

Editorial



Walter Herzog,
Dr., Prof. für Pädagogik,
Pädagogische Psychologie,
Didaktik und Schulforschung
an der Universität Bern.
Arbeitsschwerpunkte: u. a.
Unterrichtsforschung, Wissen-
schaftstheorie



Sibylle Rahm,
Dr., Prof. für Schulpäda-
gogik an der Otto-Fried-
rich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte: Schul-
entwicklungsforschung, Leh-
rerbildungsforschung

Das Bildungswesen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist in den Sog einer globalen Reformbewegung geraten, die die Schule nach ökonomischen und zweckrationalen Kriterien umgestalten will. Sahlberg (2011) spricht von einem *Global Educational Reform Movement*, das von international tätigen Organisationen wie der Weltbank, der OECD oder der Welthandelsorganisation (WTO) und finanzkräftigen Stiftungen wie Bertelsmann oder der *Bill & Melinda Gates Foundation* getragen wird. Wesentliche Ele-

mente der Reformbewegung sind die Orientierung an Bildungsstandards qua Leistungsstandards, ein reduziertes Verständnis von Grundbildung (Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften), die Uniformierung der Unterrichtsgestaltung durch eine evidenzbasierte Pädagogik, die Übertragung von ökonomischen Denkmodellen auf die Schule sowie eine verschärfte Kontrolle des Schulsystems mittels Tests und externer Evaluation. Der dominante Anspruch gegenüber Schule und Unterricht gilt deren Effektivität und Effizienz. Dafür steht der Begriff der outputorientierten Steuerung, der die herkömmliche Steuerung durch Lehrpläne, Lehrmittel und Unterrichtshilfen ablösen soll, in Wirklichkeit aber zu dieser hinzugekommen ist.

Während die Klieme-Expertise noch deutlich für Kerncurricula und eine Abkehr von der „Lehrplansteuerung von Unterricht“ (Klieme et al., 2003, S. 91) plädierte und auch für eine Stärkung der Autonomie der Einzelschule eintrat (ebd., S. 93f), ist in der Nachfolgeexpertise von Oelkers und Reusser (2008) davon nicht mehr viel zu erkennen. Stattdessen wird für eine umfassende Steuerung des Schulsystems eingetreten, die nicht nur Output ebenso wie Input, sondern auch den *Prozess*, der zwischen Input und Output vermittelt, umfasst. Wie die Autoren ausführen, geht es bei der standardbasierten Schulreform nicht um einen *Wechsel* der bildungspolitischen Perspektive, sondern um

deren *Erweiterung*. Das Augenmerk der Politik verschiebe sich „von der Strukturqualität und der Prozessqualität auf die Output-Seite des Bildungswesens“ (ebd., S. 17–Hervorhebung aufgehoben), womit die Aufmerksamkeit „nunmehr auch auf die Resultate des Unterrichts und [...] auf die Leistungen des Schulsystems insgesamt“ fällt, *ohne dass der bisherige Fokus aufgegeben würde* (ebd.). Oelkers und Reusser sprechen von „drei Säulen der Steuerung [...] des Bildungssystems“ (ebd., S. 249): einer Steuerung über den Input, einer Steuerung über den Prozess und einer Steuerung über den Output. Das heißt nichts anderes, als dass nun an allen Fronten gesteuert wird. Es macht sich ein Bild von Schule breit, das den Lehrkräften die Position von Exekutivorganen eines politisch durchgesteuerten Systems zuweist. Der Unterricht erscheint als Mittel zum Zweck der Beförderung schulischen Lernens. Das Input-Output-Schema, das den international vergleichenden Schulleistungstudien zugrunde liegt und auch in der Unterrichtsforschung dominiert, erlaubt es, die Lehrpersonen nicht nur für den Unterricht verantwortlich zu machen (wofür sie die Verantwortung tatsächlich tragen), sondern auch für die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (die nicht in ihrer alleinigen Verantwortung liegen). Wie zu Zeiten des Programmierten Unterrichts herrscht auch hier die Meinung vor, dass sich der Unterricht programmieren lässt, wenn nicht über Lehrprogramme, so über die Standardisierung des Lehrerverhaltens.

Spätestens an dieser Stelle regt sich Widerspruch. Wollen wir als LehrerInnen, als DozentInnen in der Lehrerausbildung, als ErziehungswissenschaftlerInnen dieses reduzierte Verständnis von Schule und Unterricht akzeptieren? Haben wir nicht ein ganz anderes Bild vom Lehrberuf und von der Lehrerprofessionalität? Sind wir nicht überzeugt, dass die Anforderungen an das Lehrerhandeln und die ethischen Ansprüche, denen der Umgang mit jungen Menschen nachkommen muss, eine Reduktion auf technische Rationalität nicht zulassen? Leh-

rerInnen sind keine FabrikarbeiterInnen, denen im Detail vorgeschrieben werden kann, was sie zu tun haben, da die Aufgabe, die ihnen aufgetragen ist – nämlich Heranwachsende ins Erwachsenenleben einzuführen – eine solche Normierung nicht zulässt.

PolitikerInnen mögen an einem einfachen Schema zur Analyse von Schule und Unterricht interessiert sein, LehrerInnen sind es nicht. Die Frage, wo die Kritik in der Lehrerbildung geblieben ist, die in diesem Heft aufgeworfen wird, entspringt der Sorge, dass die Interessen der Politik an einer verschärften Kontrolle und intensivierten Steuerung von Schule und Unterricht Letztere bis zur Unkenntlichkeit verzerren und damit nicht nur dem Lehrberuf, sondern auch dem Bildungssystem massiv Schaden zufügen könnten.

Im ersten Kernartikel erinnert *Bernd Hackl* am Beispiel Österreichs an die 1970er- und 1980er-Jahre, als die Kritik noch zum unverzichtbaren Bestandteil in der Lehrerbildung gehörte. In groben Zügen zeichnet der Autor die Entwicklung der österreichischen Lehrerbildung in den vergangenen Jahren nach und arbeitet die sich wandelnden Formen der Kritik in der Schulpädagogik heraus. In jüngster Zeit steht die Kritik am ökonomischen Reduktionismus der Bildungspolitik, am Verfall der didaktischen Ernsthaftigkeit und an den aktuellen Reformen in der Lehrerbildung im Vordergrund. Hackl betont die Unverzichtbarkeit von Kritik und kritischer Reflexion in der Lehrerbildung, vor allem im Hinblick auf die Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf eine Berufspraxis, die von Widersprüchen gezeichnet ist. Insofern ein modales Ausmaß an pädagogischer Erfolglosigkeit strukturell im Schulsystem angelegt ist, wäre Kritiklosigkeit eine unentschuld bare Unterlassung in einer LehrerInnenbildung, die ernsthaft auf die Realitäten des Berufsfeldes Schule vorbereiten will.

Auch *Sibylle Rahm* und *Walter Herzog* erinnern im zweiten Kernartikel an die Zeiten, als die Kritik noch ein selbstverständlicher Teil der Ausbildung zum Lehrberuf war. Den

Lehrkräften war nicht nur aufgetragen, Stoff zu vermitteln und Kompetenzen auszubilden, sondern auch zur Demokratisierung der Gesellschaft und zur Selbstbestimmung der Individuen beizutragen. Im Fokus der heutigen Lehrerbildung steht dagegen ein Berufsverständnis, das die Professionalität der LehrerInnen eng an den Unterricht und an die gekonnte Bewältigung von Alltagssituationen anbindet. Die Autonomie, wie sie die Ausübung des Lehrberufs erfordert, bleibt weitgehend unthematized. Dementsprechend findet eine Umgewichtung der Studienanteile statt: psychologisches Wissen verdrängt zunehmend erziehungswissenschaftliches Wissen, womit die gesellschaftlichen und historischen Dimensionen des Lehrberufs und der LehrerInnenarbeit ausgeblendet werden. Der Verlust an Professionalität, der damit einhergeht, bildet für die Autorin und den Autor Anlass, für die Reaktivierung des kritischen Potenzials zu plädieren, das die Lehrerbildung einmal auszeichnete.

In der Rubrik Forschungsbericht geht *Daniel Ingrisani* den Möglichkeiten und Grenzen der Modularisierung in der Lehrerbildung nach. Wie andere Begriffe der pädagogischen ‚Neusprache‘ stammt auch der Modulbegriff aus dem Bereich der Technik. Module sind in sich geschlossene, austauschbare Elemente, die sich in weitgehend freier Kombination zu einem Gesamtsystem zusammenfügen lassen. Die freie Kombinierbarkeit erlaubt eine markante Steigerung der Effizienz, da gleiche Elemente in verschiedene Endprodukte eingebaut werden können. Der Autor zeigt, wie die Übertragung des Modulbegriffs auf Ausbildungsgänge, die einen berufsbildenden Charakter haben, an Grenzen stößt, da eine kohärente Berufsbildung eine curriculare Ordnung voraussetzt, die durch Module nicht mehr garantiert werden kann. Während modulare Studienangebote in der Weiterbildung sinnvoll sein können, ist fraglich, ob die Grundausbildung von Lehrkräften jemals mehr als eine rudimentäre Modularisierung zulässt.

Die Frage, wo die Kritik geblieben ist, bildete die Grundlage für eine Diskussion mit Lehramtsstudierenden, AnwärterInnen des Grundschullehramtes, Dozierenden und einem Seminarleiter, die in Form eines *Praxisberichts* ausschnittsweise wiedergegeben wird. Der Fokus der Diskussion liegt, entsprechend der persönlichen Betroffenheit der Diskutierenden, in den Studienbedingungen und Studieninhalten sowie in der Vorbereitung auf die berufliche Praxis durch die universitäre Ausbildung, die v. a. in ihrem Praxisbezug zum Teil stark kritisiert wird. Moniert werden Schwierigkeiten, die bei der Verknüpfung bzw. „Verzahnung“ (wie es eine Dozentin nennt) der verschiedenen Studienanteile bestehen – wodurch von ganz anderer Seite her ein kritisches Licht auf die Modularisierung der Lehrerbildung geworfen wird. Abschließend geht das Gespräch auf die Frage nach einer möglichen Vorselektion angehender Lehrpersonen ein. Der zweite Praxisbericht geht am Beispiel der Schweiz auf aktuelle Reformen im Gymnasium ein. *Ralph Fehlmann* zeigt, wie durch Imitation internationaler Reformansätze bisherige Vorzüge des Systems, wie das Vertrauen in die Lehrerschaft, die Schulhoheit der Kantone (insbes. im Bereich der Lehrpläne), das humanistische Bildungsideal des Gymnasiums und das duale Bildungssystem, untergraben werden. Die Reformen führen nicht nur zu einer Bürokratisierung des Schulalltags, zu wachsendem Arbeitsdruck und einer zunehmenden Hektik im Lehrberuf, sondern auch zur Angleichung der Schulkulturen im Hinblick auf Stoffauswahl, Lehrmittel und Prüfungsformen sowie zur Übernahme ökonomischer Denkformen und marktförmiger Organisationsprinzipien. Nach persönlichen Bemerkungen zur gymnasialen LehrerInnenbildung in der Schweiz schließt der Autor mit dem Versuch, seine Beobachtungen in eine Erklärung zu überführen.

Das Stichwort in diesem Heft lautet Deprofessionalisierung. Wie *Matthias Prose* ausführt, lässt der klassische Professionsbegriff keine Anzeichen einer Deprofessiona-

lisierung des Lehrberufs erkennen, da sich in jüngster Zeit eher eine Steigerung der Rationalität im Lehrerhandeln abzeichnet. Jedoch legen der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung der Schule und insbesondere die Ausrichtung des Lehrerhandelns an scheinbar gesichertem (evidenzbasiertem) Wissen eine andere Interpretation nahe. Der Autor konstatiert eine Allianz von Bildungspolitik und Bildungsforschung, die der pädagogischen Praxis ein Denkmodell aufzwingt, nämlich das kausalanalytische Schema der experimentellen Forschung, gegen das sie sich nicht wehren kann, obwohl es der Logik professionellen Lehrerhandelns widerspricht. Pädagogisches Handeln erweist sich als konstitutiv riskant, weshalb pädagogische Expertise nicht darin bestehen kann, scheinbar gesichertes Wissen anzuwenden, sondern mit einer Situation fertig zu werden, in der immer nur fallweise adäquat gehandelt werden kann. Das vorliegende Heft möchte einen Denkanstoß geben, indem an eine Dimension der Lehrerbildung erinnert wird, die lange Zeit unbestritten war. Was Kritik im Einzelnen heißt, haben wir nicht vorweg festgelegt, sondern es den AutorInnen überlassen, was sie darunter verstehen. Entsprechend vielfältig sind die Beiträge ausgefallen. Sollte unser Denkanstoß aufgenommen werden, ließe sich von hier aus entscheiden, wie das Unterfangen der Kritik in der Lehrerbildung weitergeführt werden könnte.

Literatur

- Klieme, E., Avenarius, H., Blohm, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oelkers, J. & Reusser, K., unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & S. Stolz (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons. What can the World Learn from Educational Change in Finland? New York: Teachers College Press.

Kontaktadressen:

walter.herzog@edu.unibe.ch
sibylle.rahm@uni-bamberg.de

Kritik in der LehrerInnenbildung

Walter Herzog und Sibylle Rahm

Editorial

Bernd Hackl

Kritische Lehrerbildung im postkritischen Zeitalter? Marginalien zu einem notwendigen Anachronismus

Sibylle Rahm und Walter Herzog

Von der Rollenreflexion zur Aufgabenlösung

Die Entwicklung einer pragmatischen ressourcenorientierten Lehrerbildung

Daniel Ingrisani

Modularisierung der Lehrerbildung und ihre Folgen

Wo ist die Kritik geblieben? Eine Diskussion mit Beteiligten

Ralph Fehlmann

Wie man durch Qualitätsmanagement Qualität verspielt. Die Bildungsreformwelle und die Schweiz

STICHWORT

Matthias Proske

De-Professionalisierung

EXTRA

Sabine Weiß, Simone Schramm und Ewald Kiel

Was sollen GymnasiallehrerInnen können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen

REZENSION

2/2014

14. Jahrgang

facultas.wuv

