

Müssen wir Standards wollen?

Einige Vorbehalte gegenüber Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Walter Herzog

Der Ruf nach Standards hat auch die Schweiz erreicht. Historisch korrekter wäre allerdings die Formulierung: Sein Echo klingt in die Schweiz zurück. Denn Fritz Oser hat den Standard-Diskurs hierzulande bereits 1997 lanciert, blieb damals aber ein einsamer Rufer in der Wüste. Inzwischen hat sich ein veritabler Chor formiert, der die Botschaft der Standards mehrstimmig und unüberhörbar verbreitet. Allerdings fehlt dem Chor ein Dirigent. Jeder singt auf seine Weise, so dass man sich bereits fragen muss, ob nicht der schweizerische Bildungsföderalismus einmal mehr obsiegen wird, indem er auch den neuesten Versuch zur Homogenisierung des Bildungswesens zu unterlaufen vermag.

Oser hat seinen Ansatz zur Entwicklung von Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms zur „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“ vorgelegt (NFP 33). Unter Standards versteht er Handlungskompetenzen, die vier strengen Kriterien genügen: (1) Erstens müssen sie theoretisch begründet sein. (2) Zweitens muss empirische

* Erweiterte Fassung des Referats „Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung. Ergebnisse der standard-basierten Schweizer Evaluationsstudien zur Lehrerbildung im Vergleich“ am Internationalen Kongress von DGfE, SGFB, SGL und ÖFEB vom 21.-24. März 2004 in Zürich.

Forschung vorliegen, die die Standards stützt. (3) Drittens müssen die Standards gradualisierbar sein, so dass ein Mehr oder Weniger festgestellt werden kann.¹ (4) Viertens bedarf es einer Berufstradition, die zeigt, dass die Standards mit Erfolg angewandt werden können (Oser 1997a, p. 28ff., 2001, p. 217ff., 2002a).

Standards sind also *individuelle* Kompetenzen, die theoretisch begründet, empirisch verifiziert und praktisch erprobt sowie nach Qualitätsstufen differenziert sein müssen.

Im einzelnen werden 88 Standards unterschieden, die nach zwölf Bereichen gegliedert sind: 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung, 2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln, 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts, 7. Leistungsmessung, 8. Medien im Unterricht, 9. Zusammenarbeit in der Schule, 10. Schule und Öffentlichkeit, 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, 12. allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (Oelkers & Oser 2000, p. 57; Oser 1997a, p. 31, 2001, p. 230).

In dem genannten Forschungsprojekt sind die 88 Standards verwendet worden, um verschiedene deutschschweizerische Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu evaluieren. Die Ergebnisse sind 2001 publiziert worden und zeichnen ein eher düsteres Bild der schweizerischen Lehrerbildung. Gemessen an den vier Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit von einem Standard gesprochen werden kann, werden in der Lehrergrundausbildung kaum

¹ Evaluations- bzw. Qualitätsmerkmale sind „notwendig, damit der bessere vom schlechteren Einsatz unterscheidbar wird“ (Oser 1997a, p. 29).

Handlungskompetenzen vermittelt. Oser ist deutlich im Urteil. Die Resultate der Untersuchung seien „erschütternd negativ“ (Oelkers & Oser 2000, p. 58). Die Ausbildung zum Lehrerberuf liege „im Argen“ (Oser 2001, p. 310).

„Standards werden in der Ausbildung nicht erworben“ (Oelkers & Oser 2000, p. 58). Was im Kopf der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten entstehe, sei „... nicht professionelles Können und Beherrschen, sondern bloss partikuläres, verinselttes Wissen“ (Oser 2001, p. 310). Gefordert wird eine „radikal neue Aus- und Weiterbildung“ (ebd., p. 322), die ganz auf die „Erfüllung von Standards, wie wir sie beschrieben haben“ (ebd.), ausgerichtet sein soll.

Ich nehme die Arbeiten von Oser zum Anlass, um einige kritische Gedanken zum Diskurs über Standards, wie er sich in der Schweiz in jüngster Zeit entwickelt hat, zu formulieren. Nach einem selektiven *tour d’horizon* durch einige Beispiele, vor allem aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1), werde ich sechs kritische Vorbehalte formulieren (2). Diese betreffen erstens Probleme der Begrifflichkeit, zweitens Eigenwilligkeiten der empirischen Umsetzung, drittens die weit gehende Theorielosigkeit des Ansatzes, viertens dessen latente Ideologiekritik, fünftens ein fragwürdiges Verständnis von Lehrerprofessionalität und sechstens ein Hang zur übertriebenen Normierung.

1 Beispiele für Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Oser's Philippika hat ihre Wirkung nicht verfehlt. Vor zwei Jahren hat eine Arbeitsgruppe der EDK ein Positionspapier zu „Qualitätsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ vorgelegt. Auftrag der Arbeitsgruppe war, die Bestimmungen in den Zielartikeln der Anerkennungsreglemente für Lehrdiplome zu konkretisieren. Das Papier umfasst eine Liste von 13 Standards, die sich aber weniger auf individuelle als auf *institutionelle* Merkmale beziehen. Beispielsweise:

Standard 1: „Die Grundausbildung versteht sich als ein Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie ist in ein Kontinuum von Grundausbildung – Berufseinführung – Weiterbildung – Zusatzausbildung eingebettet“ (Dalla Piazza, Keller & Lienhard 2002, p. 5).

Standard 2: „Die Ausbildungsinstitution setzt sich klare Ausbildungsziele. Sie überprüft das Erreichen dieser Ziele regelmässig und reagiert auf die Resultate der Überprüfungen. Sie verfügt über ein Qualitätsmanagement und über ein System, die Ausbildung auf veränderte gesellschaftliche und schulische Bedingungen abzustimmen“ (ebd., p. 6).

Standard 3: „Die Lehre ist wissenschaftlich abgestützt, sie bezieht sich auf den aktuellen Forschungsstand“ (ebd., p. 8).

Solche und ähnliche Standards haben gut in einem schulischen Leitbild Platz. Sie sind relativ vage formuliert, was auch für jene Standards gilt, die sich konkret auf die Ausbildung beziehen:

Standard 8: „Die Studierenden werden zu Fachpersonen ausgebildet, die in der Lage sind, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen. Ihre personalen und sozialen Kompetenzen werden gestärkt“ (Dalla Piazza, Keller & Lienhard 2002, p. 14).

Standard 9: „An der Ausbildungsinstitution werden Studierende zu Fachpersonen für die Unterrichtsinhalte und ... für Lernen und Entwicklung ausgebildet. Sie erwerben sich eine hohe didaktische Kompetenz“ (ebd., p. 16).

Standard 10: „Die Studierenden werden befähigt, auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und mit Heterogenität umzugehen“ (ebd., p. 18).

Standard 5: „Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zielt auf das Berufsfeld. Sie vermittelt die für die verschiedenen Zielstufen notwendigen Wissens- und Handlungskompetenzen für Bildung und Erziehung“ (ebd., p. 10).

Einzig der zuletzt erwähnte Standard erinnert an die Standarddiskussion, wie sie Fritz Oser lanciert hat. Im Allgemeinen umschreiben die Standards jedoch Qualitätsmerkmale, wie man sie auch in Systemen der Qualitätsentwicklung findet. So gibt es in der Schweiz ein „Basisinstrument zur Schulevaluation“ für die Sekundarstufe II (Q2E), in dem man ganz ähnlich wie im Papier der EDK-Arbeitsgruppe lesen kann:

„Es gibt einen Schullehrplan, der verbindliche Lehr- bzw. Lernziele festlegt und diese sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden transparent macht“ (Landwehr 1999, p. 10).

„Entscheidungen und Entscheidungsprozesse sind für alle an der Schule tätigen Personen transparent und werden nach Möglichkeit an den Ort des konkreten Handlungsvollzuges delegiert“ (ebd., p. 13).

„Es bestehen transparente Regeln und Vereinbarungen über die Art und Weise, wie im Kollegium kommuniziert und wie Konflikte angegangen werden sollen (Kommunikations- und Feedback-Regeln)“ (ebd., p. 17).

„Die Beziehung der Lehrperson zu den Lernenden ist persönlich, wertschätzend, freundlich und respektvoll“ (ebd., p. 21).

„Der überwiegende Teil der Lernenden erfüllt die gesetzten Lernziele“ (ebd., p. 25).

Insgesamt umfasst das Q2E 203 Qualitätskriterien.

Wenn wir uns ein weiteres Beispiel ansehen, so geht die Pädagogische Hochschule *Zürich* von 10 Standards aus, die Anforderungen an Lehrpersonen beschreiben, „die neu in den Beruf einsteigen“ (Studienführer o.J., p. 38). Die Standards entsprechen den „übergreifenden Ausbildungszielen der PHZH“ (ebd.) und sind eine Adaptation der Standards des INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) (vgl. Darling-Hammond 2002, p. 766f.).

Standard I: „Die Lehrperson versteht die zentralen Konzepte, Forschungsinstrumente und Strukturen ihrer Disziplinen und verfügt über pädagogisch-philosophisches Kontextwissen. Sie weiss, wie sich Schülerinnen und Schüler Fachwissen und Fachkönnen aneignen und wie Lernsituationen geschaffen werden, in denen diese Kompetenzen gefördert werden. Diese Lernsituationen tragen dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Welt zu verstehen, sich über sie zu verständigen und sie mitzugestalten“ (Studienführer o.J., p. 38).

Standard III: „Die Lehrperson weiss um die Verschiedenheiten ihrer Schülerinnen und Schüler, besonders in Bezug auf Kultur, Sprache, soziale Schicht und Gender. Sie akzeptiert diese Heterogenität und bezieht sie in ihre Überlegungen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht und Schulleben mit ein“ (ebd.).

Standard VIII: „Die Lehrperson kennt die unterschiedlichen Beurteilungsformen sowie ihre Funktionen und Wirkungen. Sie setzt die Verfahren zur Feststellung und Beurteilung von Leistungen und Produkten fachgerecht ein. Sie kann daraus Erkenntnisse für die weiteren Lernprozesse ableiten. Sie verfügt über die sprachliche Kompetenz, Beurteilungen präzise zu kommunizieren“ (ebd., p. 39).

Es sind dies Standards, die sich – wie bei Oser – auf die *Lehrperson* beziehen. Das gilt auch für die Standards, die von der Pädagogischen Hochschule *Zentralschweiz* entwickelt worden sind. An der *Abteilung Schwyz* orientiert man sich an 10 Standards², an der *Abteilung Luzern* hat man sich für die Vorgaben von Oser entschieden, diese aber – für die Ausbildung auf der Sekundarstufe I – auf 20 reduziert. Demgegenüber sind an der Pädagogischen Hochschule *Solothurn* 32 Standards entwickelt worden. Auch hier hat man sich an Oser orientiert, dessen Liste aber für „etwas lang“ und „zu wenig übersichtlich“ befunden (Singer 2003, p. 385). Andere Vorschläge wie zum Beispiel denjenigen der Pädagogischen Hochschule Zürich hielt man für „zu allgemein und zu kurz“ (ebd.). Beansprucht wird, dass die 32 Standards „die wichtigsten Bereiche in diesem äusserst komplexen Berufsfeld [der Schule, W.H.] herausheben“ (ebd., p. 386).

Auch von Jürgen Oelkers (2003a) liegt ein Vorschlag vor. Er postuliert sieben Standards, die auf Kompetenzen ausgerichtet sind und in Form von Modulen vorgestellt werden:

Modul 1: Lernen, Entwicklung, Sozialisation

Modul 2: Bildung und Erziehung

² Nämlich: Die Lehrperson versteht die Fachinhalte, sie versteht Entwicklungsprozesse, sie versteht Unterschiede im Lernen, sie entwirft Unterrichtsstrategien, sie moderiert und leitet an, sie kommuniziert und präsentiert, sie plant und evaluiert, sie beurteilt und bewertet, sie reflektiert die eigene Erfahrung, und sie nimmt aktiv Einfluss auf das schulische und gesellschaftliche Umfeld (vgl. www.phz.ch).

Modul 3: Unterrichten

Modul 4: Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten

Modul 5: Kommunikation und Innovation

Modul 6: Differenzierung und Integration

Modul 7: Schulforschung und Schulentwicklung

Inzwischen hat die Standard-Diskussion in der Schweiz auch die obligatorische Schule erreicht. Die EDK hat ein Projekt „HarmoS“ lanciert – „Harmonisierung der obligatorischen Schule“. Es umfasst die Entwicklung von verbindlichen Kompetenzvorgaben in zentralen Bildungsbereichen wie Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Das Projekt versteht sich als Teil des geplanten schweizerischen „Bildungsmonitoring“ und beansprucht die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards, d. h. von „interkantonalen Standards für die obligatorische Schule der Schweiz“.³ Harmonisierung ist die Feinspühlvariante von Standardisierung – gemeint ist dasselbe.

Wenn ich von einem Chor gesprochen habe, der in vielen Stimmen, aber ohne Dirigent das Hohe Lied der Standards singt, so zeigen diese Beispiele, die nicht vollständig sind, aber alle aus den letzten beiden Jahren stammen, was gemeint ist: Ein *Konsens* über Art und Anzahl der Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht nicht. Fast möchte man sagen, jede der zur Zeit ins Kraut schiessenden Pädagogischen Hochschulen der Schweiz – und es sind 15 – entwickelt ihre eigenen Standards. Einig scheint man sich nur darin zu sein, dass die Lehrerbildung *besser werden muss*. Die *Qualität* bildet eine Art Generalbass, der verhindert, dass aus der Vielstimmigkeit Kakophonie wird.

³ Vgl. www.edk.ch

2 Sechs Vorbehalte

Was ist der Grund für diese Vielstimmigkeit? Politisch ist es wohl der bereits erwähnte Föderalismus, der vielleicht in keinem Land so tief verwurzelt ist wie in der Schweiz, und in der Schweiz besonders im Bereich der Bildung. Es gibt aber weitere Gründe, die im Ansatz selber liegen und die ich in sechs Punkten zusammenfassen möchte: (1) die unklare Begrifflichkeit, (2) die empirisch schwache Abstützung, (3) die weit gehende Theorielosigkeit, (4) die Ideologiekaltigkeit, (5) ein verfehltes Konzept der Professionalisierung und (6) die forcierte Normierung. Ich illustriere meine Kritik im wesentlichen anhand der Arbeiten von Fritz Oser.⁴

2.1 Unklare Begrifflichkeit

Wie wir gesehen haben, fordert Oser die Erfüllung von vier Kriterien, damit von einem Standard die Rede sein kann.⁵ Standards beziehen sich auf ein Können, das wissensbasiert, in einer Berufstradition verankert und nach Leistungsniveaus differenziert sein muss. Es geht um *Handlungskompetenzen* von Lehrkräften, „die praktisch erprobt, theoretisch reflektiert, empirisch verifiziert und qualitätsmässig evaluiert werden“ (Oser 1997a, p. 28).

⁴ Dies mit der Begründung, dass es um eine Darstellung der Situation in der Schweiz geht. Fritz Oser ist unbestrittenemassen derjenige, der den Standard-Diskurs in der Schweiz nicht nur lanciert, sondern auch nachhaltig geprägt hat.

⁵ Oser hat die Idee der Standards schon früh vorgetragen, allerdings noch ohne den Begriff zu verwenden. In einem Aufsatz mit dem rhetorischen Titel „Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden?“ schlägt er eine „Zielorientierung an den Kompetenzen des Berufs und nicht an den akademischen Gepflogenheiten der Universität“ (Oser 1987, p. 807) vor. „Die Kompetenzen beziehen sich immer auf das Handeln des Lehrers mit seinen Schülern, auf nichts anderes“ (ebd.). Die Rede ist von der „Utopie einer theoriegeleiteten Praxis“ (ebd., p. 821), die aber für realisierbar gehalten wird und deren Realisierung im Falle der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Freiburg (Schweiz) für „sehr weit fortgeschritten“ (ebd.) gehalten wird.

Es ist nicht leicht, die vier Kriterien genau zu verstehen. Was das erste Kriterium anbelangt, so werden Theorien als „nicht-falsifizierte Hypothesensysteme“ (Oser 1997a, p. 29) bezeichnet. Das muss man wohl so verstehen, dass die Theorien, die einen Standard stützen, empirisch überprüft sein müssen und im Sinne von Poppers Falsifikationsprinzip Widerlegungsversuche überlebt haben.⁶ Insofern ist das zweite Kriterium (Empirie) im ersten enthalten. Das wird umso deutlicher, wenn es heisst, es gebe zwar Theorien ohne Empirie, „aber keine Empirie ohne Theorie“ (ebd.). Wenn es keine Empirie ohne Theorie gibt, dann wird mit dem ersten und dem zweiten Kriterium zweimal dasselbe gefordert. Es fehlt eine klare Abgrenzung zwischen den beiden Kriterien.

Wenig klar ist auch das vierte Kriterium. Es heisst, Unterricht und Erziehung würden stets *vor* ihrer reflexiven Erfassung geschehen (Oser 1997a, p. 29). Das ist – ganz im Unterschied zum Kritischen Rationalismus, der beim ersten Kriterium angezogen wird – ein *geisteswissenschaftliches* Motiv, das sich so bei Schleiermacher, aber insbesondere bei Wilhelm Flitner und Herman Nohl findet. Appelliert wird an eine naturwüchsige Praxis, die *unabhängig* von wissenschaftlicher Theorie einem Standard folgt. Die Rede ist von einem „Status des professionellen Bestandes“ (ebd.). Das geisteswissenschaftlich-hermeneutische Moment kommt explizit zu Gesicht, wenn von einer „Handlungstradition im Feld“ (Oser 2001, p. 217) die Rede ist. Verlangt wird,

⁶ Anderswo ist von „Wenn–dann–Sätzen“ die Rede (Oser 2001, p. 217), was nicht nur an Popper, sondern auch an Brezinka erinnert. Ein nicht unbeträchtliches Problem ergibt sich daraus, dass Oser nicht nur *eine* Theorie zur Stützung eines Standards zulässt, sondern mehrere. Wie kann zwischen Theorien, die sich auf *denselben* Gegenstand beziehen, entschieden werden? Es ist gerade eines der grossen Probleme der theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns, dass wir für fast alles mehrere, zum grossen Teil *heterogene* Theorien zur Verfügung haben (vgl. Herzog 1999).

dass ein Standard – unabhängig von seiner Begründung durch nicht-falsifizierte Theorien – eine traditionelle Basis hat, die von einer „lebensweltlichen Praxis“ (ebd., p. 218) getragen wird. Die Praxis wird durch den Standard nicht begründet, sondern muss „schon vorhanden“ (ebd., p. 223) sein⁷, damit der Standard als begründet gelten kann. Es ist schwer zu sehen, wie innerhalb ein und desselben Begründungszusammenhangs für Standards zwei wissenschaftstheoretisch so heterogene Positionen wie diejenigen des Kritischen Rationalismus und der Hermeneutik beigezogen und unter einen Hut gebracht werden können.

Beim dritten Kriterium stellt sich ein begriffliches Problem anderer Art. Die Rede ist von einem „Kriterium der Qualität“ (Oser 1997a, p. 29). Doch „Qualität“ meint nicht Qualität, sondern *Quantität*, nämlich die *Ausprägung* eines Merkmals auf einer Dimension, die nach mehr (besser) und weniger (schlechter) unterteilt ist. Es geht gerade *nicht* um ein *so oder anders*, sondern um ein Kontinuum, das nach quantitativen Kriterien differenziert wird.

Nun mag dies ein marginales Problem sein, insofern der Qualitätsdiskurs generell so verfährt, dass man Qualität *sagt*, aber Quantität *meint* (vgl. Harvey & Green 2000). Doch Oser sagt nicht das eine und meint das andere, sondern er meint *beides*: Quantität *und* Qualität. Standards, so heisst es, sind graduallisierbar: Man kann sie besser oder schlechter erreichen, und sie können mehr oder weniger *erreicht* werden bzw. mehr oder weniger *ausgeprägt* sein. Daneben wird der Begriff Standard aber auch für die *Höchstform* reserviert. Standards würden die „*optimale Erreichung* [eines] Handelns“ (Oser 2002a, p. 11 – Hervorhebung W.H.) umschreiben. Ziel sei

⁷ Anderswo ist von „Praxiserfahrungen“ die Rede (Oser 2002b, p. 138).

es, „... die Standards oder einen Teil von ihnen zu *erreichen*“ (Oser 1997b, p. 225 – Hervorhebung W.H.). Standards sind nicht mehr *mehr oder weniger*, sondern *entweder oder*. Das gilt auch, wenn es heisst: „Standards werden selten erreicht“ (ebd., p. 220).

Offensichtlich wird der Begriff „Standard“ nicht nur für eine Kompetenz und das Ausmass ihrer Aneignung, sondern auch für deren optimale Ausprägung verwendet, was Oser explizit einräumt (vgl. Oser 2001, p. 216). Der Sinn einer solchen Begriffsstrategie ist schwer einsehbar. Ich kann mir nur ein rhetorisches Motiv ausdenken. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich leichter kritisieren, wenn man ihr unterstellen kann, *keine* Standards zu erfüllen. Es wäre weit weniger dramatisch, wenn man eine graduelle Aussage machen müsste, wonach die Standards *nicht optimal* erreicht werden.⁸

Ein begriffliches Problem nochmals anderer Art liegt in der Gleichsetzung der Sache mit ihrer Bewertung. Oser verwendet die Begriffe Standard und Kompetenz synonym. Man kann Standards nicht nur *erwerben* (Oser 1997a, p. 30). Sie können auch *entwickelt* (Oser 2002a, p. 9), *ausgebildet* (Oser 2001, p. 226, 305) und *ausgeführt* (Oser 1979a, p. 36) werden. Dabei wird die vorhin erwähnte Doppeldeutigkeit der sowohl quantitativen als auch qualitativen Verwendungsweise des Begriffs weitergeführt: Eine Kompetenz soll *dann* zu einem Standard werden, wenn sich der Novize in einen Experten verwandelt hat (Oser 2001, p. 221f.).

Die Begrifflichkeit wird libertär, wenn selbst der Unterschied von Kompetenz und Performanz aufgegeben wird. So kann man lesen, ein „professioneller

⁸ Dass Oser mit seiner Kritik aufs Ganze geht, zeigen seine ziemlich apodiktischen Äusserungen zum Zustand der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Einleitung und Abschnitt 2.2).

Lehrerstandard“ sei eine „komplexe, sich ... adaptiv ... wiederholende *Verhaltensweise*, ... die besser oder schlechter ausgeführt werden kann“ (Oser 2001, p. 225f. – Hervorhebung W.H.). Anderswo gelten Standards als „Handlungsformen“ (ebd., p. 297), „Handlungsweisen“ (Oser 2002b, p. 138) und (situative) Handlungen: „Wir verstehen unter einem Standard ... ein *Handeln in der Situation* ...“ (Oser 2002a, p. 11 – Hervorhebung W.H.).

Die schillernde Begrifflichkeit weckt Zweifel, ob wir überhaupt wissen können, wovon die Rede ist.

2.2 Empirische Probleme

Die Zweifel mehren sich, wenn wir die empirische Umsetzung des Konzepts untersuchen. Methodisch ist Oser so vorgegangen, dass er Studierenden von deutschschweizerischen Lehrerausbildungen am Schluss ihrer Ausbildung die 88 Standards in Form von Aussagen mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten vorgelegt hat, wobei Mehrfachantworten zugelassen wurden. Die Antwortvorgaben lauteten: „[Ich habe] davon gar nichts gehört“, „[Ich habe] mich damit theoretisch beschäftigt“, „[Ich habe] Übungen dazu gemacht“ und „[Ich habe] mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt“ (Oser 1997b, p. 213.⁹ Die vier Antwortvorgaben erlauben insgesamt acht *sinnvolle* Kombinationen. Diese wurden auf fünf reduziert und machen die *Intensitätsstufen* aus, mit denen die Daten ausgewertet wurden. Es handelt sich um folgende Stufen: 1. nichts davon gehört, 2. theoretisch davon gehört, 3. Übungen dazu gemacht

⁹ Kombinationen (Mehrfachantworten) machen allerdings nur bei den letzten drei Vorgaben Sinn. Wer von einem Standard „gar nichts gehört“ hat, kann schwerlich auch noch eine oder mehrere der übrigen Vorgaben ankreuzen. Die Darstellung des methodischen Vorgehens ist allerdings verwirrend, da gelegentlich der Eindruck erweckt wird, den Studierenden seien die fünf Kategorien der Intensitätsstufung vorgelegt worden, mit denen die Daten *aufbereitet* wurden (vgl. z.B. Oser 2001, p. 251ff., 2002a, p. 12f.).

oder in der Praxis damit auseinandergesetzt, 4. Theorie und Übungen *oder* Theorie und Praxis *oder* Übungen und Praxis und 5. Theorie, Übungen und Praxis miteinander verbunden (vgl. Oser 1997b, p. 212ff., 2001, p. 251).

Um eine metrische Skala handelt es sich dabei offensichtlich nicht.¹⁰ Die Skala ist auch nicht homogen. Wenn das Kriterium wäre, von etwas „gehört“ zu haben, dann müssten alle Skalenpositionen darauf ausgerichtet werden. Wenn das Kriterium wäre, Dinge „miteinander verbunden“ zu haben, dann hätte dies die Ausrichtung der Skala sein müssen. Faktisch gehen beide Kriterien in ein und dieselbe Skala ein, was zu kaum mehr als einer nominalen Messung (also einer schlichten Klassifikation) führt.¹¹

Eigenartig ist auch die Operationalisierung der Standards. Pro Standard wurde ein Item vorgegeben, das mit einem nicht überprüften *Überschuss an Bedeutung* ausgestattet wurde. Formuliert wurden Tätigkeiten, bei denen „... 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“ (Oser 2001, p. 227). In den Aussagen „... ist vieles eingepackt, das [explizit, W.H.] nicht da steht, aber gleichsam ... *supponiert* wird“ (ebd. – Hervorhebung W.H.). Appelliert wird an die *Intuition* der Befragten; ausdrücklich heisst es, die Befragten würden „...“

¹⁰ Es wird nicht nur eingeräumt, dass keine Intervallskala vorliegt, selbst vom Ordinalniveau heisst es, dass es nur „bestenfalls“ erreicht sei (vgl. Oser 1997b, p. 212, 2001, p. 251). Später wird die Skala dann trotzdem als Ordinalskala behandelt (vgl. Oser 2001, p. 305ff., 311ff.). Eingestanden wird, dass das Messverfahren „eigenwillig“ (ebd., p. 298), ja „verzweifelt eigenwillig“ (Oser 2002a, p. 12) sei.

¹¹ Ein zusätzliches Erschwernis liegt darin, dass die zweite Skalenposition der *Antwortvorgabe* das eine Mal als „davon gehört“, das andere Mal als „damit beschäftigt“ präsentiert wird (vgl. Oser 1997b, p. 212f., 2001, p. 251f., 305, 2002a, p. 13).

intuitiv feststellen, wie viel von jedem Standard gewollt behandelt werden konnte in der Ausbildung“ (ebd.).

Es geht nicht darum, diese Operationalisierung *per se* zu kritisieren. Offensichtlich liegen jedoch die Daten, die mit einem solchen Vorgehen erzeugt werden, auf dünnem Eis. Das gilt umso mehr, als die Standards, die dezidiert auf der *Handlungsebene* eingeführt werden, rein verbal abgefragt wurden. Letztlich erlauben die Daten kaum mehr als Aussagen darüber, was die Lehrerstudierenden in ihrer Ausbildung *erlebt* haben. Beansprucht wird aber mehr, nämlich Aussagen über die *Verarbeitungstiefe* der Standards treffen zu können (vgl. Oser 2001, p. 250ff.)¹² Zur Diskussion stehe, „was eine junge Lehrperson *beherrscht*“ (ebd., p. 250). Doch faktisch wird die Verarbeitungstiefe lediglich *erschlossen*. Dass die Skala „Rückschlüsse auf die Verarbeitungstiefe“ (ebd. p. 255) oder auch nur die „Auseinandersetzungstiefe“ (ebd., p. 251) zulässt, ist unwahrscheinlich. Dementsprechend schwankt der Text zwischen Äusserungen, wonach ein Standard *behandelt* worden sei, die Studierenden von einem Standard *gehört*, sich mit ihm *beschäftigt*, ihn *erworben*, *angeeignet* oder *verarbeitet* hätten (vgl. ebd., p. 250ff.).

Angesichts der begrifflichen und methodischen Probleme besteht berechtigter Zweifel, ob die weit gehenden Schlüsse, die Oser in Bezug auf die Qualität der (deutsch-)schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus seiner Studie zieht, berechtigt sind. Oser zeigt sich besorgt und „erschüttert“ (Oser 2002a, p. 13), spricht vom „Versagen der Professionalisierung der Lehreraus-

¹² Daneben ist auch nach der eingeschätzten Bedeutsamkeit des jeweiligen Standards gefragt worden sowie nach der Bereitschaft, den betreffenden Standard in der eigenen Berufspraxis umzusetzen. Darauf gehe ich nicht weiter ein.

bildung“ (Oser 2001, p. 275) und befürchtet „verheerende Folgen“ (ebd., p. 274), welche vom Nicht-Erreichen der Standards für den Unterricht ausgehen würden. Diese Schlussfolgerungen sind empirisch nicht haltbar. Bestenfalls könnte man entsprechende *Vermutungen* formulieren, aber nicht mehr.

Noch fragwürdiger ist die Ummünzung der Kritik in eine Apotheose der Reform. In der Intensität der Erreichung von Standards liege eine „Garantie für beruflichen Erfolg und berufliche Zufriedenheit“ (Oser 2001, p. 332). Nach der Verabreichung des Zuckerbrots wird auch gleich die Peitsche geschwungen: „Guter Unterricht ist ... nicht möglich, wenn die [!] Standards nicht erreicht sind“ (ebd., p. 335). „Wer kein Sensorium für die Notwendigkeit der Standards und keine Sensibilität für deren richtige Anwendung hat, macht Fehler, die irreversiblen Schaden anrichten könnten“ (ebd., p. 333). Standards zu erreichen, sei deshalb eines der „zentralen Ziele der Lehrerbildung“ (ebd., p. 319).

Das aber würde heissen, dass die Lehrerstudierenden bereits innerhalb der Grundausbildung zu Experten werden müssen (vgl. Oser 1987). Dabei entsteht das Problem, wie man in beschränkter Zeit 88 Standards auf dem Niveau professioneller Kompetenz vermittelt. Zwar wird eingeräumt, dass nicht sämtliche Standards in der höchsten Verarbeitungstiefe erworben werden müssten. Vorgeschlagen wird, dass sich die Ausbildung auf exemplarische Standards beschränkt, wobei etwa 30 Standards nach Komplexitäts- und Erreichbarkeitskriterien auszuwählen wären. Man könne sich vorstellen, „... dass über den Prozess von acht Semestern in jedem Semester etwa drei bis vier Standards aus den verschiedenen Standardgruppen erworben werden“ (Oser 2002a, p. 18). Aber wie und nach welchen Kriterien werden diese Standards aus der umfassenden Liste ausgewählt? Und was

geschieht mit jenen Standards, die *nicht* in der Grundausbildung angeeignet werden?

2.3 Theorielosigkeit

Die Theorielosigkeit des Ansatzes zeigt sich daran, dass weder die *Generierung* noch die *Selektion* der Standards nach theoretischen Kriterien erfolgt. Es dominieren – und das gilt für alle Beispiele, die ich erwähnt habe (vgl. Abschnitt 1) – die Intuition und der Alltagsverstand, also genau das, was für die *Begründung* einer Liste von Standards nicht genügen kann.

Über die Herleitung der Standards von Oser ist wenig bekannt. Genannt werden „Expertengespräche“ (Oser 1997a, p. 30), „Gespräche mit Verantwortlichen der Lehrerbildung“ (ebd., p. 26), und zwar mit einer „Gruppe von Didaktikern und Fachdidaktikern“ (Oser 2001, p. 230) bzw. mit „drei verschiedenen Gruppen von Didaktikern bzw. Schulleuten“ (ebd.). Die Rede ist auch von einem „Delphi-ähnlichen Verfahren“ (Oelkers & Oser 2000, p. 57) bzw. einer Fast-Delphi- oder Teil-Delphi-Studie (Oser 2001, p. 229f., 242).

Verwiesen wird des Weiteren auf Metaanalysen (Oser 2002a, p. 16f.). Doch Genaueres erfährt man nicht. Eine ausgearbeitete *Systematik* der 88 Standards liegt nicht vor, was Oser ausdrücklich einräumt (Oser 1997a, p. 30).

Bei den anderen Beispielen, die ich erwähnt habe (vgl. Abschnitt 1), ist es nicht viel besser. Nun will ich (auch) auf diesem Punkt nicht allzu sehr insistieren, meine aber, dass der Ansatz, wenn er so weit gehende Konsequenzen hat, wie die radikale Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, mit einem gravierenden *Rationalitätsdefizit* zu kämpfen hat und man sich *nicht* wundern darf über die Vielstimmigkeit, mit der das Lied der Standards nach einer Diskussion von nur wenigen Jahren gesungen wird.

Die Theorielosigkeit erklärt auch die Schwierigkeiten der Kritik. Die 88 Standards von Oser vermögen alle *irgendwie* zu überzeugen, genauso wie die 32 der PH Solothurn, die 20 der PH Luzern, die 13 der EDK-Arbeitsgruppe, die 10 der PH Zürich, die 7 von Jürgen Oelkers und die 5 Kernstandards des NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards)¹³. Natürlich sollen angehende Lehrkräfte etwas von „gelernter Hilflosigkeit“ gehört haben, vom „Pygmalion-Effekt“, von Leistungsattribution, Lerntransfer, Projektunterricht, Burnout etc. Sie sollen gelernt haben, den entwicklungspsychologischen Stand ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, Gefährdungen durch Drogen, Gewalt und Suizid festzustellen, die Ablösung von den Eltern zu verstehen, behinderte Kinder zu integrieren, Freundschaften unter Kindern zu initiieren etc. Aber sind wir so sicher, dass ihr Unterricht, wenn sie dies *nicht* gelernt haben und davon *nichts* gehört haben, tatsächlich schlechter sein wird? Zumindest müssen wir einräumen, dass wir es *so* genau *nicht* wissen.

Abgesehen von der ganz anderen Frage, ob die Listen vollständig sind. Sie sind es wohl nicht, denn sonst wären sie nicht so verschieden. Oser meint treumütig, dass die Standards „stets ergänzt oder verändert werden (können)“ (Oser 2001, p. 242). Aber nach welchen Kriterien? Es fehlt jede Theorie, die eine solche Ergänzung oder Veränderung steuern könnte.¹⁴ Im übrigen lehnt

¹³ Nämlich: 1. Teachers are committed to students and their learning, 2. Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to students, 3. Teachers are responsible for managing and monitoring student learning, 4. Teachers think systematically about their practice and learn from experience, 5. Teachers are members of learning communities (NBPTS, zit. nach Helmke 2003, p. 112).

¹⁴ Das Eingeständnis, dass hier ein „Legitimationsdefizit“ vorliegt, „das nie ganz schliessbar sein wird“ (Oser 2001, p. 241), macht die Sache nicht besser, im Gegenteil. Weshalb eigentlich soll die Lücke nicht schliessbar sein? Die Behauptung kommt einem Immunisierungsversuch gleich.

Oser die Erweiterung der Standards in Richtung *Fachwissen* und *Fachausbildung* dezidiert ab. Das Fachwissen könne „... an sich nicht professioneller Standard sein“ (ebd., p. 243). Es werde damit eine „falsche Frage“ gestellt. Das ist zwar konsequent argumentiert, wenn man Standards als *Handlungskompetenzen* bezeichnet. Das Fachwissen – Mathematik, Deutsch, Geschichte etc. – ist nicht in dem Sinne handlungsrelevant wie Oser den Begriff des Standards einführt. Es ist auch insofern konsequent argumentiert, als Oser einem Standard abverlangt, dass ihm niemand sonst als die eigene Profession gerecht werden kann (vgl. Abschnitt 2.5). Doch wollte man die Sache zu Ende denken, so käme man in einen vitiösen Zirkel. Denn Ziel einer verbesserten Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll ja wohl sein, auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler *Kompetenzen* aufzubauen – man denke an PISA und „HarmoS“ – und „träges“ Wissen zu verhindern. Dann aber müsste auch für die Fachausbildung der Lehrkräfte gelten, dass das Wissen in Form von *Kompetenzen* erworben wird, das heisst mit einem impliziten Handlungsimpetus. Insofern ist Oser auf seinem eigenen Terrain zu widersprechen: Das Fachwissen *muss* im Rahmen einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die an Kompetenzen bzw. Standards ausgerichtet wird, in den Katalog der Standards aufgenommen werden. Es wäre fatal, wenn wir auf eine Lehrerbildung zusteuern würden, die total pädagogisiert wäre, und das Fachwissen nur mehr unter Fernerliefen Aufmerksamkeit erheischen würde.¹⁵

¹⁵ Das wird glücklicherweise an einigen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz gesehen, so explizit in Luzern. Fuchs und Zutavern schreiben, sie hätten „... die Standardidee ein Stück weit aus dem erziehungswissenschaftlichen Korsett heraus[gelöst]“ (Fuchs & Zutavern 2003, p. 375).

Damit stellt sich nochmals die Frage: Wann können wir wissen, ob wir eine Liste der wirklich unverzichtbaren Standards guten Unterrichts vor uns haben?

Damit ich nicht falsch verstanden werde: Für *einzelne* Standards verfügen wir durchaus über ein respektables Wissen und teilweise sogar über akzeptable Theorien. Aber fürs *Ganze* fehlen uns diese Instrumente. Es müsste eine theoretische Begründung der Standards *in ihrer Gesamtheit* vorliegen. Genau dies haben wir nicht. Solange wir diese Gesamtheorie des Unterrichts oder der Schule *nicht* haben, werden wir auch nicht entscheiden können, welche Partialtheorien und welche Einzelstudien einen Standard stützen oder nicht. Hier wären allerdings die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung gefordert. Es läge an ihnen, der Lehrerbildung gehaltvollere Theorien vorzulegen.

Zur Theorielosigkeit gehört meines Erachtens auch der kurzatmige Berufsfeldbezug des Standard-Diskurses. Gefordert wird, dass die Standards aus der Praxis hergeleitet werden. Weder das Wissen einer Disziplin noch die Systematik der akademischen Fächer sollen die Ausbildungsstrukturen bestimmen, sondern die Erfordernisse der Unterrichtssituation. Die Kompetenzen, die von den Standards umschrieben werden, sollen „Handlungskompetenzen“ sein (Oser 1997a, p. 27). Wenn man diesem Ansatz *integral* folgen wollte, so würde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompromisslos zur *Berufsbildung*. Dies wäre, um hier nur *ein* Argument aufzugreifen, insofern ein fragwürdiges Unterfangen, als in der Schweiz in jüngster Zeit eine geradezu gegenteilige Forderung erhoben wird, nämlich die *polyvalente* Ausbildung der Lehrkräfte. Diese würde es ermöglichen, dem Lehrerberuf seinen Sackgassencharakter zu nehmen und *offene* Berufsfelder zu definieren, die Berufskarrieren erschliessen, die über die Schule hinausgehen.

2.4 Latenter Ideologiegehalt

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den latenten Ideologiegehalt des Diskurses. Ich habe den Eindruck, dass die PISA-Studie einige auf dem linken Fuss erwischt hat. Da scheinen die Standards gerade recht zu kommen, um wieder etwas Boden unter die Füße zu kriegen. Ist es ein Zufall, dass Oser auf der ersten Seite seiner ausführlichen Darstellung seiner Standards gleich dreimal von *Sicherheit* spricht: Sicherheit in Bezug auf Wissen, Sicherheit in Bezug auf Fähigkeiten und Sicherheit ganz allgemein (vgl. Oser 2001, p. 215)? Zur Sicherheit gesellt sich ein Absolutheitsanspruch: Standards werden als „Wissensbestände“ charakterisiert, „... die in *absolut notwendiger* Weise angeeignet werden müssen“ (Oser 1997a, p. 27). Ein Standard hat die „Bestätigung *absoluter Notwendigkeit*“ (Oser 2001, p. 217). Der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird vorgeworfen, „... dass *absolut notwendige* Standards ... nicht in genügender Weise ausgebildet werden“ (ebd., p. 268).

Wer von Sicherheit und absoluter Notwendigkeit spricht, darf sich in unsicherer Zeit der Aufmerksamkeit seiner Zuhörer gewiss sein.¹⁶ Umso mehr, wenn er auch noch ein Produkt anbietet, das höchste Erwartungen weckt. Wenn Lehrer Standards erfüllen, dann scheint garantiert zu sein, dass sie „... in komplexen Situationen des Unterrichts ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln zeigen, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert ...“ (Oser 2002a, p. 8). Einmal mehr wird uns der *ideale Lehrer* gezeichnet. Diesmal nicht auf der Ebene der Persönlichkeit und der Gesinnung, sondern auf derjenigen der Kompetenzen. Auch amerikanische Kompetenz-Kataloge verfallen in fast wahnhaftige

¹⁶ Vor allem wenn er gleich selber zur Unsicherheit beiträgt, indem er der aktuellen Lehrerbildung fast totales Ungenügen vorwirft.

Versprechungen.¹⁷ Auffällig ist die kaum je fehlende Beteuerung, kompetente Lehrkräfte seien fähig, die heterogenen Ansprüche an ihre Tätigkeit zu *integrieren*, zu einer persönlichen *Synthese* zu bringen, *Gemeinschaften* zu bilden und alles mit einer ganzheitlichen *Ethik* zu durchwirken (vgl. Abschnitt 2.5).

Bei Oser besteht zu allen Standards Theoriewissen „... das jemand, der sich als Angehöriger einer Profession [gemeint ist: der *pädagogischen* Profession, W.H.] bezeichnet, kennen muss“ (Oser 2001, p. 220). Wer diese Theorien *nicht* kennt, gilt als „pädagogisch blind und unaufgeklärt“ (ebd.). Das theoretische Wissen erfüllt aber, wie wir gesehen haben, nur eines der vier Kriterien, die gegeben sein müssen, damit von einem Standard die Rede sein kann. Es müssen Empirie, praktische Erfahrung und Expertise dazukommen. Erwartet wird, dass beim professionellen Lehrer „Theorie, Forschung, Expertise und tägliche Praxis *in eins* zusammenfallen“ (ebd., p. 268 – Hervorhebung W.H.). Zugleich wird eingeräumt, dass wir noch nicht wissen,

¹⁷ Zum Beispiel: „Accomplished mathematics teachers create stimulating, caring and inclusive environments. They develop communities of involved learners in which students accept responsibility for learning, take intellectual risks, develop confidence and self-esteem, work independently and collaboratively, and value mathematics“ (NBPTS, zit. nach Helmke 2003, p. 113). Oder: „Teacher candidates are able to create instructional opportunities adapted to diverse learners. They encourage students’ development of critical thinking, problem solving and performance skills. They are able to create learning environments encouraging positive social interaction, active engagement in learning and self-motivation. Teacher candidates foster active inquiry, collaboration and supportive interaction in the classroom. They plan instruction based upon knowledge of subject matter, students, families, the community, and curriculum goals. Teacher candidates evaluate students’ academic achievement as well as their social and physical development and use the results to maximize students’ motivation and learning. They are able to reflect on and continually evaluate the effects of choices and actions on others and actively seek out opportunities to grow professionally. They also are able to foster relationships with school colleagues, parents and families, and agencies in the larger community to support students’ learning and well being“ (National Council for Accreditation of Teacher Education, zit. nach Oelkers 2003b, p. 15).

wie die Standards zu vermitteln sind. Freimütig eröffnet Oser dem geneigten Leser, dass wir „... noch nicht (wissen), was es ermöglicht, Standards zu erreichen“ (ebd., p. 334).¹⁸ Plötzlich wird die Sprache *appellativ*:

„Lehrerstudierende müssen die Erreichung der mit den Standards gegebenen Ausbildungsziele selber anvisieren“ (Oser 1997b, p. 226). Zuletzt bleibt eine Paradoxie: „Lehrerstudierende *müssen* selber die Standards erfüllen *wollen*“ (Oser 2001, p. 332 – Hervorhebungen W.H.).¹⁹

Wenn man sieht, wie wenig es der *Disziplin* Erziehungswissenschaft gelingt, die vier Kriterien eines Standards *in eins fallen zu lassen*, und wenn man hört, dass wir gar nicht wissen, wie man solches innerhalb der Lehrerbildung zustande bringt, wie kann man dann im Ernst erwarten, dass angehende Lehrkräfte dazu von sich aus in der Lage sind? Der Verdacht liegt nahe, dass uns etwas versprochen wird, was sich gar nicht einlösen lässt.

2.5 Fragwürdiges Professionalisierungsverständnis

Der Verdacht wird erhärtet, wenn man in Rechnung stellt, dass der Standard-Diskurs ein *Professionalisierungskonzept* beinhaltet. Standards sind „professionelle Kompetenzen“. Wo sie nicht erreicht werden, da scheint es an Professionalität zu fehlen. Professionalität soll aber nur dann gegeben sein, wenn

¹⁸ Damit steht er nicht allein. Darling-Hammond schreibt in Bezug auf die Situation in den USA: „There is presently very limited knowledge of what learning opportunities – in preservice settings, induction contexts, later professional development activities, and school-based work – are associated with success in meeting the new teaching standards“ (Darling-Hammond 2002, p. 771).

¹⁹ Oser scheint ungewollt eine gelungene Variante der „Sei spontan!“-Paradoxie von Watzlawick gefunden zu haben (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, p. 184). Die Paradoxie erscheint an anderer Stelle in folgender Formulierung: „Wir fordern [!] ..., dass die Studierenden selber in Verantwortung genommen [!] und Standards über Expertenhandeln ein Teil des von ihnen gewollten [!] Curriculums werden ...“ (Oelkers & Oser 2000, p. 59).

Theorie, Praxis und Übung systematisch miteinander verbunden sind (vgl. Oser 1997b, p. 220). Wer nicht auf dem Niveau von Standards unterrichtet, gilt als unprofessionell.²⁰

Wie eng das Konzept der Standards mit dem Anliegen der Professionalisierung verbunden wird, zeigt Oser, wenn er nur *das* als Standard akzeptiert, was den Professionellen vom Laien *unterscheidet*. Standards, so heisst es explizit, „... sind dergestalt, dass sie nicht von Fachleuten anderer Professionen oder von Laien wahrgenommen werden können“ (Oser 1997a, p. 26). Die Formulierung ist apodiktisch: „Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung [!] das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen“ (ebd., p. 27f.). Standards „(können) von niemanden anders und schon gar nicht [!] von Laien beherrscht werden“ (Oser 2001, p. 297). Für professionelles Handeln gilt, dass „eine nichtprofessionelle Person die Hintergründe solchen Tuns nicht unmittelbar durchschauen kann“ (Oser 2002a, p. 9).

Es wird also *definitiv* festgelegt, dass Standards nur von Experten erfüllt werden können. Das hat gravierende theoretische Verengungen zur Folge. Soziologisch gesehen sind Schule und Unterricht *intermediäre Bereiche*: Sie liegen zwischen Familie und Gesellschaft; ihre Aufgabe ist die Vermittlung zwischen privatem und öffentlichem Leben. Darin liegt ein Spezifikum, das die Lehrerprofession von anderen Professionen, deren Klientel *Erwachsene*

²⁰ Und da die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermeintlich nicht auf dem Level von Standards unterrichtet, wird sie für die Unprofessionalität der Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich gemacht (vgl. Oser 2001, p. 297, 2002a, p. 13).

sind, unterscheidet.²¹ Vermittlung ist immer etwas, das in einem Zwischenraum stattfindet, einen „Zwischenhandel“ (Giesecke 1982) beinhaltet und insofern einen hermeneutischen Charakter aufweist.²²

Weil dem so ist, kann nicht durch eine saubere Buchhaltung eine Trennlinie zwischen dem Affektiven und dem affektiv Neutralen, dem Universalen und dem Partikularen, dem Diffusen und dem Spezifischen, dem Privaten und dem Öffentlichen gezogen werden. Zweifellos ist der vermittelnde Charakter der pädagogischen Berufe je nach Alter ihrer Klientel unterschiedlich zu denken. Trotzdem verschwindet die Affinität der professionellen Tätigkeit des Lehrers zur Laintätigkeit der Eltern so lange nicht, wie die Schülerinnen und Schüler das Mündigkeitsalter noch nicht erreicht haben.

Die Defizite der Professionstheorie können auch nicht dadurch repariert werden, indem einem technokratischen Modell ein berufsethisches Mäntelchen umgelegt wird. Der Erwerb von Standards sei „nicht der einzige Aufgabenbereich der Lehrerbildung“ (Oser 2002a, p. 18). Die Standards müssten in einen „Lebenshorizont“ eingebaut und biographisch verankert werden. Sie hätten an ein *Menschenbild* angeschmiegt zu werden, „... bei dem die Neugierde und der Wachstumsprozess der Kinder und Jugendlichen sinngebende Funktion erhält“ (ebd.). Die Rede ist von einer Berufsethik, „... die darin besteht, dass letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes

²¹ Deshalb ist auch das Professionsmodell von Oevermann (1996) so schief: Es geht von der ärztlichen bzw. psychotherapeutischen Situation aus und extrapoliert auf die pädagogische Situation, womit genau das Kernmoment der *Vermittlung* verloren geht. Dasselbe gilt für Oser, der die Tätigkeit des Lehrers unentwegt, unbeirrt und praktisch ausschliesslich mit derjenigen des Arztes vergleicht (vgl. z.B. Oser 2001).

²² Die Hermeneutik führt etymologisch auf Hermes zurück, der den Sterblichen die Botschaften der Götter übermittelte (vgl. Gadamer 1974, Sp. 1061). Hermeneutik hat mit Vermitteln zu tun und stellt insofern die Grundaktivität der pädagogischen Berufe dar (vgl. Herzog 2002, p. 267f.).

geschieht und [die Lehrkraft, W.H.] die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt“ (Oser 2001, p. 331). Der Idealismus schlägt Purzelbäume. Das technokratische Modell der Standards wird ethisch verbrämt, lastet damit aber umso schwerer auf den Schultern des einzelnen Lehrerstudierenden, der sich nun auch noch einen „Lebenshorizont“ und ein „Menschenbild“ aneignen muss, um den Erwartungen an seine Professionalität gerecht zu werden.

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollen sich nicht nur zu einer definiten Menge von Standards das dazu gehörige psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Wissen auf Ebene von Theorie und Empirie aneignen, sie sollen auch in die dazu gehörigen Traditionen ihrer Berufspraxis eingeführt werden und die beiden Wissenskulturen miteinander verwoben haben. Des weiteren sollen sie Qualitätsniveaus erkennen und den Weg vom Novizen zum Experten gegangen sein oder auf diesem Weg schon weit vorangekommen sein.²³ Schliesslich sollen sie alles in einem Weltbild integrieren und mit einer Berufsethik imprägnieren. Der nicht ausrottbare pädagogische Mythos der Ganzheit und Insichabgerundetheit feiert Urständ!

Die Antithese von Professionalität und Laienstatus hat eine weitere fragwürdige Konsequenz, nämlich die Kaltstellung der Laien als Aufsichtsorgan der Schule. Zwar bestehen hier durchaus Mängel, ob man aber die in der Schweiz übliche Form der *politischen* Kontrolle des Schulwesens deshalb über den Weg der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abschaffen soll, halte ich für problematisch. Wer soll denn die Schule kontrollieren? Das Modell der Standards läuft auf eine „Entöffentlichung“ der Schule hinaus,

²³ „Eine gewisse Erreichung der Standards sollte ... schon in der Ausbildung möglich sein“ (Oser 1997b, p. 210).

insofern das demokratische Kontrollsystem auf kaltem Weg durch ein Expertensystem ausgehebelt wird.²⁴ Vielleicht sollte man – wenn man schon unentwegt den Ärzten nacheifern will – auch einmal die Kritik an der ärztlichen Expertokratie zur Kenntnis nehmen.

2.6 Zugespitzte Normierung

Mein letzter Kritikpunkt betrifft die im Begriff der Standards implizierte Normsetzung. Standards sind Normen. Damit passen sie in eine pädagogische Diskurskultur, die immer schon lieber normativ als deskriptiv argumentiert hat. Es geht aber um Wesentlicheres. Die Standardisierung ist nämlich die Kehrseite der Liberalisierung im Bildungswesen. Sie ist das Komplement zur Umstellung der Systemkontrolle von Input- auf Outputsteuerung. Die Rhetorik von Autonomie, Profilbildung, Schulleitung, Ranking, Benchmarking und weiteren Euphemismen, die mit New Public Management verbunden sind, ruft im Gegenzug mehr Kontrolle herbei. Je mehr Marktförmigkeit und Entscheidungsspielraum den Schulen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewährt wird, desto mehr wächst die Gefahr der Beliebigkeit. Standards sind das probate Gegenmittel, um dem *anything-goes* die Spitze zu brechen.

Wie sehr es um Kontrolle geht, zeigt die Tatsache, dass die *Betroffenen* praktisch ausgeschlossen sind. Zwar gibt es vereinzelt Ansätze, Standards nicht von Experten oder Delphi-Gremien generieren zu lassen, sondern von den Akteuren im Feld oder zumindest *mit* ihnen, aber dies sind Ausnahmen. Die

²⁴ Das ist nicht nur aus demokratiethoretischen Gründen fragwürdig, sondern auch angesichts einer gegenläufigen Bewegung, die die *Eltern* vermehrt in Kontakt mit der Schule bringt (vgl. Ingrisani 2004). Wenn die Laien als das ganz Andere der Professionellen definiert werden, wie sollen sich dann Schule und Familie noch miteinander verständigen?

Reformstrategie ist – wie üblich, möchte man sagen – *top-down*. Lamentiert wird über einen Berufsstand, der dem Niveau der Expertise allererst *zugeführt* werden soll und folglich über den nötigen Sachverstand noch gar nicht verfügen kann. Helmut Heid bringt die schiefe Logik subtil auf den Punkt, wenn er schreibt, die Arbeitsteilung zwischen denen, die die Standards bestimmen, und denen, die deren Umsetzung vornehmen müssen, sei „... einigermaßen zynisch, wenn damit die Wünschbarkeit grösserer Eigenständigkeit der Einzelschule begründet oder verbrämt wird. Was ist von einer Eigenständigkeit zu halten, die darauf beschränkt ist, das tun zu ‚dürfen‘ oder tun zu sollen, von dessen Bestimmung das Subjekt dieses Tuns ausgeschlossen ist?“ (Heid 2003, p. 179f.). Es wiederholt sich die Paradoxie, der wir bereits begegnet sind (vgl. Abschnitt 2.4), dass nämlich den Akteuren eingeredet wird, doch bitte tun zu *wollen*, was man beschlossen hat, dass sie tun *müssen*.

Fatal wäre, wenn die Normierung auf die Ebene des *Unterrichts* durchschlagen würde. Denn Unterricht findet unter situativ unbestimmten und unbestimmbaren Bedingungen statt (vgl. Herzog 2002, p. 419ff.). Kein Standard vermag das Handeln unter unvorhersehbaren Verhältnissen zu normieren. Insofern liegt in der Effektorientierung der Standards eine *pädagogische* Gefahr. Es mag richtig sein, dass wir von Bildung und Erziehung Wirkungen erwarten, und es mag ebenfalls richtig sein, dass staatlich finanzierte Ausbildungsinstitutionen wirksam sein sollen. Müsste es aber in *pädagogischen* Kontexten nicht auch um anderes gehen, wie zum Beispiel um die Gestaltung einer Lebensphase, um die Bildung der

Persönlichkeit²⁵, um Begegnungen mit Andersdenkenden, um die Erweiterung des biographischen Horizonts? Wenn alles nur mehr unter Kriterien von Output und Outcome steht, geht das Pädagogische im emphatischen Sinn verloren. Die *vita activa* überwuchert die *vita contemplativa*, *homo faber* verdrängt den *homo ludens*.

Auffallend ist, wie positiv die von Oser befragten Seminaristinnen und Seminaristen die Schulkultur, die sie während ihrer Ausbildung erlebt haben, beurteilten. Fast 90 Prozent der befragten Studierenden haben den Aussagen zugestimmt, dass es in ihrer Ausbildung viele interessante *menschliche Begegnungen* gegeben habe und sie sich an ihrer Ausbildungsinstitution *akzeptiert* gefühlt hätten (Wild-Näf 2001, p. 169). In einem Beruf, in dem es um Vermittlung geht, der eine starke personale Komponente aufweist und der konstitutiv unter Bedingungen unzureichenden Wissens stattfindet, kann die Effizienz nicht das letzte Wort sein. Wie Michael Wimmer zu Recht bemerkt, ist für Pädagogen die Unsicherheit durch kein Wissen – ich ergänze: auch nicht durch ein Wissen, das in standardisierte Kompetenzen eingelassen ist – auflösbar (vgl. Wimmer 1996, p. 446). Standards versuchen Eindeutigkeit, Klarheit und Sicherheit zu produzieren, „... wo gerade ihr Fehlen die Spezifik pädagogischen Handelns ... ausmacht. Solange der Stellenwert des Nicht-Wissens nicht hinreichend reflektiert wird, das heisst solange es als ein aufzuhebender Mangel, als ein Noch-Nicht-Wissen betrachtet wird, anstatt als ein irreduzibles Nicht-Wissen-Können, solange wird die Illusion der

²⁵ Interessant ist, dass eine dem Effizienzdenken wohl immanent verpflichtete Universität wie die Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften St. Gallen ausgerechnet die Persönlichkeitsbildung zu einem Ziel ihrer Studienreform gemacht hat (vgl. www.unisg.ch). Zum Thema Lehrerpersönlichkeit vgl. auch Czerwenka (2002) und Herzog (2001).

technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen durch das Wissen und damit seine sich der Wahrnehmung entziehenden Machteffekte fort dauern“ (ebd., p. 426).

Die Pädagogik sollte sich beim Kurieren ihrer PISA-Blessuren nicht ihrer sokratischen Vergangenheit entfremden. Der übertriebenen Geschäftigkeit, die zur Zeit im Bildungswesen herrscht, jedenfalls im schweizerischen, würde es gut tun, wenn wir – gerade aus der Position der Erziehungswissenschaft – daran erinnern würden, dass das Denken dem Handeln *manchmal* vorzuziehen ist. Insofern sind meine kritischen Bemerkungen nicht per se gegen Standards gerichtet, sondern für ein gesundes Augenmass – für jene mittlere Position, in der Aristoteles den Pfad der Tugend gesehen hat.

Literaturverzeichnis

Czerwenka, Kurt: Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule, in: Roland Reichenbach & Fritz Oser (eds.): Zur Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa 2002, p. 156-172.

Dalla Piazza, Aldo, Hans-Jürg Keller & Peter Lienhard: Positionspapier der ALB zur Frage der Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. EDK-Projektgruppe „Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ms. 2002

Darling-Hammond, Linda: Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment, in: Virginia Richardson (ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association 2002, p. 751-776.

Fuchs, Michael & Michael Zutavern: Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 2003 (21), p. 370-383.

Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik, in: Joachim Ritter (ed.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974, Sp. 1061-1073.

Giesecke, Hermann: Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis, in: Eckard König &

- Peter Zedler (eds.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. München: Fink 1982, p. 218-233.
- Harvey, Lee & Diana Green: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (eds.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz 2000, p. 17-39.
- Heid, Helmut: Standardsetzung, in: Hans-Peter Füssel & Peter-Martin Roeder (eds.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim: Beltz 2003, p. 176-193.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2003.
- Herzog, Walter: Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? in: Beiträge zur Lehrerbildung 1999 (17), p. 340-374.
- Herzog, Walter: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik, in: Die Deutsche Schule 2001 (93), p. 317-331.
- Herzog, Walter: Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002.
- Ingrisani, Daniel: Elternräte im Kanton Bern. Einstellungen. Motive und Erwartungen. Lizentiatsarbeit. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie 2004.
- Landwehr, Norbert: Q2E. Basisinstrument zur Schulevaluation. Aarau: NW EDK 1999.
- Oelkers, Jürgen: Standards und Evaluation in der Lehrerbildung. Ms. 2003 (a).
- Oelkers, Jürgen: Standards für Ausbildungen im Schulbereich. Ms. 2003 (b).
- Oelkers, Jürgen & Fritz Oser: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2000.
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 70-182.
- Oser, Fritz: Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1987 (33), p. 805-822.

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen, in: Beiträge zur Lehrerbildung 1997 (15), p. 26-37 (a).

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse, in: Beiträge zur Lehrerbildung 1997 (15), p. 210-228 (b).

Oser, Fritz: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (eds.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001, p. 215-342.

Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2003 (2), Heft 1, p. 8-19 (a).

Oser, Fritz: Auffordern: Pädagogischer Standard und Zielscheibe der Psychologisierung, in: Roland Reichenbach & Fritz Oser (eds.): Zur Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa 2002, p. 126-155 (b).

Singer, Peter: Die Standards der PH Solothurn, in: Beiträge zur Lehrerbildung 2003 (21), p. 384-394.

Studienführer Pädagogische Hochschule Zürich. Zürich: PHZ o.J.

Wild-Näf, Martin: Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden. Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess, in: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (eds.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001, p. 141-214.

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin & Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber 1972 (3. Aufl.).

Wimmer, Michael: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 404-447.

E-mail: herzog@sis.unibe.ch

<http://www.app.unibe.ch>