeitsarbeit ist immer auch Hilfe zur Selbsthilfe und aktiviert außerdem Bürger zur freiwilligen Mitarbeit.
9. Öffentlichkeitsarbeit muss dem (steuerzahlenden) Bürger zeigen, was sie ihm und der Gemeinschaft bringt. Ihn interessieren nicht jammernde Anklagen und Selbstrechtsfertigungsversuche, sondern die positiven Chancen und Erfolge von Sozialarbeit.
10. Öffentlichkeitsarbeit hat eine wichtige politische Dimension. Sie ist nicht nur das Sprachrohr der Lobby derjenigen, die auf Hilfe angewiesen sind. Sie hilft auch mit, für die Zukunft schwere soziale und politische Schäden zu verhindern“ (Bebber 1990, S. 10f).

Weitere Deutsche Fürsorgetage fanden statt, der letzte 2009 in Nürnberg.

5.2.6 Teamarbeit der Lehrer

„Der Begriff „Team“ erobert die Gesellschaft: Was früher „Kundendienst“ genannt wurde, heißt jetzt „Service-Team“; im Sport spricht man schon länger von notwendigem Teamgeist und in der Politik ist von „Angela Merkel und ihrem Team“ die Rede“ (Schlamp 2006, S. 8).

„Teams werden als klein und funktionsgegliedert beschrieben, von Teammitgliedern wird erwartet, dass sie sich an einer gemeinsamen Zielsetzung orientieren, intensive wechselseitige Beziehungen sowie einen ausgeprägten Gemeinschaftsgeist zeigen und über ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl verfügen“ (Hultsch 2006, S. 10).

Die jetzige Situation der Teamarbeit in Laos ist aus Sicht der Pädagogen vielleicht mit der Situation in den USA oder in Europa vor 100 Jahren zu vergleichen. Es gibt insgesamt zu wenig Lehrer/-innen, viele sind unqualifiziert oder werden falsch eingesetzt. Des Weiteren gibt es finanzielle Probleme im gesamten Bildungssystem. Höher qualifizierten Lehrern/innen kann man kein angemessenes Gehalt anbieten. Aufgrund der geringen Entlohnung gingen viele Lehrer vor 20 Jahren einer weiteren Tätigkeit als „Tuk-Tuk-Fahrer“, Touristenführer oder privater Berater nach, was einen enormen Imageverlust des Lehrerberufes zur Folge hatte. Zurzeit können die Lehrer in Laos, die in der Schule, vor allem in der Berufsschule, dem College oder der Universitäten arbeiten, eine zweite Stelle in Teilzeit annehmen. Allerdings müssen sie 10% des zweiten Gehalts für die entsprechende Bildungseinrichtung abziehen, was aber niemand macht.

Viele Lehrer in Laos beklagen aus folgenden Gründen Gruppen- bzw. Teamarbeit. „Die Schüler sitzen zwar in Gruppen zusammen, arbeiten aber nicht im Team“. Diese Beobachtungen mangelnder Teambereitschaft und Effektivität von Teamarbeit zeigen, dass sowohl in der Theorie als auch der Praxis der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung Teamarbeit gelehrt bzw. gelernt und geübt werden muss! Für die didaktisch-methodische Vorgehensweise der anpassenden Weiterbildung wird im Abschnitt sechs ein Konzept entwickelt. Bezüglich der Punkte 18 bis 22 besteht laut Tabelle 12 unter den Befragten Einigkeit darüber, dass Theorie und Praxis mit einander verknüpft werden sollten. Allein bezüglich des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht wird eine stärkere Betonung der Theorie gefordert.

Teamarbeit und Teambereitschaft müssen als Theorie und Praxis in der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung gelernt und eingeübt werden!							
	Teamarbeit	Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
18.	Verstehen über die Verteilung der Arbeit und Pflichten und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.	84	71,2	16	13,6	18	15,3
19.	Umgang mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht.	50	42,4	54	45,8	14	11,9
20.	gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen.	58	49,2	46	39,0	14	11,9
21.	wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	62	52,5	40	33,9	16	13,6
22.	den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen beobachten und differenziert Feed-back geben.	66	55,9	20	16,9	32	27,1

Tabelle 12: Bestimmungsdaten der Teamarbeit

Aufgrund der vermehrten interkulturellen Zusammensetzung der Klassen und Bestrebungen zur Integration von Schülern mit Lern- und Sinnesbehinderungen tendieren die Pädagogen zu Teamteaching. HOFFELNER definiert Teamteaching wie folgt und bezieht sich dabei auf SHAPLIN (1964): „TT ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugewiesenen Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen“ (Hoffelner 1995, S. 12).

Teamarbeit bringt äußert grosse Vorteile und Flexibilität. z.B.:

1. Sind Lehrer bereit im Team zu arbeiten, entwickeln sie gemeinsame Ziele und gewährleisten so eine grössere Kontinuität im Arbeitsablauf des gesamten Schulprogramms.
2. Durch mehrere Lehrpersonen erfolgt die Beurteilung des Fortschritts der Lernenden genauer und detaillierter.
3. Eine gemeinsame Entscheidung hinsichtlich der Lehr- und Lernziele wird durch wechselseitige Anregungen der Lehrer untereinander erleichtert.
4. Der Austausch von Ideen und Kenntnissen erfolgt in Lehrerkonferenzen, die eigens zu diesem Zweck abgehalten werden. Daraus resultieren bessere Lehrmethoden und bessere Erfolge für die Lernenden.

5. Selbstbeurteilungen, die von einer ganzen Lehrergruppe getroffen werden, bringen bessere Ergebnisse für die Selbstprüfung und Selbstanalyse als Beurteilungen einzelner Lehrer (Hoffelner 1995, S. 17).

Bei den Vorentscheidungskriterien spielt Teambereitschaft eine Rolle, da Teambereitschaft für die Mitarbeiter, die starke Einzelkämpfer sind, eine große Herausforderung darstellt (vgl. Schlamp 2006, S. 10). Die hohe Anzahl an Nennungen zeigt deutlich, dass „Teamfähigkeit in der heutigen Wirtschafts- und Arbeitswelt als Kardinaltugend gilt“ (Hultsch 2006, S. 12). Aus vielen Gründen und insbesondere aufgrund ihrer Breitenwirkung sollte Gruppenarbeit bzw. Teamarbeit einen unverzichtbaren Part des täglichen Unterrichts darstellen.

Es gibt vielfältige Entwicklungsmodelle oder Formeln, die effektiv arbeitende Teams beschreiben. An dieser Stelle sollen zwei Modelle erwähnt werden, denn diese haben den Vorteil, dass sie leicht zu merken und sinnvoll durchzuführen sind. SCHLAMP bietet die „STOP-Formel“ an, um den Einsatz von Teamarbeit systematisch prüfen zu können. **S** hinterfragt die Situation. **T** das Thema, **O** die Organisation und **P** die beteiligten Personen. Wenn es nicht gut funktioniert, kann man immer sagen „STOP“. Zum Beispiel bei der Hinterfragung der **Situation**: Sind die Arbeitsergebnisse dringend zu erfüllen? Oder Wann sollte ein Team für die konkrete Arbeit gebildet werden? Zum Beispiel bei der Hinterfragung des **Themas**: Ist dieses Thema teamgerecht? Lassen sich die Aufgaben des Themas in Teilaufgaben zerlegen? Nicht jedes Thema, nicht jede Aufgabe eignet sich für Teamarbeit. Zum Beispiel bei der Hinterfragung der **Organisation**: Wann und wo finden die Teamsitzungen statt? Wie oft sind Besprechungen notwendig und sinnvoll? Wie können wir kommunizieren und in Kontakt bleiben? Und noch eine wichtige Frage darf man nicht vergessen: Welche finanziellen Ressourcen stehen zur Verfügung? Zum Beispiel bei der Hinterfragung der **Personen**: Wieviel Personen sollten ein effektiv arbeitendes Team bilden? Wer sollte unbedingt dabei sein? Wo liegen Konfliktpotenziale? Wer soll das Team leiten? (Schlamp 2006, S. 12).

STANFORD entwickelte das so genannte „Stadien-Modell“, bestehend aus „Fünf Stadien“, die nötig sind, um sich zu einem produktiven Team zu entwickeln:

1. **Orientierung**: Gruppenmitglieder kennenlernen, Ziele, Aufgaben und Erwartungen müssen geklärt werden.

2. **Einführung von Normen:** Festlegung von Normen für das zukünftige Verhalten in der Gruppe.
3. **Konflikte:** Von Konflikten geprägte Phase, deren positives Durchlaufen Grundvoraussetzung für die Fortsetzung des Gruppenprozesses ist.
4. **Produktivität:** Vorhandensein von Wir-Gefühl um effektive Gruppenarbeit leisten zu können.
5. **Auflösung:** Trennungsprobleme und Verringerung der Effektivität der Gruppenarbeit.

Beide Modelle haben unterschiedliche Vorteile und sollen gut mit einander kombinieren, um die effektiv arbeitende Teams sinnvoll durchzuführen.

5.2.7 Psychologisches Verhalten

„Der Begriff der Wissensvermittlung ist heute in Verruf geraten. Wissensvermittlung – das klingt für viele Leute nach Kopflastigkeit, nach Frontalunterricht, nach un kreativem, nach passivem Lernen, nach Überhäufung der Lernenden mit Faktenwissen, nach naiver Autoritätsgläubigkeit und überholter Expertenabhängigkeit“ (Landwehr 2006, S. 11). Das Verhalten des Lehrers in Laos scheint dieses Vorurteil zu bestätigen. Natürlich ist dieses Verhalten von vielen Faktoren abhängig. Laos hat keine lange traditionelle Entwicklungsgeschichte der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung, wie bereits im Abschnitt 2 erläutert. 1946 gründete man ein Lehrercollege und 1981 wurde ein Lehrmeisterinstitut in Vientiane ins Leben gerufen. Danach wurde dieses Institut für ca. 5 Jahre geschlossen. 2003 führte man dann erneut eine berufliche Lehrerausbildung auf „Higher-Diploma“ Level am VEDC und den Bachelorstudiengang im Jahr 2004 an der NUoL ein.

Gerade in der modernen Didaktik der Erwachsenenbildung steht die Forderung nach „partizipativem Lernen“ im Vordergrund, wo die Lernenden mit ihrem reichen Erfahrungswissen als die wichtigste „Lernquelle“ betrachtet werden. In der heutigen Bildungspraxis allerdings herrscht ein Modell der Wissensvermittlung vor, deshalb ist die Verknüpfung Herz, Hand und Verstand schwer umzusetzen. Stattdessen sollten die beruflichen Lehrkräfte die Ursachen des Misserfolgs, von Aggression, Ängsten oder Blockierungen etc. der Lernenden diagnostizieren lernen.

Wie die Daten der Punkte 23, 25 und 26 zeigen, sollte nicht nur Theorie, sondern auch mehr Praxis behandelt werden, wobei für die Beobachtung der Verhaltensweisen der Lernenden (Punkt 24) mehr Theorie vermittelt werden sollte. Aufgrund der zunehmenden Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels müssen sich die beruflichen Lehrkräfte in Laos mehr mit psychologischen Verhaltensweisen beschäftigen, denn es gibt z.B. Familienprobleme, Widersprüche in der Gesellschaft, Finanzierungsprobleme, Lernschwierigkeit der Lernenden etc. Dies führt zu unstabilem Wissen. Was gestern noch als unabdingbares Grundlagenwissen galt, ist heute bereits überholt oder was man heute sehr bedeutsam findet, wird in ein paar Jahren ganz anders zu machen sein.

Welche psychologischen Verhaltensweisen muss eine berufliche Lehrkraft in der Theorie und Praxis oder nur in der Theorie oder nur in der Praxis behandeln?							
	Psychologisches Verhalten	Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
23.	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.	80	67,8	20	16,9	18	15,3
24.	Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten.	70	59,3	46	39,0	2	1,7
25.	unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.	78	66,1	24	20,3	16	13,6
26.	wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.	64	54,2	30	25,4	20	16,9

Tabelle 13: Bestimmungsdaten der psychologischen Verhaltensweise

Die Lernenden nehmen als Individuum Informationen unterschiedlich wahr und verarbeiten diese verschieden. Gemäss den aktuellen Bedürfnissen und Interessen werden Informationen selektiert und strukturiert.

„Beim Lernen ist der Prozess der subjektiven Informationsverarbeitung entscheidend – und nicht der Prozess der möglichst originalgetreuen Informationsspeicherung!“ (Landwehr 2006, S. 28). Dabei geht es um die Herausarbeitung von übertragbaren Schemen, mit denen künftige Situationen „bewältigt“ werden können. Solche „Schemen“ sind die geistigen Instrumente, die uns bei der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zur Verfügung stehen. Dieser Prozess der Schemen soll in der Regel über „kognitive Konflikte“ angepasst werden und geht mehr oder weniger sprunghaft vor sich.

Man spricht von einem Umstrukturierungsprozess. Die darbietende Tätigkeit des Lehrers rückt in den Hintergrund des Unterrichts.

5.2.8 Wissensvermittlung der Lernstrategien und Begleitung des Lernprozesses

Die Wissensvermittlung weist auf zwei Bedeutungen des interessanten Vorverständnisses hin. Einerseits geht es um die produktorientierte Vermittlung der Wissensinhalte, die weitergegeben werden sollen, damit die Lernenden sich dieses Wissen aneignen. Andererseits geht es um die prozessorientierte Vermittlung der Wissensinhalte, wobei die Lernenden in dem Prozess der Erkenntnisgewinnung anhand einer Problemstellung zum betreffenden Wissen geführt werden. Offensichtlich ist der Prozess der Wissensvermittlung von grundlegender Bedeutung. HORTSCH weist darauf hin, dass der Wissensinhalt für die Lehrperson ein „Subjektives Wissen“ und für den Lernenden ein „Objektives Wissen“ darstellt. Erst wenn die Lernenden sich den Wissensstoff aneignen, erreichen sie „Subjektives Wissen“. Hier spielt die Interaktivität zwischen der Lehrperson und den Lernenden eine grosse Rolle für den Wissensaneignungsprozess. Das objektive Wissen ist dadurch charakterisiert, dass es verschiedenen Prüfungsverfahren und Bewährungsproben unterzogen wurde, sodass es einen relativ hohen Evaluationsgrad besitzt (vgl. Hortsch 2002/03, S. 9).

Bei der Erwachsenenbildung steht das subjektive Wissen im Vordergrund. Hier dominieren die persönlichen Erfahrungen und die daraus resultierenden individuellen, subjektiv geprägten Erkenntnisse. Dieses subjektive Wissen kann von objektivem Wissen beeinflusst werden. In diesem Sinne soll der Lehrer bei seinen Lehrstrategien im Rahmen von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdurchführung das subjektive und objektive Wissen der Lernenden berücksichtigen. In den Untersuchungsdaten ist zu sehen, dass bei fast allen Punkten der Lehrstrategien und Lernprozesse mehr Wert auf Theorie und Praxis gelegt werden sollte. z.B.: Überwachen des Lernens, Nachdenken über Lerngewohnheiten der Lernenden, Lernen durch Fehler, Vorteile des Selbstlernens und der Selbstkontrolle, systematische und ausführliche Unterrichtsgestaltung und gemeinsames Voneinander Lernen stärkerer und schwächerer Schüler.

Welche Lehrstrategien und Lernprozesse finden Sie sehr wichtig oder wichtig oder nicht wichtig für Standards der beruflichen Lehrkräfte?							
Lehrstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten		Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
27.	wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.	86	72,9	18	15,3	14	11,9
28.	wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen	64	54,2	36	30,5	18	15,3
29.	dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.	58	49,2	30	25,4	30	25,4
30.	wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden	36	30,5	52	44,1	30	25,4
31.	wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.	72	61,0	32	27,1	14	11,9
32.	wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden.	72	61,0	26	22,0	20	16,9

Tabelle 14: Bestimmungsdaten der Wissensvermittlung der Lernstrategien und Begleitung des Lernprozesses

5.2.9 Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts

„Die prozessorientierte Vermittlung der Wissensinhalte zielt darauf ab, ein echtes, fundamentales Verstehen der Wissensinhalte und eine flexible Übertragung, d.h. eine Anpassung des gelernten Wissens auf neue (evtl. veränderte) Situationen zu ermöglichen. Die prozessorientierte Wissensvermittlung wird in diesem Sinne zu einer notwendigen Voraussetzung für ein autonomes Denken und Handeln“ (Landwehr 2006, S. 23).

Für die didaktische Umsetzung bedeuten diese Überlegungen, dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung mit seinen drei Stufen (Problemstellung, Entwurf von Klärungs- und Lösungshypothesen und Bewährungsprobe) notwendiger Bestandteil der Unterrichtsgestaltung ist. Die Lernenden sollen mit Hilfe der dargebotenen Inhalte ihre eigenen Vorstellungen, die sie in einer Phase der aktiven Auseinandersetzung mit der erkenntnisleitenden Problemstellung selber entwickeln, korrigieren, das Ergebnis präsentieren und beurteilen. Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass den Lernenden die Übertragung des

Wissens auf neue Situationen sowie eine Anpassung an veränderte Situationen ermöglicht wird. Es gehört zur Grundlage eines geeigneten pädagogisch-didaktisch-methodischen Curriculums und soll die Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos ergänzen. Die Richt- und Grobziele sollten neu formuliert werden und die Lehrer sollten in der Lage sein, Feinziele speziell für jede Unterrichtsstunde zu beschreiben. Weiterhin sollten die Lehrer dafür sorgen, dass alle im Lehrplan enthaltenen Lehreinheiten vermittelt werden, um das Mindestmaß der Standards für berufliche Lehrer zu erreichen. Zu den Themen Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden sollte viel Theorie vermittelt werden. Beispielsweise vielfältiges Handeln der Lernenden (25%). Fragwürdig ist, ob sich die Unterrichtsphase (25,4%) und Projektunterricht (27,1%) auch viel mit Theorie beschäftigen sollen. Tabelle 16 zeigt auch klar, dass sich die Entscheidung über Selbstlernen und Gruppenlernen (27,1%), die effektive Vorbereitung des Werkstattunterrichts (18,6%) und der Klassenräume (50,8%) mehr auf die Praxis konzentrieren sollen.

Das Curriculum der pädagogisch-didaktisch-methodischen Fächer, das gemeinsam mit HORTSCH im Jahr 2004 an der VTTD entwickelt wurde, ist sehr gut strukturiert. Wenn der Inhalt der Fächer noch nicht den Standards der beruflichen Lehrkräfte entspricht, kann dieser leicht überarbeitet und ergänzt werden. Man braucht aber erfahrene Lehrer aus den Bereichen Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, um das geeignete Verhältnis zwischen Ausbildungsinhalten und Zielstruktur herzustellen, so dass Theorie und Praxis sich gegenseitig ergänzen. Außerdem ist der Lehrer derjenige, der einschätzen kann, ob die im Lehrplan vorgesehenen Lehreinheiten angemessen strukturiert sind und ob die dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden für den theoretischen und praktischen Unterricht ausreichen.

Als Zugangsvoraussetzung für den Beruf des Lehrers an beruflichen Schulen wird nach der neuen Bildungsreform in Laos das Abitur, das heißt der Abschluss der 12. Klasse, gefordert. Das gilt auch für Absolventen der Berufsschulen, die den Abschluss eines Technikers haben, der dem Abitur gleichgestellt ist. Der angestrebte Abschluss ist der des Bachelor. Nach dem Studium sollen die künftigen Lehrpersonen in der beruflichen Schule tätig sein.

Die Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen in den Ingenieurfächern sind häufig lehrerzentriert, das heißt vorrangig erfolgt die Vermittlung des Lernstoffes durch den Lehrer im Rahmen des Frontalunterrichts. Andere Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch etc. stehen kaum in den Ausbildungsunterlagen und die

befragten Lehrer kennen selten alternative Unterrichtsmethoden, um den Unterrichtsinhalt zu gestalten. Als Unterrichtsformen kennen sie nur Vorlesung und Seminar

Welche Gestaltung und welche Methoden des Unterrichts müssen in Theorie und Praxis oder nur in Theorie oder nur in Praxis für Standards der beruflichen Lehrkräfte behandelt werden?							
Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts	Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung		
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	
33. den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.	70	59,3	30	25,4	18	15,3	
34. die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.	60	50,8	30	25,4	28	23,7	
35. die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.	74	62,7	32	27,1	12	10,2	
36. verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.	70	59,3	16	13,6	32	27,1	
37. wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert.	80	67,8	16	13,6	22	18,6	
38. wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.	38	32,2	20	16,9	60	50,8	

Tabelle 15: Bestimmungsdaten der Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts

Außer den Begriff der Wissensvermittlung gilt es noch den „Gestaltungsorientierten Unterricht“ zu betrachten. „Der Begriff „Gestaltungsorientierung“ wird in der berufspädagogischen Diskussion mindestens in den folgenden zwei Zusammenhängen verwendet (Kallmeyer 1998, S. 81):

1. Gestaltung von Arbeit und Technik
2. Gestaltungsorientierter Unterricht“.

Ein wesentlicher Grundgedanke ist das Verständnis der Beziehungen zwischen Bildung, Arbeit und Technik als einem Wechselverhältnis, das jeglichen Determinismus ausschließt und Spielraum für Gestaltungsprozesse im Spannungsfeld von technisch Möglichem und sozial Wünschbarem zuläßt. Der Gestaltungsorientierte Unterricht wird allgemein als Qualifikationsprozess verstanden, der Gestaltungsfähigkeit (-kompetenz) im handlungsorientierten Lernprozess entwickeln soll. In einem kontinuierlichen Prozess soll der Lehrer

betriebliche Innovationen und betriebliche Qualität berücksichtigen und in seinem gestaltungsorientierten Unterricht Neuerungen umsetzen. Die Aufgabenstellung soll nicht nur durch die richtige oder falsche Lösung bestätigt werden. Vielmehr steht eine praxisrelevante, offene Aufgabenstellung im Mittelpunkt, wobei die Frage nach einer zweckmäßigen Lösung diskutiert werden kann und soll. Nur dann können im Lernprozess Lösungswege, Lösungsstrategien und Bewertungsmaßstäbe gegeneinander abgewogen und die Resultate hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertet werden.

5.2.10 Fachdidaktik

Als Erstes muss man festhalten, dass Fachdidaktik sich mit erheblicher fächerübergreifender Bedeutung und Relevanz für eine Theorie des Lehrplans und der Schule beschäftigt. Deshalb muss sie in Kooperation mit der Allgemeinen Didaktik wahrgenommen werden. Dazu gehören insbesondere:

- die Reflexion des Verhältnisses von Wissenschaft und Schulfach.
- die Frage nach der Bedeutung möglicher Lerninhalte für Individuum und Gesellschaft in unserer Kultur sowie die pädagogische Begründung für über das Fach hinausreichende Curricularentscheidungen.
- die Erarbeitung von Entscheidungsvoraussetzungen und –begründungen für Lehr- und Lernziele.
- die Untersuchung der Stellung und Funktion des Schulfaches im Gesamtcurriculum und seiner Verbindungen zu anderen Fächern.
- die Erforschung der erzieherischen Implikationen fachbezogener Lernprozesse.
- die Erforschung von Lernvoraussetzungen, Lern- und Erkenntnisvorgängen sowie der Reproduktion des Wissens und Könnens (Sachstruktur – Lernstruktur – Wissensstruktur).
- die Ausarbeitung und Realisierung eines hochschuldidaktischen Konzeptes für die Lehrerbildung (vgl. Beyer 2000, S. 7).

Dabei wird zwischen theoretischen Anforderungen einerseits in und praktischen Ausbildungsabschnitten andererseits unterschieden (vgl. Arnol 2007, S. 57).

Mit der Ausarbeitung und Realisierung eines hochschuldidaktischen Konzeptes für die Lehrerausbildung beschäftigte sich der Autor in seiner Masterarbeit (vgl. Khammounty 2004, S. 46). Nachfolgend setzte er dieses Konzept als Leiter der Abteilung für die Ausbildung beruflicher Lehrer (Vocational Teacher Training Division) an der Faculty of Engineering der NUoL um. Darauf aufbauend und ergänzend beschäftigt er sich nun damit, Kompetenzkriterien für Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos zu entwickeln und die Lehreraus- und –weiterbildung entsprechend anzupassen.

Es gibt mehrere Auffassungen der Fachdidaktik. Zum Beispiel versteht PAHL darunter im weiteren Sinne die „Theorie des Unterrichts in einem bestimmten Fach“. FÖRNER weist der Fachdidaktik im engeren Sinne die Aufgabe zu, „festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziel des Unterrichts werden sollen“ (Pahl 2000, S. 72). „Die Fachdidaktik bemüht sich um die Lösung didaktischer Fragen im engeren Sinne, zu denen solche nach dem Bildungsgehalt, dem Bildungswert, den Lernzielen und den dazugehörigen Lerninhalten eines bestimmten Faches gehören“ (Pahl 2000, S. 72). Aber man muss festhalten, dass die Lehrenden sich bei didaktischen Fragen primär an den zugehörigen Fachwissenschaften orientieren, sonst wären die Fragen der Fachdidaktik schwieriger zu klären. Zum Beispiel orientiert sich die Ausbildung zum/zur „Kommunikationselektroniker/-in“ nicht allein an der Elektronik als zugehöriger Fachwissenschaft. Um die Ausbildung angemessen und umfassend durchführen zu können, muss ebenso auf die Physik, die Chemie, die Werkstoffkunde, die Fertigungstechnik und andere Fachwissenschaften zurückgegriffen werden. Dies gilt grundsätzlich auch im Bereich der Bautechnik oder der Metalltechnik. Es ist gleichfalls sehr bedeutsam, dass Ausbilder und Berufsschullehrer das Verhältnis von Arbeit, Technik und Bildung im Zusammenhang mit Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik berücksichtigen.

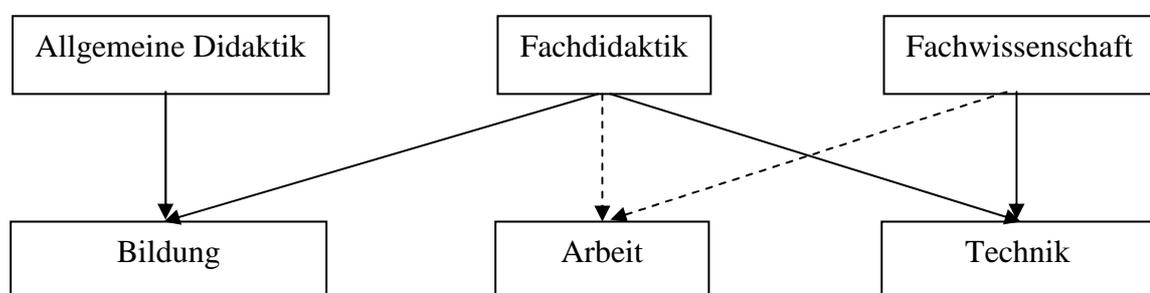


Abbildung 8: Beziehung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie Bildung, Arbeit und Technik (Pahl 2000, S. 74).

Bisher wurde das Verhältnis der Menschen zu Arbeit, Technik und Bildung in Laos kaum berücksichtigt und es kann noch lange dauern, bis dies eine bedeutende Rolle spielt. Denn eher als mit Arbeit, Technik oder Bildung beschäftigen sich die Lehrer mit ihren eigenen, oft unlösbaren Problemen und haben kaum Gedanken frei um mit anderen zu kommunizieren bzw. zu kooperieren. Außerdem bedient sich die Fachdidaktik bezüglich bestimmter Erkenntnisse und Forschungsmethoden anderer wissenschaftlicher Disziplinen, insbesondere ihrer fachlichen Bezugswissenschaften, der Schulpädagogik, der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie.

„Die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden in verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik – z.B. in der Schulpädagogik und in der Erwachsenenbildung – diskutiert. Oft scheint allerdings die Fragerichtung nur von der Fachdidaktik zur jeweiligen Bezugswissenschaft zu verlaufen, die Fachwissenschaften selbst kümmern sich wenig um die Vermittlung ihrer Forschungsergebnisse. Manche Fachwissenschaften überlassen das Problem der Vermittlung eigenen Teildisziplinen, die sich vor allem mit speziellen didaktischen Fragen befassen“ (Willmes 1997, S. 1).

Die Fachwissenschaft hat zurzeit in Laos mit der schwankenden Anzahl und den unterschiedlichen Fähigkeiten der Auszubildenden erhebliche Schwierigkeiten. Das geringe Ansehen der Berufsschule im allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstsein hat wegen der Komplexität der Probleme auch dazu geführt, dass eine notwendige Klärung bzw. Problemlösung oftmals unterblieb. Für zahlreiche Ausbildungsberufe fehlt eine Analyse der notwendigen zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten. Somit können nur vage Aussagen über das erforderliche berufstheoretische Wissen gemacht werden.

Die Ermittlung der Sach- und Wissenschaftsstrukturen und die pädagogisch-didaktische Bearbeitung müssen gleichsam von vornherein gleichberechtigt beachtet werden. Gleichfalls muss die Relevanz fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für die beabsichtigten Lernprozesse bedacht werden. Andererseits hat die Fachdidaktik von vornherein eine eigene Struktur und Methodologie, wodurch ein fachspezifisches Strukturgitter entsteht. (vgl. Willmes 1997, S. 95). 20,3% und 35,6% der befragten Personen sind der Ansicht, dass der Lehrer mit den Lernenden gemeinsam die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch gliedern sollte. Unter methodischen Gesichtspunkten sollte die Möglichkeit der Erweiterung der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler vermittelt werden.

MENCK betont, dass aber nicht nur die Inhalte und Grundbegriffe die Struktur eines Fachs bestimmen, sondern auch fachspezifische Arbeitsweisen, auf deren Vermittlung die Fachdidaktik daher achten muss (vgl. Menck 1975, S. 120). Vor allem in den Ingenieur- und Fachwissenschaften gilt es zahlreiche Quellen von Erkenntnissen und von Wissen, von Denk- und Verfahrensweisen, zum Zweck berufspädagogisch-didaktischer Arbeit zu bündeln und zu nutzen. In unserer Fakultät beschäftigen wir uns mit unterschiedlichen Ingenieursdisziplinen wie Bauwesen, Elektrotechnik, Elektronik, Informationstechnologie, Telekommunikation, Straßen- und Brückenbau, Maschinenbau, Wasserversorgung und - seit Neustem auch - Umwelt. Deshalb ist es sehr wichtig diese Kenntnisse, dieses Wissen, diesen Teil des gesellschaftlichen Erbes wahrzunehmen und zu verarbeiten. Diese Aufarbeitung könnte beispielsweise im Bereich des Bauwesens in der Auseinandersetzung:

- mit der Bautechnik oder der Bauproduktion selbst,
- mit den unterschiedlichen Anforderungen (z.B. gesellschaftliche, politische und kulturästhetische) an verschiedene Arten von Bauten (Wohngebäude, Bürogebäude, Industriegebäude etc.),
- mit den angrenzenden Fachwissenschaften erfolgen.

Mit 32,2% weisen die Umfrageergebnisse zu Punkt 41 deutlich darauf hin, dass der Anteil der Theorie an der Gesamtausbildung zu erhöhen ist.

Guter Unterricht hat die Lernenden zu disziplinieren und fachliches Wissen zu vermitteln. Die Berufspädagogen und die Lernenden im Berufsbildungsprozess können Lernziele zusammen formulieren. Die Umfrageergebnisse zu Punkt 39 weisen mit 28% darauf hin, dass im Rahmen der Ausbildung mehr Theorie behandelt werden sollte. Meine Erfahrung hat gezeigt, dass viele Lehrer in Laos Lernziele nicht formulieren bzw. nicht schreiben können. Bezüglich der Anpassungsfähigkeit in der Unterrichtsdurchführung, dem Punkt 42, sind 40,7% der befragten Personen der Meinung, dass der Lehrer mehr praktizieren sollte. Hier geht es allerdings um einen noch einfacheren Zusammenhang, nämlich die wechselseitige Wahrnehmung von Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. Konkret bedeutet das: „Wir Berufspädagogen bauen auf solche Wahrnehmung, auf ihre Interpretation im Kreise von Kolleginnen und Kollegen, um zu einer differenzierten gedanklichen Vorwegnahme von Möglichkeiten der Bildung, der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen vorzudringen“ (Pahl 2000, S. 103).

Welche Kompetenzkriterien des didaktisch-methodischen Fachwissens muss die berufl. Lehrkraft beherrschen?							
Das didaktisch-methodische Fachwissen		Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
39.	Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.	82	69,5	34	28,8	2	1,7
40.	die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.	68	57,6	24	20,3	6	5,1
41.	den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind.	60	50,8	38	32,2	20	16,9
42.	mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.	40	33,9	30	25,4	48	40,7
43.	unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen, zu variieren und zu begründen.	46	39,0	42	35,6	30	25,4
44.	welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.	68	57,6	22	18,6	28	23,7
45.	wie man Schüler reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.	72	61,0	30	25,4	16	13,6
46.	wie man Schüler einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.	78	66,1	30	25,4	10	8,5
47.	Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.	64	54,2	34	28,8	20	16,9
48.	mit Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.	66	55,9	20	16,9	32	27,1
49.	wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.	56	47,5	18	15,3	44	37,3

Tabelle 16: Bestimmungsdaten der Fachdidaktik

Beim problemlösenden Unterricht (Tabelle 16, Punkt 44), bei der Erstellung eines übersichtlichen und realistischen Plans (Tabelle 16, Punkt 48) sowie bei der sinnvollen Hausaufgabenerteilung (Tabelle 16, Punkt 49) ist jeweils zu beachten, auf welchem Aktivitätsniveau die Lernenden agieren, mit denen wir arbeiten. Stellen wir ausreichend hohe und umfassende Anforderungen an die Tätigkeit der unterschiedlichen Persönlichkeiten? Nichts ist so problematisch im Erziehungs- und Bildungsprozess von Lernenden wie Über- bzw. Unterforderung. Deshalb sollten sie sich viel Zeit nehmen, um zu üben und so das Gelernte zu verinnerlichen.

Hinsichtlich Frage 45, die sich darauf bezieht, wie man Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt, fordern 25,4% der Befragten mehr theoretisches Wissen, bezüglich Frage 46, die sich darauf bezieht, wie man mit Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt, stellen 25,4% der Befragten die gleiche Forderung. Dem entsprechend sollte in beiden Fragebereichen bewusster auf die Vermittlung von mehr theoretischen Grundlagen eingegangen werden. Diese Grundlagen müssen zur Verfügung stehen, wenn Berufspädagogen und Didaktiker sich ihrer Aufgaben zuwenden, damit Jugendliche und Erwachsene ihre Fähigkeiten erkennen und Hilfen annehmen, diese zu entwickeln und auszuweiten. Dies geschieht mit Blick auf:

- die „Selbstbestimmung“ in den gesellschaftlichen und politischen Lebenszusammenhängen,
- die „Mitbestimmung“ im Berufsbildungsprozess, am Arbeitsplatz und im Betrieb,
- die „Solidarität“ mit anderen Menschen und
- die Erhaltung bzw. Schaffung demokratischer, sozialer Verhältnisse im nationalen, im internationalen, im europäischen Maßstab (vgl. Pahl 2000, S. 99).

Im Bildungsprozess sind allerdings auch noch die folgenden Fragen vorzubringen (vgl. Struve 2000, S. 104).

- Welche typischen Lernschwierigkeiten der Lernenden sind im Rahmen der Arbeit und des Lernprozesses zu erkennen und gegebenenfalls zu überwinden? Denn es gibt Lernende, die offensichtlich Problem haben, die sie beim Lernen behindern.
- Sind sozial benachteiligte Jugendliche in ihrer Entwicklung zu beobachten? Können Berufspädagogen in solchen Zusammenhängen mit Eltern, anderen Angehörigen oder Sozialpädagogen kooperieren, die sich um die Jugendlichen kümmern?

Hinsichtlich der Auswahl und Bewertung der Fachlehrmittel, um diese entsprechend dem Lehrplan einzusetzen, stellt Punkt 47 fest, dass 28,8 % der Befragten mehr Theorie wünschen. Dieser Punkt soll später dem Unterrichtsmedium zugeordnet werden.

5.2.11 Didaktisch-methodisches Unterrichtsmedium

Durch die rasante Entwicklung im Bereich der Informationsverarbeitenden Medien wird die Bedeutung der Wissensvermittlung entscheidend verändert. Angesichts der fast unbegrenzten Möglichkeiten des Computers rückt die Bedeutung des menschlichen Gehirns in seiner Funktion als Wissenspeicher immer mehr in den Hintergrund (vgl. Landwehr 2006, S. 10).

Anstatt Unterrichtsmedien heißt es wörtlich übersetzt in laotischer Sprache Unterrichtsanschauungsmaterial. Zunächst soll kurz erläutert werden, was unter Unterrichtsmedium und -ausrüstung zu verstehen ist. Unter „Medium“ versteht man in der Literatur das vermittelnde Element, das heißt das Mittel zur Weitergabe oder Verbreitung von Information durch Sprache, Gestik, Mimik, Schrift, Bild und/oder Ton. Hiervon leitet sich die Bedeutung des Unterrichtsmediums ab. Das Unterrichtsmedium besteht aus zusammengestellten Zeichen oder Zeichensystemen, wie Schrift, Sprache, Gestik, Mimik, Bild und/oder Ton. Abgestimmt auf das verfolgte Ziele, die angewandte Methode und die zu vermittelnden Inhalte fasst der Lehrer sie in einem Analog- oder Digitalmedium für die Lernenden zusammen, kann sie wiederholbar anwenden und jederzeit verbessern. Dieses Zeichensystem kann z. B. auf Papier, Wand, Folie, Tafel, CD, Diskette oder USB-Stick etc. gespeichert werden. Folglich ist ein leeres Papier oder eine unbeschriebene CD kein Unterrichtsmedium. Der Punkt 50 in der Tabelle 18 weist darauf hin, dass 69,5 % der Befragten eine Kombination von Theorie und Praxis im Umgang mit Unterrichtsmedien wünschen.

Bei der Unterrichtsausrüstung handelt es sich um die technische Ausrüstung, die dazu dient, das Unterrichtsmedium herzustellen und/oder zu präsentieren. Die schnell fortschreitende Entwicklung der dazu erforderlichen Technologie auf hohem Niveau bringt viele Nachteile für die beruflichen Lehrer in Laos mit sich. Denn sie verfügen sowohl über mangelnde didaktisch-pädagogische als auch über geringe technische Kenntnisse. Außerdem sind die Kosten für die Beschaffung und Unterhaltung der technischen Ausstattung in diesem Bereich ziemlich hoch. Durch die Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) im Rahmen der Lao-German Technical Cooperation haben die beruflichen Lehrer in Laos die Möglichkeit, Fähigkeiten und Fertigkeit im Bereich der Informationstechnologie zu erwerben und zu verbessern. An der VTTD stehen ca. 20 Computer und 5 Notebooks durch die Unterstützung der GTZ zur Verfügung. Diese

Ausstattung ermöglicht im Bereich IT jährlich die Durchführung von vier bis sechs Weiterbildungskursen, dient jedoch auch grundsätzlich der Ausbildung beruflicher Lehrer. Mit 49,2% zeigen die Untersuchungsdaten zu Punkt 51, dass mehr Theorie gelehrt werden sollte. Zu den Punkten 52 (76,3 %) und 53 (57,6 %) zeigen die Ergebnisse, dass die beruflichen Lehrer ihre Kenntnisse im Bereich IT eher in der Kombination von Theorie und Praxis erweitern sollten. Verfügen die beruflichen Lehrer über ausreichende didaktisch-methodische Kenntnisse bezüglich des Einsatzes von IT-Equipment, sollten natürlich auch in den Berufsschulen optimale Standards und Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dazu zählen Computerräume, befriedigend ausgerüstete Werkstätten und Klassenräume, funktionsfähige Laboratorien, Projektoren, Bücher etc. Ein gewisser Ausstattungsstandard ist die Grundlage zur Erhöhung der Unterrichtsqualität, zur Verbesserung der allgemeinen Leistungen sowie zur Erzielung einer angemessenen beruflichen Qualifizierung der Berufsschulabgänger.

Heutzutage diskutiert man über Medienkompetenz. Was ist Medienkompetenz? Die Bildungswissenschaften und andere Sozialwissenschaften liefern hier verschiedene Antworten. Zunehmend bezieht sich die Diskussion auf die Vermittlung von Medienkompetenz an Hochschulen. Gerade hinsichtlich der Verbreitung von E-Learning-Angeboten in den Hochschulen ist es wichtig, die Frage nach der Medienkompetenz von Studierenden und Dozenten zu stellen. Medien dringen in alle Lebensbereiche vor (vgl. Köhlmann 2009, S. 1)

Um dieser Arbeit eine klare Orientierung zu geben, entschied sich der Autor für die Definition des Begriffs „Medienkompetenz“ nach BAAKE. Diese Definition umfasst vier Bereiche: Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik.

1. Unter Medienkunde versteht Baake die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um mit der neuen Medien-Technik angemessen umgehen zu können.
2. Die Mediennutzung umfasst zwei Bereiche, den Umgang und das Anwenden: Programmnutzungs-kompetenz und interaktive Mediennutzung im Sinne vom An-bieten z.B.: Tele-Banking, Tele-Shopping, Tele-Diskussion online oder E-mail. Dies dient dazu Informationen abzurufen und zu kommunizieren. Der Internetzugang ist heutzutage nicht weg zu denken.

3. Die Mediengestaltung geht auf den innovativen und kreativen Aspekt der Gestaltung, Verarbeitung und Weiterentwicklung von Medien ein.
4. Unter Medienkritik versteht Baake einen sehr kritischen Umgang mit im Internet gefundenen Dokumenten, gleichzeitig aber auch mit selbst erstellten Seiten, die zur Veröffentlichung dienen (Baake 1996, S. 48ff).

Die Anforderung an Medienkompetenz „den Nutzer zu befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können und sich in der computerisierten Medienwelt auch zurechtzufinden“ (Schädlich/Linke/Schubert 2008, S. 15). „Der Medienkompetenz-Begriff hat, normative Zielimplikationen, d.h. es geht um Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien, die vom Individuum entwickelt und damit erreicht werden sollen“ (ebd. S, 15). Mit Medien sind sowohl die Klassischen Medien wie Zeitung, Radio, Fernsehen als auch die Neuen Medien wie Computer und Internet gemeint. Die Neuen Medien haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und sind mittlerweile als fester Bestandteil in unsere Welt der Massenmedien integriert.

Medienkompetenz bei Institutionen oder Organisationen ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten. Kleine und Mittelständische Unternehmen, Großkonzerne, Verwaltungen, Schulen und andere öffentliche Einrichtungen müssen auf die neuen Anforderungen reagieren, die durch den Computer und das Internet entstehen.

Medienkompetenz für Lehrer bedeutet,

- die Medien sinnvoll nutzen können.
- Medienbotschaften, egal aus welchem Medium, sinnvoll auswählen können.
- Medieninhalte verstehen und bewerten können.
- Einflussmöglichkeiten von Medien sowohl auf die Gesellschaft als auch auf den Einzelnen erkennen und beurteilen können.
- Medieninhalte selbst gestalten und verbreiten können
- Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysieren und erfassen können.

Das Maß an Medienkompetenz jedes Einzelnen ist unterschiedlich und hängt im Wesentlichen von der persönlichen Lebenssituation bzw. Lebenslage ab.

Medienkompetenz in der Familie wird zunehmend an die Nutzung angepasst. Der Standort Familie spielt bei der Vermittlung von Medienkompetenz an die Kinder eine große Rolle. Bei vielen Eltern bleiben die eigenen medienpädagogischen Kenntnisse auch weit hinter der rasanten Entwicklung der Medien zurück. Die medienerzieherischen Aktivitäten vieler Eltern ist durch große Unsicherheit gekennzeichnet, was im unzureichenden Bekanntheitsgrad und mangelnder Akzeptanz bestimmter Angebote zu sehen ist. Deshalb ist es immens wichtig, dass Eltern sich informieren und weiterbilden, um den Kindern einen richtigen Umgang mit den Medien ermöglichen zu können.

Ein weiterer Begriff ist Bildungstechnologie. Bildungstechnologie im engeren Sinne versteht Simmert als "Lehre von der Anwendung von verfügbaren Techniken und Verfahren in Bildungsprozessen". Diese Definition trägt ebenfalls den Prozesscharakter der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen Rechnung bei. Die entsprechenden Verfahren sind im Wesentlichen das, was wir in der Didaktik als Methoden und Erkenntniswegstrukturen bezeichnen. Versteht man unter Technik den Einsatz von Geräten, dann stellt man fest, dass heute nur wenige Geräte gebaut und verwendet werden, die direkt für Lehr-Lern-Prozesse entwickelt wurden (Beispiel Computer). Bildung ist heute nicht mehr nur die Aneignung von Kenntnissen oder Informationen. Darum sprechen wir heute viel sachlicher von Informations- und Kommunikationstechnologien (vgl. Hartmut 2009, S. 1).

Wie muss die berufliche Lehrkraft die didaktisch-methodischen Medien und entsprechende Ausrüstungen im Unterricht anwenden?							
	Das didaktisch-methodische Unterrichtsmedium	Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
50.	Unterrichtsmedien (Bild, Ton, Film, Modell etc.) richtig auswählen oder entwickeln und sie im Unterricht zur didaktisch-methodischen Anschauung nutzen.	82	69,5	16	13,6	20	16,9
51.	Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht nutzen und Nachteile vermeiden.	48	40,7	58	49,2	12	10,2
52.	Unterrichtsausrüstungen (PC, technische Anlagen, Pinnwand, Kärtchen, farbige Markierungsstifte usw.) zur Unterrichtsplanung selbst herstellen und richtig verwalten.	90	76,3	12	10,2	16	13,6
53.	unterschiedliche Computerprogramme ressourcensparend in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen.	68	57,6	18	15,3	32	27,1

Tabelle 17: Bestimmungsdaten des didaktisch-methodischen Unterrichtsmediums

5.2.12 Didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung

5.2.12.1 Begriff „Leistung“ und Auswertung der Untersuchungsdaten

Der Begriff der „Leistung“ wird in vielen unterschiedlichen Bereichen verwendet. Die Rechtswissenschaft bezeichnet Leistung als Gegenstand einer Schuldverpflichtung. Die Landwirtschaft definiert die erzielten Produkte, z.B. Nutztiere, als Leistung. In der Ökonomie kennt man Leistung als erzielten Ertrag oder auch als Aufwand, der zur Produktion benötigt wird. Das Ergebnis der betrieblichen Tätigkeit, der entstandene Wertzuwachs wird ebenfalls als Leistung bezeichnet (Leistung im Gegensatz zu den Kosten). In der Physik wird Leistung definiert als Kraft mal Weg pro Zeiteinheit oder als Quotient aus der verrichteten Arbeit W und der dazu benötigten Zeit t , $P = W/t$. Der Bereich der menschlichen Leistung ist ein sehr komplexer Vorgang, der nicht mit einem physikalischen Maß erfasst und bestimmt werden kann. Die Leistung ist eine besondere Handlung, sie wird in verschiedenen Kulturen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten bewertet (vgl. Benischek 2006, S. 81).

Die Gesellschaft braucht das Leistungsprinzip, um ein Regel- oder Ordnungssystem darzustellen. Materielle und soziale Begünstigungen sollten demnach leistungsgerecht verteilt werden auch in Laos.

Das Leistungsprinzip hat folgende Funktionen: Allokationsfunktion, Statuszuteilungsfunktion, Äquivalenzfunktion, Befriedigungsfunktion, Leistungsmobilisationsfunktion, Orientierungsfunktion (vgl. Saldern 1999, S. 13).

Weitere Leistungsbegriffe können sich aus speziellen Leistungen ergeben, z.B.:

- die produktorientierte Leistung als das Ergebnis einer Arbeit: Alle Anstrengungen und Aktionen sind darauf gerichtet, das Ziel zu erreichen. Rein das Resultat wird betrachtet und einer Bewertung unterzogen.
- die individuelle Leistung als die Anerkennung aller Bemühungen und Anstrengungen, die jemand unternimmt, um seine Arbeit auszuführen und mit Erfolg zu beenden.
- die potentielle Leistung, die auf Grund der Fähigkeiten des Individuums und der Ausformung dieser Fähigkeiten durch bisherige Lernprozesse unter optimalen Bedingungen möglich ist.
- die effektive Leistung, die der Prüfling bei einer Prüfung tatsächlich erbringt.

- die beurteilte Leistung, die ein Prüfling in den Augen des beurteilenden Lehrers effektiv erbracht hat. Das Resultat einer Beurteilung kann eine Note aber auch eine detaillierte verbale oder schriftliche Rückmeldung sein.
- die kollektive Leistung ist das von allen Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam erreichte Ergebnis. Diesbezüglich ist jede Produktionseinheit, das Werk eines einzelnen sowie das einer Gruppe, bereits ein Beitrag von volkswirtschaftlicher Bedeutung.
- die soziale Leistung umschließt alle bedeutenden Handlungen sozialer Art, wobei ihre Ausrichtung aber verschieden sein kann. Neben produktiven Beiträgen zur Lösung von Problemen anderer Menschen findet man Aktivitäten, die auf die Beziehungen der Menschen zueinander eingehen.
- die konkurrenzorientierte Leistung ist die Betrachtung der Schülerhandlungen und deren Ergebnisse verglichen mit den Handlungen/Ergebnissen einer Vergleichsgruppe. Dadurch ist sie auf einen Vergleich zwischen den einzelnen Schülern angelegt. Es wird sowohl nach Unterschieden als auch nach Übereinstimmungen zwischen den Tätigkeiten und/oder Resultaten von Schülern in Qualität, Quantität, individueller Anstrengung und Zeitaufwand gesucht (vgl. Benischek 2006, S. 85).

Leistung im Humanbereich, wie beispielsweise in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik setzt sich aus unterschiedlichen Dimensionen zusammen. BLOOM geht davon aus, dass die Ausprägungen der kognitiven, der affektiven, der psycho-motorischen und der kommunikativen Verhaltenskomponente zusammengehören. Die Einschätzung der Leistungen hinsichtlich ihrer entsprechenden Anforderungsebenen erfolgt durch Lernziel-Taxonomie. Diese sollten die beruflichen Lehrer in Laos auch beherrschen. Die Umfrageergebnisse zu Punkt 55 empfehlen mit 44,1 % eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. „Diese Lernziele sind durch eine Rangfolge so geordnet, dass die untergeordnete Kategorie in die jeweils übergeordnete Kategorie eingeschlossen ist. Die einzelnen Teile sind somit nach dem Prinzip der Komplexität hierarchisiert“ (Benischek 2006, S. 82).

Die Ausprägungen der kognitiven Verhaltenskomponente reichen vom reinen Wissen (niedrigste Taxonomiestufe) bis zum Evaluieren (höchste Taxonomiestufe):

Wissen: angeben, nennen, aufzählen, anschreiben, vortragen, formulieren, ...
 Verstehen: interpretieren, erleben, ausprobieren, zuordnen, herausstellen, ...

- Anwendung: übertragen, aufstellen, ordnen, unterscheiden, machen, ...
- Analyse: herausfinden, entdecken, ermitteln, bestimmen, erproben, prüfen, ...
- Synthese: integrieren, kombinieren, erzeugen, planen, entwerfen, ableiten, ...
- Evaluation: bewerten, beurteilen, einschätzen, folgen, ... (vgl. Saldern 1999, S. 73).

Die Ausprägungen der affektiven Verhaltenskomponente beginnen auf niedrigstem Niveau mit der Aufnahme und reichen bis zum Charakterisieren. Das entscheidende Anspruchsniveau dabei ist der Internalisierungsgrad, womit eine eher langsame und schrittweise Verinnerlichung von Gefühlen, Einstellungen, Werthaltungen usw. gemeint ist:

- Aufnahme: beachten, wahrnehmen, aufmerksam werden, bewusst werden, erfahren, bedenken, ...
- Reaktion: einwilligen, befolgen, beteiligen, Freude haben, ...
- Wertung: akzeptieren, billigen, bevorzugen, annehmen, ...
- Organisation: abwägen, würdigen, einstufen, prüfen, Werte einordnen, ...
- Charakterisieren: überzeugt sein von, eine Werthierarchie bilden, Grundsätze haben, ...

Die Ausprägungen der psycho-motorischer Verhaltenskomponente verlaufen über die Motorik, die in diesem Zusammenhang zwingend mit der Psyche verbunden ist. Es geht vorrangig um die Bewegungsfaktoren. „Das entscheidende Anspruchsniveau psychomotorischer Taxonomien ist der Beherrschungs- oder Koordinationsgrad, womit zunehmende Geläufigkeit und Perfektion der psychomotorischen Fertigkeit gemeint ist“ (Benischek 2006, S. 85). Darunter sind die folgenden Ordnungskriterien und ihre Ausprägungen zu verstehen:

- Manipulation: Befolgen einer Anweisung, Selektion, Festigung des Handlungsablaufes.
- Präzision: reproduzieren, steuern.
- Handlungsgliederung: Sequenzen bilden, harmonisch agieren.
- Naturalisierung: automatisieren, internalisieren.

Unter den Ausprägungen der kommunikativen Verhaltenskomponente ist der soziale Prozess der Verständigung von Menschen über eine Mitteilung, über das Medium der Sprache, der Gestik, der Mimik oder mittels anderer vereinbarter Signal- und Zeichensysteme gemeint. Dabei werden heutzutage immer mehr technische Einrichtungen als Hilfsmittel herangezogen. Die Lernenden sollen die Fähigkeit erwerben und trainieren, in

Kommunikationsprozessen die eigenen Ansichten, Absichten, Bedürfnisse und Interessen angemessen darzustellen sowie die des Gegenübers wahrzunehmen und sich auf einen Dialog einzulassen (vgl. Benischek 2006, S. 85).

Durch diese ausführliche Taxonomie, die die kognitive, die affektive, die psychomotorische und die kommunikativen Verhaltenskomponente ausprägen, sollen der Schüler und die Schülerin lernen, was gefordert ist bzw. was sie kennen müssen, um erfolgreich zu sein bzw. gute Leistung zu erbringen. Die Umfragedaten zu Punkt 56 (Tabelle 19, 72,9 %) deuten darauf hin, dass die Befragten auch hier eine Kombination von Theorie und Praxis befürworten. In den didaktisch-methodisch-pädagogischen Seminaren und Workshops, die der Autor durchgeführt hat, wurde festgestellt, dass viele Lehrer bzw. berufliche Lehrer in Laos die Lernziele-Taxonomie nicht kennen. Dies ist daran zu erkennen, wie sie Feinziele formulieren. Sie wissen auch nicht, was sie beim Unterricht erreichen wollen und sollten sie es wissen, in welchem Umfang Sie es erreichen wollen.

Als Bewertungssysteme benutzt man in Laos zwei Formen und zwar die Gruppen- und die Festlegungsleistungsbewertung (in Tabelle 18, Punkt 54, weisen 72,9% der Befragten darauf hin, die Bewertung von Leistung in der Kombination von Theorie und Praxis zu behandeln). Die Gruppenleistungsbewertung bezieht sich auf die Note der durchschnittlichen Leistung einer Klasse (soziale Bezugsnorm). Es wird nachher eine Abstandsweite berechnet, wodurch sich die Note für das einzelne Resultat ergibt. Bei der Festlegungsleistungsbewertung wird vom Lehrer die Abstandweite zwischen den Noten in einem Prozentwert festgelegt. Die höchste Note ist „10“ (100 %) und die niedrigste Note ist „1“ (10 %). Wobei man mit der Note 4 schon nicht mehr bestanden hat.

Als Prüfungsverfahren benutzt man meistens die schriftliche Prüfung. Eine mündliche Prüfung kommt ganz selten zur Anwendung. Der Punkt 57 zeigt mit 52,5 %, dass man die unterschiedliche Beurteilung schriftlicher und mündlicher Leistungen ebenfalls in der stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis unterrichten sollte.

Was muss die berufliche Lehrkraft bei der Beurteilung von didaktisch-methodischen Lehr- und Lernergebnissen beachten?							
	Die didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung	Theorie u. Praxis		mehr Theorie		Übung	
		Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
54.	unterschiedliche Methoden der Bewertung anzuwenden z.B.: nach Gruppe- oder Festlegungsverfahren.	86	72,9	16	13,6	16	13,6
55.	die Prüfungsfragen müssen in ihrer Taxonomie den Lernzielen entsprechen.	52	44,1	44	37,3	22	18,6
56.	die Schüler und Schülerinnen müssen die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen, um erfolgreich zu sein.	82	69,5	20	16,9	16	13,6
57.	wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.	62	52,5	34	28,8	22	18,6

Tabelle 18: Bestimmungsdaten der Lehr- und Lernergebnisbewertung

5.2.12.2 Leistungsfeststellung, Notengebung und deren Funktionen

Die Leistungsfeststellung hängt eng mit der Frage zusammen, aus welchem Grund und zu welchem Zweck Leistung festgestellt und beurteilt werden soll. Die Vergabe der Leistungsbeurteilung dient nicht nur am Ende des Unterrichtsjahres zur Bewertung sondern auch vor Beginn des Unterrichtsjahres zur Information der Lernenden und um die Unterrichtsgestaltung anzupassen. Wenn der Lehrer seinen Schülern häufiger Rückmeldungen geben möchte, um sie zu motivieren, so sollte mehrmals innerhalb des Unterrichtsjahres die Leistung festgestellt und beurteilt werden (vgl. Hanisch 2003, S. 210).

Bei der Leistungsfeststellung kann nur das festgestellt werden, was beobachtbar ist und das hängt von zahlreichen Faktoren ab. Wichtige Faktoren, welche die Lehrer in Bezug auf die Leistungsfeststellung beachten sollten, sind Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, die Umsetzung des erworbenen Wissens, die gesamte Verhaltensweisen und das Lernhandeln der Lernenden. Die Lehrer und Lernenden sollten in der Lage sein, gemeinsam ein bestimmtes „**Leistungspotenzial**“ zu erbringen. Diese potentielle Leistung wird allerdings häufig nicht erreicht. Die Gründe dafür können in Übermüdung, Prüfungsangst usw. liegen. Die potentielle Leistung ist das ganze Leben hindurch variabel. Sie kann durch mangelnde Lernanstrengungen gesenkt werden, im Extremfall kann es sogar zu einer Lernvernachlässigung kommen. Andererseits kann ein Lerntraining das Leistungspotential verbessern. Effektive Lernergebnisse (Effektive Leistung) sind allerdings jeweils nur

Momentaufnahmen des Leistungsstandes in einem Fähigkeitsbereich oder in Bezug auf einen Unterrichtsinhalt. Diese Momentaufnahmen kommen in der Regel zu einem Teil durch die Leistungsfähigkeit selbst zustande, zu einem anderen Teil aber auch durch die Tagesform, durch die Prüfungssituation selbst, durch das unbekannte Aufgabenformat oder Ähnliches. Der wahre Leistungsstand eines Schülers kann daher immer vom erreichten Prüfungsergebnis abweichen. Das Resultat der Prüfungsergebnisse wird vom Lehrer beurteilt. Es kann eine Note, aber auch eine detaillierte verbale oder schriftliche Rückmeldung sein.

„Miss, was messbar ist, und was nicht messbar ist, versucht messbar zu machen“ (Benischek 2006, S. 95). Dieses Messbarmachen ist auch auf die Schule übertragbar, insofern die Leistungen der Schüler gemessen und anschliessend mit einer Note beurteilt werden sollen. Die Notengebung ist noch immer das zentrale Instrument der Leistungsbeurteilung. Entsprechend der Lehrinhalte sollte jeder Lehrer in der Lage sein, sowohl mündliche als auch schriftliche Beurteilungen anzuwenden. Zwischen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung liegt ein pädagogisch eigenverantwortlicher Beurteilungsvorgang des Lehrers (vgl. Olechowski 1990, S. 229).

Mit der Note wird der Leistungsstand eines Schülers in einem bestimmten Unterrichtsfach zusammenfassend bewertet. Sie wird von dem Individuum Lehrer gegeben. Daher hängt die Qualität des Urteils damit zusammen, wie genau der Messende eine Leistung beurteilen kann, wie er vorgeht, welche Kriterien oder Vergleichspunkte er benutzt und ob er die zu Beurteilenden kennt. Dies alles spielt eine grosse Rolle. Diese wesentlichen pädagogischen Rechtsgrundlagen fehlen bei den Lehrern in Laos noch. In Deutschland gibt es auf Länderebene gesetzliche Regelungen über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den Schulen. Der Weiteren gibt es die Verordnungen der Kultusministerien der Länder über die Leistungsbeurteilung in Schulen mit ihren zahlreichen Novellen. Dem Lehrer steht also nicht prinzipiell frei, welche Ziele er misst und an welchen Lehrinhalten er dies tut, er ist gebunden an den jeweils geltenden Lehrplan. Dabei sind die Relevanz des zu prüfenden Inhaltes und das Niveau, auf dem geprüft wird, zu beachten. Das Ziel des Gesetzgebers besteht darin, die Benotung nicht in erste Linie von punktuellen Prüfungen abhängig zu machen, sondern möglichst viele Beobachtungsdaten während des Unterrichts in die Zeugnisnote mit einzubeziehen, um so ein Gegengewicht zu den mündlichen Prüfungen und Schularbeiten zu schaffen. Der Gesetzgeber unterscheidet also zwei beurteilungsrelevante

Leistungsaspekte, nämlich einen eher reproduktiven Aspekt (Erfassung und Anwendung des Gelernten) und einen eher produktiven Aspekt (vgl. Benischek 2006, S. 98).

Noten haben die Funktion der „Skalierung pädagogisch relevanter Leistungs- und Verhaltensmerkmale. Sie beruhen auf Beurteilungsprozessen, deren Ergebnis sehr stark von der diagnostischen Kompetenz und der pädagogischen Intention des Lehrers abhängt (vgl. Langfeldt 1999, S. 71). In der Fachliteratur findet man eine Reihe von Zusammenstellungen der Notenfunktionen. In differenzierte Weise beschrieben ist sie als gesellschaftliche und pädagogische Funktion zu verstehen. Weitere Notenfunktionen sind hier noch zu benennen: Selektionsfunktion, Berechtigungsfunktion, Rangierungsfunktion, rechtliche Funktion, Rückmeldefunktion, Sozialisierungsfunktion, Motivationsfunktion, Kontrollfunktion, Disziplinierungsfunktion, Orientierungsfunktion, Klassifizierungsfunktion usw.

5.2.12.3 Bedeutungen der Leistung in der Gesellschaft

„Jeder Mensch als Mitglied der Gesellschaft muss etwas leisten. Dieses Denken ist auch im System Schule verankert, denn wer etwas leisten will, der muss etwas lernen. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass „leisten wollen“ genauso wie „lernen wollen“ ein menschliches Grundbedürfnis darstellt, allerdings mit zwei Einschränkungen: Dem Handelnden muss erstens die angestrebte Leistung als persönlich sinnvoll erscheinen und zweitens muss die Leistung subjektiv bedeutsam sein. Dies beinhaltet jedoch nicht, dass der einzelne unter Leistungsanforderungen von anderen Personen gestellt werden müsste oder danach verlangt“ (Jürgends 2006, S. 6).

Leistung hat für manche Menschen eine negative Bedeutung, wird sie doch häufig mit Konkurrenz, Wettbewerb und Leistungsdruck gleichgesetzt. Die Erziehung zur Leistung bzw. zur Tüchtigkeit hat durchaus einen humanpsychologischen oder personenorientierten Ansatz. Das Menschenbild der humanistischen Psychologie basiert darauf, dass jeder Mensch das Bedürfnis nach persönlichem Wachstum hat. Auch die Motivationspsychologie versucht dieses Grundanliegen transparent zu machen, wenn sie ein Streben nach Erleben von Tüchtigkeit oder Selbstverwirklichung fordert. Es geht dabei um die Erfüllung des eigenen Lebens. Zu den verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten zählen die eigenen Fähigkeiten, das Bemühen und die Anstrengung sowie die Herausforderungen der sich stellenden Aufgaben (vgl. Königslehner 1996, S. 661).

Die Beteiligung der Menschen in der Wissensgesellschaft basiert darauf, dass die Wirtschaft auf einem hohen Niveau eine wesentliche Voraussetzung für Produktivität und damit für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit darstellt. Im Bildungsbereich muss daher die breite Beteiligung auf möglichst hohem Niveau, bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität, weiter ausgebaut werden. Lernen und Bildung als wertvoll einzuschätzen, kombiniert mit der Kompetenz, dies auch selbstgesteuert realisieren zu können, sind die zentralen Parameter für erfolgreiches lebenslanges Lernens. Das ergibt sich nicht nur aus demokratiepolitischen Gründen, sondern auch aus ökonomischen Gründen. Wissen ist eine wichtige Grundlage für Innovation, weshalb auch die Bedeutung von Wissen als eigenständigem Produktionsfaktor weiter zunimmt. Lebenslanges Lernen beschreibt also auch eine wesentliche Fähigkeit des Menschen, innovativ und kreativ mit neuen Situationen umgehen zu können und sich dabei weiterzuentwickeln und zu entfalten. Lernen, in diesem Sinne, ist positiv besetzt und sollte daher ein grosses Anliegen der Schule sein (vgl. Benischek 2006, S. 88f).

In einem Katalog stellte VAUPEL folgende Schlüsselqualifikation im Jahr 1998 zusammen, die allerdings nicht unabhängig voneinander gesehen werden können:

- Lern- und Arbeitstechniken (Methodenbeherrschung, Abstraktionsfähigkeit, Transferfähigkeit),
- Organisation und Durchführen von Arbeitsaufgaben (Planen, Organisieren, Genauigkeit, Zielstrebigkeit, Koordinationsfähigkeit, systematisches Vorgehen),
- Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz (Problem erkennen, Verfahren zur Problemlösung und Problemstrukturierung anwenden, logisches Denken in Systemen, Kenntnis von Konsequenzen bei Eingriffen in das System),
- Flexibilität und Kreativität (Ideen entwickeln und umsetzen, Fähigkeit zur Mitgestaltung, selbständiges Einarbeiten in neue Aufgabenbereiche),
- Selbständigkeit und Eigeninitiative (Eigeninitiative entwickeln, Verantwortung übernehmen, Zuverlässigkeit, umsichtiges Handeln, Selbstkritik, Erlebnisse beurteilen, Entscheidungen treffen),
- Kommunikation und Kooperation (Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen entwickeln, Kritikfähigkeit).

Die Pädagogen bzw. beruflichen Lehrer sollten diese Schlüsselqualifikationen beherrschen, vorausgesetzt sie besitzen die verschiedenen Kompetenzen. Dazu zählen unter anderem Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz (eigene Stärken und Schwächen wahrnehmen und in einem realistischen Selbstbild zum Ausdruck bringen können), Methodenkompetenz (geeignete Instrumente und Verfahren zur Planung und Durchführung von Aufgaben kennen und anwenden können), soziale und emotionale Kompetenz (ein Bündel von Fähigkeiten, das sich auf das Leben, Arbeiten und Lernen in gemeinsamer Verantwortung bzw. in gemeinsamer Auseinandersetzung mit anderen Menschen bezieht) und Sach- bzw. Fachkompetenz (fachliche Aufgabenstellungen bewältigen können). Die Pädagogen bzw. beruflichen Lehrer sollten in einem pädagogischen Leistungsverständnis die folgenden Prinzipien berücksichtigen: Die schulische Leistung bezieht sich auf produkt- und prozessbezogenes Lernen und Lernoutput. Auch individuelles und kooperatives Lernen sind anzuerkennen genauso wie problemorientiertes Lernen. Leistung ist aber auch ein anstrengendes, herausforderndes und gekonntes Lernen, da Lernfreude, Motivation, Durchhalte- und Anstrengungsbereitschaft für ein erfolgreiches Lernen und für das Erreichen guter Leistungen wichtige Bedingungen sind (vgl. Benischek 2006, S. 90).

5.3 Fazit

Bei der Zusammenfassung dieses vielfältigen Abschnitts aus unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaften geht es um die Bewertung der empirischen Untersuchungsdaten, die zur Vorentscheidungsentwicklung der Standards für die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte in Laos dienen. Dabei nutzt der Autor nicht nur sein Wissen und seine Fähigkeiten, die er im Studium in Deutschland (insbesondere an der TU Dresden) erwerben durfte, nicht nur seine Erfahrungen, die er in mehrjähriger Lehrertätigkeit in der Ausbildung beruflicher Lehrer an der NUoL machen konnte, sondern er orientiert sich auch an allgemeinen Aussagen der Wissenschaftler und wesentlichen pädagogisch-didaktisch-methodischen Grundlagen. Diese Quellen setzt er ein, um herauszufiltern, was in Laos am wahrscheinlichsten umsetzbar sein dürfte.

Der Autor ist dabei von der folgenden Definition ausgegangen: „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“ (Oelkers 2002,

S. 10). Die Vorgehensweise bei der Leistungsbewertung muss allerdings irgendwann hinsichtlich ihre Sinnhaftigkeit hinterfragt werden. Vor allem bei der Evaluation des Standards der Absolventen ist dies sinnvoll.

Zu Beginn der Entwicklung der Standards von beruflichen Lehrkräften in Laos ist die Zusammenstellung der wahrscheinlichsten Kompetenzkriterien in den Standards festzuhalten. Die Ergebnisse aus der Bewertung der empirischen Untersuchungsdaten wurden zwei Paare der Kriterien (2 + 3) und (9 + 16) zusammen formuliert. Bei der Durchführung der Standards werden Kompetenzkriterien während der Ausbildung oder Weiterbildung behandelt. Hier sind die Gruppen der Standards, die zur Bestimmung in Laos durchgeführt wurden. Die ausführliche Darstellung ist in der Gliederung 6.4.2 aufgezeigt.

1. Festlegung der Unterrichtsstunde
2. Abschlüsse und Qualifikationen
3. Rolle, Funktionen und Rechte des Lehrers
4. Disziplin und Erziehung
5. Schulische und öffentliche Arbeit
6. Teamarbeit der Lehrer
7. Psychologisches Verhalten
8. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
9. Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts
10. Fachdidaktik
11. Unterrichtsmedien
12. Didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung

Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement sollten wissenschaftlich, effizient und effektiv weiterentwickelt werden, um der Qualitätssicherung zu dienen. Die entscheidende Entwicklung von Standards für die Ausbildung beruflicher Lehrkräfte wird im Kapitel VI formuliert.

VI Gestaltungsansätze für die Anpassung der Standards für berufliche Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung in Laos

Das Ziel dieses Kapitels sind die theoretischen Ansätze der beruflichen Lehrerausbildung darzustellen. Im vierten Kapitel wurden bereits die Standards der Lehrerbildung in Deutschland, der Schweiz, Thailand und Vietnam aufgezeigt. Sie wurden verglichen, analysiert und im laotischen Kontext als Vorentscheidung der Standards für berufliche Lehrkräfte abgeleitet. Im fünften Kapitel folgte dann die Auswertung der empirischen Untersuchung zur Bestimmung der Standardkriterien für berufliche Lehrkräfte in Laos.

Hierauf aufbauend werden in Kapitel sechs die Stärken des bisherigen Lehrerausbildungskonzepts dargestellt. Mit Hilfe der daraus folgenden Erkenntnisse sollen im Folgenden Standards im laotischen Kontext entwickelt werden. Aus den Ergebnissen der vorherigen Kapitel erwächst damit die Notwendigkeit, eine Neustrukturierung der Berufsschullehrerausbildung in Laos vorzunehmen. Dies soll insbesondere im Hinblick auf die Reform des gesamten Bildungssystems von Laos erfolgen und darauf aufbauen. Es ist auch sehr wichtig vorzustellen, welche Vorteile die auf Standards basierende Lehrerbildung hat.

Um die Standards der beruflichen Lehrerbildung in Laos zu konzipieren, sollen die positiven Seiten der bisherigen beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung in Laos zusammengefasst werden. Des Weiteren sind die positiven Aspekte der deutschen, schweizerischen, vietnamesischen und thailändischen Standards der Lehrerbildung zu beachten. Die Kriterien der rechtlichen Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung, der Studiendauer, der Art des akademischen Abschlusses, der Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges, der Studienordnung und der Praktika sind als wichtige Grundlage der Auswahl der passenden Standards für das Lehrerausbildungsdepartment bzw. die Lehrerausbildungsinstitution einzubeziehen. Standards der Lehrpersonen und Standards des beruflichen Lehramtscurriculum werden gesondert aufgeführt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Vorgehensweise bei der Evaluation der Standards ausführlicher darzustellen.

6.1 Vorteile einer auf Standards basierenden Lehrerbildung

Die **Standards für die Lehrerbildung** vom Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland sind die Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter erworben werden müssen. Auf der Grundlage der Ergebnisse der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 2000“ und des von der Kultusministerkonferenz gemeinsam mit den Lehrerorganisationen definierten Lehrerleitbildes wurden in den „Standards“ die Kompetenzen für die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren formuliert. Die „Standards“ sind seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 in die Lehrerbildung der Länder implementiert, die gemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktik stellen. Die Kultusministerkonferenz hat 2008 folgende Aspekte einer standardbasierten Lehrerausbildung in den Ländern verfasst:

1. Standards bilden eine weitere Grundlage zur Sicherung der Qualität der Ausbildung wie auch der Mobilität der Lehramtsanwärterinnen und –anwärter.
2. Sie enthalten in den Fachprofilen eine umfassende Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte.
3. Sie sind auf die Fächer der allgemeinbildenden Lehrämter bezogen; der Fächerkatalog ist auf diejenigen Fächer beschränkt, die in den Prüfungsordnungen (nahezu) aller Länder vorkommen.
4. Sie wurden in Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Beteiligung von Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerorganisationen entwickelt (vgl. Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 2).

Laut Arbeitsgruppe Seminarentwicklung am Studienseminar Koblenz wurden die positiven Seiten der Standards für die Lehrerbildungsinstitutionen und/oder für Lehrpersonen formuliert. Standards sind generell ein Instrument zur Qualitätskontrolle der Ausbildung und damit ein Instrument zur Qualitätskontrolle der Absolventen und haben demnach folgende Vorteile.

Vorteile von Standards für Institutionen:

- Sie dienen zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung. Sie richten das Augenmerk der Auszubildenden und der Ausbilder auf konkrete Fälle und deren Analyse mit Hilfe professionellen Wissens und änderungsfähiger Theorien.
- Sie bringen Konkretheit und Transparenz in die Lehrerausbildung.
- Sie machen paradigmatische Situationen des Lehrerhandelns bewusst und bieten in den Handlungsoptionen aus der Erfahrung gewonnene konkrete Beispiele für angemessenes Handeln.
- Sie enthalten Fachprofile und umfassen die Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie Performanz und Ausführbarkeit (vgl. Staatliches Seminar Koblenz 2009, S. 2).

Standards der Lehrpersonen formulieren die Bereiche beruflicher Tätigkeit, in denen bestimmte Mindestanforderungen erfüllt sein müssen, und weisen die Bereiche aus, in denen Qualität kontrolliert wird. Durch den Abstraktionsgrad der Standardformulierungen kommen die Standards selbst nicht so direkt an die Auszubildenden heran. Das alltägliche Ausbildungsgeschehen wird dem gegenüber durch die Standardsituationen und die Handlungsoptionen bestimmt.

Vorteile für die auszubildenden Lehrpersonen:

- Sie sind die Grundlage zur Entwicklung der beruflichen Kompetenzen für die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer.
- Sie zeigen typische didaktische Aufgaben der Lehrer.
- Sie sind gut verständlich und behaltbar.
- Sie sind durchführbar und erwerbbar.
- Sie sind evaluierbar und kontrollierbar.
- Sie dienen der Orientierung und sind zielgerichtet (vgl. ebd. S. 3).

6.2 Positive Aspekte sowie Vergleich der Kreditanzahl bisheriger beruflicher Lehreraus- und –weiterbildungsprogramme in Laos

Die Veränderungen in der wachsenden Wirtschaft und die hohen Bedürfnisse in der modernen wandelnden Gesellschaft erfordern in zunehmendem Maße nicht nur eine Neuerung der Politik, Bildung bzw. Berufsbildung, sondern auch ein neues Lehrerausbildungskonzept. Vor dem Hintergrund der veränderten Arbeitsanforderungen, der raschen Entwicklung der Informationstechnologien, der Vielzahl der Zielgruppen sowie der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden fordern die Lehrer bzw. Berufsschullehrer, dass sie nicht nur zur Vermittlung von Fachwissen verpflichtet sein sollen, sondern auch über allgemeine überfachliche Kompetenzen wie Flexibilität, Lernbereitschaft, Teamfähigkeit und die Fähigkeit gesellschaftliche und öffentliche Arbeit leisten zu können, verfügen sollen. (Dieser Aspekt wurde im Kapitel V ausführlich erläutert und ausgewertet und wird im Abschnitt 6.2 nochmals berücksichtigt.).

Um dieses Vorhaben zu erreichen, soll die VTTD „ihr Konzept der Ausbildung beruflicher Lehrer an der NUoL anhand der Standards“ umstrukturieren. Diese Standards sind so konstruiert, dass sie sowohl für die Ausbildung als auch die Fort- und Weiterbildung beruflicher Lehrer geeignet sind. Im Kapitel 2 wurden die Geschichte der Berufsschullehrerausbildung, die Reform des Bildungssystems und das Anliegen der Konzepte der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung in Laos dargestellt. Diese sind das MTS-Konzept, das IST-Konzept, das Higher-Diploma Programm, sowie das Bachelor Programm, wobei deren allgemeiner Zustand und die jeweiligen Negativseiten dieser Konzepte beschrieben wurden.

Das gemeinsame Ziel dieser vier Konzepte ist es, den beruflichen Lehrern neben dem Fachwissen auch die pädagogisch-didaktisch-methodischen Kenntnisse zu vermitteln. Aufgrund der Untersuchungen von Berufsbildungsberichten des Bildungsministeriums, diverser GTZ-Projekte in Laos und laotischer Wissenschaftler wie XAYMOUNTRY wurde als Hauptproblem festgestellt, dass viele berufliche Lehrer in Laos neben dem mangelnden Fachwissen sehr geringe pädagogisch-didaktisch-methodische Kenntnisse besitzen (vgl. Xaymountry 2009, S. 13).

a) Positive Aspekte

Um dieses Problem zu lösen, entstanden vier Berufsschullehrerkonzepte in Laos, wobei das Kernproblem jedoch nur in einem langfristigen Prozess zu lösen sein wird. Bis heute sind die Prozesse der beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung trotz aller positiven Bestrebungen noch nicht richtig in Schwung gebracht worden. Deshalb sollte ein weiterer Weg gefunden werden, um die bestmögliche Gestaltung der beruflichen Lehrerausbildung zu gewährleisten. Dies würde zur Verbesserung der Qualifikation der beruflichen Lehrer und der Qualität der Berufsbildung führen und entspräche damit dem Anspruch der Wirtschaft und der Gesellschaft in Laos.

Die Konzepte der gegenwärtigen beruflichen Lehrerausbildung sind eine gute Grundlage für Trainingsprogramme zu den didaktisch-methodischen Kenntnissen von Ausbildern und beruflichen Lehrern in Laos. Deshalb sollen zunächst die positiven Aspekte der vier Lehrerbildungskonzepte miteinander verglichen werden. Darauf aufbauend wird zudem die Differenzierung der Kreditanzahl aller vier Konzepte tabellarisch sowie graphisch dargestellt.

Ebenen	Positive Aspekte			
	MTS-Konzept	IST-Konzept	Higher-Diploma	Bachelor Programm
Input	<ul style="list-style-type: none"> • gute Rahmenbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichend Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Rahmenbedingungen • abgesicherte Finanzierung 	<ul style="list-style-type: none"> • gute Rahmenbedingungen • abgesicherte Finanzierung • ausreichend Lehrpersonen
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • modulare Struktur • gut aufbereitete Inhalte • abgestimmte Zielgruppe • geringe Koordinationsprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> • modulare Struktur • gut aufbereitete Inhalte • Selbststeuerung • gutes Zeitverhältnis 	<ul style="list-style-type: none"> • gut aufbereitete Inhalte • abgestimmte Zielgruppe • geringe Koordinationsprobleme • gutes Zeitverhältnis 	<ul style="list-style-type: none"> • modulare Struktur • gut aufbereitete Inhalte • abgestimmte Zielgruppe • gutes Zeitverhältnis
Output	<ul style="list-style-type: none"> • Zertifikat für Lehrtätigkeit • gezielter Arbeitseinsatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Zertifikat für Lehrtätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • akademischer Abschluss • Verwertbarkeit • gezielter Arbeitseinsatz 	<ul style="list-style-type: none"> • akademischer Abschluss • Verwertbarkeit • gezielter Arbeitseinsatz

Tabelle 19: Positive Aspekte der bisherigen beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos (vgl. Hortsch/Khammounty 2008, S. 6)

In diesem Zusammenhang fließen die Bewertung von HORTSCH aus dem Jahr 2008, Angaben des GTZ-Programms, sowie subjektive Erfahrungen anhand von drei Ebenen

(Input, Prozess, Output) in die Bewertung des MTS-Konzeptes (vgl. Lehmann 2009, S. 31ff), des IST-Konzeptes, des Higher-Diploma und des Bachelor Programmes ein (siehe Tabelle 20).

Die positiven Aspekte der vier Lehreraus- und –weiterbildungskonzepte werden in der Tabelle im Hinblick auf den Input, die ablaufenden Prozesse sowie den Output betrachtet. Im Folgenden sollen die positiven Aspekte der verschiedenen Konzepte ausführlicher erläutert werden.

Vorteile des MTS-Konzeptes

Das MTS-Konzept geht, verglichen mit den anderen drei Konzepten, detaillierter und praxisnäher vor, denn es ist das erste modulare Trainingsprogramm zur pädagogisch-didaktisch-methodischen Fortbildung für die beruflichen Lehrer in Laos.

Die Rahmenbedingungen dieses Konzepts hinsichtlich der Arbeitsunterlagen, des Handbuches und der Folien wurden von den Teilnehmern stets mit hoher Zufriedenheit angenommen.

Ein weiterer Vorteil des MTS-Konzeptes besteht darin, dass die Lehrpersonen als Multiplier fungieren und ihre pädagogisch-didaktisch-methodischen Kenntnisse weiteren Berufsschullehrern weitergeben. Dazu werden ausgesuchte Lehrer, die an verschiedenen Berufsschulen in Laos arbeiten, nach Vientiane eingeladen und bekommen wichtiges pädagogisches Wissen von erfahrenen Lehrern vermittelt, wobei sich die Kurse über elf Wochen erstrecken. Sie sind mit Abschluss dieser Schulung „Senior Multiplier“ und unterrichten nach der Rückkehr an ihrem Arbeitsplatz so genannte „Junior Multiplier“, die an einem dreiwöchigen Kurs teilnehmen. Dieses Multiplier-System ist laut Lehmann sehr effizient und sollte eine möglichst hohe Effektivität aufweisen, wobei jedoch unsicher ist, ob diese Junioren nach der kürzeren Schulung ausreichend qualifiziert sind.

Außerdem erreicht dieses Training genau die gewünschte Zielgruppe mit bisher wenig pädagogischen Kenntnissen, da die Leiter der Berufsschule selbst ihre Teilnehmer für den dreiwöchigen Kurs aussuchen und demzufolge ganz genau wissen, wer noch mangelnde pädagogisch-didaktisch-methodische Kenntnisse hat bzw. wer eine Fortbildung oder Weiterbildung benötigt. Dieses MTS soll zur Qualitätsverbesserung der Lehrer beitragen (vgl. Lehmann 2009, S. 34).

Das gesamte Programm ist in 7 Handlungsfelder aus dem umfangreichen Fachgebiet der „Berufspädagogik“ gegliedert, die wiederum durch Module untersetzt sind und in laotischer Sprache zur Verfügung stehen. Dies ermöglicht eine sehr positive Arbeitsweise für alle Lehrer, deshalb wird dies als gut bewertet.

Der minimale zeitliche Aufwand für ein Training nach diesem Programm liegt zwischen 100 bis 120 Stunden. Je nach berufspädagogischen Vorkenntnissen bzw. Erfahrungen können auch durch Verzicht auf Module kürzere Zeiten realisiert werden. „Durchaus vorteilhaft wird die kurze Zeit und Dauer der Fortbildung von ca. drei Wochen im Vergleich zu einem mehrjährigen Studium beurteilt. Einschränkend muss hier andererseits bemerkt werden, dass dies auch Gefahren mit sich bringt“ (Lehrmann 2009, S. 34).

Am Ende des Kurses erhalten die Teilnehmer ein „Zertifikat“. Mit diesem Zertifikat hat man das Recht, in diesen Fachdisziplinen zu unterrichten. Wollen die Absolventen später an der Universität studieren, besteht die Möglichkeit, pädagogische Grundkenntnisse auf das Studium anrechnen zu lassen, vorausgesetzt, der Absolvent kehrt an den Fachbereich zurück, an dem er zuletzt gearbeitet hat. Das MTS-Konzept richtet sich an eine bestimmte Zielgruppe und sollte auch entsprechend eingesetzt werden. „In der Evaluation der Implementationsphase ist dies bereits geschehen und das Programm wurde durchaus positiv bewertet. Einen sichtbaren Fortschritt in der Verbesserung der Lehrfähigkeiten erkannten sowohl Schulen und Direktoren der Teilnehmer als auch die Schüler. Der Unterricht sei besser geplant, interessanter und die Schüler seien erfolgreicher“ (Lehmann 2009, S. 38). Aber die Teilnehmer werden immer weniger. „Wenn das Training nicht weitergeführt wird, wird das Wissen verlorengehen. Methodische Kompetenz kann nur durch Übung im Lehren verbessert werden“ (Wenghöfer 2003, S. 13).

Bei der Standardgestaltung sollte man daher neben den theoretischen Kenntnissen auch Wert auf die praktischen Übungen legen, um Aneignungsprozesse bei den Studierenden zu unterstützen. Außerdem sollte die unzureichende Ausstattung in den meisten Berufsschulen, z.B. fehlende Overhead-Projektoren, Flipcharts und anderen notwendige Materialien, beachtet werden.

Vorteile des IST-Konzeptes

Das elektronisch gestützte Trainingsprogramm „In-Service Training“ im Bereich der Berufspädagogik hat eine sehr umfangreiche Zielgruppe und kann einem großen Personenkreis mit Hilfe neuer Techniken zur Verfügung gestellt werden. Dieses Training ist unabhängig von festen Ort- und Zeitvorgaben, sowie Lehrpersonen, da es hauptsächlich für die Form des Selbstlernens konzipiert wurde. Ein weiterer Vorteil besteht in der Strukturierung des Trainings nach Modulen, die eine sehr gute inhaltliche Zusammenstellung erfahren haben und mit jeweiligen Übungen zu jeder Lektion des Moduls versehen sind. Einige Module werden außerdem durch Videoclips unterstützt, die der Veranschaulichung dienen und durch digitalisierte Lehrmaterialien, die zukünftig im Netz zur Verfügung gestellt werden sollen. Zusätzliches Fachwissen und pädagogische Kenntnisse können aufgrund der medialen Struktur der Module jederzeit ergänzt und eingefügt werden. Zu erwähnen bleibt jedoch, dass dieses Training die Beherrschung und Anwendung des selbstmotivierten Lernens voraussetzt. Diese Motivation und Selbstdisziplin ist bei Laoten zur Zeit jedoch erst wenig ausgeprägt, weshalb die zukünftigen Standards der Lehrerausbildung das Selbstlernen berücksichtigen sollten, aber noch nicht voraussetzen können, dass diese Lernform schon ausgeprägt ist.

Vorteile des Higher-Diploma

Das Higher-Diploma setzt die aufzuwendende Zeitdauer in ein optimales Verhältnis zu den zu erlernenden pädagogisch-didaktischen Kenntnissen, wobei das fachbezogene Wissen jedoch extern ergänzt werden müsste. Die Finanzierung des Higher-Diploma wird, was ein wesentlicher Vorteil ist, seitens des Laotischen Staates abgesichert und kann damit als stabil betrachtet werden. Damit können demzufolge solide Rahmenbedingungen, wie die Unterrichtsgebäude, die Ausstattung der Klassenräume und praktische Werkstätten geschaffen werden. Die Zielgruppe dieses Diploma sind ausgesuchte technische Lehrer ohne bisherige pädagogische Ausbildung. Demzufolge haben diese Personen schon pädagogische Erfahrungen sammeln können, Ihr Arbeitsplatz bleibt gesichert und sie können, auf dem Higher Diploma aufbauend, weiter an der NUoL studieren. Die Koordination und Organisation des Lehrens und Lernens kann aufgrund der relativen Unabhängigkeit des Higher-Diploma von fachlichen Inhalten besser gestaltet werden. Das ermöglicht damit einen reibungsloseren Ablauf des Lehrgangs.

Vorteile des Bachelor Programms

Das Bachelor Programm wird im Rahmen der Hochschulbildung staatlich finanziert, wobei auch die GTZ (HRD-ME, Komponente 2) finanzielle Unterstützung leistet. Deshalb können die Rahmenbedingungen dieses Studienganges optimal an den Bedarf angepasst werden. Das spiegelt sich in der materiellen Ausstattung der Unterrichtsräume und Laboranlagen, sowie in der personellen Besetzung mit Lehr- und Führungskräften an der Fakultät wider.

Im Bezug auf die Prozessebene ist die gute inhaltliche Aufbereitung der wissenschaftlichen Kenntnisse zu betonen. Der Studiengang ist modular strukturiert und bietet damit eine Grundlage für die internationale Zusammenarbeit und die Option, einen Masterstudiengang darauf aufbauend zu entwickeln. Der Berufspädagogikstudiengang ist sehr gut auf den zukünftigen Bedarf an Lehrkräften abgestimmt, wobei der Aufnahmeprozess verbessert werden sollte. Die vorgesehene Zielgruppe wird offiziell nach dem „Quotasystem“ ausgewählt, d. h. der Studienplatz und die Stipendien werden vom Staat vergeben und die Anzahl der Studenten nach dem Bedarf der beruflichen Schulen in den Provinzen festgelegt. Die Auswahl sollte auch nach den Interessen und den guten Leistungsergebnissen der Lernenden erfolgen. Haben die Studenten den Studiengang erfolgreich absolviert, stellt der Staat ihnen die benötigte Arbeitsstelle zur Verfügung. Diese Vorgehensweise sollte man beibehalten, um sicherzustellen, dass besonders in den Provinzen die Nachfrage nach gut ausgebildeten beruflichen Lehrern befriedigt werden kann. Die Studiendauer, und die Gestaltung des Studiums gewährleisten, dass die Studenten ausreichende naturwissenschaftliche Kenntnisse, Fachwissen und pädagogisch-didaktische Fähigkeiten erwerben können. Die pädagogischen Fächer werden bisher ab dem fünften Semester unterrichtet und immer mittwochs – parallel zu den Ingenieursfächern erteilt.

Als weiterer Vorteil des Bachelor auf seiten der Output-Ebene ist zuletzt der akademische Abschluss selbst zu nennen. Dieser Abschluss ist in der Geschichte von Laos der erste akademische Grad, den Berufsschullehrer erwerben können und stellt deshalb im Vergleich der vier Lehrerbildungskonzepte den höchsten Abschluss dar. Die Anerkennung dieses Abschlusses ist international und ermöglicht den Studierenden den Zugang zu weiteren Studien. Der Bachelor berechtigt die Absolventen neben dem weiteren Studium aber vor allem zur Lehrtätigkeit an allen staatlichen und privaten Berufsschulen des Landes Laos.

Generell kann man feststellen, dass die berufliche Lehrerausbildung an der National University of Laos bei den beteiligten Studenten und Lehrern einen positiven Eindruck

hinterlassen hat. Alle bisherigen Absolventen sehen in der universitären Ausbildung zum Berufsschullehrer eine Bereicherung. Das Studium brachte positive Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft. Durch die vielfältige Methodologie und den Praxisbezug waren die Lehrveranstaltungen eine willkommene Abwechslung im oft grauen Theoriealltag an der Faculty of Engineering.

b) Vergleich der Kreditpunktzahl

Bei der Analyse der Tabellen 20 und 21 wird deutlich, dass die beruflichen Fächer innerhalb der vier Konzepte optimal konzipiert sind. Auffällig ist dabei jedoch, dass das MTS Konzept eine relativ hohe Kreditanzahl aufweist. Diese Anzahl ist allerdings nicht zu verallgemeinern, da die Module des MTS Konzepts von der Handlung gegliedert werden und damit abhängig vom Bedarf der Teilnehmer je nach Gruppe unterschiedlich sein können. Auch die Anzahl der Kreditpunkte beim Higher Diploma erscheint verhältnismäßig hoch. Dies ist darauf zurück zu führen, dass die Psychologiemodule einen relativ großen Umfang besitzen. Diese Module könnten auch reduziert werden. Vom inhaltlichen Umgang und der Kreditpunktzahl ist zunächst das IST Konzept optimal strukturiert. Zusammenfassend besitzt das Bachelor Program die höchste Kreditpunktzahl. Aufgrund der Bildungsreform soll jedoch dieses Programm auf vier Jahre verkürzt werden, womit zukünftig auch die Anzahl der Kreditpunkte reduziert wird.

MTS-Konzept		IST-Konzept	
Handlungsfeld in Struktur des Moduls	Cr.	Module	Cr.
Berufspädagogisches Wissen einordnen	2	Method of student centred learning	2
Basiswissen des Ausbilders und Lehrers anwenden	5	Method of self-learning	1
Berufsbezogenes theoretisches Wissen vermitteln	7	Curriculum Development	1
Praktische Fertigkeiten am Arbeitsplatz ausbilden	5	Teaching Media	1
Ausbildung planen	5	Prepare a teaching document	1
Tätigkeitsanalysen durchführen	4	Evaluation and Assessment	1
Lehr- und Lernmaterialien entwickeln	3	Evaluation and Assessment	1
		Special Methods	1
		Special Methods	1
		Teaching Practice	1
		Teacher-Teamwork	1
		Psychology	2
Total Sum of Credits Voc. Education	31	Total Sum of Credits Voc. Education	14

Tabelle 20: Vergleich der Kreditanzahl zwischen MTS- und IST-Konzept (vgl. Hortsch/Khammounty 2008, S. 5)

Higher Diploma Programm		Bachelor Programm	
Sector/subject			
Basismodule	Cr.	Basic Modules	Cr.
Allgemeine Berufspädagogik (Systeme)	2	General Vocational Pedagogics	2
Didaktik	3	Didactics of Vocational Education	3
Methodik (spezielle Methoden)	3	Psychology of Learning and Teaching	2
Psychologie	8	Vocational Sozialisation	2
Entwicklungspsychologie		Didactics of Media	2
Allg. Psychologie		Professional Modules	
Erfahrungspsychologie		Subject oriented Didactics II	6
Psychologie des Lernens		Teaching Media	2
Schulmanagement	2	Methods of Social Sciences	3
Evaluation und Kontrolle und Bewertung	2	Theory of Curricula	2
Curriculumentwicklung	4	Interaction and Communication	2
Medien	4	Adult and Further Education	2
Kommunikation	2	Production Lines and Voc. Education	2
Anwendung von Computersoftware	4	Teaching Practice	3
		Practice in Vocational Schools	3
		Optional Modules (one module to select)	
		Special Problems in differ. fields of voc. Ed.	2
		Special Problems in Didactics	
		Special Problems of Application of Media	
		Final Paper	4
Total Sum of Credits Voc. Education	34	Total Sum of Credits Voc. Education	42

Tabelle 21: Vergleich der Kreditanzahl zwischen Higher-Diploma und Bachelor Programm (vgl. Hortsch/Khammounty 2008, S. 5)

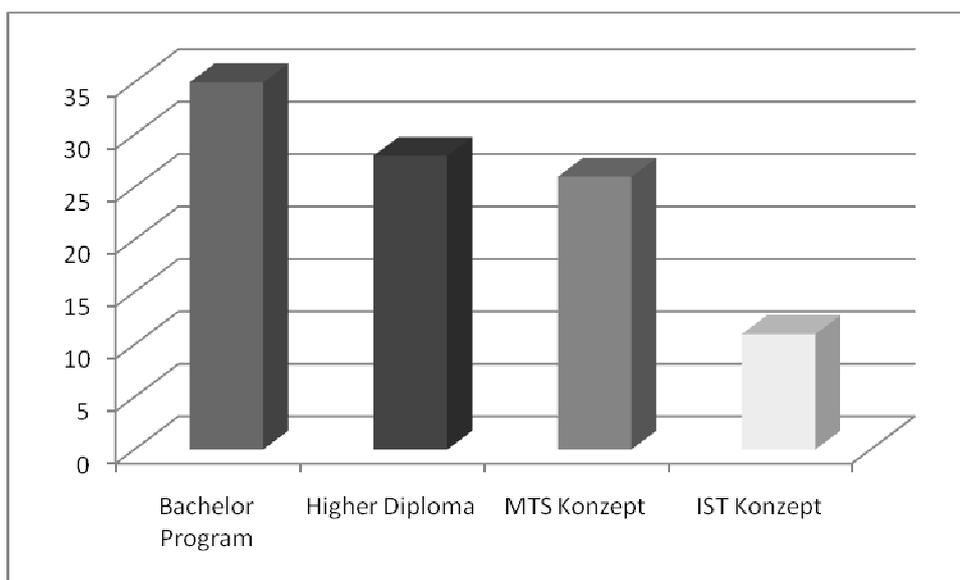


Abbildung 9: Prozentualer Vergleich der Kreditanzahl von vier Konzepten für die Berufsschullehrerausbildung in Laos (vgl. ebd. S. 4).

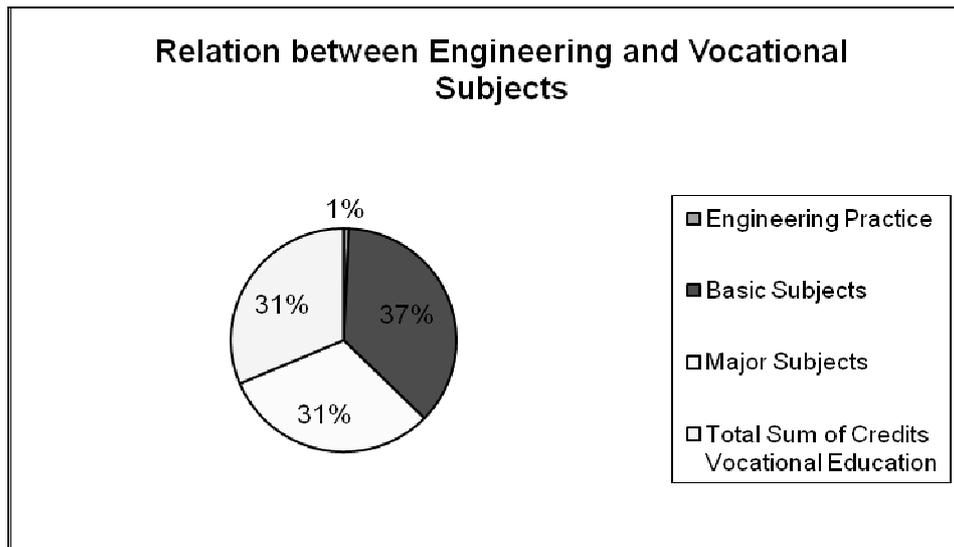


Abbildung 10: Prozentualer Vergleich der Kreditanzahl von ingenieurwissenschaftlichen und beruflichen Fächern in Laos (vgl. Hortsch/Khammounty 2008, S. 4).

Der Berufspädagogikstudiengang braucht trotz der vielfältigen Vorteile eine Erweiterung und den Ausbau der jetzigen Abteilung zum Department. Denn an den Schnittstellen zu anderen Departments kommt es derzeit sehr häufig zu Überschneidungen und Behinderungen bei der Koordination und Organisation des beruflichen Lehrerstudienganges. Um diese Probleme zu lösen, sollte die berufliche Lehreraus- und -weiterbildung in Laos anhand von Standards umstrukturiert werden, was in Gliederung 6.2 dargestellt worden ist.

6.3 Formulierung der Standards für berufliche Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung in Laos

Als Ausgangspunkt für die Standards der beruflichen Lehrkräfte sollten drei Aspekte beachtet werden. Erstens sollte die gesamte Aus- und Weiterbildung einen guten Umfang haben. Zweitens sollte sie zielgerichtet sein und drittens sollte man die Wirkung bzw. die Nachhaltigkeit der beruflichen Aus- und Weiterbildungsangebote regelmäßig überprüfen. ZSOLNAI deutet an, dass jede Form der Lehrerbildung unter staatliche Aufsicht gestellt werden und Unterstützung erfahren sollte (vgl. Zsolnai 2007, S. 57).

Den Ausgangspunkt zur Betrachtung der Struktur bzw. des Modells der Berufsschullehrerbildung stellt das erziehungswissenschaftliche Studium, das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung, einschließlich der Fachdidaktik, das Studium der all-

gemeinen Fächer und das Schulpraktikum dar, die so angeordnet sind, dass sie aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen. Diese strukturierten Studienabschnitte sollten Kriterien beinhalten, die an die Erwartungen der Schulen und der betrieblichen Ausbildungseinrichtungen angepasst werden. Die Berufspädagogen/innen sollten sich an der Qualität und nicht an der Quantität der Absolventen orientieren (vgl. Schmeer 1998, S. 68). Die Fachdidaktik bzw. die berufliche Fachrichtung spielen eine besondere Rolle bei der Verknüpfung zwischen dem Fachwissen und der pädagogischen Aufbereitung dieses Wissens (vgl. Schmeer 1998, S. 70).

Bevor die Formulierung der Standards für berufliche Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung in Laos stattfindet, soll im Folgenden kurz die positive Betrachtung der Standards für die Lehrerbildung (LB) in Deutschland, der Schweiz, Vietnam und Thailand beleuchtet werden.

6.3.1 Argumentation für die Auswahlstandards der deutschen Lehrerbildung

Der Lehrerberuf und die Lehrerbildung in Deutschland sind ein Segment des öffentlichen Dienstes. Die Lehrerausbildung auf der Länderebene soll ein Mindestmaß an Einheitlichkeit gewährleisten, da die Ausbildung der Lehrer in unterschiedlichen Bundesländern stattfindet. Die Lehrerausbildung ist in zwei Phasen gegliedert. Die erste Phase findet für die Dauer von ca. 9 Semestern an der Universität statt und wird mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen. Hieran schließt sich die zweite Phase an, der Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat, die mit dem zweiten Staatsexamen abschließt. Das durchschnittliche Lebensalter beim Eintritt in den Lehrerberuf betrug 31,3 Jahre. Eine so genannte dritte Phase besteht aus der regelmäßigen Lehrerfort- und Weiterbildung. Prüfungs- und Ausbildungsordnungen werden vom zuständigen Kultusministerium erlassen. Die Prüfungen werden als Staatsprüfung durchgeführt. Die Lehrerbildung ist eine vollständige Bildungs- und Berufslaufbahn, gegliedert in Universität – Berufsausübung – Weiterbildung (vgl. Zsolnai 2007, S. 45).

Die erste Phase behandelt notwendige Wissens- und Reflektionsvoraussetzungen und auch schon deren Umsetzung sehr ausführlich. Leitbild für diese Ausbildung ist ein Lehrer, der in der Lage ist, sein Handeln, das im konkreten Fall zwar immer situationspezifisch abgestimmt sein muss, gleichwohl auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, wobei dies nicht nur die Inhalte seines Unterrichtens betrifft, sondern ebenso auch die Art seines

beruflichen Handelns im Klassenzimmer, bei der Kooperation mit Kollegen, im Umgang mit Eltern etc.

Die Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung ist zugleich darauf ausgerichtet, neue Impulse in die Schulpraxis zu tragen und auf diese Weise das Schulsystem ständig weiter zu entwickeln. Es soll verhindern, dass Berufsneulinge unter dem Druck des Berufsalltags in die vorhandenen Routinen eingliedert werden. Aufgrund der akademischen Ausbildung sollten Berufsneulinge die Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit den für den eigenen Beruf wichtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen mitbringen. Diese Form von Lehrerbildung verändert zugleich auch das Leitbild für den Lehrerberuf.

Die Fächer sind aus Anteilen mehrerer Disziplinen zusammengesetzt und die dazugehörige Fachdidaktik ist Bestandteil des Studiums. Weitere Fächerdisziplinen sind die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Soziologie, die Philosophie etc., wobei es in der zweiten Phase gilt, die erworbenen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen.

Die zweite Phase ist ein fortführender Ausbildungsprozess, auch Vorbereitungsdienst, in dessen Verlauf die Studierenden bei der Beobachtung, der Analyse, der Vorbereitung und der Durchführung von Unterricht unterstützt und begleitet werden. Dabei soll von den sogenannten „Referendaren“ auch die Übernahme von Aufgaben innerhalb der Schule und die Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens erlernt, sowie Erfahrungen gesammelt werden.

Für die dritte Phase der Lehrerbildung haben alle Bundesländer besondere Einrichtungen und Angebote für die Lehrerfort- und -weiterbildung geschaffen, wobei sowohl zentrale als auch dezentrale, schulinterne Formen anzutreffen sind. Lehrer sollen kontinuierlich an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen, um ihre Kompetenzen zu erhalten, zu aktualisieren und auszubauen.

Neben vielen positiven Seiten kann die Lehrerbildung in Deutschland auch negative Seiten nicht vermeiden. Oft spricht man von einem Strukturproblem, da es zu viele Disziplinen in einem Fach gibt. Die erste und zweite Phase sind zudem noch nicht gut kombiniert. Die staatlichen Prüfungsordnungen enthalten lediglich formale Vorgaben. Die praktische Prüfung besteht weiterhin aus einem Abrufen, Reproduzieren und Kommentieren von vorbereiteten Themen und Schwerpunkten. Eine starke Zentralisierung und Standardisierung

führt zu stark standardisierten Themen und vereinheitlichen Prüfungsordnungen, dezentrale und standortspezifische Lösungen werden häufig zu wenig berücksichtigt.

Trotz der negativen Aspekte sollen für die Entwicklung der laotischen Standards für Berufsschullehrer einige der positiven Seiten der deutschen Lehreraus- und –weiterbildung Beachtung finden. Das erscheint sinnvoll, da Laos und Deutschland eine lange Geschichte der Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung verbindet, was sich in der jüngsten Vergangenheit durch viele GTZ-Projekte mit Bezug auf die Entwicklung der beruflichen Bildung äußert. Hinzu kommt, dass Deutschland im Bereich der beruflichen Ausbildung und Lehrerbildung innerhalb Europas einen guten Ruf genießt, der sich auf ein anspruchsvolles und aufwendiges Lehrerbildungssystem gründet.

Dieses System unterliegt in Deutschland, wie bereits angesprochen, der Zuständigkeit des Staates. In Laos findet eine zentrale Steuerung statt, wobei es allerdings verschiedene parallele Institutionen der Lehrerbildung gibt. Wichtig erscheint jedoch die wissenschaftliche Ausbildung der Berufsschullehrer an den Universitäten des Landes. Hinzu kommt, dass die Lehrerbildung in Deutschland einen verhältnismäßig großen inhaltlichen und zeitlichen Umfang in Anspruch nimmt, was auch für das laotische Lehrerbildungssystem wünschenswert ist. Ebenfalls sinnvoll erscheint auch für Laos die Durchführung einer praktischen Phase innerhalb des Studiums, um so eine bessere Vorbereitung für die spätere Lehrertätigkeit zu gewährleisten. Aufgrund der Rahmenbedingungen in Laos kann dies jedoch nicht in Form der deutschen Praktika geschehen, weshalb stattdessen die Unterweisung in Laboren und bei Experimenten ausgeweitet werden sollte. Zudem werden die zentralen Staatsexamen als sinnvolle Prüfungsmodalität betrachtet, weshalb auch dieser Aspekt des deutschen Lehrerbildungssystems für Laos denkbar wäre. Allerdings bedarf es zur Umsetzung dieser Staatsprüfungen in Laos noch eines längeren Betrachtungszeitraums.

6.3.2 Argumentation für die Auswahlstandards der Lehrpersonen in der Schweiz

Seit 2006 wird die Lehrerbildung in der Schweiz an einer der 13 Pädagogischen Hochschulen und drei Universitäten angeboten. Lehrerinnen und Lehrer für Berufsschulen werden mehrheitlich am speziell dafür eingerichteten Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung ausgebildet. Der Schwerpunkt der Studiengänge liegt in der Ausbildung von gewerblich industriellen Lehrpersonen (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2006, S. 6). Die Darstellung der Standards der Lehrpersonen (siehe Abschnitt 4.2) haben folgende Vorteile, die für Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos angestrebt werden sollten:

- Systematischer Aufbau und bessere Übersicht: Die Formulierung der Standards berücksichtigt die Handlungsebene, die zugleich die vier Kriterien Theoriebezogenheit, Empirie, Evaluation und Praxistradition miteinander verknüpft,
- Einfacheres Verständnis und auch besseres Behalten,
- Subjektive Ausschöpfung der Verarbeitungstiefe (hoch oder gering) eines Standards durch die Lehramtstudenten,
- Es geht um die subjektiv einzuschätzende Gebrauchsrelevanz (Beachtungstiefe),
- Standards können jederzeit in die Ausbildung eingebettet werden,
- Übungsintensität als Mittel der Erreichung von Standards, die Standards liegen den Studenten in Form eines Portfolios vor.

6.3.3 Merkmale für die Auswahlstandards der Lehrkräfte vom Vietnam

Aus den folgenden Gründen sollten die ausgewählten Standards als Beispiele für die beruflichen Lehrkräfte in Laos genutzt werden:

Der erste Grund ist in der Politik begründet. Vietnam und Laos haben eine vergleichbare Parteipolitik und orientieren sich an der sozialistischen Transformation der Gesellschaft sowie an überwiegend marktwirtschaftlichen Prinzipien. Diese Politik bewirkt in der V.D.R. Vietnam eine weitere Beschleunigung der Wirtschaftsreformen bei strikter Wahrung der Kontinuität und Stabilität der Gesellschaft. Vietnam hält an der sozialistischen Zielstellung, dem Einparteiensystem und der führenden Rolle der Kommunistischen Partei fest. Seit Beginn der Erneuerung hat sich jedoch die reale Situation in Vietnam sehr verändert.

Demzufolge haben die führenden Leiter aus Laos häufig an politischen Schulungen in Vietnam teilgenommen.

Als zweiter Grund ist die Wirtschaft anzusehen. Die jährliche Wachstumsrate des Bruttoinlandprodukts (BIP) von Vietnam belief sich auf über 8 %. Dabei wuchs die Industrie um über 10 %, die Landwirtschaft um über 4 % und die Exporte um über 20 %. Die Inflation wurde gestoppt. Außerdem hat sich Vietnam als weltweit drittgrößter Reisexporteur etabliert. In Industrie, Transportwesen und anderen Bereichen gibt es deutliche Fortschritte in Richtung Modernisierung und Technisierung. Die Infrastruktur hat sich wesentlich verbessert. Der Lebensstandard der meisten Familien ist gestiegen, obwohl die Hälfte der Vietnamesen - gemessen an UNO-Kriterien - immer noch unter der Armutsgrenze lebt.

Der dritte Grund liegt darin, dass im Allgemeinen die Berufsausbildung und die Pädagogische Technische Hochschule in Vietnam eindeutig besser sind als in Laos. Aufgrund der schnellen Entwicklung wachsen nicht nur die Berufsschulen und Berufsausbildungszentren, sondern auch andere Einrichtungen wie Fachschulen, Hochschulen, private und betriebliche Berufsbildungsstätten. Der daraus entstehende große Lehrerberarf kann schwer mit Hilfe der bestehenden Berufsschullehrerausbildung abgedeckt werden. Die Kooperation zwischen Vietnam und Laos ist eng und hat eine lange Geschichte.

Vietnam wurde als Fallstudien ausgewählt, weil bestimmte Gemeinsamkeiten bestehen, z.B.:

- Beide Länder befinden sich in der gleichen geographischen Lage, der Region der Greater Mekong Subregion (GMS).
- Sie haben lange gemeinsame Grenzen.
- Sie halten gute Nachbarschaft und zeigen eine ähnliche demographische Entwicklung.
- Sie weisen gleiche oder ähnliche Entwicklungsziele und Strategien bezüglich der Armutsbekämpfung auf (vgl. Xaymountry 2009, S. 27).

6.3.4 Merkmale für die Auswahlstandards der Lehrkräfte vom Thailand

Thailand und Laos sind Nachbarländer, sie haben mehrere Ähnlichkeiten, z.B.: die Mentalität, die Sprache, die Religion/der Glaube, die Kultur, die Tradition, die Lebensgestaltung, die gesellschaftlichen Beziehungen, die ökonomische Grundlage etc. Thailand hat eine größere Bevölkerungsdichte als Laos, sie liegt bei knapp über 120 Einwohnern pro km². Die meisten Thailänder und Laoten (etwa 80 %) sind Buddhisten (größtenteils Theravada-Buddhisten). Das Alltagsleben in Thailand und Laos wird sehr stark vom Buddhismus geprägt. Sowohl bei der Thai- als auch bei der Lao-Sprache handelt es sich um eine Tonsprache, die 5 verschiedene Töne beinhaltet. Je nachdem, mit welcher Betonung ein Wort oder eine Silbe gesprochen wird, hat es unterschiedliche Bedeutungen.

Thailand wurde als Fallstudien ausgewählt, weil bestimmte Gemeinsamkeiten bestehen, z.B.:

- Beide Länder befinden sich in der gleichen geographischen Lage, der Region der Greater Mekong Subregion (GMS).
- Sie haben lange gemeinsame Grenzen.
- Sie halten gute Nachbarschaft und zeigen eine ähnliche demographische Entwicklung.
- Sie haben kulturelle und ethnische Vielfalt.
- Sie haben durch ihre historische Entstehung und Entwicklung ähnliche Lebensgewohnheiten und Traditionen und sprechen mehr oder weniger eine gemeinsame Sprache.
- Sie weisen gleiche oder ähnliche Entwicklungsziele und Strategien hinsichtlich der Armutsminderung auf (vgl. Xaymountry 2009, S. 27).

6.4 Standards der beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos

Die Grundlagen der Gestaltung der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung in Laos sind die historische Berufsschullehrerausbildung in Laos, die theoretische Beziehung zwischen Standards und Kompetenzen, die didaktisch-methodische Theorie der internationalen Standards der Berufsschullehrer, die Auswertungsdaten der empirischen Untersuchung zur Bestimmung der Standards und die positiven Seiten der bisherigen Lehreraus- und –weiterbildungskonzepte (IST-Konzept, MTS-Konzepte, Higher-Diploma und Bachelor Program). Diese Grundlagen sind erforderlich, um die Lehrerausbildung nach der Konzeption der Standards sichtbar zu machen. Sie verdeutlichen auch die Notwendigkeit des zu entwickelnden Konzepts.

Um ein Standardsystem in der beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos einführen zu können, benötigt man Standards der institutionellen Ebene, Standards der Lehrpersonen, Standards des Curriculums, sowie einen umfassenden Evaluationsprozess. Die Einteilung und Entscheidung für diese drei Aspekte des Standardsystems resultiert aus den Ergebnissen des internationalen Ländervergleichs. Die institutionellen Standards sichern die Rahmenbedingungen, sowie die Inputebene. Die Standards der Lehrpersonen ergeben sich ebenfalls aufgrund der Kompetenzkriterien der internationalen Betrachtungen und sollen sicherstellen, dass die Lehrer einen Grundkanon an Basiskompetenzen beherrschen, um die Qualität des Unterrichts zu standardisieren. Die dritte Standardgruppe, die Curriculumstandards, resultieren aus den herausgearbeiteten positiven Aspekten der bisherigen Berufsschullehrerausbildung. Die in diesem Zusammenhang als negativ betrachteten Elemente werden im Verlauf der Standardisierung ergänzt und verbessert. Diese drei Gruppen von Standards sollen so die Qualität der Lehrerausbildung sichern, wobei man in diesem Zusammenhang regelmäßige Evaluationsprozesse benötigt.

Standards der institutionellen Ebene (Mesoebene) beziehen sich im Folgenden auf die Standards des Berufsschullehrerdepartments an der National University of Laos. Die Begriffserklärung der Standards findet sich im Kapitel 3 dieser Arbeit. Die Standards der institutionellen Ebene wurden in 6 Gruppen unterteilt, welche jetzt dargestellt werden sollen:

I. Standards des Berufsschullehrerdepartments

1. Universitäre Strukturen der Lehrerausbildung
2. Rechtliche Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung
3. Lehrerausbildungsmodelle und ihre Dauer
4. Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges
5. Studienordnung
6. Praktikumsordnung

Die Standards der Lehrpersonen beziehen sich im Folgenden auf die Standards der beruflichen Lehrkräfte an den Berufsschulen in allen Provinzen des Landes Laos. Das bedeutet im Einzelnen natürlich, dass die Voraussetzung zur Implementierung dieser Standards in jeder Berufsschule vorgenommen werden sollte.

II. Standards der beruflichen Lehrkräfte

III. Standards des beruflichen Lehramtscurriculums

Die Standards des Curriculums beziehen sich im Folgenden auf die Umsetzung der pädagogisch-didaktischen Module des Bachelorstudienganges.

Diese drei Gruppen von Standards (Standards der institutionellen Ebene, Standards der Lehrpersonen, Standards des Curriculums) werden im Folgenden konkretisiert und handhabbar gemacht, damit sich daran eine ausführliche Evaluation anschließen kann. Diese ausführliche Evaluation ist bedeutsam, da die tatsächlich erreichten Wirkungen der Standardisierung erfasst werden sollen. Dadurch können die erreichten Wirkungen mit den angestrebten Ergebnissen verglichen werden, wobei darauf zu achten ist, dass angesichts unterschiedlicher Ausgangs- und Umfeldbedingungen ein fairer Vergleich der Effektivität und Effizienz der einzelnen Einheiten durchgeführt wird.

6.4.1 Standards des Berufsschullehrerdepartments

6.4.1.1 Universitäre Strukturen der Lehrerausbildung

Wenn es um die institutionelle Stärkung der Lehrerausbildung an den Universitäten geht, werden das Selbstverständnis, die Organisationsstrukturen, Ziele, Konzept, Funktionen, Aufgaben und Arbeitsweisen ins Spiel gebracht. Es geht darum, die Vorbereitung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen des Berufsfelds Schule im Rahmen der Ausbildungsphase und der Praxisphase zu diskutieren (vgl. Hilligus/Rinkens 2005, S. 9).

Die National University of Laos ermöglicht diese „**Universitären Strukturen der Lehrerausbildung**“ durch die Einrichtung des Vocational Teacher Departments (VTD) das Recht und bestmögliche Kooperation hat. Das VTD soll als „**Mittelpunkt der Lehrerbildung**“ dienen. Das VTD soll fächerübergreifend Bedeutung und Relevanz für die Theorie und Praxis des Lehrplans und der Berufsschule ermöglichen. Deshalb ist es notwendig, dass die Lehrer sich mit Pädagogik, Didaktik, Methodik sowie Fachwissenschaft und Fachdidaktik beschäftigen, dazu gehören die „**internen**“ (Erstausbildung) und „**externen**“ (Fort- und Weiterbildung) Aufgaben des Lehrerbildungsdepartments.

„**Mittelpunkt der Lehrerbildung**“ umfasst in dieser Arbeit die Ziele, rechtlichen Funktionen (siehe 6.4.1.2) und Prozess bzw. Modell der Lehrerausbildung (siehe 6.4.1.3). Die beruflichen Lehramtstudenten, die in verschiedenen Fakultäten innerhalb der NUoL eingeschrieben sind, müssen das Studium der Fachwissenschaft abschließen. Danach müssen sie noch ein Jahr an das VTD, um didaktisch-pädagogische Fähigkeiten zu erwerben und diese berufspädagogische Ausbildung abzuschließen. Die Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten bzw. Departments innerhalb der NUoL sollte darauf gerichtet sein, die Ausbildung beruflicher Lehrer in sinnvoller Weise in die Praxis umzusetzen. Laut Aussage des Vorsitzenden des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel HEINRICH DAUBER bedeutet sinnvoll in diesem Zusammenhang das Folgende: „Wenn wir führen wollen, können wir nicht vorne stehen und ziehen, sondern müssen zur Seite treten und den Bewegungen des Tieres, metaphorisch: der Institution, die wir führen wollen, aufmerksam folgen und sie begleiten“ (Hilligus/Rinkens 2005, S. 11). Dieser bildhafte Vergleich macht deutlich, was man vom Führen eines Pferdes hinsichtlich der Leitung eines Zentrums für Lehrerbildung und dem Führungsstil an einer Universität mit dem Ziel der Verbesserung der Lehrerausbildung lernen kann.

Interne Aufgaben des Lehrerbildungsdepartments:

- Vermittlung von Kompetenzen anhand der Standards für berufliche Lehrerbildung im laotischen Kontext,
- Erarbeitung von Entscheidungsvoraussetzungen und –begründungen für Lehr- und Lernziele,
- Vermittlung der Bedeutsamkeit laotischer Traditionen und Kultur einschließlich der entsprechenden pädagogischen Begründung,
- Untersuchung der Struktur des beruflichen Lehramtscurriculums und des Inhalts seiner Module und deren Verbindungen zu anderen Fächern,
- Erforschung der erzieherischen Implikationen fachbezogener Lernprozesse,
- Erforschung von Lernvoraussetzungen, Lern- und Erkenntnisvorgängen sowie der Reproduktion des Wissens und Könnens (Sachstruktur – Lernstruktur – Wissensstruktur),
- Ausarbeitung und Realisierung eines hochschuldidaktischen Konzeptes für die Entwicklung der Lehrerausbildung,
- Evaluation der beruflichen Lehrerausbildung, des Lehramtscurriculums und der Lehrpersonen (vgl. Beyer 2000, S. 7).

Die Struktur des VTD als Department ermöglicht auch eine gewisse Eigenständigkeit in Personalangelegenheiten. VTD benötigt eine hinreichende Zahl von Fachdidaktik-Professoren, Dozenten, Führungspersonal, Verwaltungspersonal, Hilfskraftpersonal usw. zur Sicherstellung einer forschenden Fachdidaktik, die über die reine Unterrichtslehre hinauszugehen hat. Die Fakultät ermöglicht eine allgemeine Lehrplankommision, eine Entscheidungsinstanz, die semesterweise die Studierbarkeit des jeweiligen Lehramtsfaches am Lehrangebot prüft und gegebenenfalls auf die Defizite aufmerksam macht. Außerdem begünstigt die Universität die **Rahmenbedingungen** hinsichtlich Finanzierung, Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterial und sonstigem Equipment, Bibliotheken, Laboren, Transportfahrzeugen etc.

Externe Aufgaben des Lehrerbildungsdepartments:

Das VTD hat auch Verbindungen nach außen zu knüpfen bzw. zu erleichtern, z. B. die Projektarbeit von Studenten in Betrieben, Organisationen und sonstigen Institutionen sowie die Sozial- und Öffentlichkeitsarbeit etc.

6.4.1.2 Rechtliche Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung

Rechtliche Funktionen:

Das VTTD war erst als Gründung einer Vocational Teacher-coordinator Unit (VTU) vom Bildungsministerium unter Beschluss No. 480/04, am 23 März 2004 genehmigt worden. Am 28. September 2005 wurde VTU als Vocational Teacher Training Division auf „Bachelor Level“ unter Beschluss No. 2116/NUoL. 2005, vom Präsidenten der „National University of Laos“ gegründet. In der Roadmap steht fest, dass die VTTD am Ende des Jahres 2010 zu einem Vocational Teacher Department (VTD) an der „Faculty of Engineering“ der NUoL entwickelt und von den zuständigen Stellen genehmigt worden sein soll (vgl. Hortsch/Khammounty 2008, S. 21). Demzufolge hat VTTD zwei wesentliche Hauptaufgaben. Die erste ist die „Produktion“ von Berufsschullehrern mit dem Abschluss des „Bachelor Degree“ durchzuführen, die zweite Aufgabe ist die Vermittlung „Wissenschaftlichen Arbeitens“ damit die folgenden Generationen in der Lage sind, Probleme zu erkennen und neue Erfindungen, Entdeckungen und Gedankengänge wissenschaftlichen Vorstellungen zuzuordnen.

„Generell kann gesagt werden, dass sich diese gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens direkt auf die Sozialstruktur der Gesellschaft bezieht, wobei unter Sozialstruktur die soziale Gliederung der Gesellschaft nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen verstanden wird“ (Benischek 2006, S. 62). Da die Bildungsinstitution die Studierenden zu qualifizieren hat, kann ihr die Qualität der Ergebnisse seitens der Lernenden nicht gleichgültig sein. Sie ist daher daran interessiert, auf die Einhaltung von Standards zu achten und Lernergebnisse nach bestimmten Vorgaben zu überprüfen und einzuschätzen. Da nicht alle Lernenden ein gleich hohes Leistungsniveau haben können, muss dies zwangsläufig zur Selektion führen (vgl. Rehle/Thoma 2003, S. 20).

Aufgrund des ständig steigenden Wettbewerbsdrucks ist die Qualifikationsfunktion, die in einem umfassenden Sinne fachliche, inhaltliche und soziale Kompetenzen umfasst, zu einem zentralen Faktor hinsichtlich der Standortsicherung geworden. Zu den gewünschten Eigenschaften, die Unternehmen oder Bildungseinrichtungen von ihren Bewerbern und somit von ihren zukünftigen Arbeitnehmern erwarten, zählen unter anderem Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, logisches Denken, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit und kommunikatives Verhalten. In der jetzigen Zeit wird das Know-Why (Verstehen warum) und die Erneuerung des Know-How

(Verstehen wie) immer wichtiger werden als das reine Know-What (Faktenwissen) (vgl. Talos 2001, S. 20).

Das berufliche Lehrerausbildungsdepartment muss mit bedenken, dass in der Gesellschaft starke Veränderungen stattfinden. Diese Veränderungen sind in folgenden Punkten zusammengefasst:

- Starke Vereinzelung bezüglich der Wertorientierung,
- Individualisierung der Moral, des Lebensstils und der Weltanschauung,
- Betonung von Selbstentfaltungswerten,
- Starker Sozialisationsfluss von Altersgenossen,
- Hoher Stellenwert der Freizeit, Abnahme der Identifikation der Jugendlichen mit Schule und Bildung,
- Veränderungen in den Familienkonstellationen,
- Starke Verplanung des kindlichen Alltags,
- Seltener werdende Naturerfahrungen, Zunahme der Erfahrungen aus zweiter Hand durch die Medien (Fernsehen, Video, Computer...),
- Konsumorientierung, Zunahme an Orientierungslosigkeit, Kompensation durch Aggression und Gewalt (vgl. Benischek 2006, S. 81f).

Die von NUoL ausgestellten Zeugnisse sind zunächst als öffentliche Urkunden über den Lernerfolg des Lernenden zu betrachten. Außerdem werden mit diesen Zeugnissen auch Berechtigungen nachgewiesen, die zum Aufstieg in die nächste Ausbildungsstufe berechtigen.

Das berufliche Lehrerausbildungsdepartment muss eine Integrations- und Legitimationsfunktion besitzen, damit die ausgebildeten Lehrpersonen in das jeweilige kulturell und gesellschaftlich gegebene System eingeführt werden und sie dieses als sinnvoll erfahren und erkennen können. Diese Integrations- und Legitimationsfunktion soll dazu beitragen, die Lernenden in die bestehende Gesellschaft zu integrieren. Gesellschaftliche Normen und Werte werden legitimiert, ihre Gültigkeit wird begründet, was zum Teil direkt durch Inhalte und Themen des Unterrichts geschieht. Indirekt geschieht die Integration durch den „heimlichen Lehrplan“, der die Lernenden an bestimmte Prinzipien gewöhnt (Formen der Höflichkeit, Grüßen, geordnete Kommunikation, usw.) (vgl. Benischek 2006, S. 65). „Die kritische Grundfrage ist hier, wie die gesellschaftliche Integration einerseits und das Recht

auf individuelle Entfaltung andererseits miteinander vereinbart werden können. Es ist daher in jeder Zeit die Frage nach dem Grad der Freiheit des einzelnen Individuums oder nach dem Verhältnis von Anpassung und Widerstand, nach Personalisation versus Sozialisation zu stellen, zu diskutieren und für alle in einer akzeptablen Weise festzustellen“ (Benischek 2006, S. 65).

Noch ein wichtiger Aspekt der beruflichen Lehrerbildungsfunktion ist die erzieherische Funktion. Während der Ausbildung müssen nicht nur das Wissen, die Fähig- und Fertigkeiten sowie das Können vermittelt werden. Die Lehrenden müssen darüber hinaus auch die Erziehung stärker betonen, um die Eingliederung in einen jeweils gegebenen kulturellen Rahmen zu erleichtern.

Eine weitere wichtige Funktion von beruflicher Lehrerbildung, die der Kulturüberlieferung, wurde von Klafki genannt. Es geht darum, eine bestimmte kulturelle Identität zu stiften, die von den Individuen nicht nur passiv übernommen, sondern von den nachwachsenden Generationen aktiv weiter-entwickelt wird (vgl. Benischek 2006, S. 65).

Als letztes sei die Sozialisationsfunktion genannt. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Stabilisierung der Gesellschaft, denn sie informiert den Lernenden nicht nur über Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und Lehrerverhaltensweisen sondern auch über die Form des Miteinanderlebens und offeriert somit Verhaltensentwürfe, mit denen die Lernenden gesellschaftlich handlungsfähig werden.

Ziele:

Es ist unbestritten, dass Lehrerstudenten neben ihrer fachwissenschaftlich-fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung eine qualifizierte Grundbefähigung auch in jenen erziehungswissenschaftlichen Fächern benötigen, die ihr unterrichtliches und erzieherisches Handeln zum Gegenstand haben. Als Zielsetzung sind folgende Punkte zu nennen.

Berufspädagogische Kenntnisse:

- Die studierenden Berufsschullehrer beherrschen die Vermittlung von Kompetenzen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen, die zur Ausübung ihrer Tätigkeit notwendig sind,
- Sie eignen sich die Fach-, Methoden-, Sozial-, Personal- und Handlungskompetenz angemessen an, um diese zu interpretieren und bearbeiten zu können,

- Sie erwerben sich die wesentlichen theoretischen und praktischen Grundlagen, aus denen sich ihr eigenes Handeln entwickelt,
- Außerdem können sie das Positive und Negative des traditionellen und kulturellen Verhaltens unterscheiden und die positive Seite betonen.

Fachwissenschaftliche Kenntnisse:

- Sie eignen sich das notwendige Fachwissen an und reflektieren innerhalb ihrer schulischen Lehrertätigkeit über Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft im Kontext von Berufsausbildung in Laos,
- Sie eignen sich die Methoden des Problemlösens an und können sie richtig anwenden.

Produktionsorientierung:

- Sie besitzen die Fähigkeit einen Bezug mit der Wirtschaft herzustellen,
- Sie sind in der Lage, die Arbeitsorganisation existierender Produktionsprozesse zu analysieren und die Gestaltungsansätze beruflichen Unterrichts entsprechend anzupassen.

Erwartung:

Ein angemessen vorbereitetes Lehrpersonal soll ausgebildet werden, damit in den Bildungseinrichtung qualitativ hochwertig unterrichtet wird. Dieses Lehrpersonal besitzt die entsprechende Fach-, Methoden-, Sozial-, Personal- und Handlungskompetenz, um die Wirtschaft interpretieren und in der Gesellschaft arbeiten zu können.

6.4.1.3 Lehrerausbildungsmodelle und ihrer Dauer

Hier spielt die Organisation des Lehr- und Lernens und vor allem die Zeit eine große Rolle. Aufgrund der Reform des Bildungssystems in Laos im Sekundär- und Universitätsbereich muss die gesamte Lehrerausbildung neu strukturiert bzw. weitere-Modelle entwickelt werden. Nach dem Interview des Führungspersonals, wie z. B. dem Generaldirektor der Hauptabteilung für die berufliche Bildung im MoE, der Lehrplankommission der NUoL (Juni 2008) und der Faculty of Engineering (Juli 2008) besteht die Tendenz, das pädagogische Modul zeitlich dem Abschluss der Ingenieurfachbereiche folgen zu lassen. Dieses Modell wurde erstmals im Rahmen eines Seminars am VEDC (Mai 2005, Vientiane) diskutiert. HORTSCH brachte damals die folgenden Fragen in die Diskussion ein: Führt eine

Lehrerausbildung, die 6 Jahre dauert, zur „Motivationslosigkeit“ der Lernenden. Ist die Lehrerausbildung, die zum Bachelor-Abschluss hinführt, nicht zu lang? Wer will auf Lehramt studieren? Lohnt es sich zu studieren? Diese Fragen lassen sich nicht leicht beantworten. Die ökonomische Entwicklung des laotischen Wirtschaftssystems erfolgt trotz der hohen Wachstumsraten des Sozialprodukts noch sehr langsam und unstabil und es wäre schade um die Zeit und die Kosten für eine längere Ausbildung.

Des Weiteren wird im internationalen Vergleich deutlich, dass Bachelor-Studiengänge durchschnittlich vier Jahre dauern. Ausgehend von dem Modellvorschlag der Kultusministerkonferenz für das Lehramt in Deutschland (Einführung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) über die Vereinbarung der Strukturvorgaben am 05.03.1999) beträgt die Regelstudienzeit für BA-Studiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre und die Regelstudienzeit für MA-Studiengänge mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Um die Genehmigung eines BA/MA-Studiengangs zu bekommen, muss der Studiengang modularisiert und die Prüfungsordnung mit einem Leistungspunktsystem versehen sein. BA- und MA-Studiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden.

Der BA ist ein eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss. Ein BA-Studiengang mit einer Regelstudienzeit von 6 Semestern umfasst ein Studienvolumen von 90 bis 120 SWS. Es handelt sich um ein Zwei-Fächer-Studium, das neben dem dominierenden fachwissenschaftlichen Anteil auch einen dritten Bereich enthält. Dieser dritte Bereich soll Veranstaltungen zu Themen der Wissensvermittlung und des Wissenstransfers enthalten, ohne dass diese speziell für den Lehrberuf konzipiert sein müssen und soll zudem praxisnah gestaltet sein (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 76 und 78). Als zweites Land ist in der Lehrerbildung in Mosambik ebenfalls zu erkennen, „dass der neue Bachelor-inkl.-Lizenzial ein 8-semesteriges Studium ist“ (Singo 2007, S. 227).

Aufgrund dieser Vergleichsdaten kann das vorhandene Lehrerausbildungsmodell (Abbildung 11) in Laos verkürzt werden. ***Um die Stabilität und Flexibilität der beruflichen Lehrerausbildung zu erhalten, wird ein zweites Modell benötigt, ein so genanntes „Addition Bachelorprogramm“ (Abbildung 12) der standardisierten beruflichen Lehrerbildung, durchzuführen*** an der Faculty of Engineering.

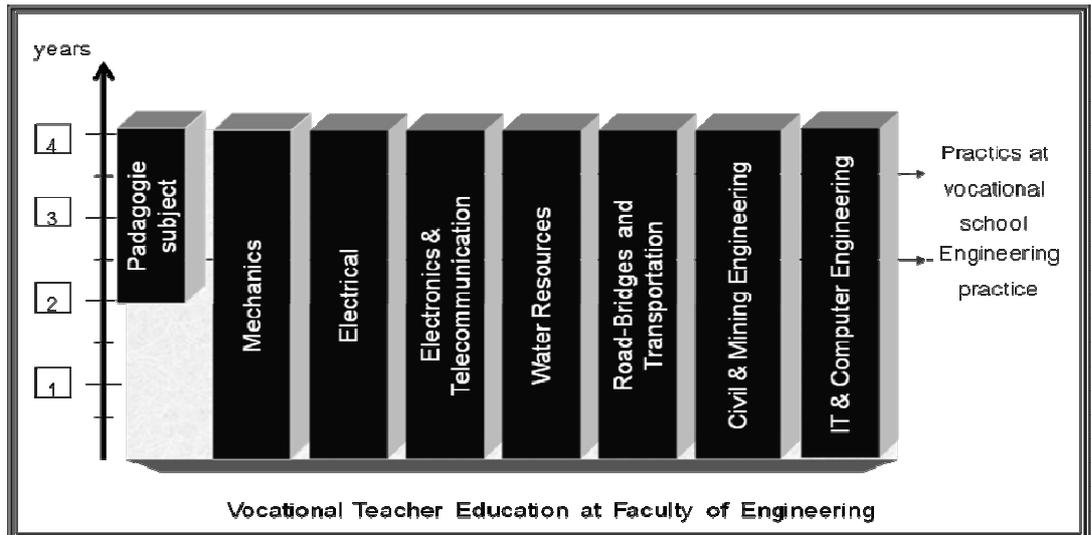


Abbildung 11: „Reguläres Bachelorprogramm“ des beruflichen Lehrerbildungsmodells

Neben den Fachwissenschaften werden in beiden Modellen die pädagogischen Fachkenntnisse verstärkt vermittelt. Die pädagogischen Module werden beim Curriculum-Standard (Gliederung 6.4.3) ausführlicher dargestellt.

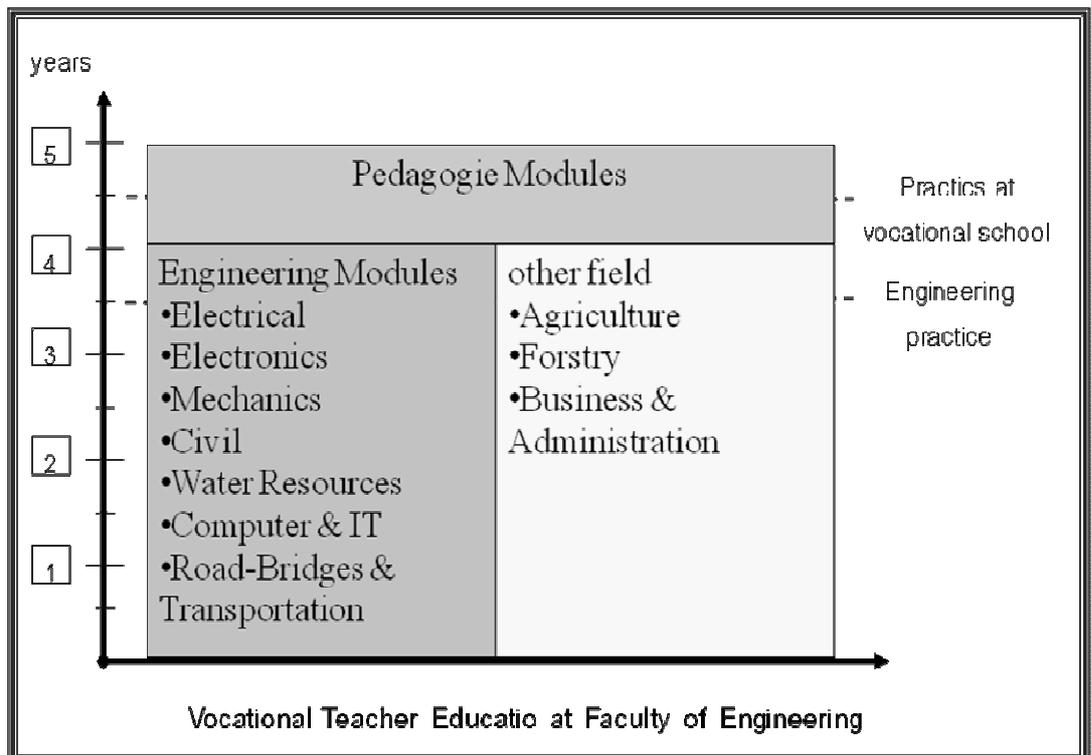


Abbildung 12: „Addition Bachelorprogramm“ des beruflichen Lehrerbildungsmodells anhand der Standards

Mit Hilfe dieses „Addition Bachelorprogramm“ würden die genannten Probleme *der Koordination, des Zeitbedarfs, der Zeitverteilung, der Lehr- und Lernorganisation, der anvisierten Zielgruppe und der späteren Arbeits- bzw. Lehrstelle* einigermaßen gelöst. Die anvisierte Zielgruppe und die spätere Arbeits- bzw. Lehrstelle werden bei den Zielgruppen der einzelnen Berufspädagogikstudiengänge näher erläutert. Dieses Lehrerausbildungsmodell erleichtert die Kooperation und Koordination, denn die Studierenden haben den ingenieurfachlichen Teil abgeschlossen und können sich nun voll und ganz auf die pädagogisch-didaktisch-methodischen Module und die Zusammenhänge der Fachdidaktik konzentrieren. Die Lehr- und Lernorganisationen der pädagogisch-didaktisch-methodischen Module werden besser gestaltet und dauern 1 Jahr. Die gesamte Dauer/Zeit bleibt mit 5 Jahren unverändert. Nach dem Studium wird den Lehrerstudenten der „Bachelor Degree“ verliehen und sie erhalten die Gehaltsstufe 4/3. Nach Abschluss eines vierjährigen Bachelor-Studienganges würden sie die Gehaltsstufe 4/2 erhalten. Zukünftig ist noch die Einrichtung eines Master-Studienganges zu überdenken.

6.4.1.4 Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges

Ende des Jahres 2010 wird das Vocational Teacher Training Division als Vocational Teacher Department (VTD) genehmigt. Um die Stabilität und Flexibilität des VTD zu sichern, wird dann ein „**Addition Bachelorprogramm**“ des **Berufspädagogikstudiengangs (ABB)** und ein „**Reguläres Bachelorprogramm**“ des **Berufspädagogikstudiengangs (RBB)** anhand der Standards durchgeführt werden. Um die Studierenden zum RBB aufnehmen zu können, ist der Abschluss der technischen Berufsschule oder der Sekundarstufe erforderlich. Die meisten Studenten bekommen ihren Studienplatz nach dem „Quotasytem“ zugeteilt. Das „Quotasytem“ bestimmt die Anzahl der Stipendien, die die Provinzen in Laos an die Studenten vergeben. Die Provinzen haben die Möglichkeit, die Studenten, die sie über ein Stipendium fördern wollen, für die Ausbildungsfachrichtung auszuwählen, die die Provinz am dringendsten benötigt. Die Studenten sind aber verpflichtet, wenn sie ihre Ausbildung abgeschlossen haben, in die Provinz zurückkehren, aus der sie gekommen sind und die das Stipendium finanziert hat. Dort werden sie im Berufsleben erwartet. Damit ist die Arbeitsstelle für diese Absolventen normalerweise gesichert. Aber es läuft nicht immer alles nach Plan, weshalb man dies noch genauer besprechen muss.

Als Zugangsvoraussetzung für das ABB müssen die Studierenden ihr Fachstudium mit dem Bachelor abgeschlossen haben. Diese Zielgruppe besteht im Allgemeinen aus Studenten und Angestellten, die als Lehrer arbeiten wollen und natürlich auch aus Lehrern an den privaten oder staatlichen Institutionen, die noch keine pädagogisch-didaktisch-methodischen Kenntnisse haben. Sie wollen die „Lizenz“ erwerben, um unterrichten zu können. Aus diesem Grund brauchen sie sich um die Arbeitsstelle keinen großen Sorgen machen, denn sie sind meistens schon festangestellt oder haben eine feste Stelle in Aussicht. Beide Programme haben eine unterschiedliche Zeitstruktur. Der Unterschied liegt dabei, dass die pädagogischen Module des RBB semesterweise auf die gesamte Ausbildungszeit verteilt sind und parallel zum Fachstudium absolviert werden. Dies hat den Vorteil, dass die Studierenden von Anfang an wissen, dass sie Lehrer werden und sich von Anfang an auf die pädagogisch-didaktisch-methodischen Kenntnisse konzentrieren können. Ein weiterer Vorteil ist die Verbindung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die sich Schritt für Schritt entwickelt. Das ABB hat jedoch den Vorteil, einer einfacheren Lehr- und Lernorganisation und es vermindert den Kooperations- und Koordinationsbedarf zwischen VTD und den anderen Departments oder Fakultäten. Außerdem verfügen die Lehrerstudenten über berufliche Erfahrung, große Motivation, sind zielbewusst und zeichnen sich durch Zielstrebigkeit aus. Aufgrund der mangelnden Lehrer brauchen die Bewerber keine Aufnahmeprüfung für das ABB ablegen, aber als Studenten der National University of Laos müssen sie eine Aufnahmeprüfung ablegen.

6.4.1.5 Studienordnung

Die Faculty of Engineering, National University of Laos hat die Studienordnung (Agreement Learning and Evaluation of the Faculty of Engineering, National University of Laos, No. 014/FE. 2001, Vientiane, January 8, 2001) beschlossen. Diese Studienordnung hat insgesamt 51 Artikel und wird in 11 Gruppen unterteilt. Die ausführliche Beschreibung erfolgt in englischer Sprache im Anhang 2. Im Folgenden werden die Themen der einzelnen Gruppen kurz genannt:

- Gruppe 1: Erklärung zur Ausbildungsordnung und begriffliche Definitionen (Artikel 1 bis 2).
- Gruppe 2: Ausbildungsstruktur (Artikel 3 bis 7).
- Gruppe 3: Curriculum (Artikel 8 bis 9).

- Gruppe 4: Lehr- und Lernergebnisbewertung (Artikel 10 bis 25).
- Gruppe 5: Immatrikulation (Artikel 26 bis 36).
- Gruppe 6: Ablauf und Beendigung des Studienjahres (Artikel 37 bis 40).
- Gruppe 7: Fachrichtungswechsel (Artikel 41 bis 43).
- Gruppe 8: Interne und Externe Evaluation (Artikel 44 bis 45).
- Gruppe 9: Prüfungskommission (Artikel 46).
- Gruppe 10: Abschluss und Aushändigung der Urkunde (Artikel 47 bis 49).
- Gruppe 11: Schlussbestimmungen (Artikel 50 bis 51).

Diese Studienordnung wurde im Jahr 2001 entwickelt. Zu dieser Zeit hatte man sich über die berufliche Lehrerausbildung noch keine Gedanken gemacht. Daher wäre es dringend notwendig, die Studienordnung um die berufliche Lehrerausbildung (Gruppen 12 bis 16) zu erweitern. Dafür werden nachfolgend Formulierungsvorschläge benannt:

Gruppe 12: Aufgabe der Lehrerbildung

Artikel 52: Die Lehrerbildung hat die Aufgabe, für die Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer (Lehrkraft) an Beruflichen Schulen zu qualifizieren. Sie befähigt dazu, auf erziehungs- und fachwissenschaftlicher Grundlage fachbezogen und fachübergreifend sowie problemorientiert unter Berücksichtigung gesellschaftswissenschaftlicher, lern- und entwicklungspsychologischer Fragestellungen zu arbeiten. Sie befähigt die Lehrkräfte ferner zu verantwortlichem Handeln.

Artikel 53: Die Lehrerbildung stellt mit den von ihr vermittelten Inhalten und Methoden die Integration von Theorie und Praxis sicher. Sie ist orientiert an den Erziehungs- und Bildungszielen des laotischen Schulgesetzes und konzentriert sich auf die Vermittlung grundlegender beruflicher Kompetenzen für die Bereiche Unterricht, Erziehung, Beurteilung und Innovation in den Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie in der schulpraktischen Ausbildung. Die Erziehungswissenschaften umfassen Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften. Zur Sicherung der Einheit des laotischen Bildungswesens ist die landesweite Umsetzung der Ständigen Standards der beruflichen Lehrkräfte und der gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen zu gewährleisten. Diese Standards können für unmittelbar verbindlich erklärt werden.

Artikel 54: Die Lehrerbildung umfasst das Lehramtsstudium, die Berufseinstiegsphase (ein Jahr) und die Weiterbildung.

Artikel 55: Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrerbildung haben die staatlichen Einrichtungen der Lehrerbildung die Qualität und den Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluation).

Artikel 56: Für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten besteht die Pflicht zur Teilnahme an Befragungen und Erhebungen, soweit diese zur rechtmäßigen Erfüllung des Evaluationsauftrages erforderlich sind.

Artikel 57: Zur Erprobung neuer Konzepte der Berufsqualifizierung und des Berufseinstiegs wird das für die Beruflichen Schulen zuständige Ministerium ermächtigt, versuchsweise andere, von diesem Gesetz abweichende Inhalte und Formen der Lehrerbildung durch Rechtsverordnung zulassen. Voraussetzung ist, dass die Gleichwertigkeit der Anforderungen und Inhalte sichergestellt ist.

Gruppe 13: Ausbildung und Prüfungen

Artikel 58: Die Ausbildung zur Befähigung für ein Lehramt umfasst das Lehramtsstudium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen. Die Ausbildung sollte sich sowohl an der Theorie als auch an die Praxis orientieren mit dem Ziel, eine wissenschaftlich fundierte Berufsausbildung sicherzustellen.

Artikel 59: Die Ausbildung umfasst erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte. Gesellschaftswissenschaftliche Studien sind Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung.

Artikel 60: Die berufspraktischen Studien werden als Schulpraktika oder als studienbegleitende Betriebspraktika durchgeführt. Bei einem Studium der Fachrichtungen für den berufsbildenden Unterricht sollen auch studienbegleitende Betriebspraktika durchgeführt werden. Soweit die Schulpraktika der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Orientierung dienen, werden sie in das erziehungswissenschaftliche Studium, soweit sie fachdidaktisch ausgerichtet sind, in die entsprechenden fachwissenschaftlichen Studien einbezogen. Die erziehungswissenschaftlichen Studien vermitteln allen Studierenden neben den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen auch sonderpädagogisches Orientierungswissen.

Artikel 61: Die Durchlässigkeit zwischen Lehramtsstudiengängen und anderen Studiengängen soll bei weitgehender Anrechnung vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen gewährleistet werden.

Artikel 62: Es sind Prüfungen in Erziehungswissenschaften und in der beruflichen Fachrichtung durchzuführen. Berufliche Fachrichtungen sind z.B. Agrarwirtschaft, Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik, Informations- und Kommunikationstechnik, Mediengestaltung, Metalltechnik, Pflege, Sozialpädagogik, Wirtschaft und Verwaltung.

Gruppe 14: Umfang und Inhalt des Lehramts an beruflichen Schulen

Artikel 63: Das Lehramtsstudium ist nach Umfang und Inhalt auf das angestrebte Lehramt ausgerichtet.

Artikel 64: Das Studium hat eine Regelstudienzeit von acht bis zehn Semestern und umfasst 160 bis 190 Credits. Es setzt sich wie folgt zusammen:

1. das Studium eines allgemeinbildenden Faches im Umfang von 30 - 36 Credits,
2. das Studium einer technischen Grundlagen der Fachrichtung im Umfang von 40 – 50 Credits,
3. das Studium einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 48 – 58 Credits,
4. das Studium der Erziehungswissenschaften im Umfang von 38 – 44 Credits,
5. schulpraktische Studien 2 – 4 Credits.

Artikel 65: Die erziehungswissenschaftlichen und die fachdidaktischen Studien berücksichtigen berufspädagogische Inhalte. In Erziehungswissenschaften sind zwei Leistungsnachweise zu erbringen, davon einer aus dem Bereich der Berufspädagogik und einer aus dem Bereich der Psychologie.

Artikel 66: Die Zulassung folgt zur Aufnahmeprüfung der National University of Laos.

Gruppe 15: Schulpraktische Studien, Praxisschulen

Artikel 67: Lehramtsstudierende sind verpflichtet Schulpraktische Studien durchzuführen.

Artikel 68: Die Durchführung der schulpraktischen Studien liegt in der Verantwortung der Hochschulen, ihre Organisation obliegt der jeweiligen Schulleitung im Benehmen mit den

Hochschulen. Die Schulleitung bestimmt eine Lehrkraft zur Betreuung der Lehramtsstudierenden.

Artikel 69: Zur Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis wählt jeder Lehramtsstudierende für die Schule und die Dauer aus, die Einblick in die schulische Praxis gewähren (Praxis-schulen). Die Schulleitungen sollen im Rahmen der organisatorischen Möglichkeiten den Wünschen der Lehramtsstudierenden bei der Wahl der Schule entsprechen.

Gruppe 16: Fort- und Weiterbildung

Artikel 69: Die Fortbildung der Lehrkräfte dient der Erhaltung, der Festigung und der Erweiterung der in Ausbildung und Berufspraxis erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Ziel der Fortbildung ist es insbesondere, die Qualifikationen der Lehrkräfte den sich verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen des Berufs inhaltlich anzupassen.

Artikel 70: Die Lehrkräfte sind zur ständigen Fortbildung verpflichtet. Bei der inhaltlichen Erfüllung dieser Fortbildungsverpflichtung sollen Gesichtspunkte der schulischen Qualitäts- und Personalentwicklung zum Tragen kommen. Maßnahmen der Personalentwicklung qualifizieren für besondere Aufgaben in der Schule, für Ausbildungs-, Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungstätigkeiten sowie für Funktionen in den Schulbehörden. Träger der staatlichen Fortbildung sind das Bildungsministerium sowie die Universitäten für Lehrerbildung.

Artikel 71: Für Maßnahmen der staatlichen Fortbildung und ihr gleichgestellte Veranstaltungen anderer Träger kann den teilnehmenden Lehrkräften nach den jeweils geltenden Vorschriften Unterrichtsbefreiung und Auslagenerstattung gewährt werden. Fortbildungsveranstaltungen können auf den Anspruch auf Bildungsfreistellung nach dem laotischen Bildungsgesetz angerechnet werden.

Diese Studienordnung (Agreement Learning and Evaluation of the Faculty of Engineering, National University of Laos) ist eine sehr wichtige Grundlage für die Ausbildung beruflicher Lehrer am VTD und wird der Orientierung der Ausbildung an den Standards dienen.

6.4.1.6 Schulpraktika

Die Durchführung der Schulpraktika orientiert sich an der oben ausführlich beschriebenen Studienordnung der Faculty of Engineering, wobei die Studienordnung nicht viel über die Absolvierung der Praktika beinhaltet. Daher lehnt sich die Durchführung der Praktika stark an die Praxis in den Ingenieurwissenschaften an und wird in zwei Stufen durchgeführt:

1. das fachwissenschaftliche Praktikum und
2. das pädagogische Praktikum.

Die erwähnten Praktika haben daher einerseits einen fachwissenschaftlichen und andererseits einen pädagogischen Bezug. Das fachwissenschaftliche Praktikum wird im dritten Studienjahr durchgeführt und dauert sechs Wochen, was zwei Modulen entspricht. Während eines Semesters findet das Praktikum an sieben Stunden pro Woche statt. Da ein Semester 15 Wochen entspricht, findet das Praktikum an 15 Tagen statt (ein Tag pro Woche) und entspricht einem Kreditpunkt. Die Inhalte bzw. Lehrdisziplinen aus dem Fachstudium werden durch die Sachverständigung in den jeweiligen beruflichen Fachrichtungen ausgewählt. Die Lehrerstudenten sollen ihre theoretischen Kenntnisse der Pädagogik in die betriebliche und schulische Praxis umsetzen und versuchen, so viel Praxis wie möglich in das Studium zu übernehmen. Auf der anderen Seite sollen sie die Arbeitswelt aus Sicht des Facharbeiters erleben und die technische sowie arbeitsorganisatorische Wirklichkeit kennenlernen. Das Praktikum soll der Vertiefung und Erweiterung von Fähigkeiten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen dienen. Dies bedeutet, dass die Ausbilder immer aus dem Kreis der besten Absolventen gewonnen werden. Durch die Erfahrungen im Praktikum können die Studieninhalte angepasst und/oder ergänzt werden.

Das zweite Praktikum ist das pädagogische Praktikum, es wird am Anfang des zehnten Semesters durchgeführt und dauert ebenfalls sechs Wochen, was wiederum zwei Modulen entspricht. Es geht um die Arbeitswelt des Lehrers, der den zukünftigen Facharbeiter entsprechend des Bildungsauftrages der beruflichen Schule, zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen soll. „Ein berufsdidaktisches Praktikum ist eine spezifische Lehrveranstaltung für Studenten einer gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtung, in der ingenieurwissenschaftliche Vorlesungsinhalte unter dem Aspekt des für berufliche Bildung wesentlichen Arbeitsprozesswissens zur Anwendung gebracht und um

die Perspektiven von Facharbeiter und Lehrertätigkeit erweitert werden“ (Pahl/Rauner 1998, S. 245). Der Lehrerpraktikant wird von einem Senior-Lehrer seiner beruflichen Fachrichtung begleitet und hat folgende Aufgaben:

- die allgemeine Administration und Organisation einer Schule kennenlernen,
- am Unterricht hospitieren,
- theoretischen und praktischen Unterricht in einem ausgewählten beruflichen Fach durchführen,
- einen Praktikumsbericht anfertigen.

Durch beide Praktika haben die Lehrer und Lehrerstudenten die Möglichkeit, ihre Kooperation auch nach außen (Betriebe, Berufsschule etc.) herzustellen und zu verbessern. An die Veränderungen in den Arbeitsprozessen, verursacht durch eine fortschreitende Automatisierung und verstärkte Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie müssen sich die beruflichen Lehrer anpassen. Dieser Wandel erfolgt aufgrund unterschiedlicher Ursachen und verursacht Wirkungen, die sich gegenseitig mehr oder weniger bedingen und voneinander abhängen. Die wesentlichen Merkmale sind:

- Schlüsselqualifikation, wie die Teamfähigkeit (Mitwirken, Mitgestalten, gemeinsames Durchführen, gemeinsames Fortentwickeln) werden als sehr wichtig eingeschätzt.
- Facharbeiter werden immer häufiger mit rechnergestützter Technik und elektronischen Steuerungssystemen konfrontiert. „In automationsrelevanten Anwendungsfeldern, wie der Produktion mit Hilfe computergesteuerter Maschinen, der Inbetriebnahme von Maschinen, Systemen und Anlagen, der Anwendung von Fluidtechnik oder auch der Instandhaltung zeigt sich bei aller Differenziertheit ein Bild der überwiegend hohen Bedeutung entsprechender Kompetenzen der Facharbeiter“ (Pahl/Rauner 1998, S. 247).
- Technikberufe sind bei der Fehlersuche und der Instandhaltung enorm wichtig.
- Das kooperative Zusammenwirken mehrerer Spezialisten aus verschiedenen Berufsfeldern gewinnt immer mehr an Bedeutung.

Dieser Wandlungsprozess lässt sich für die berufliche Bildung ganz entscheidend in der Frage nach den notwendigen Kompetenzen der Facharbeiter im Umgang mit dem technischen Equipment darstellen.

6.4.2 Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos

Brauchen wir genaue Standards, um den bestmöglichen Lehrer zu definieren? Fragen zu stellen ist eine der wichtigsten Tätigkeiten, die wir beim Lernen und Lehren ausüben. „Lebenslange Lernen“ bedeutet „lebenslange Kompetenzentwicklung“ und Standards könnten optimale Kompetenzkriterien für die Lehreraus- und -weiterbildung beschreiben. Denn diese Erstausbildung kann sinnvollerweise nicht den „vollständigen“, für das gesamte Berufsleben hinreichend qualifizierten Lehrer zum Ziel haben, sondern muss sich am Ziel des möglichst gut qualifizierten Berufsanfängers orientieren. Deshalb ist es wichtig, diese Berufseingangsphase so zu gestalten, dass dieser Kompetenzaufbau in geordneter Weise vom Start geht und früh–bestimmt wird. *„Die Berufseingangsphase sollte im Sinne moderner Personalentwicklung gestaltet sein“* (Zsolnai 2007, S. 56).

Ausgehend von der Problemstellung und der Darstellung der verschiedenen internationalen Standards der Lehrerbildung (Kapitel 4) sollte man bei der Entwicklung der Standards der Lehreraus- und -weiterbildung folgende Orientierungspunkte beachten, Kritik verdeutlichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden und bei der Entwicklung der Standards für die beruflichen Lehrkräfte möglichst auf länderspezifische Merkmale achten.

Orientierungspunkte:

1. Die Begriffe „Standards“ und „Kompetenzerwartungen“ müssen verständlich erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt werden, da sie sonst missverstanden werden können. Gerade im Bildungsbereich gibt es am meisten Kritik und viele Ängste, die berücksichtigt werden müssen.
2. Aus der Vielfalt der Standards sollen die Standards der Lehrkräfte für Berufsbildung und Weiterbildung zur Orientierung ausgewählt werden.
3. Die Standards der beruflichen Lehrkräfte sollten auf den verschiedenen Ebenen, zum einen der Makro-, Meso- und Mikroebene und zum anderen der Input-, Prozess- und Output ebene (siehe Abbildung 13), berücksichtigt werden.
4. Das Hauptaugenmerk der Standards der beruflichen Lehrkräfte ist nicht nur auf das Wissen und Können der Lehrer, sondern auch auf die Konkretisierung dieser Kenntnisse gerichtet, um so die Überprüfung des tatsächlichen Grades ihrer Erreichung im Lehrerberuf zu ermöglichen.

5. Durch Standards der beruflichen Lehrkräfte sollte möglichst sichergestellt werden, dass Lehrpersonen besser als bisher mit berufsbezogene Kompetenzen ausgestattet werden.
6. Um Standards der beruflichen Lehrkräfte zu entwickeln, braucht man unbedingt eine klar definierte Grundlage für praxisbezogene Debatten über die Ausgestaltung der Lehreraus- und -weiterbildung (vgl. Terhart 2006, S. 32).
7. Der Werte der Standards der beruflichen Lehrkräfte wird daran gemessen, ob die Notwendigkeit, Anwendungswahrscheinlichkeit und Verarbeitungstiefe gewährleistet sind?
8. Standards für die beruflichen Lehrkräfte sollten sowohl für die Absolventen als auch die Institutionen entwickeln werden. Der Institutionenstandard sollte sich mit dem Curriculum befassen. Den Lehrpersonen werden in verschiedenen Ausbildungsabschnitten und in unterschiedlichen Verarbeitungstiefen Theorie und Praxis beigebracht. Dabei stellen die Ausbildungsstandards eine klare Organisationsstruktur für die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik sowie die Erziehungswissenschaft dar.
9. Es sollte voraussichtlich zwei Jahre nach Beendigung der Ausbildung eine empirische Analyse über den Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung, Lehrerhandeln und der Entwicklung der Lernenden durchgeführt werden. Durch die Lehrerausbildung erfahren Lehrpersonen Informationen über zukünftige Entwicklungen in ihrem Beruf und darüber, wie sich diese Entwicklungen wiederum auf ihr Handeln im Lernprozess und damit auf die Lernzuwächse beim Lernenden auswirken. „Gute Lehrer erzielen größere Lernerfolge bei ihren Schülern!“ (Terhart 2006, S. 35).
10. Die Erprobung der Standards für die beruflichen Lehrkräfte sollte zuerst an der Institution der Lehreraus- und -weiterbildung durchgeführt werden. Dabei sollten die Curricula, die Studienordnung, die Anteilen an fachbezogenen Studien, fachdidaktischen Studien, erziehungswissenschaftlichen Studien berücksichtigt werden. Außerdem sollte überprüft werden, ob eine Erhöhung oder Absenkung des Betreuungsaufwandes zu verzeichnen ist und ob der Unterricht bedarfsgerecht abgedeckt werden kann. Es werden schrittweise interne und externe Evaluierungen der Ausbildungsergebnissen durchgeführt, um die reale Qualität anhand der Standards der beruflichen Lehrkräfte zu überprüfen. Es folgt dann eine Entscheidung über die „Lizensierung“ (Zulassung) zum Berufseintritt, damit die

Lehrpersonen ihre Kompetenzen und ihre Eigenverantwortung gut in die beruflichen Schulen in Laos einbringen können.

11. „Die formulierten Standards müssen in die Art der Durchführung von Prüfungsverfahren innerhalb und am Ende der Lehrerausbildung einfließen“ (Terhart 2006, S. 41).
12. Die Standards der beruflichen Lehrkräfte müssen in regelmäßigen Abständen *selbst überprüft und aktualisiert* werden.

Welche Kritiken der Standards für berufliche Lehrkräfte könnten in Laos verdeutlicht werden:

1. Eine Konkretisierung der erwarteten Kompetenzen am Ende der Ausbildung könnte nicht vollständig durch die Standards der Lehrerbildung abgedeckt sein. Denn bei dieser Kritik liegt einerseits eine Übersetzung der alles begrenzenden Kraft der Lehrerbildung für den Lehrerberuf und das Lehrerhandeln vor. Andererseits könnte man nicht den ein für allemal fertigen Lehrer ausbilden, sondern bereitet allenfalls die in den ersten Berufsjahren sich vollziehende praktisch bedeutsame Kompetenzentwicklung vor.
2. Standards der beruflichen Lehrkräfte könnten einem „top down“ - Ansatz folgen. Demzufolge können diese Standards nicht von anderen Ländern abgeschrieben werden. Laos muss eigene Schwerpunkte setzen und ein eigenes Profil entwickeln, die aber sowohl als Absolventenstandards als auch als Institutionenstandards internationalen Standards zu entsprechen haben.

Die Gemeinsamkeit:

Einen gemeinsamen Kern dieser Standardmodellierungen bildet das fachliche Wissen (z.B. der Elektrotechnik, der Physik...), das fachdidaktische Wissen (z. B. das didaktische Wissen der Elektrotechnik der Physik...), erzieherische Wissen und das pädagogisch-psychologische Wissen.

„Wenn wir möchten, dass die Schule die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Ausbildung und Kompetenzerweiterung – sowohl für die Lernenden als auch Lehrenden – bildet, ist es notwendig, die Unterrichtsweise zu ändern“ (Hilligus 2006, S. 183). „Der Lehrer lehrt so lange er selbst lernt. Sobald er auf das Lernen verzichtet, stirbt der Lehrer in ihm“ (Hilligus 2006, S. 185).

- Die Diskussion um Standards in der Bildung von Lehrkräften steht, so auch OELKERS (2004), vor dem Hintergrund neuer Steuerungsmodelle. Hochschulen sollen nach der Vorstellung des New Public Managements eine höhere Autonomie haben und strategisch durch Zielvorgaben, Globalbudgets und Qualitätsmanagement geführt werden. Zur Orientierung am Outcome sind beispielsweise Kriterien notwendig, die so die Grundlage für die Bildung von Standards für die Lehrkräfte sein könnten.
- OSER hat bereits früher 88 Standards in 12 Gruppen vorgelegt, die lange Zeit kaum wahrgenommen wurden. Er verband dies mit einer klaren Analyse des Begriffes und der Leistungsfähigkeit von Standards. Seine Standards werden fast unverändert von OELKERS und OSER (2001) für die Evaluation der Lehrerbildung im Projekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" (NFP33; Nr. 38704). übernommen. Der schweizerische Nationalfond hat dies als wichtige Förderung der wissenschaftlichen Forschung übernommen.
- Professionsübergreifende Kompetenzen: Standards sind im Verständnis von OSER (1997) professionsspezifisch, während auch professionsübergreifende Kompetenzen relevant sind. "Standards sind keine Schlüsselqualifikationen und Wissen, das nicht in Handeln umgesetzt wird, kann genauso wichtiges Wissen sein, wie jenes, das sich direkt auf Standards bezieht. Es muss nur nach Relevanzkriterien für Wissenschaft und Beruf ausgewählt und vorgestellt werden. Damit stellt sich die Frage, in welcher Form derart professionsübergreifende Kompetenzen in die Normierung der Bildung von Lehrkräften eingebracht werden.
- Osers Definition nimmt ein zentrales Merkmal auf: Wenn Lehrpersonen in komplexen Situationen des Unterrichts ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln zeigen, das Lernen von Schülern und Schülerinnen differentiell fördert, sprechen wir von professionellen Standards des Lehrberufs. Kompetenzen werden als Alternative zu Listen von Lehrstoffen verstanden. Sie sind nicht gleichbedeutend mit Skills (vgl. Oser 2002, S. 225).
- OELKERS begründet die Notwendigkeit von Standards mit Blick auf vorliegende Evaluationen der Bildung von Lehrkräften: Sie haben in einem zentralen Punkt fast vollständige Übereinstimmung (vgl. Oelkers 2004, S. 2).

Man kann sagen, dass ein kluger und ausgebildeter Mensch das Ziel des Erziehungs- und Bildungssystems ist. Es gibt keine eindeutigen Kriterien, die jemanden eindeutig als klug charakterisieren und diese Kriterien wird es auch nie geben. Trotzdem lassen sich

Kompetenzen benennen, die über die Formulierung von Standards als Maßstab dienen. Die Standards für die beruflichen Lehrkräfte sollen im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnung der National University of Laos in die Ausbildung einfließen. Diese werden verbindlich als curriculare Standards für die Bachelor-Programme of Engineering (Fachwissenschaft) und Berufspädagogik (Erziehungswissenschaft) an der Faculty of Engineering als Bestandteil der Prüfungsordnung erarbeitet.

Standards der beruflichen Lehrkräfte setzen sich aus Lehrpersonen-, Institution- (siehe Gliederung 6.4.1), Curriculumstandards (siehe Gliederung 6.4.3) für die Lehreraus- und -weiterbildung in Laos zusammen. Standards der Absolventenebene (Mikroebene) gelten für die Lehrpersonen und vermitteln fachliche, fachdidaktische, erzieherische, pädagogische und psychologische Kompetenzen.

Standards der Absolventenebene (Mikroebene) gelten für die Lehrpersonen und vermitteln fachliche, fachdidaktische, erzieherische, pädagogische und psychologische Kompetenzen. Die Entwicklung der Standards von beruflichen Lehrkräften in Laos ist die Zusammenstellung der wahrscheinlichsten Kompetenzkriterien in den Standards festzuhalten. Die folgenden 55 Formulierungen der länderspezifischen Lehrpersonenstandards werden auf zwölf Gruppen verteilt:

	1. Festlegung der Unterrichtsstunde
1	Direktoren der Berufsschule (BS) müssen mindesten 2 St./Woche unterrichten.
	Abteilungsleiter der BS müssen mindesten 4 St./Woche unterrichten.
	Stellvertreter der Abteilungsleiter der BS müssen mindesten 6 St./Woche unterrichten.
	Berufsschullehrer der BS müssen mindesten 10 St./Woche unterrichten.
	2. Abschluss/Qualifikation
2	Berufsschullehrer mit dem „Higher Diploma-Abschluss“ übernehmen den praktischen Unterricht.
	Berufsschullehrer mit dem Berufspädagogikabschluss "Bachelor" übernehmen den theoretischen Unterricht.
3	Berufsschullehrer sollte innerhalb von drei Jahren mindestens einmal an einer Weiterbildung teilnehmen.
	3. Rolle, Funktion und Rechtsgrundlage
4	Der Berufsschullehrer muss in die laotische Politik vertrauen.
5	Der Berufsschullehrer muss den Lehrerberuf bewusst als Dienst an der Bildung/ Erziehung verstehen.

6	Der Berufsschullehrer muss das Wissen anhand von Normen und Werten vermitteln, um die Lehr- und Lernergebnisse gerecht bewerten zu können.
7	Der Berufsschullehrer muss sein pädagogisches Handeln an den Bedürfnissen des Lernenden ausrichten und in seinem Beruf wissenschaftliches Arbeiten praktizieren.
8	Der Berufsschullehrer muss hoheitsrechtliche Aufgaben erfüllen und Vorbild sein.
9	Berufsschullehrer sind Beamte und bekommen monatlich ein um 10 % höheres Grundgehalt als normale Angestellte.
	4. Erziehung und Disziplin
10	Der Berufsschullehrer muss mit Disziplinproblemen der Lernenden umgehen und diese lösen können.
11	Der Berufsschullehrer muss bei auftretenden Problemen (Einschlafen, Auslachen, Lärm, Unruhe usw.) während des Unterrichts die Kontrolle behalten.
12	Der Berufsschullehrer muss den Lernenden über die schulgesetzlichen Vorgaben, Verordnungen, Erlasse und Richtlinien rechtzeitig informieren.
13	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, die Vorteile und Nachteile der laotischen Traditionen und Kulturen differenziert zu betrachten und die positiven Seiten zu betonen.
	5. Schulische und öffentliche Arbeit
14	Der Berufsschullehrer muss sich an der gesellschaftlichen Arbeit beteiligen.
15	Der Berufsschullehrer wird als Vertreter der schulischen Leistung öffentlich präsentieren können.
16	Der Berufsschullehrer sollte wissen, wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.
	6. Teamarbeit und Teambereitschaft
17	Der Berufsschullehrer kann die Verteilung der Arbeit und der Pflichten nachvollziehen und kann mit entsprechenden Konflikten umgehen.
18	Der Berufsschullehrer kann mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht umgehen.
19	Der Berufsschullehrer muss sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen.
20	Der Berufsschullehrer muss wissen, wie man mit Kollegen kommuniziert und kooperiert.
21	Der Berufsschullehrer muss den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen beobachten und differenziert Feed-back geben.
	7. Psychologische Verhalten
22	Der Berufsschullehrer muss die Ursachen, Misserfolge, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. der Lernenden diagnostizieren, um darauf zu reagieren.
23	Der Berufsschullehrer sollte Nachahmungsprozesse der Lernenden beobachten und gewünschtes Verhalten unterstützen.
24	Der Berufsschullehrer muss unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) identifizieren und entsprechend eingreifen.
25	Der Berufsschullehrer muss wissen, wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.

	8. Lehrstrategien und Lernprozesse
26	Der Berufsschullehrer muss Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um gemeinsam mit den Lernenden Lernstrategien zu erarbeiten, ihr Lernen zu überwachen und über ihre Lerngewohnheiten zu reflektieren.
27	Der Berufsschullehrer muss in der Lage sein mit den Lernenden Fehler so zu besprechen, dass sie etwas daraus lernen.
28	Der Berufsschullehrer muss den Lernenden zeigen, wie man sich selbst kontrolliert.
29	Der Berufsschullehrer muss den Lernenden vermitteln, wie man sich allein in einer Bibliothek zurechtfindet.
30	Der Berufsschullehrer muss über die Kompetenzen verfügen, Lernübertragungen (Transferleistungen) systematisch und ausführlich in den Unterricht einzubauen.
31	Der Berufsschullehrer muss Methoden beherrschen, die den schwächeren Schülern erlauben von den stärkeren zu lernen.
	9. Gestaltung und Methode des Unterrichts
32	Der Berufsschullehrer muss den Unterricht so gliedern, dass den Lernenden vielfältiges Handeln (Schreiben, Lesen, Sprechen usw.) ermöglicht wird.
33	Der Berufsschullehrer muss die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig bestimmt und gestalten, in denen die Lernenden aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren.
34	Der Berufsschullehrer muss die Möglichkeiten und Grenzen des projektorientierten Unterrichts zusammen mit den Lernenden erarbeiten.
35	Der Berufsschullehrer muss verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht verwirklichen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise verarbeiten.
36	Der Berufsschullehrer muss in der Lage sein, eine Werkstatt vorzubereiten und Werkstattunterricht sinnvoll zu organisieren.
37	Der Berufsschullehrer muss wissen, wie man „Klassenadministration“ effektiv organisiert.
	10. Fachdidaktik
38	Der Berufsschullehrer muss Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich formulieren.
39	Der Berufsschullehrer muss die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten oder vom Einfachen zum Schwierigen) strukturieren.
40	Der Berufsschullehrer muss den Unterricht so aufbauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind.
41	Der Berufsschullehrer muss den Unterricht wie geplant durchführen, aber wenn unvorhergesehene Probleme auftauchen, sollte er trotzdem flexibel reagieren.
42	Der Berufsschullehrer setzt die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden und Sozialformen begründet ein und kann den Einsatz variieren.
43	Der Berufsschullehrer besitzt die Kompetenz, die wichtigsten Schritte des Problemlösens im Unterricht zu verwirklichen.
44	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, den Lernenden reale Erfahrungen zu ermöglichen, diese zu reflektieren und mit vermitteltem Wissen zu koppeln.

45	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, gemeinsam mit den Lernenden einen Begriff oder ein Konzept aufzubauen und anzuwenden und sie dabei aktiv mitarbeiten zu lassen.
46	Der Berufsschullehrer sollte mit den Lernenden übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne erstellen.
47	Der Berufsschullehrer muss wissen, wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.
	11. Didaktisch-methodische Unterrichtsmedien
48	Der Berufsschullehrer muss Unterrichtsmedien (Bild, Ton, Film, Folie, Modell etc.) passend zu den Inhalten auswählen und/oder entwickeln und sie im Unterricht zur didaktisch-methodischen Anschauung einsetzen.
49	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, die Vorteile neuer Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.
50	Der Berufsschullehrer sollte das Unterrichtsequipment (PC, technische Anlagen, Pinnwand, Kärtchen, Werkzeuge, farbige Markierungsstifte usw.) zur Unterrichtsvorbereitung selbst organisieren und ordentlich verwalten.
51	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, die unterschiedlichen Computerprogramme sinnvoll für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einzusetzen.
	12. Didaktisch-methodische Leistungsbewertung
52	Der Berufsschullehrer wendet die unterschiedlichen Bewertungsmethoden an und bezieht mehrere Faktoren in die Bewertung ein.
53	Der Berufsschullehrer muss sich bei der Gestaltung von Prüfungsfragen an der Taxonomie der Lernziele orientieren.
54	Der Berufsschullehrer weiß, welche Lernkriterien für die Lernenden wichtig sind.
55	Der Berufsschullehrer ist in der Lage, schriftliche und/oder mündliche Prüfungen sinnvoll beurteilen zu können.

Tabelle 22: Formulierungen der Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos

6.4.3 Standards des beruflichen Lehramtscurriculums in Laos

Die Arbeitswelt des Facharbeiters im Berufsfeld Technik, auf die ein Berufsschullehrer seine Schüler vorbereiten soll, verlangt für das Studium der beruflichen Fachrichtungen an der Faculty of Engineering wie Elektrotechnik, Elektronik, Bautechnik, Straßen- und Brückenbau, Maschinenbau, Wasserversorgung, Informationstechnik usw. eine Anlage für das übereinstimmende Ingenieurstudium. Das Studium des Lehrers muss in spezifischer Weise grundständig sein und damit vom ersten Tage an auf die zukünftige Tätigkeit des Lehrens an berufsbildenden Schulen vorbereiten (vgl. Pahl/Rauner 1998, S. 237).

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass neben der permanent notwendigen Anpassung an die neuen technischen Entwicklungen auch weitergehende Ziele und Organisationsformen der Berufsausbildung curricular festgeschrieben werden.

Über den Schlüsselqualifikationsbegriff und das Leitbild vom selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren führt zur Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung aus drei Dimensionen:

- Berufliches Arbeitshandeln (Praxisorientierung),
- Vollständiges Handeln (im Sinne des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens),
- Ganzheitliches Handeln (im Sinne einer qualifikationsüberschreitenden Sozialkompetenz).

„Ein neues Verständnis der Rolle von Lehrer und Ausbilder als Lernberater und Moderator geht einher mit der Beherrschung von traditionellen, bewährten Unterrichtsformen und -methoden sowie alternativen Lehr- und Lernkonzepten. „Berufsschullehrer und Berufsausbilder“, so schätzt PÄTZOLD (1992, S. 23) allerdings auch ein, „haben nur wenig Erfahrung mit alternativen Lehr- und Lernkonzepten bzw. sie haben nur kurzzeitig (meist erfolglos) Experimente damit gemacht. Es ist davon auszugehen, dass neue Konzepte erst dann übernommen werden, wenn Grundideen verstanden sind und einzelne Unterrichtseinheiten in überschaubaren Unterrichtsversuchen erprobt und als sinnvoll anerkannt und in das eigene didaktische Handlungsrepertoire übernommen worden sind“ (Pahl/Rauner 1998, S. 249).

Die Curriculumentwicklung ergibt sich aus zwei zentralen Voraussetzungen, darauf aufbauend versucht man die wahrscheinlichste zu praktizieren:

1. Nach systemtheoretischen Ansätzen zur Erklärung der Veränderung ist nicht nur auf einzelne Faktoren der Inhalte zu richten, sondern auch auf die jeweilige Organisation bzw. das System der Bildungseinrichtung wie Abteilungen, Arbeitsgruppen bzw. Teamarbeit usw. mitzuwirken.
2. Die entscheidende Bildungsreform ist nicht nur auf einzelne Subsysteme zu sehen, sondern auch in die Subsysteme der handelnden Personen zu beeinflussen, dass sie die Möglichkeit zur Entwicklung des Subsystems haben (vgl. Singo 2007, S. 193).

Beide Voraussetzungen besitzen zentrale Bedeutung zur praktischen Lösung einer konkreten Aufgabe. Angenommen, wenn ein Problem aufgetreten ist, geht man nicht auf das Verhalten des einzelnen Systems aus, sondern ist dies im Zusammenhang mit dem jeweiligen System zu sehen. Es geht nicht darum, einen Schuldigen zu suchen oder die Ursache herauszufinden, sondern es geht um das gesamte System daraufhin zu analysieren, welche Faktoren des Problems hervorbringen oder verbessern können.

„Keineswegs neu, aber immer noch richtig ist die Festlegung, dass in vielen Bereichen die Anforderungen gestiegen sind, um die tägliche Facharbeit zu verrichten. Den Veränderungen bei der Facharbeit muss nicht nur Ausbildungspraxis, sondern auch die Ausbildungsordnung entsprechen und gerecht werden. Bestehende Ausbildungsordnungen, die für viele gewerblich-technische Ausbildungsberufe strukturell sehr ähnlich sind, können von daher nicht als etwas unverrückbar Feststehendes aufgefasst werden, sondern müssen von Zeit zu Zeit überprüft und angepasst werden“ (Pahl 2000, S. 71).

Weiter bemerkenswert ist die Aussage von LEHMANN über Möglichkeit der Weiterentwicklung vom MTS in den berufspädagogischen Studiengang anzupassen, „um die Module des derzeitigen Programms im Hinblick auf die veränderte Zielgruppe zu überarbeiten. Auch bei der notwendigen Fortbildung/Auffrischung sowohl der Senior- als auch Junior Multipliere, könnte eine Kooperation mit dem Studiengang der NUoL nützlich sein“ (Lehmann 2009, S. 41). Bei MTS war die gestellte Zeit schwierig, um die Zielgruppe den Aufgaben bzw. der Unterrichtsgestaltung zu entsprechen. „Unerfahrene Lehrer benötigen in der Regel mehr Zeit zur Erarbeitung neuen Wissens als Routinierte“ (Lehmann 2009, S. 42). Es fehlte auch das Handlungsfeld auf die Notwendigkeit verschiedener Fachdidaktik.

„Die modulare Struktur des MTS-Programms würde eine Integration spezifischer fachdidaktischer Inhalte, die entsprechend dem laotischen Bedarf entwickelt werden müssten, durchaus ermöglichen“ (Lehmann 2009, S. 43). Beim Bedarf handelt es sich dabei vorwiegend um Vertiefungen spezieller Modulinhalte. Besonderes Interesse äußerten sowohl Senior-Multipliere als auch Lehrer an der Vertiefung der Themen „Medien“, „Unterrichtsmaterial erstellen und damit arbeiten“ sowie „Unterrichtsplanung“. Dabei soll vor allem der selbständigen Übung ausreichend Zeit eingeräumt werden. Alternativ wäre auch denkbar eine spezielle Entwicklungsrichtung der Lehrerweiterbildung für den zukünftig bedeutenden non-formalen Bildungsbereich (Lehmann 2009, S. 46).

Von verschiedener Sichtweise der Curriculumentwicklung bzw. Curriculumverbesserung lässt sich in dieser Gliederung anhand des laotischen Nationalcurriculumstandards analysieren. Darauf folgt eine Verbesserung des laotischen Nationalcurriculumstandards für die berufliche Lehrerausbildung anzupassen, wird nach einer Skizzierung der konkreten Rahmenbedingungen des pädagogischen Moduls gezielter Lehrerstandards an der NUoL das curriculare Gestaltungselement vorgestellt.

Der laotischen Nationalcurriculumstandard wurde im Juli 2001 entwickelt, vom Bildungsministerium unter No. 0923 /MoE. HBB. 2001 genehmigt. Als problematische Bemerkung dieser Curriculumstandards sind folgende zu nennen:

1. Die berufliche Lehrerausbildung wurde nicht berücksichtigt, denn sie wurde in keinem Artikel erwähnt bzw. darüber gesprochen.
2. Die gesamte Studienzeit ist für das Bachelorprogramm zu lang (von 5 Jahre bis 7 Jahre).
3. Das Studium wird nach Modularisierung geregelt, aber der Unterrichtsstoff wird noch nach Fächern unterrichtet. Außerdem umfasst das Modulvolumen für 5 Jahre 150 bis 190 Credits, für 6 Jahre 210 bis 230 Credits und für 7 Jahre sind mindestens 230 Credits vorgesehen. Fast alle Ingenieurstudiengänge an der Faculty of Engineering umfassen 190 Credits für 5 Jahre. Das heißt, pro Semester müssen durchschnittlich 19 Credits absolviert werden. Zurzeit bereitet die Studienkommission den Ingenieurstudiengang für 4 Jahre vor. Der Autor nimmt an, dass Modulvolumen wird bei etwa 140 bis 160 Credits liegen und hat kaum Platz, pädagogische Module zu integrieren. Es war schon damals im Seminar im Mai 2005

nicht einfach gewesen, um die Dauer der beruflichen Lehrerausbildung und Modulvolumen zu entscheiden (vgl. Hortsch/Khammounty 2005, S. 12).

4. Eine weitere Bemerkung ist denkbar. Eine Krediteinheit für die Unterrichtsform „Seminar“ entspricht 2 bis 3 theoretischen Unterrichtsstunden. Das heißt, als praktischer Lehrer hat man einen Nachteil. Denn man muss mindestens die doppelte Zeit aufwenden. So etwas muss geändert werden, sonst werden die beruflichen Lehrer benachteiligt und es folgen mangelnde Praxiskenntnisse bzw. Praxiskompetenzen.
5. Die Vocational Pedagogics Modules sollten sich auch an den Standards der beruflichen Lehrer anpassen, der in Kapitel 5 untersucht wurde. Da das „Programm modular“ aufgebaut ist, was aufgrund der möglichen Flexibilität der Anwendung durchaus beibehalten werden sollte, ist auch für die Lehrerfortbildung die Vergabe sogenannter Leistungspunkte „Kredits“ in Erwägung zu ziehen. Sowohl die Grundlagenmodule als auch Vertiefungs- und Spezialisierungskurse könnten so nach Umfang und Aufwand, Kompetenzerwerb etc. eingegangen werden.

Die Bildungssystemreform kommt zur richtigen Zeit und muss der laotischen Nationalcurriculumstandards bearbeiten. Aus diesem Grund nutzt man diese Gelegenheit, um den Curriculumstandard für die berufliche Lehrerausbildung zu gestalten. An dieser Stelle werden Curriculumstruktur, die pädagogischen Module und deren Ziele kurz angegeben und die Inhalte beschrieben. Das vollständige gegenwärtige Curriculum für die beruflichen Lehrer als Beispiel der beruflichen Fachrichtung „Elektrotechnik“ in englische Sprache ist im Anhang 3 beigefügt.

Die Lehrerstudenten müssen alle Kredits registrieren. Für die pädagogischen Module sind 35 Kredits plus Final Paper 3 Kredits, insgesamt 38 Kredits vorgesehen. Die Kompetenzen, die als Indikator des Standards für die beruflichen Lehrer (siehe Kapitel 5) werden an die pädagogischen Module angepasst und in einem Jahr vermittelt. Die Lehrerstudenten sind mit ihren Ingenieurfächern angeschlossen und steigen zum Pädagogikstudiengang von einem Jahr ein. Es wurde schon erwähnt, dass es im Modulvolumen der „General subject group and Core subject group“ eine Veränderung geben wird.

Die neue Curriculumstruktur setzt sich aus vier Gruppen zusammen. „Core subjects“ leiten sich in verschiedenen beruflichen Fachrichtungen an der NUoL, besonders sind das die Ingenieurbereiche an der Faculty of Engineering wie Elektrotechnik, Elektronik,

Maschinenbau, Bautechnik, Straßen- und Brückenbau, Wasserversorgung, Informationstechnologie und Kommunikation. Die Beschreibung der „Core subjects“ ist für das Entwicklungskonzept dieser Arbeit nicht erforderlich, ist aber nötig die Namen des einzelnen Subjekts bzw. Moduls in englische Sprache zu nennen, um die begriffliche Anwendung in Laos verständlich zu machen.

Curriculumstruktur

⇒ <i>General subject group</i>	<i>Total</i>	<i>40 Credits</i>
♦ General subjects at SFS		33 Credits
♦ General subjects in Faculty of Engineering		07 Credits
⇒ <i>Core subject group</i>	<i>Total</i>	<i>109 Credits</i>
♦ Basic core subjects		50 Credits
♦ Compulsory core subjects		48 Credits
♦ Elective Core subjects		08 Credits
♦ Industrial Practices		03 Credits
⇒ <i>Vocational Pedagogics Modules</i>	<i>Total</i>	<i>35 Credits</i>
♦ Basic of Vocational Pedagogics Modules		10 Credits
♦ Core Vocational Pedagogics Modules		20 Credits
♦ Elective Vocational Pedagogics Modules		02 Credits
♦ Vocational Pedagogics Practices		03 Credits
⇒ <i>Final paper</i>	<i>Total</i>	<i>03 Credits</i>
Total of course		187 Credits
➤ <i>Technical of defense</i>		<i>2 weeks</i>
➤ <i>Study tour</i>		<i>1 time per year</i>

Um die elf Gruppen des Standards der beruflichen Lehrer zu erreichen, schlägt der Autor siebzehn „Vocational Pedagogics Modules and Final Paper“, insgesamt 38 Credits vor. Die Kompetenzkriterien der Standards verteilen sich mehr oder weniger in jeweilige Module, die in einem passenden Modul gegliedert sind:

Nr.	Module code	Vocational Pedagogics Modules	Cr.	L/P	Study year 5	
					1 st Sem.	2 nd Sem.
		Basic of Vocational Pedagogics Modules 10 Credits				
01	VTGVP31001	General Vocational Pedagogics	02	(2-0)	2	
02	VTDVE31002	Didactics of Vocational Education	02	(1-1)	2	
03	VTPLT21003	Psychology of Learning and Teaching	02	(2-0)	2	
04	VTVS41004	Educational and Vocational Socialization	02	(2-0)		2
05	VTSMT31005	Strategien and Methodologie	02	(1-1)	2	
		Core Vocational Pedagogics Modules 20 Credits				
06	VTSOD41106	Subject oriented Didactics (Facdidaktik)	04	(2-2)	2	2
07	VTMOS51107	Methods of Social Sciences	02	(1-1)	2	
08	VTTOC41108	Theory of Curricula	02	(1-1)		2
09	VTITT41109	Improve Teacher-Teamwork	02	(1-1)	2	
10	VTAFE31110	Adult and Further Education	02	(2-0)	2	
11	VTPVE51111	Production Lines and Voc. Education	01	(1-1)	1	
12	VTETL51112	Evaluation of Teaching-Learning	01	(1-1)	1	
13	VTTM51113	Teaching Media	04	(1-3)	2	2
	VTTP41114	Teaching Practice	02	(0-2)		2
14		Elective Vocational Pedagogics Modules 02 Credits				
15	VTSVE51215	Special Problems of Vocational Education	02	(1-1)		2
	VTSOD51215	Special Problems of Didactics	02			
	VTSTM51215	Special Problems Teaching Media	02			
		Vocational Pedagogics Practices 03 Credits				
16	VTPVS41316	Practice in Vocational Schools (6 Weeks)	03	(0-3)		3
		Final paper Total 03 Credits				
17	VTFP51417	Final Paper (6 Weeks)	03	(0-3)		3
		Total credits	38	(18-20)	20	18

Tabelle 23: Vocational Pedagogics Moduls anhand der Standards

(vgl. Hortsch/Khammounty 2005, S. 1)

Kurze Beschreibung der Ziele u. Inhalte für die „Vocational Pedagogics Modules“:

1) General Vocational Pedagogics (Allgemeine Berufspädagogik):

Die Lehrerstudenten erwerben Kenntnisse über die Struktur und die Besonderheiten der verschiedenen Berufsausbildungssysteme und vergleichen vor allem deren Vorteile und Nachteile. Sie sollen auch die Entwicklung der Berufsausbildung von der Zeit der Antike bis zur gegenwärtigen Berufsausbildung erfahren und beschreiben können.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Bedeutung der Pädagogik,
- Geschichte der Berufsausbildung (u. a. in der Zeit der Antike, des Mittelalters),
- Nationaler und internationaler Vergleich der verschiedenen Berufsbildungssysteme sowie ihrer Strukturen und Besonderheiten (Vollzeitschule, Teilzeitschule und das Duale System),
- Die Unterschiede zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Lehrern,
- Die gegenwärtige Bildung sowie Berufsausbildung.

2) *Didactics of Vocational Education (Berufliche Didaktik):*

Die Lehrerstudenten eignen sich die didaktischen Grundlagen des beruflichen Lehrens und Lernens an. Der berufliche Unterricht ist als Interaktionsprozess wahrzunehmen. Didaktikprinzipien und Regeln des Lehrens und Lernens sollen fachspezifisch angewandt werden. Die didaktische Funktion ist als Handlungsorientierung für die Arbeit zu verstehen, daher ist theoretischer und praktizierter Unterricht ausreichend durchzuführen.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zur theoretischen Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
- Begrifflichkeit „Didaktik“ und deren Funktion, Modelle und Elemente,
- Das Wesen des beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozesses aus didaktischer Sicht (Handlungstheoretische Grundlagen, Didaktisches Grundverhältnis, Modell vom Lehr- und Lernprozess in der beruflichen Aus- und Weiterbildung des berufspraktischen Unterrichts und Definition der Kategorien),
- Didaktikprinzipien und Regeln des Lehrens und Lernens (Überblick über einige Prinzipien, Erörterung ausgewählter Prinzipien wie Anschaulichkeit, Fasslichkeit, Aktivität und Selbständigkeit, Verbindung von praktischer und theoretischer Arbeit),
- Ziele und Funktionen der unterschiedlichen Unterrichtsformen sowie deren Vorteile, Nachteile und Empfehlungsanwendungen,

- Unterrichtsphasen des theoretischen und praktischen Unterrichts (vgl. Hortsch 2002/2003, S. 58).

3) *Psychology of Learning and Teaching (Lehr- und Lernpsychologie):*

Die Lehrerstudenten sollen den Lernenden die Wege vermitteln, die zum Wissen, Verstehen und Anwenden führen. Außerdem sollen sie sich die Bedingungen unter denen die Ziele erreicht werden, bewusst machen und analysieren. Dabei müssen sie die folgenden Variablen berücksichtigen:

- diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolge, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. haben, um darauf zu reagieren,
- Nachahmungsprozesse unter den Lernenden beobachten,
- unterschiedlichen Gefährdungen (z. B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das sie unterrichten, feststellen, um entsprechend eingreifen zu können,
- diagnostizieren, wie man spezifische Lernschwierigkeiten überwinden kann.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Grundlagen
 - Begriffsbestimmungen,
 - Konditionierung (Klassisches und Operantes Konditionieren),
 - Kognitive Lerntheorien (Beobachtungslernen und Selbstgesteuertes Lernen),
 - Gedächtnis (Prozesse, Vergessen, Modelle des Gedächtnis, Modelle der Wissensrepräsentation, Schema, Script und Konzepte),
 - Problemlösen (Ausgang, Ziel, Operatoren und Klassifikation von Problemen),
- Motivation
 - Motivationsarten
 - Kalkulation von Anstrengungen
 - Motivationseinflüsse auf Bildung
 - Motivationsförderung
- Lernschwierigkeiten
 - Bedingungen für Lernschwierigkeiten (interne und externe)

- Unterrichtsqualität
- Moderierende Bedingungen für Lernschwierigkeiten
- Entwicklung von Lernstörungen
- Strategien zur Diagnose und Intervention

4) *Educational and Vocational Socialization (Erziehung und berufliche Sozialisation):*

Die Zielsetzung ist zweifellos, „dass Lehrerstudenten neben ihrer fachwissenschaftlich-fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung eine qualifizierte Grundbefähigung auch in jenen erziehungswissenschaftlichen Fächern benötigen, die ihr unterrichtliches und erzieherisches Handeln zum Gegenstand haben“ (Singo 2007, S. 237). Die Aneignung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Wissens durch die zukünftigen Lehrerstudenten soll dazu dienen, die Voraussetzungen zu schaffen, um spätere Berufsaufgaben erfüllen zu können. Die Ausbildung beruflicher Lehrer verwirklicht sich in den gemeinsamen praxisbezogenen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen der Lehrerstudenten. Das Modul orientiert sich an den folgenden Schwerpunkten:

Erziehungstheorie

- Allgemeines über Erziehungswege,
- Ziele, Aufgaben und Prinzipien der Erziehung,
- Erziehung und die Entwicklung der Persönlichkeit,
- Haltung der Lehrer und Erzieher bzw. Ordnungsvorstellungen und Notwendigkeiten,
- Einbeziehung der gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge in die Lehrertätigkeit, um die berufliche Ausbildung sachkundig gestalten zu können,
- Individuen als entwicklungsfähig und förderungsbedürftig ansehen und deren Bildungsprozesse unterstützen,
- ein enges Verhältnis von Lernen und Leben anstreben,
- in ihrer Lehrtätigkeit Chancengleichheit vermitteln (nicht die Gunst der sozialen Herkunft entscheidet),
- den Lehrerberuf als soziale Praxis in der Gesellschaft verstehen und gemeinsam mit Lehrerstudenten verantwortlich handeln,

- wahrnehmen, dass der Mensch an das wissenschaftlich bzw. methodisch disziplinierte Wissen gebunden ist, um die Welt und sich selbst zu ordnen und Konflikte lösen zu können,
- Gesetze, Konventionen, Traditionen, Sitten, Moralvorstellungen und Ordnungen hinterfragen und deren positive Aspekte bewusst einsetzen,
- Disziplin vorleben, um Unfälle beim Lernen mit Maschinenbedienung zu verhindern (die beruflichen Lehrer müssen bei der Klassenführung Disziplinierungsmaßnahmen bewusst einsetzen),
- das pädagogischen Handeln und seine unterschiedlichen Funktionen interpretieren können (siehe Gliederung 6.2.1.1 Rechtliche Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung).

Berufliche Sozialisation

- berufliche Bildung und Sozialisation an den Lernorten der Berufsbildung,
- berufliche Bildungs- und Erziehungsprozesse als bewusst gestaltete Sozialisationshilfen.
- Sozialisationsprozesse in Produktions- und Dienstleistungsstrukturen.

5) *Strategie and Methodologie (Strategien und Methoden des Unterrichts):*

Das Ziel besteht darin, dass die Lehrerstudenten in der Lage sind:

- mit Lehr- und Lernstrategien und Methoden vielfältig umgehen können,
- die Lernschwierigkeit oder Lerngewohnheiten der Lernenden erkennen, analysieren und entsprechend beraten,
- die Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbauen,
- Fehler so besprechen, dass daraus konstruktiv gelernt werden kann,
- Unterricht so gliedern, dass den Lernenden vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) ermöglicht wird,
- die Phasen des Unterrichts, in denen die Lernenden aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig bestimmen und gestalten,
- die verschiedenen Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht verwirklichen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise verarbeiten,

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zur Gestaltungs- und Unterrichtsmethode,
- Bedeutung der Unterrichtsmethode,
- Die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden und deren Struktur (Frontalunterricht, Präsentation, Gruppenlernen, Induktiv, Deduktiv, Analyse, Synthese, Unterrichtsgespräch, Diskussion, Projektarbeit, Problemlösen Lernen etc.),
- Unterschiede zwischen den Organisationsformen des Lernens und den Unterrichtsmethoden verstehen,
- Anwendung der Methoden unter unterschiedlichen Gegebenheiten.

6) *Subject oriented Didactics (Fachdidaktik):*

Die künftigen beruflichen Lehrer sollen wesentliche Inhalte durch wissenschaftlich begründetes Lehren sowie individuelle Interessenbildung anschaulich machen:

- Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich formulieren können,
- die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z. B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) gliedern,
- den Unterricht so aufbauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind,
- bei der Unterrichtsdurchführung an der Planung orientieren und – falls erforderlich – flexibel reagieren,
- auf die wichtigsten Schritte des Problemlösens eingehen und sie im Unterricht verwirklichen,
- den Lernenden reale Erfahrungen ermöglichen, damit sie diese Erfahrungen reflektieren und mit schon vorhandenem Wissen koppeln können.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zur Fachdidaktik (Definitionen, Funktionen, Strukturen und die Unterschiede zwischen Didaktik und Fachdidaktik),
- Grundlage der Fachdidaktik wie Ziele und Erwartungen der technischen Lehrkräfte an die technische Ausbildung,
- Bildungsplanung und wissenschaftliche Lehrerbildung auf der Makroebene, der Mesoebene und der Mikroebene analysieren und wissen-

schaftliche Untersuchungen der unterschiedlichen Ebenen in unterschiedlichen Ländern vergleichen,

- Theorie der Forschung wie Methode, Rahmenbedingungen, Bereich der Qualität und Quantität und der Beziehung zwischen Arbeit, Technik und Bildung,
- Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden, des Ziels des Unterrichts, der Inhaltstruktur, der Methodenauswahl und der Unterrichtsform,
- Lehrerstudenten führen den Unterricht in einem selbst gewählten Fach unter Beobachtung und Beratung eines erfahrenen Lehrers durch.

7) *Methods of Social Sciences (Wissenschaftliche Arbeit):*

Die Lehrerstudenten machen sich mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut. indem sie lernen die richtigen Fragen zu stellen, Hypothesen zu bilden, Daten zu untersuchen und zu verifizieren, um die Probleme in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung sowie mögliche Lösungen darzustellen.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zum wissenschaftlichen Arbeiten,
- Vorgehen im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens,
- Problembeschreibung, Problembegrenzung und mögliche Lösungswege,
- Hypothesenbildung und -formulierung,
- Planung der wissenschaftlichen Arbeit (Sammeln der Untersuchungsdaten und Bestimmen der Messverfahren),
- Methoden der Untersuchung (qualitativ und quantitativ), Einsatz des Interviews Interview, Aufbau von Fragebögen, Auswertung und Verifizierung von Untersuchungsdaten,
- Strukturieren der wissenschaftlichen Arbeit (Formulieren des Themas, Erstellen der Gliederung, Suchen und Auswerten der Fachliteratur, Aufbau eines Literaturverzeichnisses).

8) *Theory of Curricular (Curriculumentwicklung):*

Die Lehrerstudenten erwerben sich das notwendige Wissen über Curriculumentwicklung (Struktur, Elemente, Modell, Phasen, Besonderheiten) und sie üben das Entwickeln von Curricula.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Wiederholung von Fachwissen der beruflichen Bildung z. B. über die verantwortliche Ebene, Ausbildungsort, Ausbildungsordnungen und Rahmenbedingungen sowie die Unterschiede zwischen Allgemeinbildender Schule und der Berufsschule,
- Einführung zur Curriculumentwicklung (Definitionen, unterschiedliche Modelle, Zuverlässigkeit von Curricula und Besonderheiten, Zielsetzung sowie Taxonomie der Lernziele),
- Übung (Entwickeln eines beispielhaften Curriculums,
- Curriculumbewertung (Ziel der Bewertung, Zielgruppe, Voraussetzungen, Fragestellung).

9) *Improve Teacher-Teamwork (Team- und Lehrerbereitschaft):*

Die Lehrstudenten sollen die Fähigkeit erwerben und trainieren, in Kommunikationsprozessen im Team die eigenen Ansichten, Absichten, Bedürfnisse und Interessen angemessen darzustellen sowie die des Gegenübers wahrzunehmen, um im Dialog innerhalb der Lehrerschaft Lösungen zu finden:

- Verstehen der Arbeitsverteilung innerhalb des Kollegiums und der Pflichten des Einzelnen,
- Umgang mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht,
- Gemeinsame Einigung mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns,
- Kommunizieren und Kooperieren mit Kollegen,
- Beobachten des Unterrichts von Kolleginnen und Kollegen und differenziertes Feed-back geben,
- Beschreibung der Unterschiede zwischen Team und Gruppe,
- Erhöhung der Bereitschaft effektiv im Team zu arbeiten,

- Beispielhaftes Planen und Durchführen einer Problemlösung im Rahmen eines Seminars oder einer Konferenz,
- Management einer Projektarbeit,
- Bewertung und Verbesserung der Teamarbeit.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zur Teamarbeit (Definition von „Team“ und „Gruppe“, Verhältnis zwischen Team und Gruppe),
- Grundlage der Kommunikation (Sender, Empfänger, Störungen der Kommunikation, unterschiedliche Kommunikationsarten, Gefühle, Sprache, Fragestellungen, Präsentation),
- Durchführung eines Gesprächs oder Rollenspiels,
- Teamentwicklung,
- Die Rolle und Funktionen der Teammitglieder,
- Elemente der Teamentwicklung,
- Kooperation und Teamarbeit,
- Management der Teamarbeit,
- Evaluation der Teamarbeit.

10) Adult and Further Education (Erwachsenenbildung):

Ziel dieses Moduls ist es, dass die Lehrerstudenten Bildung als Dienstleistung verstehen (Weiterbildung und Erwachsenenbildung, Angebote und Bedarfsanalyse, Aufgaben, Planen, Besonderheiten und Evaluation).

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Weiterbildung und Erwachsenenbildung aus der Sicht des Managements,
- Definition der Bildungseinrichtung,
- Weiterbildung und Erwachsenenbildung aus der Sicht der Marktwirtschaft,
- Rolle und Funktion der Manager,
- Bildungsbedürfnis oder Bildungsbedarf (Angebot und Nachfrage),
- Evaluation der Weiterbildung und Erwachsenenbildung,
- Verbesserung und weitere Durchführung.

11) Production Lines and Vocational Education (Produktion und berufliche Bildung):

Die Lehrerstudenten sollen die Beziehungen zwischen Bildung, Produktionsprozessen und Produktentwicklung analysieren, die Ergebnisse in die Berufsbildung (Verwaltung der Bildung, Curriculumentwicklung, Lehren und Lernen in der Schule) einfließen lassen und an die Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft anpassen.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Analyse der Bereiche und Elemente der Berufsbildung von Competency Based Training (CBT), DACUM und NVQs,
- Diskussion und Umsetzung der Analyseergebnisse (Strukturen, Systeme, Inhalte, Personal und Organisationen).

12) Evaluation of Teaching-Learning (didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung):

Die Lehrerstudenten sollen den Lernergebnissen gerecht bewerten. Dabei sind unterschiedliche Methoden und mehrere Kriterien der Bewertung anzuwenden vielleicht besser einzubeziehen. Bei der Prüfungsfragestellung müssen unterschiedliche Level (Taxonomien-Lernziele) berücksichtigt werden. Sie sollen nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Prüfungen durchführen.

Die Orientierungsschwerpunkte:

- Einführung zur didaktisch-methodischen Leistungsbeurteilung,
- Ziele und Funktionen der didaktisch-methodischen Leistungsbeurteilung,
- Bedeutung und Voraussetzungen der didaktisch-methodischen Leistungsbeurteilung,
- Ziele der Unterrichtsbewertung,
- Notensystem und Notengebung,
- Methoden der didaktisch-methodischen Leistungsbeurteilung,
- Kriterien der didaktisch-methodischen Leistungsbeurteilung,
- Vorteile und Nachteile der schriftlichen und mündlichen Prüfung,
- Beispiel: Erstellen von Prüfungsfragen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad mit Anwendung der verschiedenen Taxonomiestufen (Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren),
- Bewertung einer Gruppenarbeit oder eines Projekts.

13) *Teaching Media (Lehr- und Lernmedia):*

Die Lehrerstudenten können . . .

- . . . Unterrichtsmedien (Bild, Ton, Film, Modell etc.) richtig auswählen oder entwickeln, die im Unterricht zur didaktisch-methodischen Anschauung dienen,
- . . . Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht nutzen und Nachteile vermeiden,
- . . . Unterrichtsequipments (PC, technische Anlagen, Pinnwand, Kärtchen, farbige Markierungsstifte usw.) zur Unterrichtsplanung selbst herstellen und richtig verwenden,
- . . . unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend und sinnvoll für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen.

Die Orientierungsschwerpunkte:

Theoretischer Unterricht:

- Einführung des Anschauungsmaterials unter folgenden Fragestellungen:
Was ist ein Medium? Welche wesentliche Bedeutung hat das Medium für den Unterricht? Welche Funktionen haben Lehr- und Lernmedien?
- Bedeutung der Zeichen und des Zeichensystems,
- Unterschiede zwischen Medium, Werkzeuge, Projektor oder Bildschirm,
- Unterschiedliche Merkmale bei der Anwendung von Medien,
- Definition der Lehr- und Lernmedien,
- Verständigung durch Sprache, Mimik, Gestik, Kleidung, Symbol usw.

Praktischer Unterricht:

- Entwickeln von Arbeitsmaterialien, Folien, Unterrichtsunterlagen etc. unter Verwendung von Office Software (Word, Excel, PowerPoint etc.) und anderer geeigneter Software,
- Nutzen von Computern zur Präsentation im Unterricht,
- Recherchen über die sinnvolle Anwendung im Unterricht.

14) Teaching Practice (Unterricht durchführen):

Die Lehrerstudenten sollen theoretischen und praktischen Unterricht in ihrer beruflichen Fachrichtung planen und in der Gruppe durchführen. Am Ende des Unterrichts wird innerhalb der Gruppe der durchgeführte Unterricht diskutiert und Verbesserungsvorschläge gemacht besser unterbreitet.

15) Elective: Special Problems of Vocational Education oder Special Problems of Didactics oder Special Problems Teaching Media:

- Bewertung von praktischer Arbeit,
- Vertiefung der Unterrichtsmethoden,
- Vertiefung der Medienentwicklung,
- Berufliches Bildungsmanagement oder
- Verbindung von Produktion und Ausbildung.

Dieses Modul dient sowohl der „Charakterisierung strategischer und funktional-operativer Entscheidungen in Bildungsinstitutionen, einschließlich qualitätssichernder Maßnahmen, als auch der Ermittlung von Bildungsbedarf und konzeptioneller Entwicklung entsprechender Bildungsmaßnahmen. Darüber hinaus erwerben die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Entwicklung berufstypischer Maßnahmen, beruflicher Aus- und Weiterbildung, deren Inhalte, sowie Auswahl und Strukturierung von Bildungsinhalten“ (Singo 2007, S. 238). Nach dieser Sichtweise können die Lehrerstudenten ein Modul auswählen, mit dessen Hilfe sie ihre Kompetenzen weiter vertiefen können.

16) Practice in Vocational Schools: (siehe Gliederung 6.4.1.6)

17) Final Paper:

Die Lehrerstudenten verstehen die Zusammenhänge zwischen Fachwissenschaft (berufliche Fachrichtung), Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens. Sie wissen, wie man die Probleme erkennt, Methoden zur Untersuchung anwendet und Daten der Verifizierung unterzieht. Sie fertigen ihre wissenschaftliche Arbeit in Form einer Unterrichtsunterlage einem Fach ihrer Wahl an.

6.4.4 Evaluationsprozess der beruflichen Lehreraus- und –weiterbildung in Laos

6.4.4.1 Evaluation und deren Funktionen

„Unter Evaluation ist die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation zu verstehen“ (Rindermann 2009, S. 12). Evaluationen können im Rahmen von Programmen, Prozessen, Produkten, Institutionen und Tätigkeiten von Personen durchgeführt werden. Dabei ist zwischen zwei Evaluationsverfahren zu unterscheiden: Das formative Verfahren erfolgt prozessbegleitend und legt den Schwerpunkt auf die Verbesserung laufender Verfahren. Das summative Verfahren bewertet das Produkt am Ende eines Prozesses, indem beispielsweise die Qualität und Wirkung einer Bildungsmaßnahme nach Durchführung bewertet wird. Die Ergebnisse helfen bei der Entscheidungsfindung bzw. dienen der Verbesserung neuer Maßnahmen.

Verwandte Begriffe sind wissenschaftliche Begleitung, Qualitätsmanagement und -sicherung, Programmevaluation, Verfahrens- oder ergebnisorientierte Evaluation, Erfolgskontrolle, Effektivitätsmessung, Controlling, Impactevaluation, Wirkungsforschung, nutzenorientierte Evaluation usw. (vgl. Rindermann 2009, S. 14). Diese Begriffe sind mehr oder weniger die Gemeinsamkeit zum Gegenstandsbereich der Praxis durch methodische Vorgehensweise relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden sollen. „Evaluation versteht sich somit als eine Form rationaler Problemlösestrategie, die für Entscheidungen zuverlässige empirische Datengrundlagen liefert sowie Entscheidungen mittels Klärung von Zielen und Dekomposition von komplexen Problemen rationaler gestalten möchte“ (Rindermann 2009, S. 12). Die Evaluationsforschung ist in verschiedenen Disziplinen angesiedelt wie beispielsweise der Pädagogik, Psychologie, Soziologie etc. Sie wird in vielerlei Formen bei den Überprüfungen von Programmen und Institutionen genutzt, um eine angemessene Antwort auf die wachsende Forderung nach Rechenschaft hinsichtlich der Qualität von Produkten und Dienstleistungen sowie der Effizienz von Verwaltung und Mittelverteilung zu geben.

„Evaluation soll für politische, ökonomische oder administrative Entscheidungen mit Methoden der Wissenschaft eine auf rationalem Wege ermittelte Informationsgrundlage bereitstellen und diese Entscheidungen so legitimieren“ (Rindermann 2009, S. 11).

Evaluation und Standards haben mehr oder weniger die gleichen Funktionen, die im Folgenden übersichtsartig genannt werden: Eine ausführliche Definition der Standards wird in Kapitel III dargestellt.

Evaluation kann folgende Funktionen übernehmen:

- wissenschaftliche Klärung und Bewertung,
- Optimierungsgrundlage (Verbesserung vorhandener Prozeduren),
- Entscheidungshilfe (Auswahl unter mehreren Alternativen),
- Kontrolle der Zielerreichung (Diagnose der Soll-Ist-Diskrepanz),
- Einführung neuer Sichtweisen in ein bislang geschlossenes System,
- diskursiver (fortschreitender), emanzipatorischer (gerichteter) Prozess,
- Verantwortungsdelegation (Nachweis von Qualitätsbewusstsein),
- Handlungsaufschub oder Handlungsvermeidung,
- Durchsetzungshilfe (innerhalb einer Institution),
- Kontrolle und Überwachung,
- Möglichkeit des Reputationsgewinns (guter Ruf und gutes Ansehen) (vgl. Rindermann 2009, S. 15).

Standards dienen der . . .

- . . . Orientierung (qualitativ und quantitativ),
- . . . Vergleichbarkeit,
- . . . Überwachung,
- . . . Evaluation,
- . . . Steuerung von „(teil-)autonomen Systemen“,
- . . . Qualitätsentwicklung,
- . . . Legitimation von individuellem Handeln und/oder gesellschaftlichen Entscheidungen,
- . . . Selektion.

6.2.4.2 Problematik der Evaluation und der Standards

Welche Probleme können bei der Evaluation auftreten?

„Evaluatoren sehen sich vielen, zum Teil einander widersprechenden Anforderungen gegenüber. So werden von Auftraggebern oft nicht realisierbare oder mit Kriterien wissenschaftlicher Forschung kollidierende Erwartungen formuliert“ (Widmer 1996, S. 306). Es können u. a. folgende Probleme auftreten:

- Strenge Standards des wissenschaftlichen Arbeitens sind nicht immer einzuhalten, etwa wenn Kontrollgruppen oder Längsschnitte sich als nicht realisierbar zeigen.
- Praxisrelevanz und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn können in Konflikt zueinander geraten.
- Evaluationsprojekte sind häufig unterfinanziert, zeitlich befristet und durch eine Vielzahl von Regelungen (z.B. Datenschutz) in ihrer Arbeit eingeschränkt.
- Außerdem sind Praxisfelder nicht einheitlich strukturiert, spezifische Gruppen innerhalb der Auftraggeber oder der Evaluierten (bei der Evaluation der Lehre z.B. das Wissenschaftsministerium, die Hochschulleitung, die Fakultäten, das Institut, die Professoren, die Lehrbeauftragten und deren Organisationen) vertreten unterschiedliche Positionen und können den Evaluationsprozess durch offenen oder verdeckten Widerstand beeinträchtigen.
- Evaluationen stellen immer eine gewisse Bedrohung für Beurteilte dar: Defizite können aufgedeckt und Strukturen mit Veränderungsvorschlägen konfrontiert werden.
- Ängste und Widerstände lassen sich reduzieren, wenn die zu beurteilenden Personen und Institutionen mit in die Planung und Durchführung des Evaluationsprozesses einbezogen werden und Evaluation als Beitrag zur Problemlösung aufgefasst wird.
- Die Tätigkeit von Evaluation beschränkt sich nicht nur auf die des Wissenschaftlers, sondern beinhaltet auch die des Kommunikators und Moderators.

Letzteres würde weder den Anforderungen des Evaluationsprozesses mit divergierenden Interessen unterschiedlich Beteiligter gerecht werden noch würde die Evaluationsforschung ihr eigenes Vorhaben im Feld als Handeln innerhalb eines komplexen Systems verstehen können. Evaluationsforschung muss ihre Umfeldsbedingungen reflektieren.

Welche Probleme könnten bei den Standards auftreten?

- Für die Entwicklung von Evaluationsstandards in der Lehrerbildung ist es nicht ausreichend, sich lediglich auf die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu beziehen und auf die Erfassung und Prüfung der *Kompetenzen in den Unterrichtsfächern* zu verzichten. In der Schweizer Studie wird die Bedeutung des auf das Unterrichtsfach bezogenen Wissens stark unterschätzt, dies gilt für alle Lehrämter.
- OSER weist darauf hin, dass "ein objektives Feststellen des Ausmaßes des Beherrschens der Standards erheblichen Aufwand in sich birgt. Für eine einzige junge aus der Lehrerausbildungsinstitution austretende Lehrperson müssten viele Situationen filmisch festgehalten und dieses Material einzeln ausgewertet werden" (Oser 1997, S. 211).
- Standards haben mit einem doppelten Empiriedefizit zu kämpfen. Die Herleitung von Standards kann – mangels empirischen Wissens – in Gänze nicht auf empirischer Basis erfolgen. Außerdem liegt zum Impact von Standards bisher kaum empirisches Wissen vor (vgl. Oser 2002, S. 212).
- Kataloge mit Standards sagen in der Regel nichts aus über die Implementation dieser Standards. Hier sind jedoch eine Reihe von Fragen zu stellen, beispielsweise jene nach der Qualifizierung von Auszubildenden in Hochschulen ebenso wie Fragen der Sequenzierung des Studiums.
- In der historischen Darlegung der Bildung von Lehrkräften bei OELKERS (2001) wird klar, dass Klagen über die Arbeit von Lehrkräften, aber auch ihre Aus- und Weiterbildung nichts Neues sind, fast zyklisch wiederkehren und eng mit der Professionsentwicklung verknüpft sind.

Diese gab es zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht oder nur in einer weitgehend uneinheitlichen Form, die Organisation fehlte. Der Unterricht wurde durch „Lesen, auswendig lernen, Psalmen singen, schreiben“ gefüllt. Rechnen schien überflüssig und wurde jedenfalls nicht mit allen Schülern betrieben, die Klassen waren überfüllt. Die Lehrmittel wurden im Blick auf die „Examens-Tabelle“ verwendet. Sie waren oft über Jahrzehnte hinweg unverändert eingesetzt. Es kamen noch die Schulhäuser vor, die nicht bewohnbar waren, Lehrer, die nicht rechnen konnten, Lehrer, die das Schulgeld selbst einkassieren mussten oder kehrweise verpflegt wurden.

Die Professionalität der Lehrkräfte bestand größtenteils darin, die Lehrmittel abzufragen und danach das Können der Schüler zu bemessen. Daher stand der Nachweis, dass es

überhaupt die Möglichkeit besserer Verhältnisse gab, am Anfang der Professionsentwicklung. Das Vorhandensein und die Wirksamkeit guter Lehrkräfte war die Bedingung dafür, von einer Ausbildung zur Profession sprechen zu können (vgl. Oelkers 2001, S. 37). Wo das Bedürfnis nach Bildung und durch die bestehende Konkurrenz fühlbar gemacht wurde, begann unverzüglich die Verbesserung des Schulwesens. Lehrer wurden zur Selbstbildung und zur zweckmäßigen Führung ihres Amtes motiviert.

6.2.4.3 Evaluationsmodell des Berufsschullehrer-Departments

Die Qualitätsmerkmale für Lehrerbildungsinstitutionen werden aber vermutlich nur entwickelt werden und lassen sich hinsichtlich ihrer Erfüllung nur evaluieren, wenn auch die leitende Instanz für das Gesamtsystem Lehrerbildung spezifische Standards erfüllt. Auch das laotische Bildungsministerium bzw. die in ihnen für die Lehrerbildung verantwortlichen Abteilungen und Gruppen müssen *selbst* Standards erfüllen! Das wahrscheinlichste Evaluationsmodell bzw. Standardskonzept (siehe Abbildung 13) könnte für die gesamte berufliche Lehrerausbildung in Laos angewendet werden.

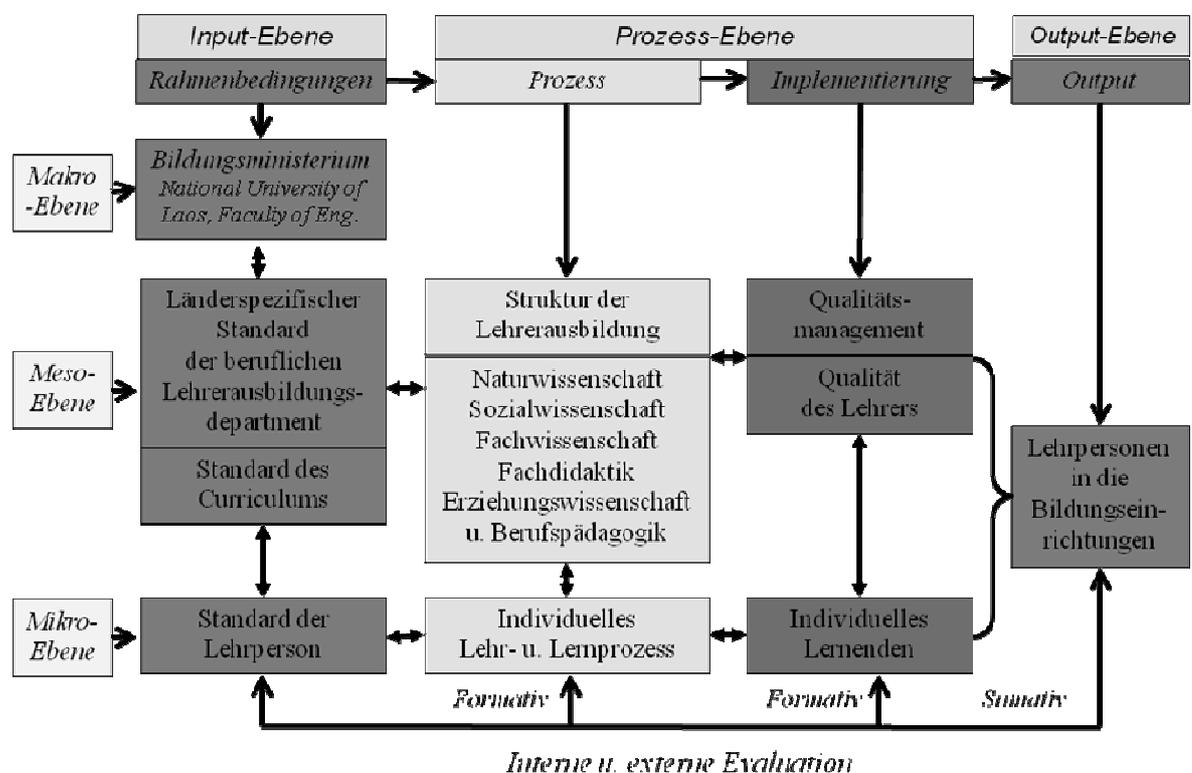


Abbildung 13: Evaluationsmodell des Standardkonzepts für das berufliche Lehrerausbildungsdepartment

Es wird sich an den folgenden Merkmalen nach RINDERMANN orientiert:

Nach Nützlichkeit

- Berücksichtigung des Interesses der Beteiligten und Betroffenen,
- Glaubwürdigkeit von Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen,
- Erhebung und Auswahl sachdienlicher Informationen,
- Darlegung von Werten, die zur Beurteilung der Resultate herangezogen werden,
- Klare Verständigung und umfassende Berichterstattung,
- pünktliche Berichterstattung und Verteilung des Berichts an alle relevanten Stellen,
- Durchführung und Berichterstattung hat so zu erfolgen, dass das Vorgehen nachvollzogen werden kann,

Nach Durchführbarkeit

- Praktische Verfahren,
- Politische Tragfähigkeit und Beachtung der Interessen von verschiedenen Gruppen,
- Finanzielle Effektivität, günstige Relation von Aufwand und Ertrag.

Nach Korrektheit und Angemessenheit

- Dienstleistungsorientierung,
- Schriftliche Festlegung der Vereinbarungen,
- Beachtung der Rechte und des Wohlbefindens der Beteiligten,
- Respektvolle Behandlung der Beteiligten,
- Vollständige und faire Einschätzung zur Unterstützung der formativen Funktion,
- Offenlegung der Resultate für alle relevanten Beteiligten,
- Identifikation und Benennung von Interessenkonflikten.

Nach Sorgfältigkeit (Exaktheit)

- Beschreibung des zu beurteilenden Programms,
- Analyse der Rahmenbedingungen,
- Beschreibung der Ziele und Verfahren der Evaluation,
- Beschreibung der Informationsquellen zur Abschätzung ihrer Verlässlichkeit,
- Glaubwürdigkeit und Übertragbarkeit,
- Systematische Kontrolle,
- Adäquate Analyse qualitativer und quantitativer Informationen,

- Ausdrückliche Begründung von Schlussfolgerungen,
- Unparteiische Berichterstattung,
- Überprüfung der Qualität der Evaluationsverfahren (vgl. Rindermann 2009, S. 17f).

Nach den Kontaktaufnahmen beginnt die Evaluation durch die Auftraggeber mit einer groben Verständigung über wichtige Ziele, Bedingungen, Inhalte und Prozesse des Institutionsprogramms (siehe Abbildung 14). Diese werden mit formalen Vereinbarungen hinsichtlich Zeit, Finanzierung, Berichtsverwendung etc. in einem Vertrag festgelegt.

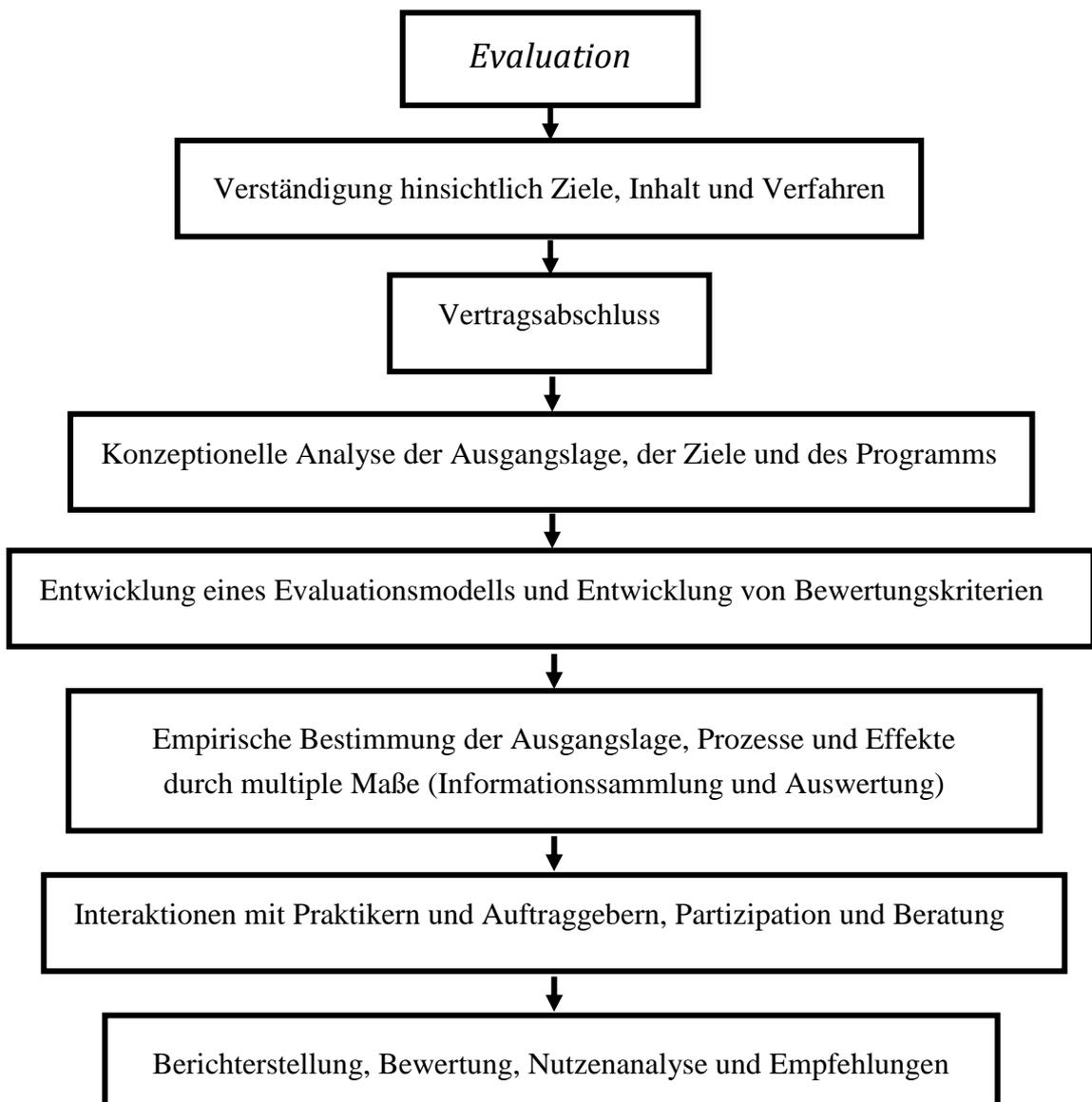


Abbildung 14: Evaluationsprozess (vgl. Rindermann 2009, S. 19).

Inhalte und Formen der Messung implizieren Annahmen über die Relevanz einzelner Aspekte und deren optimale Gestaltung. Evaluationen müssen Phänomene und Effekte des zu untersuchenden Bereichs adäquat abdecken und die vorempirische Phase der Evaluation endet mit einer Abstimmung des Evaluationskonzeptes mit Auftraggebern und Praktikern. Der zeitlich umfangreichste Teil der Evaluation besteht aus der Informationssammlung und -auswertung. Die Auswertung sollte möglichst parallel zur Datenerhebung stattfinden, um durchlaufende Rückmeldungen zu optimieren. Gleiches gilt für die Berücksichtigung möglicher Verzerrungsvariablen. So können Effekte von spezifischen Einstellungen der Teilnehmer oder von externen Bedingungen abhängen. Evaluationen sollten die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten berücksichtigen (vgl. Rindermann 2009, S. 20). Wenn der Evaluationsprozess mit der Rückmeldung der Ergebnisse abgeschlossen ist, sollten diese Ergebnisse in einem Bericht oder einer Präsentation festgehalten und an die beteiligten Gruppen übermittelt werden. Zu diesen zählen deskriptive Informationen, z. B. die Beschreibung der Ausgangs- und Endmerkmale, Prozesse, Rahmenbedingungen usw. Neben der reinen Beschreibung sollten eine Erklärung, eine Bewertung und eine Prognose erfolgen. Des Weiteren ist das Verhältnis von Nutzen und Kosten des durchgeführten Programms zu diskutieren. Berichte sollten die subjektiven Überzeugungen der Beteiligten beachten. Die Rückmeldung sollte deutlich und verständlich erfolgen. Fehler und Schwächen der betroffenen Personen sollten in einer Form angesprochen werden, die Akzeptanz bei den Beurteilten findet. Die genannten Informationen bieten die Chance zur Verbesserung der weiteren Programmdurchführung.

Unter Nutzen ist der Nutzen des Programms gemeint. Durch die Einschätzung von Beteiligten und Experten könnte der Nutzwert des Programms aufgezeigt werden. Er kann positive Werte aufzeigen oder das Programm stellt sich als zu aufwendig heraus, so dass alternative Verfahren vorgeschlagen werden. Am Schluss des Evaluationsprozesses ergänzen Empfehlungen, Ratschläge und Vorschläge die schriftlichen Berichte. Der Zusammenhang zwischen Empfehlungen und gemessenen Werten sollte sich an den Zielen orientieren.

Evaluationsprotokoll

dient zur Bewertung der Standards des beruflichen Lehrerausbildungsdepartments
Bewertung durch internen Experten der Faculty of Engineering

Bildungseinrichtung: _____

Bewertung durch: _____ Datum: _____

Hinweise zur Benutzung des Formulars:

Dieses Protokollformular dient der Bewertung der Standards des beruflichen Lehrerausbildungsdepartments. Die Standardorientierung wird aufgestellt und mit „ja“ oder „teils/teils“ oder „nein“ eingeschätzt (x).

Standardorientierung zur Bewertung der Standards des Vocational Teacher Departments (SVTD): Die Bewertung der Standards der beruflichen Lehrkräfte erfolgt in einem eigenen Evaluationsprotokoll (6.2.4.4).

Nr.	Standardorientierung			
1	Rechtliche Funktionen u. Ziele der Lehrerausbildung	ja	teils/teils	nein
1.1	Ist VTD in universitäre Strukturen eingebunden?			
1.2	Wurde VTD rechtlich fehlerfrei konstruiert und vom Staat genehmigt?			
1.3	Übernehmen die Mitarbeiter des VTD auch eine erzieherische Funktion bei den Studierenden?			
1.4	Ist es dem VTD möglich, ihren Studierenden eine Integrations- und Legitimationsfunktion für den Beruf des Lehrers zu erbringen?			
1.5	Orientiert sich das VTD an sozialen und gesellschaftlichen Forderungen?			
1.6	Befähigt das VTD ihre Studierenden die Funktion zur traditionellen und kulturellen Überlieferung zu übernehmen?			
1.7	Entspricht die Zielformulierung den Erwartungen der Standards für berufliche Lehrkräfte?			
2	Lehrausbildung als Zentrum der Kooperation: Wenn beispielsweise ein Problem aufgetreten ist, geht es nicht darum, das Verhalten Einzelner isoliert zu betrachten, sondern im Zusammenhang mit dem gesamten System. Es geht nicht nur darum, einen Schuldigen zu suchen oder die Ursache herauszufinden, sondern es geht auch darum, das gesamte System daraufhin zu analysieren, welche Faktoren die Probleme hervorbringen und wie Probleme vermieden werden können.	ja	teils/teils	nein
2.1	Ermöglicht die Querstruktur des Berufsschullehrerstudienganges einen günstigen			

	Kommunikationschnittpunkt bei der Studienorganisation?			
2.2	Bildet VTD berufliche Lehrer fächerübergreifend aus?			
2.3	Kooperiert und kommuniziert VTD mit Institutionen außerhalb der Universität?			
2.4	Unterstützt die Faculty of Engineering den Personalbedarf von VTD (Managementbereich, Dozenten der Naturwissenschaft, der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft, der Berufspädagogik und Hilfskräfte)?			
2.5	Stellt die Universität die erforderliche Ausstattung (Finanzmittel, Lehr- und Lernmaterial, Equipment, Bibliothek, Labore, Transportfahrzeugen, Sonstiges)?			
2.6	Verfügt die Fakultät über eine allgemeine Lehrplankommission?			
2.7	Hat VTD das Recht an Sitzungen der Fakultät teilzunehmen?			
2.8	Gibt es Ansätze für eine Weiterbildung des Lehrpersonals innerhalb VTD bzw. der Faculty of Engineering?			
3	Dauer des Lehrerausbildungsmodells	ja	teils/teils	nein
3.1	Ist die Lehr- und Lernorganisation des „Addition-Programms“ für Berufsschullehrer besser gestaltet?			
3.2	Ist die gesamte Dauer der Berufsschullehrerausbildung mit 5 Jahren günstig gewählt?			
3.3	Weist das Addition-Programm des Berufsschullehrerstudiengangs hinsichtlich der Kooperation und Koordination innerhalb der Fakultät große Vorteile gegenüber dem normalen Programm auf?			
3.4	Stimmen Sie der Aussage zu, dass, wenn Lehrerstudenten ein Jahr länger als der Durchschnitt studieren, dann sollten sie auch ein um eine Lohnstufe höheres Einkommen erhalten?			
4	Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges	ja	teils/teils	nein
4.1	Kann VTD mit Hilfe des Addition-Programms des Berufsschullehrerstudiengangs mehr Studienwillige ansprechen als nur mittels des normalen Programms?			
4.2	Stehen den Lehrerstudenten nach dem Addition-Programm des Berufsschullehrerstudiengangs mehr Lehrstellen als den Absolventen des regulären Programms zur Verfügung?			
4.3	Arbeiten Studierende des Addition-Programms des Berufsschullehrerstudiengangs motivierter und zielbewusster als Studierende des normalen Programms?			
4.4	Ist die Abbruchquote innerhalb der einzelnen Berufsschullehrerstudiengänge gleich hoch?			
5	Ausbildungsverordnung:	ja	teils/teils	nein
5.1	Wie zutreffend schätzen Sie die folgende Aussage von PHAL ein: „Die Veränderungen bei der Facharbeit müssen nicht nur der Ausbildungspraxis, sondern auch der Ausbildungsordnung entsprechen und gerecht werden. Bestehende Ausbildungsordnungen, die für viele gewerblich-technische Ausbildungsberufe strukturell sehr ähnlich sind, können von daher nicht als etwas unverrückbar Feststehendes			

	aufgefasst werden, sondern müssen von Zeit zu Zeit überprüft und angepasst werden“ (Pahl 2000, S. 71).			
5.2	Gibt es noch weitere wichtige Standards, an denen sich das berufliche Lehrerausbildungsdepartment orientieren sollte?			
6	Praktika	ja	teils/teils	nein
6.1	Wird das fachwissenschaftliche Praktikum sinnvoll durchgeführt? (Praktikumsbericht?)			
6.2	Wird das pädagogische Praktikum sinnvoll durchgeführt? (Praktikumsbericht?)			
6.3	Ist die Dauer des fachwissenschaftlichen Praktikums ausreichend?			
6.4	Ist die Dauer des pädagogischen Praktikums ausreichend?			
6.5	Wird die Schlüsselqualifikation der Teamfähigkeit (mitwirken, mitgestalten, gemeinsam durchführen, gemeinsam fortentwickeln und gemeinsam wohlfühlen) als sehr wichtig eingeschätzt?			
6.6	Werden die Facharbeiter immer häufiger mit Rechentechnik und elektronischen Steuerungssystemen konfrontiert?			
6.7	Ist die Instandhaltung und Fehlersuche bei den Technikberufen enorm wichtig?			
6.8	Wertet das Praktikumsbüro gemeinsam mit den Praktikanten das Praktikum regelmäßig aus?			
6.9	Besteht eine Möglichkeit zur Lehr- und Lernforschung in der Schule?			
6.10	Betreut der Lehrer die Lehrerstudenten während des Praktikums gut?			
6.11	Nutzen die Lehrer und Lehrerstudenten während des Praktikums die Möglichkeit, Kontakte zu Institutionen außerhalb der Universität zu knüpfen?			
7	Curriculum: Es besteht die Möglichkeit, das Programm des Berufsschullehrerstudiengangs modular zu gestalten, so könnten Umfang, Vertiefung und Aufwand dem Kompetenzerwerb angepasst werden. Das Fachdidaktikmodul eröffnet die Möglichkeit, die „Hauptfachstudiengängen“ (BA und künftig MA) und das Kerncurriculum für den Berufsschullehrerstudiengang miteinander zu verzahnen.	hoch	passend	wenig
7.1	Wie hoch ist die Anzahl der Credits in den Naturwissenschaftsmodulen?			
7.2	Wie hoch ist die Anzahl der Credits in den Fachwissenschaftsmodulen?			
7.3	Wie hoch ist die Anzahl der Credits in den Fachdidaktikmodulen?			
7.4	Wie hoch ist die Anzahl der Credits in den erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Modulen?			
		ja	teils/teils	nein
7.5	Orientiert sich VTD an dem Leitbild des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens in der beruflichen Bildung?			
7.6	Entsprechen die erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Module den Anforderungen der			

	Lehrerstudenten?			
7.7	Sind die fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Module für die Lehrerausbildung erarbeitet worden?			
7.8	Besteht seitens der Dozenten der Fachwissenschaft die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den berufspädagogischen Dozenten?			
8	Kontrolle, Steuerung und Evaluation	gut	teils/teils	unzufrieden
8.1	Wie schätzen Sie das gegenwärtige System der internen und externen Evaluation für die berufliche Lehrerausbildung im Allgemeinen ein?			
8.2	Wie ist der länderspezifische Standard der beruflichen Lehrerausbildung aufgebaut?			
8.3	Wie ist der länderspezifische Curriculumstandard strukturiert?			
8.4	Wie sind die Standardkriterien der länderspezifische Lehrperson formuliert?			

Tabelle 24: Evaluationsprotokoll der Standards des beruflichen Lehrerausbildungsdepartments

6.4.4.4 Evaluation der Standards für berufliche Lehrkräfte in Laos

Als Ausgangspunkt soll zunächst auf Standards bei der Personalevaluation nach RINDERMANN eingegangen werden. Darauf folgt die Darstellung eines Evaluationsformulars bzw. Bewertungsprotokolls nach Standards der länderspezifischen Lehrpersonen.

Die Wissenschaftler haben immer versucht, in diesem Geflecht verschiedener Praxisanforderungen und wissenschaftlicher Standards Richtlinien für Personalevaluationen und Programmevaluationen aufzustellen. Diese Qualitätsmaßstäbe für die Durchführung und Bewertung von Evaluationen wenden sich gleichermaßen an Auftraggeber und Evaluatoren. Im Folgenden sind die Merkmale, an denen sich die Evaluation von Lehrpersonen nach RINDERMANN orientieren sollte, aufgeführt (vgl. Rindermann 2009, S. 18):

Korrektheit und Angemessenheit

1. Dienstleistungsorientierung der Evaluation
2. Festlegung von Evaluationsrichtlinien, Beachtung gesetzlicher Vorschriften
3. Identifikation und Benennung von Interessenkonflikten
4. Zugang zu Personalevaluationsdaten nur bei begründetem Anspruch
5. Beachtung von Rechten und legitimen Interessen der Beurteilten

Nützlichkeit

1. Konstruktive, formative Orientierung
2. Festlegung der Nutzer und beabsichtigten Nutzungen der Evaluationsresultate
3. Qualifikation und Glaubwürdigkeit der Evaluatoren
4. Sachdienliche, nutzerorientierte Berichterstattung
5. Erläuterungen, Beratung und Empfehlungen nach Berichterstattung für Nutzer

Durchführbarkeit

1. Praktische Verfahren, günstige Relation von Aufwand und Ertrag
2. Akzeptanz in der Praxis: Kooperative Entwicklung eines Evaluationsverfahrens sichert seine Implementierung
3. Finanzielle und zeitliche Durchführbarkeit

Genauigkeit und Sorgfalt

1. Festlegung der Aufgaben und Ziele der Evaluation und benötigte Qualifikationen der Beurteilten.
2. Beschreibung der Arbeitsbedingungen und des -umfeldes der Beurteilten.
3. Dokumentation der verwendeten Evaluationsverfahren.
4. Evaluationsverfahren passend zu Aufgaben und Arbeitsbedingungen der Beurteilten.
5. Glaubwürdige Messungen.
6. Systematische Datenverwaltung zur Vermeidung von Verwechslungen.
7. Kontrolle von Bias- oder Verzerrungsvariablen (Verdrehung oder Verfälschung).
8. Laufende Prüfung des Evaluationssystems.

Diese Merkmale könnten eine wichtige theoretische Grundlage bei der Beurteilung der beruflichen Lehrerstandards in Laos darstellen. Das Vocational Teacher Department wird die pädagogisch-didaktisch-methodischen Module anhand der Standards der beruflichen Lehrkräfte umstrukturieren und vermitteln (siehe Gliederung 6.2.3). Die Evaluation sollte voraussichtlich 2 Jahre nach Beendigung der Ausbildung als eine Grundlage für die empirische Analyse des Zusammenhangs zwischen Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Lernzuwachs dargestellt werden. Während der Lehrerausbildung erwerben Lehrpersonen Kenntnisse über die zukünftige berufliche Entwicklung. Dieses neue Wissen wirkt sich hoffentlich wiederum auf das Handeln im Lernprozess aus, damit die Lernzuwächse beim Lernenden zu einem erfolgreichen und befriedigenden Lernen führen. „Gute Lehrer erzielen

größere Lernerfolge bei ihren Schülern!“ (Terhart 2006, S. 35). Evaluationen dienen daher den folgenden Zielen:

- Sie dienen der Verbesserung der akademischen Bildung und der Ausbildung von Lehrerstudierenden.
- Sie dienen der Verbesserung des Standards der pädagogisch-didaktisch-methodischen Kenntnisse.
- Aus der Sicht des Wissenschaftstransfers sollten Nachwuchskräfte auf die Wirtschaft und Gesellschaft einwirken und direkt oder indirekt Rationalität und Reflexivität einbringen.

Evaluationsprotokoll

dient der Bewertung der Standards für berufliche Lehrkräfte
Bewerten von Lehrerschaft und Lernenden

Schule: _____ Klasse: _____

Fach/Modul: _____ Anzahl der Credits: _____

Thema: _____

Unterricht durchgeführt von: _____

Position der durchführenden Lehrperson: _____

Abschluss/Qualifikation der Lehrkraft: _____ Datum: _____

Hinweise zur Benutzung des Formulars:

Dieses Protokollformular, innerhalb dessen Sie sich mit dem Lehrhandeln der zu bewertenden Lehrperson auseinandersetzen, soll während des Unterrichts und außerhalb der Unterrichtsstunde eingeschätzt werden.

Die Maßeinteilung: 1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=muss verbessert werden.

Lehrerhandeln der Unterrichtsstunde: Einschätzung vor/nach dem Unterricht

Nr.	Einschätzungskriterien	1	2	3	4
1	Erfüllt hoheitliche Aufgaben im Allgemeinen, dienen als Vorbild.				
2	Begreift den Lehrerberuf als Dienst für Bildung und Erziehung.				
3	Beteiligt sich an der gesellschaftlichen Arbeit.				
4	Wertet die überlieferte nationale Kultur und Tradition auf.				
5	Stellt den Kontakt zur Öffentlichkeit her.				
6	Geht angemessen mit Problemen der Lernenden und fehlender Disziplin (Einschlafen, Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) um.				
7	Berichtet rechtzeitig über die Leistungsergebnisse der Lernenden.				
8	Pflegt einen angemessenen Umgang mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht.				
9	Einigt sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns.				
10	Ist in der Lage, mit Kollegen zu kommunizieren und zu kooperieren.				
11	Ist in der Lage, den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feed-back zu geben.				
12	Diagnostiziert, welche Ursachen für Misserfolge, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. vorliegen könnten und kann entsprechend reagieren.				

13	Beobachtet Nachahmungsprozesse bei den Lernenden und geht darauf ein.				
14	Entwickelt zusammen mit den Lernenden realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne.				
15	Beginnt und beendet den Unterricht pünktlich.				
Beurteilung während des Unterrichts: kann nach dem Unterricht ergänzt werden.					
Nr.	Einschätzungskriterien	1	2	3	4
Psychologisches Verhalten					
1	Wissensvermittlung nach Normen und Werten.				
2	Richtet sein pädagogisches Handeln an den Bedürfnissen der Lernenden aus.				
3	Überwacht das Arbeiten und Lernen der Lernenden und bewertet ihre Lerngewohnheiten kritisch.				
4	Ermöglicht es den Lernenden, konstruktiv mit ihren Fehlern umzugehen.				
5	Vermittelt die Vorteile vernünftiger Selbstkontrolle.				
Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts					
6	Strukturiert seinen Unterricht systematisch, ausführlich, vielfältig (schreiben, lesen, sprechen usw.) und plant Möglichkeiten des Transfers ein.				
7	Sorgt dafür, dass die schwächeren Lernenden von den stärkeren lernen können.				
8	Gestaltet Unterrichtsphasen klar, eindeutig und sinnvoll.				
9	Setzt Unterrichtsmethoden angemessen ein, damit Interaktionen möglich werden.				
10	Gestaltet den Klassenraum effektiv und entsprechend der gewählten Unterrichtsform.				
Fachdidaktik					
11	Die von ihm gewählten Lernziele berücksichtigen den kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich.				
12	Die ausgewählten Lerninhalte sind sach- und lernlogisch (z. B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) gegliedert.				
13	Reagiert bei der Unterrichtsdurchführung flexibel auf Situationen, die nicht vorhersehbar waren.				
14	Passt die spezifischen Inhalte an die unterschiedlichen Unterrichtsformen an.				
15	Vermittelt die wichtigsten Schritte des Problemlösens und übt sie ein.				
16	Koppelt das zu vermittelnde Wissen mit realer Erfahrung.				
17	Sorgt dafür, dass die Lernenden im Unterricht (Projektarbeit oder Konzept) aktiv mitarbeiten.				
Unterrichtsmedium					
18	Wählt Unterrichtsmedien (Bild, Ton, Film, Modell etc.) angemessen aus und setzt sie so ein, dass sie im Unterricht der didaktisch-methodischen Anschauung dienen.				
19	Nutzt die Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht und vermeidet deren Nachteile.				

20	Bereitet die technischen Anlagen (PC, Pinnwand, Kärtchen, Werkzeuge, farbige Markierungsstifte usw.) sinnvoll vor.				
21	Nutzt die unterschiedlichen Computerprogramme sinnvoll zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.				
22	Macht die Lernenden vertraut mit den Möglichkeiten einer Bibliothek.				
	Didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung				
23	Wendet unterschiedliche Prüfungsverfahren zur Leistungsbewertung (schriftlich und mündlich) sicher an.				
24	Orientiert sich bei der Entwicklung von Prüfungsfragen an der Lernziel-Taxonomie.				
25	Beurteilt Lernergebnisse gerecht.				

Tabelle 25: Evaluationsprotokoll der Standards für berufliche Lehrperson

6.5 Laufbahnstruktur der beruflichen Lehrkräfte

Die erste und zweite Phase der beruflichen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist nur als Eintritt in das Berufsleben eines Lehrers zu verstehen. Insofern ist es nicht hinreichend, die Qualifizierung für den Beruf allein mit Blick auf die Erstausbildung zu betrachten. Denn diese Erstausbildung kann nicht vollständig und hinreichend für das gesamte Berufsleben des Lehrers qualifizieren, sondern muss sich am Ziel des möglichst gut qualifizierten Berufsanfängers orientieren. In den ersten Jahren nach Berufseintritt ist die Kompetenzentwicklung eine ganz entscheidende Periode. Deshalb ist es wichtig, diese Berufseingangsphase so zu gestalten, dass dieser Standardsaufbau in geordneter Weise erfolgt (vgl. Zsonlai 2007, S. 56).

Wie in allen Berufen, so ist auch und insbesondere im Lehrerberuf aufgrund des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf von wachsender Bedeutung. Dies nicht nur, weil sich Bildungs- und Sozialisationsverhältnisse immer rascher wandeln, sondern weil der Lehrerberuf aufgrund vielfältiger Belastungen wesensbestimmend darauf angewiesen ist, dass Kompetenzen aktualisiert und Belastungserfahrungen möglichst aufgefangen werden. Das kontinuierliche formelle und informelle, zentral und schulintern organisierte Weiterlernen im Beruf muss zu einem selbstverständlichen Element der Berufskultur der Lehrerschaft werden.

Die Lehrerfort- und -weiterbildung, ob zentral oder dezentral durchgeführt, ist ein wichtiger Prozess bei der Aktualisierung und Erweiterung der Qualität der Lehrarbeit. Auf diese Weise sorgt das Weiterlernen im Beruf für eine allmähliche Verknüpfung von Kompetenz-

und Laufbahnentwicklung im Lehrerberuf. Die Karrierestruktur und die formale Laufbahn sollten so umgestaltet werden, dass es sich im übertragenen wie im wörtlichen Sinne „lohnt, ein guter Lehrer zu sein“ (Zsolnai 2007, S. 57).

Aufgrund der hohen Beanspruchung und Belastung im Beruf sowie den niedrigen Löhnen nutzen viele Lehrer in Laos die Möglichkeit der Frühpensionierung oder wechseln in andere Berufe. Dies führt zu Lehrermangel bei allgemeinen bildenden und berufsbildenden Lehrern. Standards der Lehrerausbildung sollten so gestaltet sein, dass es Lehrern nicht zu schwierig aber auch nicht zu leicht gemacht wird. Es sollten bei ihrer Entwicklung die Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Tradition und Kultur des jeweiligen Landes berücksichtigt werden.

„Generell wird man sagen können, dass sich auch die Lehrerbildung und der Lehrerberuf in Deutschland auf einen mehr oder weniger einheitlichen Bildungsraum in Europa einzustellen hat“ (Zsolnai 2007, S. 62).

Der Lehrer als Beamter

Lehrer im Sinne dieser Ausführungen sind „die Personen, die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen berufsmäßig Unterricht erteilen“ (Hansch 1988, S. 46). Anhand des Beispiels Niedersachsen wird deutlich, dass der Staat die ihm zustehenden Befugnisse und die von ihm zu erfüllenden hoheitsrechtlichen Aufgaben durch Angehörige des öffentlichen Dienstes (§ 1 a NBG = Öffentlicher Dienst) ausüben lässt, und zwar im Regelfalle durch Beamte, mit denen ein öffentlich-rechtliches Dienst- und Treueverhältnis besteht (Art. 33 (4) GG; Art. 46 (1) VorlNds Verf).

Der Lehrer als Angestellter

Obwohl Lehrer in Niedersachsen grundsätzlich in das Beamtenverhältnis zu berufen sind (§ 35 (2) NSchG), schließt das nicht aus, auch Unterricht von nichtbeamteten Personen, das sind Mitarbeiter im Angestelltenverhältnis, erteilen zu lassen. Auch dieser Personenkreis steht mit dem Land in einem unmittelbaren Dienstverhältnis, und zwar nicht wie der Beamte in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis, sondern auf arbeitsrechtlicher Basis nach dem Angestelltentarif, also auf der Grundlage des Arbeitsrechts (Hansch 1988, S. 46). Die Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis unterliegen wie die beamteten Lehrer den Weisungen des Schulleiters und der Schulbehörden (§ 100 NSchG).

Pflichten des verbeamteten Lehrers

Durch das öffentlich-rechtliche Dienst- und Treueverhältnis entstehen sowohl für den Dienstherrn als auch für den Beamten beachtliche Pflichten und Rechte. Der Lehrer ist somit ein weisungsgebundener Beamter. Er hat den Anweisungen des Schulleiters und der Schulaufsicht Folge zu leisten, es sei denn, dass es sich um eine offensichtliche rechts- oder verfassungswidrige Anordnung handelt oder gar um die Aufforderung zu einer strafbaren Handlung. Das Weisungsrecht des Schulleiters ist ein Mittel zur Erfüllung seiner Aufgaben. Der Beamte unterliegt einer Schweigepflicht. Diese Verpflichtung dient dem Schutz der Bürger, weil der Beamte insbesondere durch seine hoheitsrechtliche Tätigkeit Tatbestände erfährt (Beispiel: Steuerrecht), die weit in den persönlichen Lebensbereich der Staatsbürger eingreifen.

Der Lehrer ist verpflichtet, dass die Weitergabe der Informationen an den Schüler mit Hilfe seiner pädagogischen Kenntnisse sinnvoll erfolgt.

Zu den weiteren Pflichten des Beamten gehört auch die „Hingabe an den Beruf“ und ein „würdiges Verhalten“. „Sein Verhalten innerhalb und außerhalb des Dienstes muss der Achtung und dem Vertrauen gerecht werden, die sein Beruf erfordert.“ (§ 62, 3. Satz NBG). Sollte der Beamte im Laufe seiner dienstlichen Tätigkeit feststellen und meinen, die ihm gesetzlich auferlegten Pflichten nicht mehr oder nicht mehr in vollem Umfang erfüllen zu können oder zu wollen, dann verbleibt ihm der einzig korrekte Weg eines Antrages auf Verweis, Geldbuße, Gehaltskürzung, Kürzung des Ruhegehalts oder Entlassung aus dem Beamtenverhältnis.

Rechte der Lehrer

Im Rahmen des Dienst- und Treueverhältnisses sorgt der Dienstherr für das Wohl des Beamten und seiner Familie und schützt ihn bei seiner amtlichen Tätigkeit und in seiner Stellung als Beamter. Im Falle einer Beleidigung oder Körperverletzung gegen einen Amtsträger „während der Ausübung seines Dienstes oder in Beziehung auf seinen Dienst“, erfolgt die Verfolgung der Tat durch den Dienstvorgesetzten.

VII. Schlussfolgerung

7.1 Hintergrund der beruflichen Lehrerausbildung in Laos

Das Studium der Berufsschullehrerausbildung in Laos orientiert sich an der „Theorie der Fachdidaktik“ und wurde im März 2003 an der Faculty of Engineering der National University of Laos in der Hauptstadt Vientiane gegründet. HORTSCH behauptet zu Beginn des Studiums des Verfassers an der TU Dresden, dass die laotischen Wissenschaftler keine Kenntnisse über die Theorie der Fachdidaktik haben und unsicher sind. Nachdem die Masterarbeit unter dem Thema „Funktionen des Departments für Berufspädagogik an der Nationalen Universität of Laos - Konsequenzen für die Strukturierung der fachdidaktischen Ausbildung von technischen Lehrern“ angefertigt hatte, wurden Vorlesungen bei NIETHAMMER sowie bei HORTSCH, der in Laos Seminare durchführte, besucht. HORTSCH behielt recht mit seiner Behauptung. Denn Fachdidaktik umfasst alle wichtigen Funktionen der Lehrerausbildung von der Makroebene bis zu Mikroebene. Die Fachdidaktik stellt das „Bindeglied“ zwischen den Fachwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Unterrichtspraxis dar. Die Fachdidaktik muss sowohl den Forschungsgegenstand der Fachdisziplinen als auch die vorhandene Berufspraxis berücksichtigen“ (vgl. Khammounty 2004, S. 56f).

Mehrere Wissenschaftler haben ähnliche Auffassungen von den Aufgaben der Fachdidaktik definiert. Für die Umsetzung in Laos sollte auf die Auffassung nach BECKMANN hingewiesen werden. Er hat die Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft und Schulpädagogik lokalisiert und betont, dass beide Wissenschaften als Hilfswissenschaft der Fachdidaktik fungieren. Er leitet damit folgende Forschungs- und Lehraufgaben der Fachdidaktik ab:

1. Formulierung der Ziele des Unterrichtsfaches,
2. Aufgreifen allgemein-didaktischer Theorien oder Kategorien,
3. Aufdecken der pädagogischen Dimension des Unterrichtsfaches,
4. Bemühen um einen Minimalkonsens, was an Kenntnissen und Fertigkeiten in dem einzelnen Unterrichtsfach gefordert werden muss,
5. Klärung der Stellung des Faches innerhalb des Fächerkanons sowie der erzieherischen Dimension des Faches und dessen Beiträge zur Wertevermittlung,
6. Auswahl der Inhalte,
7. Analyse und Kritik der fachlichen Lehrpläne,
8. Kriterien zur Beurteilung der fachlichen Unterrichtswerke,

9. Aufarbeitung und Erprobung von fachspezifischen Methoden, Medien, Empfehlungen zur Unterrichtsvorbereitung, zu Lehrgängen und Kursen,
10. Erforschung der Interessenlage und des Fragehorizonts der Schüler,
11. Klärung von fächerübergreifenden Aufgaben bzw. Vorhaben (vgl. Beckmann 1978, S. 218 und 1992a, S. 394).

BEYER ergänzt die Ausarbeitung und Realisierung eines hochschuldidaktischen Konzeptes für die Lehrerausbildung (vgl. Beyer 2000, S. 7). Dabei unterscheidet ARNOL Anforderungen einerseits in theoretischen und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten (vgl. Arnold 2007, S. 57).

Das gegenwärtige Modell der beruflichen Lehrerausbildung in Laos hat den Vorteil, dass die Studenten schon vorher wissen, dass sie sich verpflichten, später als „technischer Lehrer“ in den technischen Berufsschulen zu arbeiten. So können sie sich von Anfang an auf ihren Lehrerberuf konzentrieren und sich parallel dazu in ihrem Fachgebiet wissenschaftlich besser orientieren und dabei vertiefen. Trotz ausführlicher und umfangreicher Aufgaben hat der Berufsschullehrerstudiengang ein schwer lösbares Problem. Es wurde schon von Anfang an erkannt, dass die Schwachpunkte aufgrund der verschiedenen Fachrichtungen der heterogenen Departments bei der Organisation und Koordination liegen. Die Lösung dieses Problems wird in einer besseren Kooperation von VTTD und den einzelnen Departments gesehen, da z. B. die Lehrpläne der berufspädagogischen Fächer und Psychologie sowie die Lehrpläne der Fächer der Ingenieurausbildung und der Fachdidaktik gut aufeinander abgestimmt werden müssen.

Ein anderes Problem ist die Reform des Bildungssystems in Laos, die im Kapitel II ausführlich dargestellt wurde. Die allgemeinbildende Schule wird von 11 auf 12 Klassen verlängert, wobei konträr dazu, die gesamte Studienzeit durch das Bachelorprogramm an der Universität von fünf auf vier Jahre reduziert wird. Der Berufsschullehrerstudiengang, der zurzeit fünf Jahre beträgt, ist nur schwer auf vier Jahre zu verkürzen, weil eine Reduzierung der Anzahl an Modulen der Fachwissenschaft als problematisch angesehen wird. Nach der gemeinsamen Curriculumentwicklung des Berufsschullehrerstudiengangs bemängeln nun die Dozenten der Fachwissenschaft diese Entwicklung, die aus ihrer Ansicht mit einem Rückschritt der Fachkenntnisse zukünftiger Lehrer einhergeht. Künftige Berufsschullehrer müssen umfassendere Anforderungen erfüllen als Studenten anderer Fachrichtungen, da sie das Fachwissen methodisch-didaktisch den Schülern vermitteln

müssen. Es stellt sich einem nun die Frage, was als Anreiz für die Studenten dienen kann, damit sie sich für den Berufsschullehrer-Studiengang entscheiden?

Die historische Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung in Laos ist noch sehr jung. 1981 wurde das erste Lehrmeisterinstitut gegründet. In dieser Zeit waren viele ehemalige Studenten aus den sozialistischen Ländern zurückgekehrt. Vor allem kamen sie von der Sowjetunion und der Deutschen Demokratische Republik (DDR). Sie haben als Führungspersonal und wichtige Angestellte an der Gründung des Lehrmeisterinstituts mitgewirkt und haben heute noch höhere Positionen im Bildungsbereich. In der empirischen Untersuchung von HORTSCH in den Jahren 2000 und 2001 wurde festgestellt, dass die berufliche Lehrerausbildung an dem Vocational Education Development Center und an der National Universität of Laos gegründet werden soll. Dieser Schlussfolgerung stimmte das MoE zu und leitete entsprechende Maßnahmen zu deren Umsetzung ein. Das VEDC hat die Aufgabe für die berufliche Lehrerausbildung mit „Higher-Diplom-Abschluss“ im Jahr 2002 übernommen. Im März 2003 hat die National University of Laos schließlich eine Unit für die berufliche Lehrerausbildung gegründet, die den Bachelorstudiengang übernimmt und 2005 in eine Abteilung umgewandelt wurde. Um die fachgemäßen Voraussetzungen zu realisieren und einheitliche Qualitätsstandards einzuführen, soll im September 2010 diese Abteilung in ein berufliches Lehrerausbildungsdepartment überführt werden. Damit wird es ermöglicht, die einzelnen beruflichen Fachrichtungen mit Laboren auszustatten, Masterabschlüsse anzubieten und mehr Studenten eine Zusage zum Studium geben zu können. Der Bedarf an den Berufsschulen übersteigt die Ausbildungskapazitäten an unserer Universität, da rund 200 neue Lehrer jährlich benötigt werden, wobei wir im Moment nur rund 25 ausbilden können.

Inzwischen versucht man das „Multiplier Training System“ und den elektronisch gestützten Lehr- und Lernprozess des „In-Service Trainings“ für die beruflichen Lehrer anzubieten, denen es an pädagogisch-didaktisch-methodischen Grundkenntnissen mangelt. Dieses Konzept bringt die Möglichkeit, die Lehrer durch Fort- und Weiterbildung zu qualifizieren (siehe Gliederung 2.3.1.2). Allerdings treten viele Probleme auf. Beim „In-Service Training“ gibt es Finanzierungsprobleme wie für den Internetzugang, Hardware und Software in der laotischen Schrift, die nicht ins elektronische Netz gestellt werden kann. Es muss neu umgeschrieben werden. Außerdem fehlt den Laoten die Motivation beim Selbstlernen und bei der Selbstdisziplin.

Wegen den aufgetretenen Problemen muss der Berufsschullehrerstudiengang umstrukturiert werden. Ein neuer Gestaltungsansatz könnte die Anpassung der Lehrerausbildung in Laos an Standards für die berufliche Lehrerausbildung sein (siehe Kapitel VI). Um Standards international vergleichen zu können, empfiehlt HORTSCH den Bezug auf Standards der Lehrerbildung bzw. beruflichen Lehrerbildung von Deutschland, der Schweiz, VDR Vietnam und Thailand (siehe Kapitel IV). Diese sind zu analysieren, zu verallgemeinern und an die länderspezifischen Besonderheiten von Laos anzupassen. Der Kern der Dissertation ist die Gestaltung von Standards für die berufliche Lehrerausbildung in Laos. Dabei spielt die Begrifflichkeit Standard, Kompetenz und Lehrerausbildung eine große Rolle. Wissenschaftler weisen auf mehrere Definitionen von Standards und Kompetenz hin, die geringe sprachliche Unterschiede aufweisen (siehe Kapitel III). Den Begriff Kompetenz wird nach SCHAUBE/ZENKE und HORTSCH definieren, da er aufgrund seiner Verständlichkeit und Anwendbarkeit in Laos als geeignet erscheint.

„**Kompetenz** ist die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind.“ (Schaub/Zenke 1995, S. 287).

HORTSCH erweiterte den Begriff durch die „**Berufliche Handlungskompetenz**“. „*Berufliche Handlungskompetenz* ist als eine komplexe polyfunktionale Fähigkeitsdisposition zu verstehen, die aber zugleich neben dem erforderlichen Wissen und Können für berufliche Handlungen die Bereitschaft, das Wollen, zum Handeln einschließt“ (Hortsch 1996, S. 16).

Kompetenzen in der Lehrerausbildung, die den Herausforderungen einer zukunftsorientierten Schule entspricht, müssen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereiten, sich auf Kinder und junge Menschen einzulassen und sie optimal zu fördern und zu fordern. Zu erwerbende Kompetenzen müssen in Form von den Standards für berufliche Lehrkräfte formuliert und damit überprüfbar sein.

Zum Begriff **Standard** definiert BECK: Standard ist „eine *vergleichsweise einheitliche* oder *vereinheitlichte*, weithin anerkannte und meist auch angewandte (oder zumindest angestrebte) Art und Weise, etwas herzustellen oder durchzuführen, die sich gegenüber anderen Arten und Weisen durchgesetzt hat“ (Beck. 2007, S. 3).

Standards für die Lehrerbildung wird hier definiert als ein dokumentiertes System von Aussagen, das primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient. Gleichzeitig sind dies die Voraussetzungen für ein abgrenzbares, zieltreffendes, effektives und ethisch gerechtfertigtes Handeln, das ebenso die differentielle Förderung von Lernenden beschreibt. Hinsichtlich der Implementierung der Standards sollten entsprechende Vorgaben für spezielle Programme bzw. Studiengänge und Institutionen Berücksichtigung finden (vgl. Beck. 2007, S. 4).

Aus den dargestellten Standarddefinitionen leitet der Verfasser für Laos folgende Aussage ab: *Standard beruht auf wissenschaftlichen Ergebnissen, die die Zusammenhänge von Kompetenzkriterien beschreiben. Es ist erforderlich, dass erstens die Interessengruppen diese einheitlich bestimmen, zweitens von der Makroebene anerkannt werden sowie drittens die Art und Weise der Durchführung der Evaluation erfolgen soll.*

Kompetenzen und Standards beziehen sich zwar aufeinander, aber sollten zunächst bei der Definition getrennt betrachtet werden. Unter **Kompetenzen** werden „thematisch zusammenhängende Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Wissen und Können) verstanden“ (Seipp 2004, S. 39). Entscheidend ist dabei die explizite Verbindung von Wissen und Können zu einer untrennbaren Einheit. Grundlage des Erwerbs von Kompetenzen ist also eine angemessene Wissensbasis. **Standards** orientieren sich an den grundlegenden Kompetenzen, die durch die Module innerhalb der Studienordnungen bzw. des **Kerncurriculums** erworben werden sollen.

7.2 Bemerkungen der internationalen Standards der Lehrerausbildung

Als erste Bemerkung fasst der Autor kurz zusammen, dass die Ausbildung des Lehramts in Deutschland von Bundesland zu Bundesland ähnlich gestaltet ist. So beinhaltet die Lehrerausbildung in allen Ländern ein erziehungswissenschaftliches Studienelement. Nur wenige Länder definieren dieses Studienelement als Ort für ausschließlich erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Inhalte. Die meisten Bundesländer haben es dahingehend konzipiert, dass angrenzende Wissenschaften wie Soziologie, Politik, Philosophie und zum Teil auch Religionspädagogik studiert werden können (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 26). Alle Lehramtsstudiengänge umfassen neben den dargestellten erziehungswissenschaftlichen, auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienelemente. Daneben sind Schulpraktika und ein zwölfmonatiges, einschlägiges

Berufspraktikum abzuleisten. Für den Abschluss der ersten Phase müssen die Studierenden in den jeweiligen Fächerverbindungen die erste Staatsprüfung ablegen. Anschließend können sie sich als Studienreferendare für den 24-monatigen Vorbereitungsdienst bewerben und legen danach die zweite Staatsprüfung ab.

Zweite Bemerkung: Die Autoren OSER und OELKERS befragten im Jahr 2000 ausgebildete Lehrer nach Abschluss ihres Studiums hinsichtlich 88 Lehrerstandards, die in 12 Gruppen aufgeteilt sind. Hier spielt die **Formulierung der Standards** für die Lehrpersonen auf der Handlungsebene eine große Rolle, die situationsspezifisch zur Anwendung kommen sollen und dabei den oben erwähnten Kriterien (siehe Punkt 3.2.2) entsprechen. Des Weiteren leitet sich aus dieser Formulierung die Bearbeitungstiefe der Lehrerkompetenzen ab. Eine einfache Formulierung muss mit einer Reihe von Tätigkeiten einhergehen und zugleich mit den vier Kriterien Theoriebezogenheit, Empirie, Qualität und Praxistradition verknüpft werden.

Dritte Bemerkung: Die Ausbildung von Berufsschullehrern in Vietnam findet zurzeit an verschiedenen Standorten statt. Die bekanntesten Universitäten, die Berufsschul- bzw. Techniklehrer ausbilden, sind die University of Technical Education Hung Yen und die University of Technical Education Ho Chi Minh City als eigenständige Hochschuleinrichtungen mit relativ hohen Studentenzahlen z.B. in den Bereichen Metall-, Elektro-, Textiltechnik und Informatik. Der Studiengang umfasst 227 bis 258 Credits. Für die Ausbildung anderer Fachbereiche wie Land- und Forstwirtschaft sind andere Hochschuleinrichtungen, wie die Hochschule für Land-, Forsttechnik Hanoi zuständig (vgl. Tuan 2005, S. 47).

Vierte Bemerkung: Der Standard nach Tochnopolis Suranaree University of Technology in Thailand orientiert sich auf den Managementbereich, um den Standard und Qualität zu erhalten. Der Manager soll eng mit den Mitarbeitern zusammenarbeiten und sich an gemeinsamen Zielen orientieren. Die ständige Kontrolle und Evaluation der Arbeit ist die wichtigste Arbeit der Manager. Der Standard der Lehrkräfte bezieht sich insbesondere auf das Fachwissen, die Unterrichtsgestaltung und die Wirklichkeit des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird von den Lehrern erwartet, dass sie die Lehr- und Lerninhalte im Unterricht verständlich und didaktisch vereinfacht den Schülern näher bringen. Dies kann der Lehrer durch eine kreative Unterrichtsgestaltung erreichen, d.h. indem er vielfältige Unterrichtsmethoden anwendet, neue und abwechslungsreiche Lerninhalte in den Unterricht

integriert und die Schüler zu Selbstlernphasen motiviert und sie dabei unterstützt. Außerdem sollte die Lehrperson situationsangemessen autoritär auftreten und eine Vorbildwirkung erfüllen. Darüber hinaus werden einer gut ausgebildeten Lehrkraft Charaktereigenschaften wie z.B. sich Problemen anzunehmen und darauf richtig zu reagieren, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Lehrtätigkeit aus Pflichtgefühl und intrinsische Motivation, Disziplin, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Sauberkeit und Großzügigkeit zugeschrieben.

7.3 Fazit von Standards der beruflichen Lehrerausbildung

Um ein System der Standards für die berufliche Lehreraus- und -weiterbildung durchführen zu können, benötigt man zunächst Standards der institutionellen Ebene, der Lehrpersonen sowie des Curriculums. Damit diese genannten Standards sachgemäß implementiert und somit die Qualität der Bildungseinrichtung gesichert werden kann, benötigt man einen konstruktiven und systematischen Evaluationsprozess (siehe Gliederung 6.4.4).

7.3.1 Berufliche Lehrerausbildungsdepartment

Das Ziel der Berufsschullehrerausbildung ist nicht nur auf den Erwerb von Fachwissen gerichtet, sondern schließt noch allgemeine, überfachliche Kompetenzen, wie Flexibilität, Lehrbereitschaft, Teamfähigkeit, gesellschaftliche und öffentliche Arbeit mit ein. Länderspezifische Standards des Vocational Teacher Training Departments sollten sich an 9 Schwerpunkten orientieren (siehe Gliederung 6.4.1):

7. Rechtliche Funktionen und Ziele der Lehrerausbildung
8. Lehrerausbildung als Zentrum der Kooperation
9. Lehrerausbildungsmodell und ihrer Dauer
10. Zielgruppen des Berufspädagogikstudienganges
11. Studienordnung
12. Praktika
13. Standards der beruflichen Lehrkräfte
14. Standards des beruflichen Lehramtscurriculums
15. Kontrolle, Steuerung und Evaluation

Die National University of Laos ermöglicht eine Querstruktur der Universität, wobei dem VTD das Recht für eine bestmögliche Kooperation eingeräumt werden sollte. Das VTD soll

zukünftig das Zentrum für Lehrerbildung in Laos werden! Dabei soll es fächerübergreifende Bedeutung erhalten und einen realistischeren Lehrplan der Berufsschule ermöglichen.

7.3.2 Berufliche Lehrkräfte in Laos

Wenn es um das „lebenslange Lernen“ geht, betrifft dies auch eine „lebenslange Kompetenzentwicklung“. Standards sind optimale Kompetenzkriterien in der Lehreraus- und -weiterbildung, die systematisch zusammengestellt sind. Die Erstausbildung der Lehrer kann sinnvoller Weise nicht den „vollständigen“, für das gesamte Berufsleben hinreichend qualifizierten Lehrer zum Ziel haben, sondern muss sich am Ziel des möglichst gut qualifizierten Berufsanfängers orientieren. Darunter zählen folgende Festlegungen, die die Lehrpersonen erfüllen sollten (siehe Gliederung 6.4.2):

Festlegung der Unterrichtsstunde

Aufgrund der Bildungsverwaltungsposition und des niedrigen Gehalts wird den beruflichen Lehrkräften eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden vorgeschrieben.

Abschlüsse und Qualifikationen

Der Bildungsminister betont die angemessene Einordnung und rechtliche Anerkennung der Abschlüsse und Qualifikationen des Lehrers, damit sie in der entsprechenden Schulstufe oder Level eingesetzt werden können und sich innerhalb dieser Stufe regelmäßig weiterqualifizieren.

Rolle, Funktionen und Recht des Lehrers

Der Lehrerberuf in Laos ist untrennbar mit der Politik verbunden, d.h. jeder Lehrer wird gemäß der kommunistischen Partei politisch geschult und sollte nach diesem Leitbild unterrichten. Als Parteimitglied hat man bessere Chancen in eine höhere Position zu kommen, aber es hängt noch von anderen Faktoren ab. Die Politiker und Bildungsmanager sollen die vorhandenen materielle Ressourcen und das qualifizierte Lehrpersonal besser national und international anerkennen. Die Lehrer sollten laut dem Staat der politischen Richtlinie vertrauen, die hoheitsrechtlichen Aufgaben erfüllen, Vorbild für die Schüler sein und den Lehrerberuf als dienstliche Arbeit der Bildung und Erziehung ansehen.

Disziplin und Erziehung

Bildung, Disziplin und Erziehung beziehen sich aufeinander. Im Begriff „Disziplin“ steckt die Bedeutung der Bildung und Erziehung, welcher methodisch bestimmtes Lernen sowie

unmittelbare handlungs- und lebensbestimmende Aspekte einschließt. Disziplin scheint jedenfalls auf ein enges Verhältnis von Lernen und Leben zu verweisen. Wissenserwerb und Lebenshaltung zeigen sich hier als Wesenszüge eines Disziplinbegriffs. Man kann festhalten, dass Disziplin als „Ziel der Erziehung“, aber auch als eines jener „notwendigen Übel“ verstanden wird. Disziplin ist in diesem Sinne nicht mehr vornehmlich ein Problem der Strafmaßnahmen, sondern eine Frage des Miteinander-Umgehens und eine Grundlage sozialen Lebens. Sicher haben sich Lehrer schon bemüht, ihre Schüler statt mit Zwang und Strafe durch „Takt und Taktik im Klassenzimmer“ zu disziplinieren. In Laos möchte der Lehrer überwiegend als „Sieger“ und anerkannte Autoritätsperson aus der Unterricht gehen.

Schulische und öffentliche Arbeit

„Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich ist ein zweiseitiger Prozess, bei dem Informationsempfang und Informationsweitergabe durch eine ganze Reihe von Filtern laufen“ (Bebber 1990, S. 7). Das Ziel der Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich ist es, einen möglichst großen Teil der Gesellschaft zu erreichen. Sie soll die Öffentlichkeit informieren und beteiligen, bestimmte Tatsachen oder Meinungen verbreiten, gewisse Tendenzen, Informationen oder auch Kontroversen in die öffentliche Kommunikation einbringen (vgl. Bebber 1990, S. 7). Öffentlichkeitsarbeit zielt darauf ab, Verständnis und Vertrauen aller an diesem Prozess Beteiligten zu erwerben. Die beruflichen Lehrer in Laos sollen sich bemühen, Aufgaben von Vorsitzenden zu vertreten und zu erfüllen. Beispielsweise könnten sie Leistungen ihrer Schule bei Ausstellungen und Präsentationen vertreten.

Teamarbeit der Lehrer

„Team werden als klein und funktionsgegliedert beschrieben, von Teammitgliedern wird erwartet, dass sie sich an einer gemeinsamen Zielsetzung orientieren, intensive wechselseitige Beziehungen sowie einen ausgeprägten Gemeinschaftsgeist zeigen und über ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl verfügen“ (Hultsch 2006, S. 10). Die Verteilung der Arbeit und den damit verbundenen Pflichten, der Umgang mit Konflikten sowie das Hospitieren und Evaluieren des Unterrichtes von Kolleginnen und Kollegen, sollte mehr im Schulalltag thematisiert werden. Dafür müssen kooperative Kommunikationsformen von den Schülern, den Lehrern, den Eltern und der Schulaufsicht theoretisch wie auch praktisch erlernt werden, damit konstruktive Kritik, z.B. innerhalb des Lehrerkollegiums über die Lehrerstandards in Zukunft möglich wird.

Psychologisches Verhalten

Gerade in der Didaktik der Erwachsenenbildung, wo die Forderung nach einem „partizipativen Lernen“ im Vordergrund steht und wo die Lernenden mit ihrem reichen Erfahrungswissen als die wichtigste „Lernquelle“ betrachtet werden, wird dieses Thema in den Hintergrund gedrängt. In der heutigen Bildungspraxis herrscht ein Modell der Wissensvermittlung vor, das sich nicht nur an Wissen, Hand und Herz orientiert, sondern auch am Kopf. Stattdessen sollten die beruflichen Lehrkräfte die Ursachen des Misserfolgs, Aggressionen, Ängste oder Blockierungen etc. der Lernenden zu diagnostizieren lernen. Für diese Diagnostik, ist eine theoriegeleitete Beobachtung der Verhaltensweise der Lernenden notwendig. Aufgrund der zunehmenden Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels müssen sich die beruflichen Lehrkräfte in Laos mehr mit psychologischer Verhaltensweisen beschäftigen, denn es gibt z.B.: Familienprobleme, Widersprüche in der Gesellschaft, Finanzierungsprobleme, Lernschwierigkeiten der Lernenden etc., was zu einem instabilem Wissen führen kann.

Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Die Wissensvermittlung weist auf zwei Bedeutungen des Vorverständnisses hin. Einerseits geht es um die produktorientierte Vermittlung der Wissensinhalte, die weitergegeben werden sollen, damit die Lernenden sich dieses Wissen aneignen können. Andererseits geht es um die prozessorientierte Vermittlung der Wissensinhalte, damit die Lernenden mit dem Prozess der Erkenntnisgewinnung bei der Problemstellung zum betreffenden Wissen geführt werden. Offensichtlich ist der Prozess der Wissensvermittlung von grundlegender Bedeutung. HORTSCH weist in der Vorlesung daraufhin, dass der Wissensinhalt für Lehrpersonen ein „subjektives Wissen“ und für Lernenden ein „objektives Wissen“ darstellt. Erst dann wenn die Lernenden sich den Wissensstoff angeeignet haben, ist es zu „subjektivem Wissen“ geworden. (vgl. Hortsch 2002, S.). Hier spielt eine Interaktivität zwischen der Lehrperson und den Lernenden eine große Rolle innerhalb des Wissensaneignungsprozesses. In diesem Sinne soll der Lehrer seine Lehrstrategien im Rahmen von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdurchführung auf das subjektive und objektive Wissen der Lernenden ausrichten.

Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts

Für die didaktische Umsetzung bedeuten diese Überlegungen, dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung mit seinen drei Stufen wie Problemstellung, Entwurf von Klärungs- und Lösungshypothesen und Bewährungsprobe als notwendiger Bestandteil der Unterrichtsgestaltung anzusehen ist. Damit die Lernenden ihre Vorerfahrungen und Vorwissen an neue Wissensinhalte anknüpfen können, sollte der Lehrer solche, möglichst authentischen Problemstellungen auswählen, die für die Schüler nützlich und interessant erscheinen. Dadurch sind sie motiviert, sich aktiv und selbstgesteuert mit dem Problem auseinander zu setzen, selbst nach Lösungswegen zu suchen sowie diese zu korrigieren und abzuwägen. Das gefundene Ergebnis wird abschließend präsentiert und selbstkritisch reflektiert. Ein so gestalteter Unterricht ermöglicht den Lernenden die Übertragung des Wissens auf neue Situationen sowie eine Anpassung an veränderte Situationen. Die beschriebene, problemorientierte Vorgehensweise im Unterricht ist ein zentraler Bestandteil des Curriculums für berufliches Lehramt, das sich an den Standards der beruflichen Lehrkräfte in Laos orientiert.

Fachdidaktik

„Die Fachdidaktik bemüht sich um die Lösung didaktischer Fragen im engeren Sinne, zu denen solche nach dem Bildungsgehalt, dem Bildungswert, den Lernzielen und den dazugehörigen Lerninhalten eines bestimmten Faches gehören“ (Pahl 2000, S. 72). Aber eins muss man festhalten, dass die Lehrenden sich häufig primär an didaktischen Fragen der zugehörigen Fachwissenschaft orientieren. Als Beispiel des Ausbildungsberufes „Kommunikationselektroniker/-in“ ist die zugehörige Fachwissenschaft nicht allein die Elektronik, um die Ausbildung angemessen und umfassend durchführen zu können. Es ist auch sehr bedeutsam, dass Ausbilder und Berufsschullehrer auf das Verhältnis von Arbeit, Technik und Bildung im Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik eingehen.

Didaktisch-methodisches Unterrichtsmedium

Das Unterrichtsmedium ist ein Zeichensystem, das in Form von Schrift, Sprache, Symbol, Bild und Ton, vom Lehrer mit der Absicht bestimmte Ziele, Methoden und Inhalte in einem Analog- oder Digitalmedium den Lernenden zu vermitteln, angewendet wird. Dieses Zeichensystem kann man auf dem Papier, Wand, Folie, Tafeln, CD, Diskette oder USB speichern. Allerdings stellt ein leeres Papier oder CD kein Unterrichtsmedium dar.

Unterrichtsausstattung sind die technischen Ausrüstungen und Werkzeuge, die dem Unterrichtsmedium zur Präsentation oder Herstellung dienen. Die schnell fortschreitende Entwicklung der Technologie bringt viele Nachteile für die beruflichen Lehrer in Laos mit sich, da sie neben mangelhaftem didaktisch-pädagogischen Wissen, über geringe IT-Kenntnisse verfügen. Außerdem sind die Kosten für die technische Ausstattung in diesem Bereich ziemlich hoch.

Didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung

Leistung hat eine unterschiedliche Bedeutung in Abhängigkeit der vielen unterschiedlichen Zusammenhängen der Bereiche, wie Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Landwirtschaft usw. Der Humanbereich sowie die Erziehungswissenschaft setzt sie sich aus unterschiedlichen Dimensionen zusammen, woraus sich verschiedene Leistungsarten ableiten lassen. Pädagogen sowie berufliche Lehrer in Laos sollten dem Theorieansatz der Taxonomie-Lernziele von Bloom folgen, wonach Theorie und Praxis in einer Rangordnung von kognitiver, affektiver, psycho-motorischer und kommunikativer Verhaltenskomponente dargestellt wird. Des Weiteren sollten sie die Leistungsfeststellung aus verschiedenen Perspektiven und Bezugsfaktoren vornehmen. Die Lehrer und Lernenden sollen in der Lage sein, dass sie das gemeinsame „**Leistungspotential**“ erbringen können. Die Notengebung ist ein zentrales Instrument der Leistungsbeurteilung, aber soll natürlich auch zugunsten einer verbalen oder schriftlichen Beurteilung angewendet werden. Pädagogen sowie berufliche Lehrer sollten die Lernergebnisse der Lernenden gerecht und angemessen durchführen sowie die wichtigsten Notenfunktionen, wie die pädagogische und gesellschaftliche Funktion, ausführlich zur Kenntnis nehmen und entsprechend anwenden. Formen der Leistungsfeststellung für eine Leistungsbeurteilung erstellt BENISCHEK, wie die Leistungsfeststellung zum Zweck der Leistungsbeurteilung gedient werden kann:

- a. „die Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht,
- b. besondere mündliche Leistungsfeststellungen,
 - aa) mündliche Prüfungen,
 - bb) mündliche Übungen,
- c. besondere schriftliche Leistungsfeststellungen,
 - aa) Schularbeiten,
 - bb) schriftliche Überprüfungen Tests, Diktate),
- d. besondere praktische Leistungsfeststellungen,
- e. besondere graphische Leistungsfeststellungen“ (Benischek 2006, S. 97).

7.3.3 Berufliches Lehramtscurriculum in Laos

Das berufliche Lehrerausbildungsmodell ist aus dem erziehungswissenschaftlichen Studium, dem vertieften Studium einer beruflichen Fachrichtung, einschließlich der Fachdidaktik, dem Studium der allgemeinen Fächer und dem Schulpraktikum aufgebaut. Der Curriculum-Standard für den gesamten Studienabschnitt ermöglicht eine studienbegleitende Absprache berufswissenschaftlicher Fragestellungen. Das betrifft sowohl das Bestreben um die Durchsetzung von Berufswissenschaftlichkeit als Studienprinzip, als auch die Formulierung von Praktikumsaufgaben, die die Arbeit des Facharbeiters bzw. des Lehrers im Verlaufe der Studien immer wieder in den Blickpunkt rücken. Für eine abschließende explizite berufswissenschaftliche bzw. berufsdidaktische Reflexion und Evaluation des Studienabschnittes wird darüber hinaus ein Abschlusskolloquium durchgeführt. Mit den berufsdidaktischen Leitideen können dabei Schwerpunkte für die Thematisierung berufswissenschaftlicher Zusammenhänge gesetzt werden.

Zur Umsetzung des Curriculums sollen folgende Schwerpunkte im Vordergrund stehen:

1. Ziele, Aufgaben und Prinzipien der Erziehung.
2. Berufliche Bildung und Sozialisation.
3. Entwicklung der Berufsausbildung.
4. Dienstleistung der Bildung und Weiterbildung.
5. Zusammenhang zwischen Herausbildung von beruflicher Handlungskompetenz und methodischen Vorgehen im beruflichen Unterricht.
6. Wichtige handlungstheoretische Erkenntnisse für die Gestaltung des beruflichen Unterrichts.
7. Methoden und Kriterien der Lehr- und Lernleistungsbewertung.
8. Interaktionsprozess, Didaktikprinzipien und Regeln des Lehrens und Lernens.
9. Didaktisch-methodische Unterrichtsmedien.
10. Nachahmungsprozesse und Lernschwierigkeiten der Lernenden.
11. Grundlage der Fachdidaktik wie Ziele und Erwartung der technischen Ausbildung und technischen Lehrkräfte.
12. Wissenschaftliche Arbeit im Zusammenhang zwischen Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft.
13. Berufliches Curriculum entwickeln, analysieren und evaluieren.
14. Fähigkeiten des Kommunikationsprozesses und Teambereitschaft.

15. Beziehung zwischen Bildung, Produktionsprozess und Produktentwicklung.
16. Kenntnisse über die Struktur eines problemlösenden Unterrichts.
17. Fertigkeit im Umgang mit „Case Studies“.

Durch formative und summative Evaluationsverfahren werden Standards des Lehrerausbildungsdepartments, das Programm bzw. Curriculum, Lehrtätigkeiten und Lernleistung der Lernenden bewertet, um der Entscheidung und Verbesserung zu dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Albrecht, Günter: Standards Lehrerbildung KMK-Arbeitsgruppe, Leske+Budrich 2000.

Baer-Rino Mikulic, Andreas: Lernen im Umbruch, Beiträge und Diskussionen zur Bildungsreform in Deutschland, Köln 2007.

Baum, Hermann: Ethik Sozialer Berufe, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH 1996.

Bebber, Van: Wie sage ich es der Öffentlichkeit? Verlag W. Kohlhammer GmbH 1990.

Beck, Klaus: Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung?, URL: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/beck_standards.htm - Download vom 24. 10. 2007.

Bergmann, Bärbel/Erpenbeck John/Heyse Volker/Frank Gernold/ Erich/Meier Andreas Joachim: Beiträge Kompetenzentwicklung '96, Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Waxmann Verlag GmbH 1996.

Bellenberg, Gabriele: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland, Verlag Leske und Budrich, Opladen 2003.

Benischek, Isabella: Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem, LIT Verlag GmbH & Co. HG Wien 2006.

Brandl, Georg: Erwartungen an den Berufsschullehrer aus der Sicht der Schüler, R. G. Fischer Verlag 1989.

Burk, Karlheinz: Kinder finden zu sich selbst, Disziplin, Stille und Erfahrung im Unterricht, Hemsbach Verlag 1993.

Beyer, Klaus: Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik: Studententexte zum fachdidaktischen Anteil der Lehrerbildung im Fachpädagogik; (mit Arbeitsaufgaben für Seminarveranstaltungen und das Selbststudium), Schneider Verlag 2000.

Communist Party of Lao PDR: die 8. Volksparteikonferenz, Verlag 2006.

Dewe, Bernd: Professionelles soziales Handeln, Juventa Verlag 1993.

Eder, Ferdinand: Qualität durch Standards, Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2006.

Erbe, Heiz-H.: Neukonzeption der beruflichen Fachrichtung im Studium zum Berufsschulamt an der TU Berlin, Projekt Verlag, Dortmund 1996.

Ewald, Terhart: Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz 2002, URL: http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards.htm - Download vom 09. 11. 2007.

Faculty of Education, Burapha University: Annual Report, Verlag 2003.

Faculty of Engineering, National University of Laos: Report of Education the Faculty of Engineering, Verlag 2009.

Faulstich, Peter: Beiträge zur Kompetenzentwicklung '97, Waxmann Verlag 1997.

Friedrich, Engels: Der Anteil der Arbeit an der Menschenwerdung des Affen. Erstmals 1076. In: Karl Marx, Friedrich Engels: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Berlin: Dietz Verlag 1955.

Felten/ Rolf: Lehrer auf dem Weg zur Bildung: das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz, Verlag Lang 1970.

Hilligus, Annegret Helen/ Rinkens, Hans-Dieter: Standards und Kompetenzen-neue Qualität in der Lehrerbildung?: Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive, Paderborn, Univ., Diss., 2006.

Hertle, Eva M.: Portfolio-Kompetenzen-Standards, Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schule, Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Paderborn 2007.

Hoffelner, Renate: Teamteaching, Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995.

Hortsch, Hanno: Empirischen Untersuchung der beruflichen Lehrerbildung in Lao PDR, 2000.

Hortsch, Hanno: Die berufliche Lehrerbildung in Lao PDR, 2002.

Hortsch, Hanno: Didaktik der Berufsbildung, Skripts 2002/ 2003.

Hortsch, Hanno/ Khammounty, Bounseng: Framework and Component Vocational Teacher at the National University of Laos, Workshop at the Faculty of Engineering in Laos, 20. 05. 2005

Hortsch, Hanno/ Khammounty, Bounseng: Roadmap of Developing the Technical Teacher Division at Faculty of Engineering of NUoL to a Technical Teacher Department Part 2, Workshop at the Faculty of Engineering in Laos, 30. 03. 2007

Hortsch, Hanno/ Khammounty, Bounseng: Roadmap and Evaluation the Technical Teacher Division at Faculty of Engineering of NUoL to a Technical Teacher Department Part 3, Workshop at the Faculty of Engineering in Laos, 21. 03. 2008

Hultsch, Eric: Auch Vögel reisen im Team, Verlag päd. Hochschule Steiermark 2006.

Institut Berufliche Bildung & Consulting/TU Dresden: E-Learning for Vocational Teacher Training in Vietnam, Äthiopien und Laos, Projekt "In-Service-Training" in Lao PDR, Verlag 2003.

Janikova, Vera/ Grunder, Hans-Ulrich: Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen, Kompetenzen – Standards – Module, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.

Köhlmann, Christiane: Lektüreseminar "Medienkompetenz in der universitären Bildung", URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/bt/lehre/medienkompetenz - Download vom 29. 07. 2009.

Korn, Christopher: Bildung und Disziplin, Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003.

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, 2009, URL: http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf - Download vom 20. 11. 2009.

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards und inhaltliche Anforderungen für die Lehrerbildung, URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html> . - Download vom 03. 12. 2009.

Landwehr, Norbert: Neue Wege der Wissensvermittlung, Sauerländer Verlage 2006.

Lehmann, Uta: Multiplier Training System (MTS) – didaktisch – methodische Lehrerfortbildung in Laos P.D.R, 2009.

Lemper-Pychlau, Marion: Kinder brauchen Disziplin, Was Eltern tun können, Verlag Herder Freiburg im Breisgau 2003.

Ministerium für Erziehung und Bildung vom Vietnam: Derzeitige Erlasse für Erziehung und Bildung Nr. 2 Rechte und Aufgaben des Verwalters, des Lehrers und des Angestellten, 2001.

Ministry of Education of Lao PDR: Beschluss der Rolle und Funktionen Nr.1668, 1998,

Ministry of Education of Lao PDR: National Curriculumstandards, 2001.

Ministry of Education of Lao PDR: Entwicklung der laotischen Bildung, 2002.

Ministry of Education of Lao PDR: Education Strategy 2006-2015 and Action Plan 2006-2010, 2006.

Ministry of Education of Lao PDR: Teacher Education 2006-2015 and Action Plan 2006-2010, 2006.

Ministry of Education of Lao PDR: Projekt der Entwicklung und Weiterbildung von Schule in der Provinzen, 2007

Ministry of Education of Lao PDR: Vorschriften der Wirksamkeit der laotischen Lehrer, 2007.

- Moegling, Klaus:** Kompetenz, Standards und Indikatoren in der zweiten Phase der Lehrerbildung, definitorische und konzeptionelle Grundlage, URL: <http://www.klausmoegling.de/mr-download/kompetenzorientierung.pdf> - Download vom 20. 11. 2009.
- Niethammer, Manuela:** Fachdidaktik, Skripts 2002/2003.
- Nolle, Alexander:** Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, München Verlag 2004. (=Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999).
- Nordhause-Janzen, Jürgen:** Arbeiten in neuen Strukturen? Rainer Hampp Verlag 2000.
- Ohidy, Andrea:** Lehrerbild und Lehrerbildung, Wiesbaden 2007.
- Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen:** Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Verlag Rüegger, Chur-Zurich 2001.
- Osterloh, Margit:** Prozessmanagement als Kernkompetenz. Wie sie Business Re-engineering strategisch nutzen können. Wiesbaden: Gabler-Verlag 1998.
- Pahl, Jörg-Peter/ Rauner:** Berufsfeldwissenschaften, Donat Verlag, Bremen 1998.
- Pahl, Jörg-Peter:** Berufliche Fachdidaktik im Wandel, Kallmyer`sche Verlagsbuchhandlung GmbH 2000.
- Plöger, Wilfried:** Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2006.
- Ramkhamhaeng University:** Annual Report, Proceedings of International Conference "E-Learning Theories vs. Technologies", Verlag 2006.
- Rindermann, Heiner:** Lehrevaluation, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009.
- Rudiger/ Krahn/ Rietz:** Beiträge zur Hochschulpolitik, Verlage 2006.
- Schädlich, Katy/ Linke, Anne/ Schubert, Markus:** Computernutzung und Medienkompetenz, Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Computer und Internet, Verlag Leipzig 2008
- Schlamp, Kathrina:** Praxishandbuch Teamarbeit in der Schule, PRO Verlag 2006.
- Schmeer, Ernst:** Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer 1998.
- Schnurpel, Ursula:** Praxisorientierung und Kooperation in der Berufsschullehrerausbildung, Bielefeld: Bertelsmann 2002.

Seipp, Bettina/ Ruschin, Sylvia: Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation, Projekt Verlag, Bochum/Freiburg 2004.

Sehringer, Wolfgang: Unterrichten: Reflexion und Training, Auer Verlag 2004.

Schweizer, Thomas: Methodenprobleme des interkulturellen Vergleichs, Böhlau Verlag 1978.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung: Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz 2006, URL: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/abstract_lehrer.pdf - Download vom 08. 12. 2009.

Simmert, Hartmut: Definition Bildungstechnologie, URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/bt/lehre/definition%20bildungstechnologie – Download vom 03.10.2009.

Spiel, Christiane: Evaluation Universitärer Lehrer, Waxmann Verlag GmbH 2001.

Staatliches Seminar Koblenz: Standards zur Lehrerausbildung, Entwicklung von Standards zur Lehrerausbildung, URL: <http://www.studienseminar-koblenz.de/seminarprogramm/standards.htm> - Download vom 03. 12. 2009.

Storz, Peter: Wirtschaftlicher Wandel und dessen Auswirkungen auf das Verhältnis von Arbeit und Bildung Kleinmittelständischer Unternehmen der Chemiewirtschaft. In: Organisationales Lernen und Gestalten in kleinen und mittleren Unternehmen der Chemiewirtschaft. Hrsg.: Peter Storz, Sigrun Eichhorn. Dresden: wbw. Verlag & Medienservice 2001.

Taylor, Fredrik: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung übers. Ausschreiben Von R. Rösler (Nachdruck der Originalausgabe von 1919), Weinheim Raben Verlag 1983.

Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung, Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Neu herausgegeben ZfL-Text Nr. 3, Westfälische Wilhelms-Universität Münster Verlag 2002.

Tochnopolis Suranaree University of Technology: Annual Report, Verlag 2007.

Van Tuan, Nguyen: Analyse der neueren Entwicklungen in der Ausbildung von technischen Lehrern für die Berufsausbildung in Vietnam, Centaurus Verlag GmbH & Co. KG. Herbolzheim 2006.

Wenghöfer, Frank: Aus- & Fortbildung von Ausbildern und Technik-Lehrern, Berufliche Bildung und Consulting GmbH Verlag 2000.

Wenghöfer, Frank: Final Report der Aus- & Fortbildung von Ausbildern und Technik-Lehrern, Berufliche Bildung und Consulting GmbH Verlag 2003.

Wikipedia Organisation: Bildungssystem in Thailand, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_Thailand - Download vom 08. 11. 2010.

Willmes, Bernd: Fachwissen im Schulunterricht, Verlag M. Wehle 1997.

Xaymountry, Bounbanh: Die Implementierung von Competency-Based-Training-Ansätzen in Südostasien: Fallstudien für Laos, Thailand und Vietnam, Verlag Dr. Kovac in Hamburg 2009.

Yotin, Sommano: Aus- und Weiterbildung technisch-beruflicher Lehrer in Thailand, URL:
<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~ast/Alumni/.../Yothin%20Sommano.ppt> – Download vom 22. 07. 2009.

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik

Fragebogen

Name: Khammounty Bounseng

Programm: „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen
Entwicklungsarbeit“ Wintersemester 2007

Adressee: National University of Laos
Faculty of Engineering, Vocational Teacher Training Division

Tel. Office: (00856-21) 31 3332

Tel. House: (00856-21) 35 1841

Tel.Mobil: (00856-20) 55720011

E-Mail.: khammounty@hotmail.com

Gutachter: Prof. Dr. Hanno Hortsch

Diese Befragung soll im Rahmen einer Doktorarbeit untersuchen. Die gewonnenen Daten sollen für die Entwicklung des „*Standards für berufliche Lehrkräfte in Lao PDR. – Konsequenz auf die Gestaltungsansätze für die Anpassung der Lehrersaus- und -weiterbildung*“ helfen.

Die Umfrage ist anonym und dient rein wissenschaftlichen Zwecken. Bitte schreiben Sie keinen Namen auf den Fragebogen!

Bitte lesen Sie sich alle folgenden Fragen sorgfältig durch und beantworten.

An dieser Stelle bedanke ich mich bei Ihnen für ihre Mitarbeit im Voraus!

Januar 2008

Alle Standards haben das Ziel, lenkend, leitend und weisend auf die Funktion des Lehrers und auch auf die Schule einzuwirken und muss darüber hinaus im Interesse der Praxisnähe geprüft werden. Es scheint in der Regel durch die unterschiedliche Verwendung von sog. Muss-, Soll- und Kann-Vorschriften.

Muss: bedeutet „Zwingen, Notwendigkeit, sehr Wichtig oder Bedeutungsvoll“.

Soll: bedeutet „Implizieren einen gewissen Zwang, wichtig, muss aber nicht“.

Kann: bedeutet „Ermessensspielraum“.

Lehrer muss sein pädagogisches Handeln an den Bedürfnissen der Schüler ausrichten

(vgl. Hans-Alfred Hansch 1988, S. 23).

I. Unterrichtsstunde

1.	Wie viele Stunden sollte die berufliche Lehrkraft mindestens pro Woche unterrichten?			
	Festlegung der Unterrichtsstunden	trifft voll zu	mehr	weniger
	Direktor der Berufsschule 4 St./Woche			
	Abteilungsleiter 6 St./Woche			
	Stellvertreter des Abteilungsleiter 8 St./Woche			
	Berufsschullehrer 12 St./Woche			

Andere Meinung:

II. Abschlüsse/Qualifikationen

	Über welche Abschlüsse/Qualifikationen sollte die berufliche Lehrkraft verfügen?			
	Abschlüsse/Qualifikationen	trifft voll zu	teils/teils	trifft nicht zu
2.	Higher Diploma-Abschluss für prakt. Unterricht.			
3.	Bachelor-Abschluss mit Berufspäd. für theort. Unterricht.			
4.	innerhalb 5 Jahre muss min. einmal zur Weiterbildung.			

Andere Meinung:

III. Rolle, Funktionen und Rechte des Lehrers

	Welche folgende Rolle, Funktionen und Rechte sollte die berufliche Lehrkraft haben?			
	Rolle, Funktionen und Rechte	trifft voll zu	teils/teils	trifft nicht zu
5.	Vertrauen an der politischen Richtlinie des Staates.			
6.	Lehrerberuf als dienstliche Arbeit der Bildung/Erziehung.			
7.	Wissensvermittlung von Normen und Werten und die Lehr- und Lernergebnisse gerecht bewerten.			

8.	Sein päd. Handeln an den Bedürfnissen der Schüler ausrichten und an der wissenschaftlichen Arbeit im Beruf.			
9.	Beteiligen an der gesellschaftlichen Arbeit.			
10.	Erfüllen der hoheitsrechtlichen Aufgaben und Vorbild zu sein.			
11.	Sind Beamte und bekommen monatlich 10% des Grundgehalts mehr als Angestellter.			

Andere Meinung:

IV. Disziplin und Erziehung

	Über welche Erziehungskompetenzen hinsichtlich der Erhaltung von Disziplin sollte die berufliche Lehrkraft verfügen?			
	Disziplin und Erziehung	trifft voll zu	teils/teils	trifft nicht zu
12.	Wie kann ich mit Disziplinproblemen der Schüler umgehen?			
13.	Wann muss ich bei Verletzungen der Disziplin (Einschlafen, Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung suchen?			
14.	Wie kann ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren und wie setze ich sie um?			

Andere Meinung:

V. Schulische und öffentliche Arbeit

	Was sollte die berufliche Lehrkraft bei der Öffentlichkeitsarbeit beachten?			
	Schulische und öffentliche Arbeit	trifft voll zu	teils/teils	trifft nicht zu
15.	Sollten die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden?			
16.	Sollten mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden?			
17.	Sollten Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden werden und wie kann man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen?			

Andere Meinung:

VI. Teamarbeit der Lehrer

Teamarbeit und Teambereitschaft müssen als Theorie und Praxis in der beruflichen Lehreraus- und -weiterbildung gelernt und eingeübt werden!				
	Teamarbeit	Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
18.	Verstehen über die Verteilung der Arbeit und Pflichten und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.			
19.	Umgang mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht.			
20.	gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns einigen.			
21.	wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.			
22.	den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen beobachten und differenziert Feed-back geben.			

Andere Meinung:

VII. Psychologisches Verhalten

Welche psychologischen Verhaltensweisen sollte eine berufliche Lehrkraft in der Theorie und Praxis oder nur in der Theorie oder nur in der Praxis behandeln?				
	Psychologisches Verhalten	Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
23.	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren.			
24.	Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten.			
25.	unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.			
26.	wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.			

Andere Meinung:

VIII. Wissensvermittlung der Lernstrategien und Begleitung des Lernprozesses

Welche Lehrstrategien und Lernprozesse finden Sie sehr wichtig oder wichtig oder nicht wichtig für Standards der beruflichen Lehrkräfte?				
	Lehrstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
27.	wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.			
28.	wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen			
29.	dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.			
30.	wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden			
31.	wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.			
32.	wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden.			

Andere Meinung:

IX. Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts

Welche Gestaltung und welche Methoden des Unterrichts müssen in Theorie und Praxis oder nur in Theorie oder nur in Praxis für Standards der beruflichen Lehrkräfte behandelt werden?				
	Gestaltungsorientierung und Methoden des Unterrichts	Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
33.	den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.			
34.	die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.			
35.	die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen.			
36.	verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.			
37.	wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert.			
38.	wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.			

Andere Meinung:

X. Fachdidaktik

Welche Kompetenzkriterien des didaktisch-methodischen Fachwissens muss die berufl. Lehrkraft beherrschen?				
	Das didaktisch-methodische Fachwissen	Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
39.	Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.			
40.	die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.			
41.	den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der Interaktion möglich sind.			
42.	mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.			
43.	unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen, zu variieren und zu begründen.			
44.	welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.			
45.	wie man Schüler reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.			
46.	wie man Schüler einen Begriff oder ein Konzept auf-baut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt.			
47.	Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.			
48.	mit Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.			
49.	wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.			

Andere Meinung:

XI. Didaktisch-methodisches Unterrichtsmedium

Wie muss die berufliche Lehrkraft die didaktisch–methodischen Medien und technischen Anlagen im Unterricht entsprechend anwenden?				
Das didaktisch-methodische Unterrichtsmedium		Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
50.	Unterrichtsmedien (Bild, Ton, Film, Modell etc.) richtig auswählen oder entwickeln und sie im Unterricht zur didaktisch-methodischen Anschauung nutzen.			
51.	Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht nutzen und Nachteile vermeiden.			
52.	die technische Anlagen Unterricht (Werkzeuge, PC, Pinnwand, Kärtchen, farbige Markierungsstifte usw.) zur Unterrichtsplanung selbst herstellen und richtig verwalten.			
53.	unterschiedliche Computerprogramme ressourcensparend in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung einsetzen.			

Andere Meinung:

XII. Die didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung

Was muss die berufliche Lehrkraft bei der Beurteilung von didaktisch-methodischen Lehr- und Lernergebnissen beachten?				
Die didaktisch-methodische Leistungsbeurteilung		Theorie u. Praxis	mehr Theorie	Übung
54.	unterschiedliche Methoden der Bewertung anzuwenden z.B.: nach Gruppe- oder Festlegungsverfahren.			
55.	die Prüfungsfragen müssen in ihrer Taxonomie den Lernzielen entsprechen.			
56.	die Schüler und Schülerinnen müssen die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen, um erfolgreich zu sein.			
57.	wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.			

Andere Meinung:

Vielen Dank!

Lao's People Democratic Republic

Peace Independence Democracy Unity Prosperity



Ministry of education
National University of Laos
Faculty of Engineering

No 014/ F.E. 2001
Vientiane, January 8, 2001

Agreement
Learning and Evaluation
of the Faculty of Engineering, National University of Laos.

Referring to:

- The prime minister's No 87, dated January 6, 2000, concerning the National University establishment.
- The prime minister's agreement on the Faculty of Engineering establishment No 18, dated January 18, 1996.

To make the educational system and evaluation of the Faculty of Engineering work productively and effectively and be unified in practice.

The dean of the Faculty of Engineering agrees:

To introduce the temporary direction concerning the learning and the evaluation for the tertiary engineering curriculum and the **Bachelor degree** of the Faculty of Engineering in the following groups:

Group 1: Names of Directions and Definitions

Article 1:

This direction is called "The temporary direction concerning the learning and evaluation for the tertiary engineering and the Bachelor degree of the Faculty of Engineering and Architecture, National University."

Article 2: The meaning of some words in this direction

Department:

Refers to an academic affair unit in the faculty and is responsible for administering learning and teaching of compulsory subject in a department.

Regular course:

Is a length of learning and teaching which lasts sixteen weeks.

Tutoring course:

Refers to a course organized particularly for the students who have failed the examination once and got a grade (F). These students are registering and preparing themselves to retake the examination to improve their grades. The tutoring course takes six to eight weeks (the minimum number of hours of the tutoring course is equivalent to half of that of the normal course), and it takes place at the end of the semester.

Academic year:

Is a length of learning and teaching based on a general curriculum. It includes assessments to evaluate the learning and teaching quality. The academic year takes thirty-two weeks from September 1 to June 30.

Set of study:

Refers to a limited length of time that the students have to accomplish their studies from year 1 to the graduation.

General foundation subject group:

Is a general subject group that all the tertiary and the Bachelor degree students must take to build their basic knowledge for their further study.

Specific foundation subject group:

Refers to specific basic knowledge subjects necessary for studying in a particular program.

Core subject group:

Is core subjects providing knowledge of a particular field of study.

Compulsory subject:

Refers to a group of subjects determined in the curriculum of each program, and all the students in the program must take and pass the examination.

Elective subject:

Is a group of subjects determined in the curriculum of each program, and the students in the program can select and take based on the given number of credits.

Free elective subject group:

Are subjects that are permitted to be taught to the tertiary and Bachelor degree engineering students in the programs to allow the students to select and take the subjects of study of their choice and to fulfill the number of credits.

Credit:

Refers to a unit showing a quantity of study of each subject.

Board of examination:

Is a supreme examination organization of the Faculty of Engineering. It directs and administers the assessment.

Head of the examination committee:

The vice of the dean, responsible for the academic affair, is the head of the examination committee and is responsible for administering the assessment and reporting the results after there is an agreement from the board of examination of the Faculty of Engineering.

Evaluator:

Is responsible for evaluation of assessment items or evaluation of particular subject work.

Evaluator from outside:

Is a person who is not working in the Faculty of Engineering and is responsible for adjustment of assessment specifications.

Head of examination supervisor:

Is appointed by the head of the examination committee and is responsible for the examination supervisors.

Examination supervisor:

Is appointed by the examination committee to share responsibilities with the head of the head of examination supervisor in administering and supervising the assessment.

Group 2: Educational System**Article 3:**

The faculty of Engineering conducts learning and teaching in a credit system.

Article 4:

A semester is divided into two semesters: semester 1 and semester 2. In addition, in a special case, there might be a tutoring course which takes place at the end of the second semester.

Article 5:

Subject groups in each department are divided into subjects. The content of each subject must match the given number of credits in the curriculum.

Article 6:

Credit Direction of Each Subject:

- 6.1 Giving Lecture or Seminar: one hour of giving lecture or seminar per week in a semester is counted as one credit.
- 6.2 Practicum and Experiment: two to three hour practicum or experiment per week in a semester is counted as one credit.
- 6.3 Practicum in a working place: over three hour practicum in a working place per Week.
- 6.4 in a semester are counted as one unit.

Article 7:

In the situation that the students need to fulfill the number of credits, there must be a tutoring course. The department and the academic affair office are in charge of giving the number of study hours per week so that the number of hours fulfills the requirement.

Group 3: Educational Curriculum**Article 8:**

The minimum credits required for degrees:

- Four year tertiary education 90 to 120.
- Five year Bachelor 150 to 190.
- Six year Bachelor 210 to 230.
- Seven year Bachelor 230 to 265.

Article 9:

The curriculum structure must include the following subject groups:

- 1.1 The minimum number of credits required for the general foundation subject group is 22 (**tertiary engineering**) and 30 (**Bachelor degree**).
- 1.2 The minimum number of credits required for the specific foundation subject group is 29 (**tertiary engineering**) and 40 (**Bachelor degree**).
- 1.3 The minimum number of credits required for the subject group (including compulsory subjects and elective subjects) is 81 (**tertiary engineering**) and 97 to 137 (**Bachelor degree**).
- 1.4 Free elective group requires at least three credits.

Group 4: Learning Evaluation**Article 10:**

At the Faculty of Engineering, each subject must be assessed at least once in each semester.

Article 11:

Types of assessments:

1. Formative assessment
2. Mid-semester assessment
3. Summative assessment

Article 12:

The formative assessment is randomly administered while learning and teaching are going on. The instructor and the head of the department are in charge of planning the details of the number of times, the timing, and the techniques of the assessment in advance. The mid-semester assessment must be administered in week eight of each semester.

Article 13:

The summative assessment is a final examination of each subject, and it takes place at the end of the semester, which is the time the teaching content finishes. In the case that there is no summative examination, the instructor can assign certain project topics to the students so that they can practice and give presentation. This can be a substitute to the summative examination. The instructor determines the time and the techniques of the presentation.

Article 14:

The assessment of each subject is scored in a percentage system.

Article 15:

The semester grade is a combination of the formative assessment scores, the mid-semester assessment scores and the summative assessment scores in an appropriate rate. The instructor and the department determine the rate.

Article 16:

Learning Evaluation

16.1 The following grade point system is used for scoring in the learning evaluation.

Grades	Remarks	Grade points
A	<i>Excellent</i>	4.0
B+	<i>Very good</i>	3.5
B	<i>Good</i>	3.0
C+	<i>Fairly good</i>	2.5
C	<i>Fair</i>	2.0
D+	<i>Poor</i>	1.5
D	<i>Very poor</i>	1.0
F	<i>Failure</i>	0

16.2 Besides using alphabets to indicate the grades, the instructor can use some words to show the students' learning condition in a certain subject: (*complete*), (*Pass*), (*Not pass*), (*Transferable*), (*Drop*), (*Exception*), (*Continued*), and (*Waiting*). However, these words cannot be scored in grade points.

Article 17:

The use of **F** or **8** (failure) is used different from the direction in article (16.1). It is used in the following cases:

- 17.1 The students break the examination rules and are judged to fail the examination based on the semester examination rules of the Faculty of Engineering.
- 1.2 The students miss the examination without satisfactory reasons and do not have permission from the dean.
- 17.3 The students change from being in a (*Waiting*) condition to **F** or **8** (Failure) condition because they do not follow the program requirements.
- 1.3 The students cannot take the examination because the number of study hours does not fulfill the requirement in article (25).

Article 18:

The word (*Waiting*) is used in the following case:

- 18.1 The students' work does not fulfill the course work requirements. However, they are given another deadline to get the work done.
- 18.2 The students cannot take the examination with reasonable reasons. They have believable evidence and permission from the dean.

Article 19:

The word (*Pass*) and (*Not pass*) are used in the following cases:

- 19.1. Assessing a particular subject that is not scored in the grade point system or it is used with an audit subject (but it is not counted as a credit).
- 19.2. The students are waiting for the decision if they pass or do not pass the subjects (*but it is not counted as a credit*).

Article 20:

The word (*Transferable*) refers to the subject that the students have permission from the parliament to transfer the subjects.

Article 21:

The word (*Drop*) shows leaning condition of each subject in the following cases:

- 21.1. The students receive permission to drop (based on the direction in the article 36).
- 21.2. The students receive permission to take a leave of absence (based on the article 39).
- 21.3. The students are asked to take a leave in the semester.
- 21.4. The students receive permission from the dean to change the learning condition from (*Incomplete*) because of illness and other problems that cannot be solved within the given time.

Article 22:

The word (*Continued*) is used with the subjects being taught, and the subjects are taught in a maximum of two semesters. The students must register for the classes so that they are able to take the examination.

Article 23:

The word (*Exception*) is used in the case that the students have exceptional permission not to take a certain class. However, they obtain the credits.

Article 24:

- 24.1 The number of credits used for carry out a semester grade point average is counted from the subjects that are assessed and scored in a grade point system: A, B+, B, C+, C, D+, D and F.
- 24.2 To fulfill the course requirement, the number of credits is counted from the subjects that the students have passed; in other word, the students obtain A, B+, B, C+, C, D+, and D. It is also counted from the subjects that the students have permission to be in an exceptional condition.
- 24.3 The semester grade point average (the abbreviation is G.P.A.) is calculated by multiplying the number of credits and the grade points of each subject. Then divide its results by the number of the total collected number of the credits in the semester.
- 24.4 The collected point average (the abbreviation is C.P.A) is calculated from the students' study results from year one to the time that the collected point average is being calculated. In other words, the collected point average is calculated by multiplying the number of credits and the grade point of each subject, and then its results are divided by the number of the collected credits.
- 24.5 If the students obtain (*Incomplete, I*) or (*Continued*) in a particular subject, the credits of the subject are not counted in the semester grade point average based on article 18.
- 24.6 The score from the tutoring course is counted as a collected point of the following semester.

Article 25: Summative Examination Criteria.

- 25.1 The students can take the examination in the classes they have registered if they attend those classes with a minimum of 80 per cent out of the total number of study hours (including theoretical, practical and field work practice). If the classes have only practical work, the students must accomplish 100 per cent of the required work with the exception that the instructors have their own regulations.
- 25.2 In the case that student cannot take the examination, the students must make a request to the dean to postpone their examination to take a special examination (The dean will determine whether the special examination will or will not be administered).
- 25.3 All the departments must follow the National University summative examination rules.

Group 5: Registration for Classes**Article 26:**

The students must register for classes, and tuition fees must be paid before the semester starts.

Article 27:

In the normal course, the students can register with a minimum of 15 credits and the maximum of 22 credits with the exception that the curriculum has other directions. However, in the tutoring course, the maximum number of credits for which the students can register is six credits.

Article 28:

The students can register fewer or more credits than those of determined in article 27 if they have an agreement from the academic advisor and permission from the dean of the Faculty of Engineering.

Article 29:

When registering for a class, the students must follow the criteria of the class they want to take. The criteria are determined in the course syllabus. There must also be an agreement from the academic advisor. In addition, the academic advisor must sign on students' registration forms.

Article 30:

If the students miss the deadline for registering classes, the registration will be rejected. However, if they have sufficient reasons like having confirmation from the authority and concerned working units, they might be accepted to take the classes. However, they must pay for the penalty fees based on the penalty rate of the National University.

Article 31:

In the normal course, if the students cannot register for classes, they must make a request for leave of absence based on article 39. If the request is rejected, the students will immediately be dismissed from being students at the Faculty of Engineering.

Article 32:

The students obtaining grade **F** or **8 (Failure)** or (*Drop*) in the general foundation subject group or the compulsory subjects must register for the classes again to repeat the classes as soon as the classes are open again in the normal course or in the tutoring course in the following semester with the exception that there is an agreement from the dean to postpone the registering until other following semesters.

Article 33:

The students obtaining **F** or **8 (Failure)** or (*Not pass*) or (*Drop*) in elective classes or free elective classes can either register for and repeat the same classes or register for other classes.

Article 34:

If the students obtain below grade **C+**, but above **F**, they can register for and repeat the same classes to upgrade the collected point average. However, there need to be an agreement from the academic advisor.

Article 35:

Having registered for the classes, the students can register for more classes to increase the number of credits in the normal course by applying for registering for more classes with the maximum of 22 credits (based on article 27). However, there must be an agreement from the academic advisor. The registration for more classes must take place within the first week of the semester or within two days after the semester starts.

Article 36:

Having registered for classes, the students can drop the classes. However, they must retain the number of credits as determined in article 27, and there must be an agreement from the academic advisor. These are the criteria the students must follow when dropping classes:

- 36.1 In the normal course, the students can drop classes only from the registering day to five weeks before the examination. However, in the tutoring course, they can drop classes only from the registering day to two weeks before the examination. The students cannot drop classes later than these given dates.
- 36.2 If the students drop classes within four weeks after the start of a normal course or the first week of a tutoring course, the dropped classes will not be listed in that semester transcript.

36.2 If the students drop classes later than the dates determined in article 36.2, but five weeks before the summative examination of a normal course or two weeks before a summative examination of the tutoring course, the dropped classes will be listed on the transcript and marked with the word (*Drop*).

36.3 If the students are permitted to drop classes, the tuition fees are not refunded.

36.4 The students are permitted to register for classes to repeat the classes, to improve the grades, and to upgrade the grade F only twice. The students will obtain only the maximum of two more grades: F→C; D→C+; D+→B; C→B+.

Group 6: Year of Study and Students' Conditions

Article 37:

The student's year of study is determined based on the following number of credits:

- The students obtaining 40 credits or fewer of collected point are year one students.
- The students obtaining 41 to 82 credits of collected point are year two students.
- The students obtaining 83 to 115 credits of collected point are year three students.
- The students obtaining 109 to 155 credits of collected point are year four students.
- The students obtaining 156 to 199 credits of collected point are year five students.
- The students obtaining 200 or over credits of collected point are year six students.

Article 38: Arranging Students' conditions.

38.1 The students' condition arrangement takes place at the end of the semester and at the end of the academic year, which is a time the students accomplish their studies. The collected point average is criteria for arranging the students' conditions.

Bachelor degree			Tertiary	
Semester	Collected grade point		Year	Collected grade point
1	1.00		1	1.25
2	1.20		2	1.50
3	1.40		3	1.75
4	1.60		4	2.00
5	1.80			
6	2.00			

38.2 There are two students' conditions: **Complete** and **Waiting**. The students in the **Complete** condition are new students, and they are registering for classes to study in year one or the ones obtaining grade point average of 2.00 or over.

38.4 The students in the **Waiting** condition are the ones who have collected point average from 0.90 to 0.95 for the Bachelor degree program and 1.00 to 1.20 for the tertiary study. However, these students are waiting for decision if they can or cannot study in year two.

38.5 The maximum number of years the students are permitted to accomplish their study is 6 years (for tertiary study), 6.5 years (for Bachelor degree program), and 7.5 years (for 6.5 year Bachelor degree program).

Article 39:

When requesting for a leave of absence, the students must follow the determination in article 19, group VI of the National University rules No 674/NUOL.97, dated 15/9/97. If the students have absence permission after they have registered for classes, the tuition fees will not be refunded.

Article 40:

The students not passing the presentation of their thesis or the thesis is not ready in the final year of their studies are allowed to give the presentation one more time within two years. They are given a deadline for the registering. If they miss the deadline, the registration will be rejected, and they will not be permitted to give presentation again (The students will not get a diploma, but they will get only a certificate acknowledging that they have attended the program).

Group 7: Changing Field of study and Program

Article 41:

The students can change the field of study and the program by referring to the following criteria:

1. There is an open slot in the department the students want to take.
2. An official agreement from the academic advisor and the department that the students are in.
3. The length of study, the subject condition, the result of study, and the number of credits the students have.

4. An accepting agreement from the department in which the students want to be.
5. The students' characteristic and behavior.

Article 42:

When changing the field of study and the program, the students must follow the following criteria:

- 42.1 The students must change the field of study or the program at the beginning of the semester.
- 42.2 The students must prepare an application form and submit it to the academic affair office, and there must be agreement from the instructor. They must submit the application form one semester before the semester starts.
- 42.3 The application form for changing the field of study and the program includes:
 - A request form (The Faculty of Engineering request application form format).
 - A transcript.
 - A copy of the students' personal identification card.
- 42.4 In a set of study, the students can change the field of study and the program only once.
- 42.5 The dean at the Faculty of Engineering is the only person who gives permission to the students to change the field of study and the program.

Article 43: Rating Subject Regulation

- 43.1 After there is permission of changing the field of study and the program, the department and program to which the students want to transfer will determine the rating of the subjects.
- 43.2 The subjects that can be rated are transferable if the grade is C or above.
- 43.3 All the credits are transferable.
- 43.4 The students must take a minimum of half of the number of credits of the program to which they transfer.
- 43.5 The total length of study the students can take to accomplish their studies and get degrees in both the program from which they transfer and the program to which they transfer is twelve semesters (tertiary), eight semesters (Bachelor degree), and eleven semesters (6.5 year Bachelor degree). The length of study is counted from the enrollment date at the Faculty of Engineering. It is counted from year one enrollment (tertiary) / year three enrollment (Bachelor degree). However, the official leave of absence is not counted against the length of study.

43.6 The collected point average of the students who transfer from one program to another is counted from both the points obtained from the program from which they transfer and the points obtained from the program to which they transfer.

Group 8: Evaluator

Article 44: Evaluator from inside:

44.1 The evaluator from inside of a particular subject is the one who teaches that subject. In the case that the evaluator is too busy to run the evaluation, the head of the program will appoint another person to organize the evaluation.

44.2 The evaluator from inside is the person who writes the test items, and the items are moderated by another person within the department. The person who moderates the test items is appointed by the head of the department.

Article 45: Evaluator from outside:

45.1 The dean will appoint the evaluator from outside for each department. The maximum length of time that the evaluator from outside in charge of the evaluation is three years, and the person must not have taught at the Faculty of Engineering and Architecture for two years before being appointed to be an evaluator.

45.2 The evaluator moderates the test items of all the subjects in the Faculty of Engineering and Architecture.

45.3 The evaluator checks and analyzes the students' examination scores at the end of the semester at least of once a year.

45.4 The evaluator from outside provides advice on writing test item specifications and scoring system to the Faculty of Engineering before the board of examination meeting.

Group 9: Board of Examination

Article 46:

The Faculty of Engineering and Architecture Board of Examination:

46.1 The Faculty of Engineering and Architecture Board of Examination is an organization that administers the assessment, and is organized based on the regulations.

46.2 The Faculty of Engineering and Architecture Board of Examination should have the following members:

1. The dean as a president.

2. The vice dean responsible for academic affair as a vice president.
 3. The heads of departments, the head of the academic affair department, and the head of academic affair unit.
 4. The evaluator from outside.
 5. The assessment counter parts of the all the departments.
 6. The organizational representatives.
- 46.3 The examination committee of departments:
- 46.3.1 The department examination committee must include the following members:
1. The head of the department as a president.
 2. The instructors in the department.
 3. The evaluator from outside the department.
 4. The evaluator from outside.
 5. The vice dean responsible for academic affair (based on the appropriate criteria)
- 46.3.2 The examination committee of a department must accomplish the summarization of the evaluation results of all the subjects taught in the program and report to the Faculty of Engineering board of examination.

Group 10: Graduation and Giving Diplomas

Article 47: Graduation.

The students who graduate and receive tertiary and Bachelor degree diplomas are the ones who meet the following criteria:

- 47.1 Must pass all the assessments of all the subjects determined in the curriculum (the students must obtain a minimum grade point of 1.00).
- 47.2 Obtain a minimum collected point average of 2.00.
- 47.3 Obtain a minimum behavior score of **Good** (based on the direction concerning behavior scoring of the National University).
- 47.4 In the case that the students obtain the collected point average of below 2.00, they will get a certificate acknowledging that they have attended the tertiary study and the Bachelor degree program.

Article 48: Request for Graduation

In the second semester that the students are graduating, the students must submit a request for graduation form to the academic affair office of the National University via the academic office of the Faculty of Engineering one month ahead of the registering for classes.

Article 49: Giving Diplomas

49.1 The National University will give the diploma to the students for which they apply if they meet the criteria in article 47 including 47.1, 47.2, and 47.3.

49.2 The students will get the first class honorable diplomas if they meet these criteria:

- Obtain a minimum collected point average of **3.50**.
- Get a minimum of behavior scoring level of **Good**.
- Have a minimum grade of **C** in each subject.
- The length of study (the number of semesters or years) that the students take to accomplish their studies does not exceed that of determined in the curriculum.

49.3 The students will get the second class honorable diploma if they meet these criteria:

- Get collected point average at the minimum of **3.25**.
- Have a minimum of good behavior scoring level.
- Obtain a minimum grade of **C** in each subject.
- The length of study (the number of semesters or years) that the students take to accomplish their studies does not exceed that of determined in the curriculum.

Group 11: Conclusion

Article 50: Other regulations and directions conflict with this direction are eliminated.

Article 51: The dean can provide additional advice or explanatory to some of the contents in this direction. However, the additional advice and explanatory must not conflict to these contents.

Article 52: This direction is effective when it is signed on.

Assoc. Prof. Dr. Boualinh Soysouvanh,
Dean of the Faculty of Engineering

Lao People Democratic Republic
Pace Independent Democracy Unity Prosperity



Ministry of Education
National University of Lao
Faculty of Engineering
Academic Affairs Division
Coordinator Office of Vocational Education



Bachelor Degree Program in Vocational Education

(Electrical Engineering)

Author and Printing:

Bounseng Khammounty
Vocational Teacher Training and Education,
Academic Affairs Division of Faculty Engineering, NUoL



Support by:

Lao-German HRD-ME Program



Campus Sokpalouang

May 2005

Introduction

According to human resource development program of the government, education strategy of the ministry of education from now to 2020. The government is changing the education strategy from quantity to quality and tries to gradually enlarge educational system of the Lao P.D.R. to be concrete. The government urges people and society to contribute to this work step by step and also supports Lao hand skill to be accepted by international.

Vocational Teacher Training is an important work to provide good quality teachers to Vocational schools and educational institutes. The teachers are able to increase in learning and teaching development.

Consequently, Vocational Teacher Training Office, Academic Affairs division of the Faculty of Engineering, the NUoL produced curriculum for bachelor degree program of Vocational Teacher Training and Education in Mechanical engineering, Electrical engineering, Electronic engineering, Communication and Transportation engineering and Irrigation engineering.

According to the national bachelor degree structural curriculum module of the ministry of education No. 923/2001. Referring to the bachelor degree program in engineering of 5 years system curriculum of the Faculty of Engineering in 2004 and the real situation which correspond with trendy development of economic society, science and a variety of technology at the present and in the future.

The Bachelor Degree Program in Vocational Education is the first curriculum of the Lao P.D.R. This is successful, because of good cooperation among different organizations and Units such as the Vocational and Higher Education Department the Ministry of Education, the NUoL, Department around the Faculty of Engineering, the Vocational Development Centre, Faculty of Education, the Lao-German HRD-ME program and experienced teachers who donate knowledge, abilities and experiences to increase the Lao educational development.

We are in name of structural curriculum committees highly appreciate to high ranking committees of the Ministry of Education, the NUoL, Faculty of Engineering, Faculty of Education, Vocational Development centre, Lao-German cooperation HRD-ME Program and Department around the Faculty which closely directed to curriculum structure. In addition, we appreciate to teachers who concerned with our curriculum structure.

Bachelor Degree Program in Vocational Education Faculty of Engineering, National University of Lao

Name of Curricula: Bachelor Degree Program in Vocational Education

Name of Diploma:

Full name: Bachelor in Vocational Education (*Electrical Engineering*)

Abbreviated name: B.V.E (Bachelor of Vocational Education)

Responsibility Organization:

Vocational Teacher Training Division, Academic Affair of Faculty of Engineering, National University of Lao.

Philosophy and Objectives:

a. Philosophy:

Bachelor Degree Program of Vocational Teacher Training is under human resource development system and it has an important role to learning-teaching process in vocational institute to meet and correspond to the need of the socio-economy of the country and society.

b. Objectives:

1. Train students to have knowledge in vocational teacher in engineering field,
2. Train students to have knowledge in didactic and methodology,
3. Train students to have capacity in setting Problems and seek for information in research science,
4. To train engineers to solve problems in the field of Electrotechnics correctly. Train experts to have ethical, responsibilities to society and know how to reserve national cultures and customs,
5. Train students to have responsibilities on their duties, keenness to teach, good characteristic, good relationship, ethical and love country,
6. Train engineers to have knowledge, ability in Carrying out their duties developing the country with the acceptance of the society.

5. Expectation ability after graduation:

1. Being vocational teachers can teach both the theory and practice in engineering field,
2. Being engineers can analyze and solve problems in engineering fields,
3. To be administrators in various public and private sectors,
4. Be able to pursuit higher education in their own subjects.

6. Instructors:

Lecturers are mainly fulltime teaching staff of the Faculty of Engineering, Vocational Teacher Training Division, Faculty of education, Ministry of Education, Vocational Development Centre and guest lecturers from others faculties.

Nr.	Name and Family name	Diploma/Country	Professional
1	Assoc. prof. Sengprasong Phrakonkham	Dipl.Ing.(Ger.), M.Sc.(Engl.)	El. Machine Control system
2	Mr. Sisouk Kommdam	M.Sc.(Ukraine), M.Eng.(Thailand)	Industrial El. Eng. Power System Management
3	Mr. Phouang Phouthavong	M.Sc.(Uzbekistan), PGD(Australia)	Network Power System

4	Mr. Khampha Sihanakhon	M.Sc.(Ukraine), M.Eng.(Thailand)	Industrial El. Eng. Power System Management
5	Mr. Sibounheng Rassavong	Dipl.Ing.(CR), M. Eng. (Thailand)	Control system El. Machine
6	Mr. Ty Sengaphone	M. Sc. (Russia)	El. Power Supply
7	Mr. Phan Insankeovilay	M.Sc.(Ukraine), M.Eng.(Thailand)	Agreculture El. El. Power System
8	Mr. Linsamouth Vilayvong	M.Sc.(Uzbekistan), M.Eng.(Thailand)	El. Substation Power System Management
9	Mr. Vanxay Meksaric	M.Sc.(Ukraine), M.Eng.(Malaysia)	Biophysic power Electronic
10	Mr. Ophat Sisombath	B.Eng.(Laos), Maitrise,DEA(France)	Electronic. Power electronic
11	Mr. pasomphon Hemthavy	B. Eng. , M. Eng. (Japan)	Electronic. Power electronic
12	Mr. Panya Chanthavong	B. Eng. (Laos), M. Eng. (Japan)	El. Power System Power System Stability
13	Mr. Soumek Inthala	B. Eng. (Laos)	El. Power System
14	Mr. Sisavath Khotpanya	B. Eng. (Laos)	El. Control System
15	Mr. Sombath Nanthady	B. Eng. (Laos)	El. Power System
16	Miss. Valasy Chulamany	B. Eng. (Laos)	El. Power System
17	Miss. Phetdaleen Roger	B. Eng. (Laos)	El. Power System
18	Miss. Saysomphone Kulabouth	B. Eng. (Laos)	El. Power System
19	Mr. Lamngeun Khantiyavong	B. Eng. (Laos)	El. Control System
20	Mr. Vonevilay Vilaylak	B. Eng. (Laos)	El. Power System
21	Mr. Houmpheng Thongdy	H. Diploma (Germany)	Industrial Electronic
22	Mr. Khamsen Suliyamath	Medium. Diplom.(Laos)	Electrical mechanic
23	Mr. Sengthideth Chanthavilay	Medium. Diploma (Russia)	Electrical measurement
24	Mr. Somlith Phomalak	M. Diploma (Laos)	Electric
25	Ms.Dr.Phonepheth Boupna	PhD (Germany)	Education Management
26	Mr.Boun seng Khammounty	MSc (Germany)	Management in Voc. Education
27	Mr.Somlith Virivong	MSc (Germany)	Management in Voc. Education
28	Mr.Bounsouane Naxiangkhame	MSc (Germany)	Management in Voc. Education
29	Mr.Visay Vankhame	MSc (Germany)	Management in Voc. Education
30	Mr.Mitsay Somphanthabansouk	BA (Lao)	Methodology English
31	Ms.Kingkhame Sensouk	BA (Vietnam)	Pedagogy
32	Ms.Naly Boiasangthong	BA (Lao)	Pedagogy
33	Mr.Kheamephet Bouloumsay	MSc (Russia)	Psycho logy
34	Ms.Vongsengdeane Pasasouk	MSc (Russia)	Psycho logy

7. Expected plan for students recruitment and starting date:

Vocational Teacher Training Office will recruit students from school of foundation study, approx. total to 30 students per year, and offer course in 2005-06 academic year.

academic year	Number of students						Remark
	year 1	year 2	year 3	year 4	year 5	Total	
2003-04	21					21	
2004-05	30	21				51	
2005-06	30	30	21			81	
2006-07	30	30	30	21		111	
2007-08	30	30	30	30	21	141	

8. Qualification of students:

Students as per regulation of the NUoL and interested in being teachers, love teaching, good health and concept without infection.

9. Selection system of students:

- As per selection of the NUoL.

10. Duration and Education system:

The bachelor degree program for vocational education has a duration of 5 years (1+4) or 10 semesters each with 16 weeks. The program is divided into 2 phases:

- The first phase last one year at the school of Foundation Study.
- The second phase carried out at the Faculty of Engineering.

The program is a credit system as per regulation of the curriculum of NUoL

11. Structure of the Curricula:

Students must register for all subject groups as determined in the curriculum and not less than 188 credits.

⇒ General subject group	Total	40 Credits
♦ General subjects at SFS		33 Credits
♦ General subjects in Faculty of Engineering		07 Credits
⇒ Core subject group	Total	110 Credits
♦ Basic core subjects		53 Credits
♦ Compulsory core subjects		48 Credits
♦ Elective Core subjects		08 Credits
♦ Industrial Practices		01 Credit
⇒ Vocational subject group	Total	38 Credits
♦ Basic of Vocational subject		11 Credits
♦ Core vocational subject		24 Credits
♦ Elective vocational subject		02 Credits
♦ Practices at vocational school		01 Credits
⇒ Final paper	Total	04 Credits
	Total of course	192 Credits
• Technic of defense		2 weeks
• Study tour		1 time per year

11.1 General subject group **Total 40 Credits**
11.1.1 General subject at SFS **33 Credits**

Code	Course	Cr	Lec/Tut/Pr
610LL101	Lao Language	4	(4-0-0)
620EL111	Foreign Language I	2	(0-4-0)
100PE101	Physical Education	1	(0-2-0)
400EV101	Environment Engineering	1	(1-0-0)
500LS101	Lao Study I	2	(2-0-0)
210MA111	Mathematics I	3	(2-2-0)
230CH111	Chemistry	3	(2-2-0)
900LS102	Lao Study II	2	(2-0-0)
530PO101	Political Science	3	(3-0-0)
620EL112	Foreign Language II	2	(0-4-0)
700PY101	General Psychology	2	(2-0-0)
210ST101	Mathematics II/Statistics	2	(2-0-0)
220PH111	Physics I	3	(2-0-3)
240BI111	Biology	3	(3-0-0)

11.1.2 General subjects in Faculty of Engineering **Total 07 Credits**

Code	Course	Cr	Lec/Tut/Pr
330 PS 5001	Political Seminar	3	(3-0-0)
330FL2001	General English 3	1	(0-2-0)
330FL2002	English for Engineering 1	1	(0-2-0)
330FL2003	English for Engineering 2	1	(0-2-0)
330FL2004	English for Engineering 3	1	(0-2-0)

11.2 Core subject group **Total 110 Credits**
11.2.1 Basic core subjects **53 Credits**

Code	Course	Cr	Lec/Tut/Pr
330MA2101	Engineering Mathematics I	3	(2-2-0)
330MA2102	Engineering Mathematics II	3	(2-2-0)
330 MA2103	Engineering Mathematics III	3	(2-2-0)
330 MA2104	Engineering Mathematics IV	3	(2-2-0)
330 PH2105	Engineering Physics I	3	(2-2-0)
330 PH2106	Engineering Physics II	3	(2-2-0)
330 PH2107	Engineering Physics III	3	(2-2-0)
330 CA 2601	Computer 1	3	(2-0-3)
330 PR 3602	Programming 1	3	(2-0-3)
330 PR 3603	Programming 2	3	(2-0-3)
330EM2401	Engineering Mechanics I	3	(2-2-0)
330 EM2402	Engineering Mechanics II	3	(2-2-0)
330 DW 2001	Engineering Drawing I	2	(1-0-3)
330 DW 2002	Engineering Drawing 2	2	(1-0-3)
330TM2303	Thermodynamics I	2	(2-0-0)
330FD2301	Fluid Mechanics I	2	(2-0-0)
330MT3501	Engineering Material 1	2	(2-0-0)
330MT3502	Engineering Material 2	2	(2-0-0)
330ST4110	Engineering Statistic	2	(2-0-0)

330SM3503	Strength of Material I	3	(2-2-0)
330SM3504	Strength of Material II	2	(2-0-0)
330WS2701	Workshop I	1	(0-3-0)
Total		53	(42-25-25)

11.2.2 Compulsory core subjects Total 48 Credits

Code	Subject	No of Credit	(Le/Tut/Lab)
330GA 2803	General accounting	2	(2-0-0)
330 CT 2101	Circuit theory 1	4	(3-0-3)
330 EM 2010	El. measurement and instrumentation	3	(2-0-3)
330 WT 3012	Workshop	1	(0-0-3)
330 ME 3804	Engineering mechanic	3	(3-0-0)
330 EM 3013	Engineering material	2	(2-0-0)
330 DE 3301	Digital electronic	4	(3-0-3)
330 EN 3302	Electronic 1	4	(3-0-3)
330 CT 3102	Circuit theory 2	3	(3-0-0)
330 SM 3805	Strength of material	2	(2-0-0)
330 EN 3303	Electronic 2	4	(3-0-3)
330 EW 3103	Electromagnetic Field and wave	3	(3-0-0)
330 EC 3201	Energy conversion 1	4	(3-0-3)
330 MP 4605	Microprocessor & Assembly Programming	3	(2-0-3)
330 PE 4304	Power electronic	4	(3-0-3)
330 EC 4202	Energy conversion 2	4	(3-0-3)
330 PG 4203	Power generation, transmission & distribution	4	(3-0-3)

11.2.3 Elective core subjects Total 08 Credits (from 13 Subjects)

Code	Subjects	No of Credits	(Le/Tu/Lab)
330 DS 4305	Digital signal processing	3	(3-0-0)
330 ED 4503	Electrical drive	4	(3-0-3)
330 SS 4204	Substation	4	(3-0-3)
330 MT 4205	Network calculation	3	(3-0-0)
330 SA 4206	Power system analysis	4	(3-0-3)
330 RE 5017	Renewable energy	3	(3-0-0)
330 NW 5207	Electrical network	4	(3-0-3)
330 ED 5208	Electrical Design	3	(3-0-0)
330 PS 5209	El. Power System Stability	4	(3-0-3)
330 PP 5210	El. Power System Protection	4	(3-0-3)
330 HP 5211	Electrical Power Station	3	(3-0-0)
330 HV 5212	High voltage engineering	3	(3-0-0)
330 OC 5504	Power system operation system & control	3	(3-0-0)

11.2.4 Industrial Practices		01 Credits (6 Weeks)
11.3 Vocational subject group		Total 38 Credits
11.3.1 Basic of Vocational subject		11 Credits
Code	Course	Cr Lc/Tut/Pr
VTGV31001	General Vocational Pedagogies	02 (2-0-0)
VTDVE31002	Didactics of Vocational Education	03 (2-2-0)
VTPLT21003	Psychology of Learning and Teaching	02 (2-0-0)
VTVS41004	Vocational Socialization	02 (2-0-0)
VTDM31005	Didactic Media	02 (2-0-0)
11.3.2 Core vocational subject		24 Credits
Code	Course	Cr Lc/Tut/Pr
VTSD41106	Subject oriented Didactics I	06 (4-4-0)
VTMOS 51107	Methods of Social Sciences	03 (2-2-0)
VTTOC 41108	Theory of Curricula	02 (1-2-0)
VTIC 41109	Interaction and Communication	02 (1-2-0)
VTAFE 31110	Adult and Further Education	02 (2-0-0)
VTPVE 51111	Production Lines and Voc. Education	02 (1-2-0)
VTTP51112	Teaching Practice	03 (0-0-9)
VTTM41113	Teaching Media	04 (0-2-3)
11.3.3 Elective vocational subject		02 Credits
Code	Course	Cr Lc/Tut/Pr
VTSVE 51214	Special Problems of Vocational Education	02 (0-4-0)
VTSDV 51214	Special Problems of Didactics	02 (0-4-0)
VTSTM 51214	Special Problems Teaching Media	02 (0-2-3)
11.3.4 Practices in Vocational Schools		01 Credits
Code	Course	Cr Lc/Tut/Pr
VTPVS41315	Practice in Vocational Schools	03 6 Weeks
11.4 Final Paper		04 Credits
Code	Course	Cr Lc/Tut/Pr
VTFP51416	Final Paper	04 8 Weeks
	Total of Course	192 Credits

12. Study Program:

No.	Code	Year 1 semester I	Cr	Lec/Tut/Pr
1	610LL101	Lao Language	4	(4-0-0)
2	620EL111	Foreign Language I	2	(0-4-0)
3	100PE101	Physical Education	1	(1-0--0)
4	400EV101	Environment Engineering	1	(1-0-0)
5	500LS101	Lao Study I	2	(1-0-3)
6	210MA111	Mathematics I	3	(2-2-0)
7	230CH111	Chemistry	3	(2- 2-0)
Total			16	(11-8-3)

No.		Year 1 semester II	Cr	Lec/Tut/Pr
1	900LS102	Lao Study II	2	(2-0--0)
2	530PO101	Political Science	3	(3-0-0)
3	620EL112	Foreign Language II	2	(0-4-0)
4	700PY101	General Psychology	2	(2-0--0)
5	210ST101	Mathematics II / Statistics	2	(2-0--0)
6	220PH111	Physics I	3	(2-0--3)
7	240BI111	Biology	3	(3-0--0)
Total			17	(14-4-3)

No.		Year 2 1st semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	330FL2001	General English 3	1	(0-2-0)
2	330MA2002	Maths 3	3	(2-2-0)
3	330PH2003	Physics 2	3	(2-0-3)
4	330WT2201	Workshop Training	1	(0-0-3)
5	330GA2001	General Accounting	2	(2-0-0)
6	330DW2005	Engineering Drawing	2	(1-0-3)
7	330CA2601	Introduction to Computer Sciences	2	(2-0-0)
8		Circuit Theory 1	3	(3-0-0)
9		Engineering Laboratory 1	1	(0-0-3)
Total			18	(12-4-12)

● *Technic of defense 2 Weeks*

No.	Year 2 2nd semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	English for Engineering 1	1	(0-2-0)
2	Maths 4	3	(2-2-0)
3	Physics 3	3	(2-0-3)
4	Electromagnetic Field Theory	3	(3-0-0)
5	Electrical Measurement and Instrumentation	2	(2-0-0)
6	Electronics 1	3	(3-0-0)
7	Circuit Theory 2	3	(3-0-0)
8	Engineering Laboratory 2	1	(0-0-3)
9	VTPLT21003 Psychology of Learning/ Teaching	2	(2-0-0)
Total		21	(16-4-9)

No.	Year 3 1st semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	English for Engineering 2	1	(0-2-0)
2	Maths for Electrical Engineering 1	3	(2-2-0)
3	Computer Programming 1	2	(2-0-0)
4	Engineering Mechanics	3	(3-0-0)
5	Electromechanical Energy Conversion 1	3	(3-0-0)
6	Digital Electronics	3	(3-0-0)
7	Electronics 2	3	(3-0-0)
8	Engineering Laboratory 3	1	(0-0-3)
	VTDVE31002 Didactics of Vocation. Education	2	(2-0-0)
	VTGV31001 General Vocational Pedagogies	2	(2-0-0)
Total		23	(20-4-3)

☞ Industrial Practices (6 Weeks)

No.	Year 3 2nd semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	English for Engineering 3	1	(0-2-0)
2	Maths for Electrical Engineering 2	3	(2-2-0)
3	Computer Programming 2	3	(2-0-3)
4	Electrical Engineering Materials	2	(2-0-0)
5	Strength of Materials	3	(3-0-0)
6	Sensors	2	(2-0-0)
7	Signals and Systems	2	(2-0-0)
8	Electromechanical Energy Conversion 2	3	(3-0-0)
	VTDVE31002 Didactics of Vocation. Education	1	(0-2-0)

VTAFE 31110	Adult and Further Education	2	(2-0-0)
VTDM31005	Didactic Media	2	(2-0-0)
Total		24	(18-6-3)

Practical Training: Station and Substation Electrical Equipment

No.	Year 4 1st semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	Electrical Stations and Substations	4	(3-0-3)
3	Microprocessors and Assembly Programming	2	(2-0-0)
4	Power Electronics	3	(3-0-0)
5	Engineering Laboratory 5	1	(0-0-3)
6	Hydropower Plants	2	(2-0-0)
	VTTM41113 Teaching Media	4	(2-2-3)
	VTSOD41106 Subject oriented Didactics I	2	(2-0-0)
	VTIC 41109 Interaction and Communication	2	(1-2-0)
Total		<u>20</u>	<u>(13-4-9)</u>

No.	Year 4 2nd semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	Electric Drives	3	(3-0-0)
2	Power Systems Analysis 1	4	(3-0-3)
3	Mechanical Calculation of Transmission Lines	3	(3-0-0)
4	Engineering Laboratory 6	1	(0-0-3)
	VTSOD41106 Subject oriented Didactics II	2	(1-2-0)
	VTVS41004 Vocational Socialization	2	(2-0-0)
	VTPVS41315 Practice in Vocational Schools	3	(0-0-15)
Total		<u>18</u>	<u>(12-2-6)</u>

No.	Year 5 1st semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	330SD5001 Electrical System Design	3	(2-0-3)
2	330SP5001 Power System Protection	4	(3-0-3)
3	Engineering Laboratory 7	1	(0-0-3)
	VTSOD41106 Subject oriented Didactics III	2	(1-2-0)
	VTMOS 51107 Methods of Social Sciences	3	(2-2-0)
	VTPVE 51111 Production Lines and Voc. Education	2	(1-2-0)
Total		<u>15</u>	<u>(9-6-9)</u>

Pädagogisches Praktikum

No.	Year 5 2nd semester	Credit	Lc/Tut/pr
1	330PS5001 Politic Seminar	3	(3-0-0)
	VTTOC41108 Theory of Curricula	2	(1-2-0)
	VTSVE51214 or VTSDV51214 Two Credits to select for special Problems	2	(0-4-0)
	or VTSTM51214		
	VTTP51112 Teaching Practice	3	(0-0-9)
	VTFP51416 Final Paper	4	(0-2-9)
	Total	14	(4-8-18)

Total Credit 192

13. Content of each subject in brief:
(vgl. Khammounty 2005, Curriculum of Vocational Teacher Training Division)

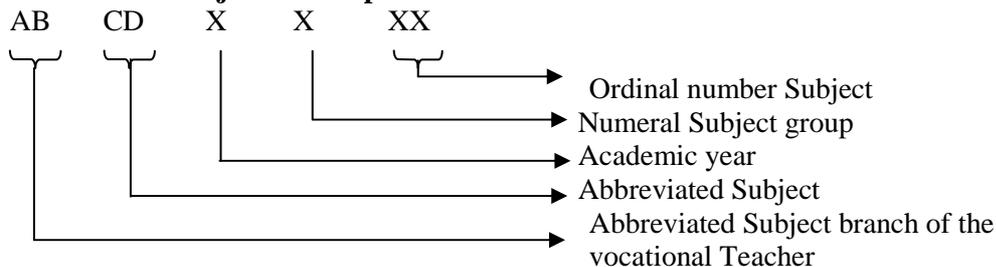
13.1 General of each subject Content group in brief at Faculty of Engineering
(vgl. Khammounty 2005, Curriculum of Vocational Teacher Training Division)

13.2 Technical subject content group in brief and core subject
(vgl. Khammounty 2005, Curriculum of Vocational Teacher Training Division)

13.3 Objective and Content of vocational subject group in brief:
(siehe Gliederung 6.4.3)

14. Subject group of the vocational Teacher Training:

Code	Subject group
0	Basic & General Electrical Engineering
1	Electric Circuits & Field Theory
2	Electrical Power Engineering
3	Electronic Engineering
4	Communication Engineering
5	Control Engineering
6	Computer Engineering
7	
8	Non-Electrical Engineering Subjects
9	Project & Laboratory
10	Basic of Vocational subject
11	Core Vocational subject
12	Elective Vocational subject
13	Practice in Vocational Schools
14	Final year Project

15. Remark and subject code explanation:

Example: VT TM 4 11 13 Teaching Media

16. Registration:

As per regulation the bachelor degree program of the NUoL.

17. Learning and Teaching Evaluation:

As per regulation the bachelor degree program of the NUoL.

18. Graduation:

Graduates have to pass all subjects and acquire all credits required and GPA not less than 2.0 within 5 years of study.

Students having studied for 5 years without full filling all requirement of the study will only receive certificate of study within two years they have to reacquire all subjects failed in order to be awarded diploma.

19. Location, Library, Laboratory and Teaching materials:

The Bachelor degree program of Vocational Teacher Training cooperation unit is located at the Faculty of Engineering. All the facilities like library, laboratory and teaching materials can be used by the unit and it can be used under the direction of the Faculty Engineering. Some teaching materials and some office equipments are provided by the Laos-German, HRD-ME Program assistant cooperation project.

20. Budget:

The budget of the Bachelor degree program of Vocational Teacher Training is directory under the supervision of the NUoL and the assistance of the Laos-German, HRD-ME Program.

Bemerkung:

Die festgedruckte Schriften sind die pädagogischen Module in jeweils Semester verteilt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Promotionsarbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommen Gedanken sind als solche gekennzeichnet.

Die Promotionsarbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin mir bewusst, dass eine unwahre Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Dresden, 30.11.2010

Bounseng Khammounty