

Oser, Fritz

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 266-274

urn:nbn:de:0111-opus-47544

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen

Eine Replik auf Walter Herzog

Walter Herzogs Kritik beinhaltet den Vorwurf der begrifflichen Unschärfe, der Nicht-Systematik, der Theorielosigkeit, der Nichtprofessionalisierbarkeit des Lehrerberufs, der Nichtrationalität und der gefährlichen Normativierung oder Ideologisierung. Es ist in der Tat ärgerlich, wenn eine Forschungsgruppe von acht Personen induktiv 88 Standards entwickelt und sie empirisch in Bezug auf Erreichung, Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit an einer Stichprobe von jungen Ausgebildeten überprüft, sie auch in einen Zusammenhang mit andern Variablen wie Berufsmotivation, Zufriedenheit, Lernklima stellt. Der Beitrag dieser Gruppe kann aber nur als *ein* Element zu einer neuen Theorie des Unterrichts betrachtet werden; verschiedene andere Institute arbeiten mit andern Mitteln in ähnlicher Richtung, so die Forschungsgruppe um Achtenhagen, diejenige um Baumert, Berliner, Shulman, Kasanen, Prenzel, Terhart u.a. Wie diese sind wir überzeugt, dass ein Beitrag zur Stärkung professioneller Handlungskompetenzen nur geleistet wird, wenn Handlungskompetenzen und -bereitschaften selber ins Blickfeld gelangen und als Indikatoren für Qualität gedeutet werden. Herzog aber glaubt, dass dies nicht der richtige Weg sei. Er argumentiert von einem Theoriegebäude geisteswissenschaftlicher Tradition der Pädagogik her. Wenn Standards, wie er annimmt, blinde, lineare Techniken sind, dann muss die Haupthypothese darauf hinauslaufen, dass – aus Gründen des Nichtwissens der Wirkung – ohne Ausbildung im Bereich der Standards genau so gut unterrichtet werden kann wie mit einer Ausbildung. Entgegenzuhalten ist vorausgehend, dass ein Konzept wie dasjenige der Standards an sich nicht ideologisch, nicht „normativiert“, nicht nichtprofessionell, nicht gut und nicht böse, sondern nur deskriptiv sein kann. Es ist auch vorerst keine Theorie, sondern ein bildungspolitisch griffiges Konstrukt, das theorieanschlussfähig ist.

1. In unseren Definitionen sprechen wir davon, dass Kompetenzcluster (Standards) nicht von Theorien abgeleitet, sondern von unterrichtlichen Situationen her bestimmt werden. Für Herzog ist das schlecht; aber für Professionelle stellt die Situation des Unterrichts und das darin ablaufende Handeln ein genauso wichtiges Element dar, wie für Akademiker Theorien wichtig sein können. Eine Schülerin, die eine Lernblockade hat, nach Hilfe sucht und unterstützt werden muss, wäre ein solches situatives Muster, das ein Handeln erfordert. Hausaufgaben erteilen und die Resultate sinnvoll in den Unterricht einbauen ein anderes. Wir sprechen von Kompetenzbündeln, weil nicht eine einzelne Handlungsform bestimmend ist, sondern ein bestimmtes kurzfristiges unterrichtliches Ziel, das eine ganze Reihe von Teilkomponenten, die durch die Situation grup-

piert werden, erfordert. Dieses durch eine unterrichtliche Situation bestimmte Handlungsbündel (Handlungsprofil) kann optimaler oder weniger optimal ausgeführt werden. Die optimale Ausführung definiert für uns einen professionellen Standard. Diese optimale Form kann über Expertenhandeln ermittelt und gemessen werden. Dass der alltägliche Wortgebrauch nicht dem definitiven entspricht, wird im Titel von Herzog „Müssen wir Standards wollen?“, der hier wohl auch mehr meint als ein testarisches Vergleichsmaß in einem genormten Bezugssystem, deutlich. Gleichwohl lässt Herzog Vieles weg, was zur Beschreibung der Standards angefügt ist, so etwa das Element des Emergency Room, die Frage nach der Abbildbarkeit, Aussagen zu Qualitätsproblemen, die Einbettung in einen größeren Forschungszusammenhang, die Wiederholungsrate ähnlicher Situationen u.a. Den Höhepunkt der Misskonzeption finden wir, wenn Herzog nur die Hälfte eines Satzes meiner Ausführungen zitiert. Er fügt z.B. an: „Wir verstehen unter einem Standard [...] *ein Handeln in der Situation* (Oser 2002a, S.11 – Hervorhebung W.H.)“. In Wirklichkeit heißt der Satz: „Wir verstehen unter einem Standard [...] ein Handeln in der Situation und zugleich die optimale Erreichung dieses Handelns als Können“. Es wird ein Satz, der die Maßgabe enthält, verstümmelt, weil das Weggelassene nicht in die Kritik passt. Man kann nämlich von Standardisierung im Sinne eines geeichten Maßes oder einer Normsetzung im Blick auf die Erreichung eines Levels auf einem bestimmten Maßstab oder eben einfach im Sinne einer Maximal- oder Minimalanforderung bezüglich einer erwarteten Effizienz sprechen (vgl. Lienert 1969; Horn 2004). Horn (ebd.) sagt: „Assurance of the mastery of the standards is provided through the process of credentialing, licensure, and certification. *Credentialing standards* tell us about an individual's qualifications in relation to the individual's knowledge and ability within a disciplinary or occupational context“ (S. 11). Eine solche Effizienz ist nach Herzog aber deshalb nicht gefordert, weil das von uns ausgewiesene Defizit seiner Meinung nach nichts darüber aussagt, ob mit Standards ein besserer Unterricht zustande komme. Es ist seiner Meinung nach nicht „notwendig“, solche Handlungsprofile anzuvizieren, und schon gar nicht, das Universum des Unterrichts besser kennen zu lernen und zu verstehen. Nach unserer Meinung aber ist es sehr wohl notwendig, dass Forschung und Praxis sich mit solchen Handlungsmustern intensiv auseinandersetzen und dass Lehrpersonen sie sich über das Mittel der Portfolios oder der gesteuerten Praxisausbildung aneignen. Es ist – um ein anderes Beispiel zu nennen – normativ gefordert, dass der Pilot nicht nur über das Landen eines Flugzeuges nachgedacht hat, er „muss“ es tatsächlich auch unter Gegenwind und Rückenwind, bei Regen und Trockenheit, bei Tag und bei Nacht landen können. Er „muss“ dies dabei nicht bloß als blinde Technik beherrschen, sondern auch etwas über Strömungsverhältnisse, Fluggewicht, Tragfähigkeit des Materials etc. wissen, und er „muss“ vor allem auch, im Simulator, negatives Wissen aufgebaut haben, d.h. wissen, wann etwas nicht funktioniert. Entsprechendes Können „entwickelt“ die Lehrperson für wichtige Bereiche des Unterrichts genauso, und zwar wiederum nicht als blinde Technik, sondern reflektiert, von der Situation und vom Kind her gedacht. Einem Kind aus einer Lernblockade zu helfen, kann auf vielerlei Weisen und in der Situation je anders geschehen. Es ist aber „absolut notwendig“, dass die Lehrperson in diesem Falle das Phänomen diagnostiziert, Hypothesen über die Wir-

kung jedwelcher Intervention bildet, herausfindet, welche Mittel geeignet sind, diese Mittel dafür so einsetzt, dass andere Personen miteinbezogen werden könnten, etc. Diese Notwendigkeit gehört zu ihrem Beruf; sie ist durch den Auftrag, lernen zu erleichtern, begründet. Zwar geht hier, trotz vieler Automatismen, in der Tat die Reflexion dem Handeln voran, nicht aber die Theorie (Hausaufgaben geben wäre ein anderes Beispiel, vgl. dazu Wagner 2003, Oser/Renold 2004, S. 6f.). Standards sind also Handlungsbündel, die durch die Situation eine gewisse Notwendigkeit erlangen und mehr oder weniger optimal ausgeführt werden können. Auch wenn die Normativität der Situation immer zweideutig ist, sie ist vorhanden.

2. Herzog beklagt, dass keine Systematik vorliege. In der Tat ist die vorgenommene Einteilung in 12 Standardgruppen nach Plausibilitätsgründen erfolgt. Man kann gewisse Handlungskompetenzen zu Lehrer-Schüler-Interaktionen zuordnen, andere sind eher didaktischer Art, wiederum andere betreffen Prüfung, Leistungsmessung und Rückmeldung etc. Dass die deutsche geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Systematik zu entwickeln trachtete, dürfte vermutlich in Wilhelm Flitners Buch „Allgemeine Pädagogik“ (1997) einen letzten einigermaßen gelungenen Versuch in dieser Richtung gefunden haben. Heute muss jede erziehungswissenschaftliche Schwerpunktsetzung eingestehen, dass die Absicht, die Erziehungsrationalität umfassend und vollständig zu gliedern, als gescheitert anzusehen ist. Wer alles in ein System zwingt, erstickt die Möglichkeit der Entwicklung. Systematiken sind Auslaufmodelle des Idealismus, und ihre Autoren glauben, dass sie Eklektisches und Zufälliges aus ihrem System entfernen könnten. Der junge Schleiermacher spricht deshalb von der „Wut des Verstehens“, wenn dieses an die Grenzen der Systematik kommt (vgl. Hörisch 1997).

All das aber hindert uns nicht, nach einer einsehbaren Ordnung der Phänomene zu suchen. Unser Forschungsprogramm, das mit einem Event-Entdeckungsprozess begonnen hat, bedarf zur Ermittlung von Standards, weil wir von der Situation der Praxis sprechen, dieser Praxis selber. In einem neuen umfassenden Projekt zur Verfilmung und zur Diagnostizierung von Berufsschullehrkompetenzen arbeiteten wir mit Lehrpersonen und Experten in verschiedenen Workshops und in Unterrichtsbesuchen zusammen, um, über Unterrichtstaylorisierung, möglichst einheitliche Kompetenzprofile zu ermitteln. Hunderte von verfilmten Unterrichtsstunden stehen zur Verfügung, um dieselbe Arbeit mit je anderen einschätzenden Personen durchzuführen. Man muss das Ohr und das Auge ganz nahe am Unterricht haben, um solche Kompetenzbündel auszumachen, und niemand kann dies am Lesepult der Universität allein tun, wie Herzog. Wer die Praxis wie er nicht von innen kennt und wie er nie länger Schule gesehen hat und vermutlich auch keine Lehrerbildung hinter sich hat, kann schwer verstehen, dass Standards die Grammatik des Unterrichts sind; sie stellen einen festen Bestand an Handlungswissen dar, das der nachkommenden Generation theoriebezogen weitergegeben wird. Es geht um sog. *working knowledge* (Davenport/Prusak 1998). Oelkers meint dazu (2004): „Schulen operieren mit einem eisernen Bestand an Arbeitswissen, das nicht einfach zur Disposition steht, nur weil die Forschung Ergebnisse zeitigt. *Working knowledge* sind die Lösungen der Praxis, wer sie verbessern will, muss sie erreichen, und dazu ge-

nügt es nicht, Diskurse zu führen oder die Bildungspolitik zu beschäftigen. Schulen bestehen aus *gelösten* Problemen, die für den Alltag genutzt werden, ohne sie ständig in Frage zu stellen.“ (S. 7).

Der Ursprung der Idee, Handlungsformen von der Situation her, also induktiv zu bestimmen, hat übrigens verschiedene Quellen. a) 1970 hat Robinsohn mit seinem aufregenden Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum. Aktuelle Pädagogik“ darauf hingewiesen, dass Ziele letztlich vom Gebrauch von Kompetenzen im Leben bestimmt werden müssten. Diese Idee hat die Entwicklung des Curriculumbooms ausgelöst. b) Eine andere Quelle hat mit der Kritik an der Vorstellung zu tun, dass Handlung vom Wissen abgeleitet werden müsse (vgl. Wimmer 1996). c) Eine weitere Quelle sehe ich in der Orientierung am Handeln, wie es die Vandebilt-Gruppe mit ihrem Ansatz zum Situierten Lernen (vgl. dazu: Lave/Wenger 1991; Mandl/Reinmann-Rothmeier 1995; Greeno 1998) entwickelt hat. Hier wird gezeigt, dass nicht das theoretische Wissen den Lernweg bestimmt, sondern Fragen an die abgebildete oder erfahrene Situation, die dann zu Aspekten des strukturierten Wissens führt. Ein letzter Punkt d) betrifft die Arbeiten zum „Conceptual Change“, die auf erhellende Weise zeigen, wie Menschen ihre bisherigen kognitiven Wissensmuster verändern können, wenn sie die Grenzen dessen, was sie bis jetzt geglaubt haben, erfahren. Auf unsere Fragestellung angewandt bedeutet dies, dass der Prozess der Nichtumsetzbarkeit theoretischen Wissens in die Praxis dahingehend umgekehrt werden muss, dass Szenerien der Praxis die Frage nach den Theorien bestimmt, die sie erhellen. Der Ausgangspunkt von der Situation, die schon einmal, aber nicht genau gleich erlebt worden ist, und das Handlungswissen, das begründet zur Verfügung steht, also abrufbar ist und mit dieser Situation reflexiv zusammengebracht wird, ist ein viabler Weg, dessen Forschungskonsequenzen auch die Ausbildung verändernd zu unterstützen vermag.

3. Das professionspolitisch griffige Konstrukt der Standards ist daher, was Herzog entgangen ist, vorerst keine Theorie, aber ein, wie oben angedeutet, theorieanschlussfähiges oder „theory laden“ Konzept. Eine Theorie ermöglicht Voraussagen und ihre Überprüfung durch ein Netz von Hypothesen. Im Falle der von uns gesuchten Lehr-Lern-Standards wären solche Hypothesen etwa, dass das Beherrschen von Standards zu längerem Verbleiben im Beruf führt, mit höherer Berufsbefriedigung korreliert oder mit weniger Burnout in Zusammenhang steht oder ganz einfach ein besseres Lernklima erzeugt und höhere Leistung der Lernenden hervorbringt. Die Modellierung der Standards aber ist Voraussetzung für Theoriebildung. Theorien steuern Forschungshandeln, Theoriegezerre blockiert es. Eine Standardtheorie wäre eine durch Forschungsprogramme von vielen anerkannte neue, über das bisherige hinausgehende Basiserfassung der komplexen Wirklichkeit Unterricht.

In unserem Ansatz gibt es aber auch eine andere Theorieverbundenheit, die nur mit Blick auf die Ausbildung verstanden wird und deren Legitimation weiterhin verfeinert werden muss: es handelt sich um die Zuordnung von Grundlagentheorien, die in der Tat dem Falsifikationsdiktat unterstanden haben, zu komplexen praktischen und durch die Situation des Unterrichts verbundenen Handlungsmustern (Standards). Die Zuord-

nung solcher Theoriebestände, deren empirische Befunde und auch deren Expertenergebnisse ist ein Desiderat, das den Hiatus zwischen den Ergebnissen der Forschung der Pädagogischen Psychologie und der Unterrichtspraxis in neuer Weise aussöhnen möchte. Eines der gelungensten Beispiele dieser Zuordnung ist das von Aebli 2001 veröffentlichte Buch „Grundformen des Lehrens“, ein anderes ist Steiners Buch „20 Szenarien“. Beide dieser Schriften zeigen, dass die Zusammenhänge zwischen einem von der Lehrperson stimulierten Transfer im Unterricht und den Grundlagenergebnissen der Transferforschung erhellend sein können. Man weiß besser, was das Phänomen ist und welche Wirkung unter optimalen Bedingungen auftreten. Dass man eine Lehrperson, die fördernde Rückmeldung gibt und durch Gesten und Worte den Schüler anspornt, weiterzuarbeiten, und auch die Erwartung zum Ausdruck bringt, nochmals zu probieren, dass man diese Person mit den Ergebnissen zur Forschung des Pygmalioneffektes und anderer Haloeffekte bekannt macht, kann äußerst hilfreich für das Verständnis des eigenen Tuns sein. Es gibt aber noch wenig Erfahrung hinsichtlich der Zuordnung, hingegen ist viel Plausibilität darüber vorhanden, wie diese Theorien mit ihren empirischen Befunden und den Expertenausprägungen modularartig in die Praxisreflektion eingebracht werden. Das Konzept des *reflective teachings* leistet genau dieses nicht.

Alles in allem: Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist dynamisch zu fassen. Theorien können, wenn es um Unterricht geht, nicht „blind“ zur Anwendung kommen; die Praxis bestimmt ihre Anwendung; die Impulse aus der Praxis müssen mit berücksichtigt werden. Das Zusammengehen der beiden erfordert interpretative Arbeit von unten.

4. Das Suchen nach Standards für die Lehrerbildung ist nicht eine Erfindung von Fritz Oser, wie Herzog dies zu suggerieren trachtet. In den USA gibt es im Zusammenhang mit der nationalen Certification Prozeduren die Suche nach Standards, die allerdings je nach Autor unterschiedlich stark auf Handeln bezogen sind und einer genauen Analyse bedürfen (vgl. Oser 2001). Es ist notwendig, die amerikanische Literatur in die Diskussion miteinzubeziehen. Ein Beispiel stellt das soeben erschienene „Brief Handbook“ von Frey, Smart und Walker (2004) mit dem Titel „Standards of Practice for Teachers“ dar (vgl. dazu auch Arbeiten des National Board for Professional Teacher Standards 1989; Darling-Hammond 1999; Berliner 2001). Würde das von der Kritik akzeptiert, bleibt immer noch die Haupthypothese von Herzogs Lamentatio, dass man ohne Standards in der Ausbildung, ohne Handlungswissen, ohne Anwendung z.B. des Funktionsrhythmus im Unterricht, ohne die Fähigkeit, bessere und schlechtere Lernbedingungen herzustellen, Mittel zur Verbesserung des Unterrichtsklimas einsetzen zu können etc. vermutlich genau so gut unterrichten könne, wie mit der Kenntnis dieser professionellen Handlungsformen. Herzog fragt rhetorisch: „Aber sind wir so sicher, dass ihr Unterricht (derjenige der Lehrenden), wenn sie dies alles *nicht* gelernt haben oder davon *nichts* gehört haben, schlechter sein wird?“ An der Verneinung einer fachgerechten, pädagogischen und psychologischen Ausbildung wird der schillernde Theoriebegriff, der abstrakte Professionalisierungsbegriff und ein steriler Normbegriff postuliert. Herzogs polemische Meinung lässt sich auf dreierlei Weise entkräften, a) durch empirische Befunde, b) durch den Respekt, den man einer wichtigeren Ausbildung entgegen bringt, und c)

durch eine andere Vorstellung von Professionalität dieses Berufes, als dies bisher möglich wurde.

Zu a) in einer sorgfältigen Studie mit dem Titel „The dangers of some new pathways to teacher certification“ zeigt Berliner (2004), dass die Bewegung „Teach for America“, die eine Alternative zur Lehrerbildung darstellt, indem sie Personen mit wenig Training in die Schulen versetzt, zum Scheitern verurteilt ist. Die Resultate sind in allen Bereichen mehr als nur negativ. „We found what might be logically expected of those who choose to do complex work, namely, that those who trained longer and harder to do that work, do it better. Commonsense and empirical data agree.“ (S. 18f.).

Zu b): Die Bemühungen um eine bessere Ausbildung von Lehrpersonen sind vor allem Bemühungen dahingehend, das Handeln in der Praxis mit den Theorien des Lehren- und Lernens besser in Übereinstimmung zu bringen. Ein induktives Vorgehen lohnt sich. Wer diese Bemühungen nicht akzeptiert, kann auch den Wert einer qualitativ guten und zielorientierten Aus- und vor allem Weiterbildung nicht schätzen. Es gibt eine indirekte Verantwortung gegenüber dem Lernen und der Entwicklung von Kindern, die in der Ausbildung von Lehrpersonen einen festen Bestand hat und durch nichts ersetzt werden kann. Brechts Diktum „Ich hatte schlechte Lehrer, das war meine beste Schule“ mag für starke, intelligente Schüler und Schülerinnen zutreffen. Die Schwachen haben in einer solchen Ausbildungspolitik das Nachsehen.

Zu c): Belehrungen hinsichtlich des Wissens um Professionalitätstheorien kann man sich ersparen, wenn man das übersichtliche Buch mit den verschiedensten Ansätzen von Combe/Helsper (1996) studiert, indem von verschiedenen Autoren vor pädagogischen Perfektionsformeln oder vor der Nichtakzeptanz der Unbestimmtheiten im Lehrerhandeln gewarnt wird. Sehr schön etwa Combe, der den Ausgang des pädagogischen Handelns im Unterricht einerseits nicht als Skills sondern als krisenhafte Entscheidungssituation darstellt, andererseits aber die Intention artikuliert, die dieses Handeln steuert und eben so zu einem professionsrelevanten Instrument macht. Und die Beschreibung von Standards schließt die professionellen Antinomien des Lehrerhandelns, wie sie durch die Autonomie des lernenden Subjektes hervorgebracht werden, mit ein. In der Tat entsteht eine Praxis erst durch das situationsspezifische Zusammenbringen von Intention, Wissen, Reflexion und Handeln.

5. Bleibt der Vorwurf der Ideologie und gefährlicher Normsetzung. Er hat damit zu tun, dass Herzog unsere Empfehlungen – solche sind stets normativ – nicht, wie wir es getan haben, von der Darstellung der Sache und ihrer Ausprägung trennt. Dazu vorerst: Es gibt viele kleine Bemerkungen von Herzog, deren Nichtrelevanz augenfällig ist. Wenn etwa beschworen wird, ob 88 Standards alle Handlungsweisen abdecken würden, oder von einem fehlenden Dirigenten gesprochen wird, der die unterschiedlichen Bemühungen um Standards unter einen Hut bringen müsste, oder wenn gesagt wird, dass es schrecklich sei, dass noch nicht mit Sicherheit gewusst würde, welches die beste Weise sei, Standards zu erwerben, oder wenn der appellative Gehalt, dass Lehrerstudierende in das Konzept eingeführt werden müssten, beklagt oder die „absolute“ Notwendigkeit der Ausbildung in den Kompetenzprofilen als Unsinn abgetan wird. All das sind Trivialität-

ten: Ob es 88 Standards sind oder mehr, ist deshalb nicht relevant, weil am Beginn eines Entwicklungsprogramms die Sache und ihre mögliche Strukturierung wichtig sind; nicht die Vollständigkeit von Handlungseinheiten steht als erstes an, sondern die Grammatik einer Idee und Modelle derer Ermöglichung. Das gilt auch für jede Theorie, die zuerst in ihrer Grundform in Erscheinung treten muss, bevor alle möglichen Validierungen und Zusammenhänge hinzukommen.

Dass Lehrerstudierende informiert werden sollen, und mit ihnen ein Studienaufbau geplant werden muss, der auch Anforderungen über zu erwerbende Kompetenzen enthalten muss, erleichtert die Transparentmachung von Zielen und Zielebenen. Lehrerstudierende klagen selber über den mangelnden Praxisbezug. Dass Empfehlungen in dieser Richtung als gefährliche Normierung bezeichnet werden, führt zur Frage, ob Empfehlungen etwas anderes sein könnten als Normen, die angenommen werden können oder nicht. Die Vorenthaltung von Wissen über Konzepte und Strukturen der Ausbildung aber ist das Schlimmste, was Studierenden angetan werden kann; sie werden tatsächlich durch solches Verhalten abhängig von denen, die diese Ausbildung inszenieren.

Dass viele Institutionen heute mit neuen Ausbildungsplänen und ihrer Evaluation herausfinden möchten, welches die beste oder eine optimale Weise der Aneignung von Standards ist, kann gewiss nicht als Schande betrachtet werden (vgl. etwa Terhart 2001). All das weist daraufhin, dass es in der Tat noch ein Weg zu einer Optimierung der Aneignung von Standards gesucht werden muss und es keine Fatalität ist, dass wir noch Vieles nicht wissen. Problematisch aber ist der Verweis auf einen Standard-Dirigenten. Man kann sich vorstellen, dass der Spaß der Konzertbesucher gerade darin besteht, dass unterschiedliche Dirigenten die gleichen Werke unterschiedlich interpretieren. Und gleiches gilt auch hier: Wenn unterschiedliche Institutionen an Standards arbeiten, so wird mit der Zeit etwas Ähnliches oder gar Einheitliches entstehen, denn die Phänomene des Unterrichts und ihre Situiertheit sind verallgemeinerbar: Überall wird Gruppenunterricht gemacht, werden Hausaufgaben gegeben, Erwartungen ausgesprochen etc.

Zur gefährlichen Ideologie: Es gibt bei Herzog auch Kritik über Zusammenhänge, die ein nie erreichbares Ideal darstellen und doch für professionelles Engagement relevant sind. Z.B. ist das Ausspielen der mütterlichen Liebe gegen die Kompetenzen einer Fachperson in der sekundären Sozialisation wenig überzeugend. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Herzog vertritt, hat dies bisher auch nicht getan. Man hat immer gewusst, dass Technik und Tugend zusammengeführt werden müssen. Das Bewusstsein, dass das professionelle Können transzendiert werden muss, spricht keineswegs gegen dieses. Diese familiären Betreuungspersonen können das, was eine Gymnasiallehrperson an Handlungsweisen und Wissensbeständen können muss, nicht. Wozu sollten wir ansonsten teure Lehrpersonen einstellen. Die Intimität hingegen der Eltern hat einen anderen Gegenwert in der Gesellschaft, der sich auf Sicherheit, Geborgenheit und spontane Interaktion bezieht.

An anderer Stelle haben wir deshalb von der Nichtstandardisierbarkeit, in gewissen Fällen von Destandardisierung gesprochen und damit jene vielen unterrichtlichen Gegebenheiten anvisiert, die nicht in wiederholbare Handlungseinheiten gruppierbar sind.

Mit Nicht-Standardisierung sind gemeint a) Elemente unmittelbarer Kommunikation, die keine besondere Professionalität, aber humane Maßstäbe erfordern; das herzliche Lachen im richtigen Moment, das spontane Lob für eine Hilfeleistung. Aber b) auch die virtuose Beherrschung der Standards, die eine Standardisierung nicht mehr notwendig macht, gehört hiezu. Eine weitere Form c) wird als Kontrastierung bezeichnet, ein Verhalten, das im Bewusstsein des Richtigen ein Entgegengesetztes verwendet. Schließlich kann man auch d) von der „Unsicherheit des normativen Gehalts“ der Situation sprechen; sie basiert auf Fehldiagnosen des jeweiligen Zustandes, der ein Handeln erfordert. All das ergänzt die Standards in sinnvoller Weise.

Wir haben versucht, in fünf Punkten auf die Hammerschläge von Herzog zu reagieren. Als Fazit würden wir sagen: Jawohl, wir müssen Standards wollen sollen, denn dies – so unsere Hypothese – ist eine Möglichkeit, die Lehrerbildung, die uns allen am Herzen liegt, von Überidealen und theoretischen Verkrustungen zu befreien.

Der Rolle des Merkers, oder des Kritikers, in den Meistersingern Sixtus Beckmesser, kommt in der Tat eine Bedeutung zu: Er möchte alles in ein Theoriegebäude einordnen. Wenn das nicht gelingt, entfesselt er wild um sich schlagende Kritik. Diese aber macht gerade deutlich, dass etwas, weil es neu und kreativ ist, noch nicht schlecht sein muss. Walther Stolzings Lied wird schöner als zuvor. Man kann es auch so sehen: Die Befreiung vom Theorie-Gebäude-Ballast kann die Augen offen machen für neue wirkungsvolle empirische Zugriffe zur Dynamik der Unterrichtswelt. Diese ist in allen Facetten in aufregender Weise, theoretisch, vorerst nicht zählbar.

Literatur

- Aebli, H. (2001): *Zwölf Grundformen des Lernens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berliner, D.C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research* 35, S. 463-482.
- Berliner, D.C. (2004 in press): The dangers of some new pathways to teacher certification, erscheint in F. Achtenhagen & F. Ow (Ed.) *New Pathways in Teacher Education* (Arbeitstitel).
- Combe, A./Helsper, W. (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Darling-Hammond, L. (1999): Target time toward teachers. In: *Journal of Staff Development* 2, S. 20-32.
- Davenport, T./Prusak, L. (1998): *Working Knowledge: How Organisations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Flitner, W. (1997): *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frey, P.D./Smart, M.J./Walker, S.A. (2003): *Standards of Practice for Teachers: A Brief Handbook*. Lachmont, NY: Eye on Education.
- Greeno, J.G. (1998): The situativity of knowing, learning, and research. In: *American Psychologist*, 58, H. 1, S. 5-26.
- Hörisch, J. (1997): *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Horn, R.A. Jr. (2004): *Standards*. New York: Peter Lang.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lienert, G.A. (1969): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- National Board For Professional Teacher Standards. (1989): What teachers should know and be able to do. Arlington, VA: National Board for Professional Teacher Standards.
- Oelkers, J. (2004, Bildungspolitische Konsequenzen nach PISA: Neue Steuerung, Standards und Evaluation. Vortrag gehalten auf der ARGEV-Tagung am 2. 11. 04 in Baden.
- Oser, F./Renold, U. (2004, im Druck): Lehrerkompetenzen: Über das Auffinden von Standards und ihre Messung, erscheint in Zeitschrift für Erziehungswissenschaften.
- Oser, F./Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Robinson, S.B. (1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied: Luchterhand.
- Steiner, G. (1988): Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag. Bern: Hans Huber.
- Terhart, E. (2001): Lehrberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Wagner, P. (2003): Häusliche Arbeitszeit für die Schule: Entwicklung eines Lern- und Kompetenztypenmodells. Dissertationsschrift. Wien: Universität Wien, Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 404-447.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Universität Fribourg, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Departement Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg, E-Mail: Fritz.Oser@unifr.ch.