

Künzli, Rudolf

## Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen?

Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 21-30



Quellenangabe/ Reference:

Künzli, Rudolf: Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 1, S. 21-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134822 - DOI: 10.25656/01:13482

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134822>

<https://doi.org/10.25656/01:13482>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Standardisierung der Ausbildung oder ihrer Absolventen?

Rudolf Künzli

Der Beitrag stellt die gegenwärtige Diskussion um Standards in der Lehrerbildung in den historischen Kontext des Lehrplandiskurses der letzten 50 Jahre, in dem zunehmend die Steuerung von Schule und Unterricht durch inhaltliche staatliche Vorgaben zunächst operational präzisiert und dann durch externe Evaluation und Kontrolle der Lernergebnisse ersetzt wurde. Die ungewollten Nebenwirkungen dieser Umsteuerung des Bildungssystems haben zuletzt eine Rückkehr zu den Inhalten bewirkt. Der Autor plädiert dann für eine Standardisierung der zentralen Inhalte und Lernsituationen in der Ausbildung und gegen eine Standardisierung erwarteter Lernleistungen der Absolventen.

Als der frühere US-amerikanische Commissioner of Education, Harold Howe II einmal gefragt wurde, wie nationale Standards aussehen müssten, antwortete er "As vague as possible. The more narrow and rigid the requirements are, the less responsive educators can be to what distinguishes one circumstance from another, or your child from mine" (Howe, 1999). Das Verhältnis von Bildungsfachleuten genauso wie das von Lehrerinnen und Lehrern zu Standards ist ähnlich wie das zur Bildungsplanung, ein durchaus gebrochenes und dies zu Recht, wie sich zeigen wird.

Bevor ich den Nutzen von Standards in der Ausbildung darstelle, scheint es mir nützlich, kurz etwas zum historischen Kontext zu sagen, in dem der gegenwärtige pädagogische Diskurs über Standards steht. Wir können dann vielleicht etwas besser verstehen, was wir tun, wenn wir uns auf das Geschäft und die Erwartungen einlassen, die mit der Standardisierung von Bildungsprozessen verbunden sind.

### 1. Steuerungsdebatten im Bildungssystem

Ich stelle den Diskurs über Standards in den Kontext des öffentlichen Diskurses über das Bildungssystem und seine gesellschaftliche Steuerung und Legitimation. Weil dieser Diskurs im Wesentlichen ein Lehrplandiskurs ist, eine Auseinandersetzung nämlich darüber, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, kann ich mich auf dessen grosse Stationen konzentrieren.

#### *Phase 1: Bildungsideale - eine existentielle Konzentration - Kulturelles Erbe*

Erich Weniger, der führende Lehrplantheoretiker des letzten Jahrhunderts, hat die Frage nach dem Bildungszweck und den Bildungsinhalten mit der Formel von der "existentiellen Konzentration" (Weniger, 1930/1952) beantwortet. Gemeint ist damit, dass jede Gesellschaft ihr Bildungsideal in Auseinandersetzung mit drängenden Fragen der Zeit und vor dem Hintergrund des ihr bedeutsamen kulturellen Erbes zu formulieren habe. Das ist die erste Schicht des Lehrplans, eine Beschreibung der je neu geforderten kulturellen Aneignung. Wolfgang Klafki hat das in der Formel von den 'epochaltypischen Schlüsselproblemen' (Klafki, 1991, S. 43 ff.) untergebracht.

Garant für die bildungspraktische Wirksamkeit solcher Programme ist niemand anderer als der Lehrer, die Lehrerin. Hartmut von Hentig hat das auf die griffige Formel gebracht: 'Der Lehrer ist das Curriculum'. Er/Sie soll das Bildungsideal in seiner/ihrer Person ausdrücken und habituell repräsentieren. In nur leicht karikierender Form tut das der Französischlehrer mit der Baskenmütze, der Chemielehrer mit der weissen Laborschürze, ein kleiner Staudinger mit dem Willen zur experimentellen Kleinarbeit; der Musiklehrer steht für Mahler, Schönberg, Stockhausen, Buxtehude oder Cage, er repräsentiert die Persönlichkeit formierende Wirkung musikalischen Engagements und künstlerischer Hingabe. W. Klafki fordert vom Lehrer, dass er bei der Unterrichtsplanung den Gedanken des Lehrplans nochmals denke, dies als der Kern der berühmt berüchtigten didaktischen Analyse (Klafki, 1968, S. 7-12). Die Wirksamkeit von Lehrplänen verdankt sich bis auf den heutigen Tag solcher Art internalisierter und habitualisierter Stellvertreterschaft. Der professionelle Common Sense eines solchen Berufsethos weiss, was ansteht, was sich gehört, weitere Vorgaben und Präzisierungen sind überflüssig. Die Funktion der Lehrerbildung in diesem Kontext versteht sich im Wesentlichen als soziale Normierung in Ausbildung und Praxis. Klaus Prange hat mit einer trefflichen Wendung vom *Sinai Modell* (Prange, 1991) der Lehrerbildung gesprochen.

#### *Phase 2: Rationalisierung - curriculare Bildungsplanung - Demokratie*

Die Überzeugungskraft und Wirksamkeit des klassischen Musters gründet in einem mehr oder weniger intakten Selbstverständlichkeitshorizont und Common Sense über die kulturellen Werte, das Tradierungswürdige und das Übliche. Deren Verlust beklagt heute die gegenwärtige Debatte über 'Leitkultur' in Deutschland und über eine 'culture commune' in Frankreich, wo sie bis auf den heutigen Tag den französischen Bildungsdiskurs bestimmt und ihren materialen Niederschlag in den jährlichen Verlagsprogrammen zum l'année BAC mit ihren standardisierten Repetitorien und Dictionnaires zum Memorieren der geeigneten Klassikerzitate aus Philosophie und Literatur findet.

Indessen sind das nach der kulturellen Katastrophe der europäischen Weltkriege und der Völkermorde, der multikulturellen Auffächerung und der binnenkulturellen Pluralisierung und Individualisierung der Werthorizonte und Lebenswerte mehr überlebte Reminiszenzen als noch gelebte Selbstverständlichkeiten. Die Antwort der 70er Jahre auf die Frage 'Stimmen die Lehrpläne noch?' war nicht mehr in der Form einer neuen, inhaltlich bestimmten 'existentiellen Konzentration' zu geben. Was zu lehren und zu lernen sei, war inhaltlich nicht mehr zu einem konsensfähigen Kanon zu verdichten. Die Antwort fällt nun prozedural aus. Statt die Inhalte zu bestimmen, werden die Verfahren und Modi diskutiert und festgelegt, mit deren Hilfe der kulturelle Dissens in Bildungs- und Lehrplanprozessen zu bearbeiten sei. Wer, was, mit welchem Recht, auf welcher Grundlage und mit welchen Argumenten als erforderliches Bildungsprogramm durchzusetzen berechtigt ist, das ist die Frage, die in der Curriculumbewegung mit ihren Legitimations- und Begründungsdebatten einen erheblichen Rationalisierungsschub brachte. Nicht mehr 'informierte Willkür', sondern ein wissenschaftlich begründetes und demokratisch partizipatives Entscheidungsma-

nagement waren nun gefragt. An die Stelle blosser Inhaltskataloge treten Lernziele. Ob diese mit jenem oder diesem Inhalt, Thema oder Lesestück realisiert werden, schien nebensächlich. Der Erfolg der Lernzielorientierung verdankt sich im Wesentlichen dieser thematischen Flexibilisierung in einer Gesellschaft, die zu einem inhaltlich bestimmten Konsens über den Schulstoff nicht mehr in der Lage war. Indessen entsprang die curriculare Lernzielorientierung zunächst einer höchst problematischen Übertragung eines Forschungsproblems auf die Unterrichtssteuerung. Ralph W. Tyler hat 'behavioral objectives' als Evaluationsinstrument im Kontext der berühmten Eight-Year-Study in den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt, um damit unterschiedliche Schulprogramme miteinander vergleichen zu können (vgl. dazu Pinar et al., 1995, S. 133 ff.).

Bei ihrem Bestreben nach wissenschaftlich gestützter Präzision und Begründung der neuen Lehrpläne machte die Curriculumbewegung der 70er Jahre die Erfahrung, dass Inhalte durch Ziele nicht so leicht zu ersetzen sind, dass die Verständigung über Ziele sehr viel schwieriger und anspruchsvoller ist als die über Inhalte. Wenn der Hinweis auf die "Französische Revolution" als Unterrichtsgegenstand nicht mehr genügt, wenn es nötig wird zu sagen, in welchem Sinne und mit welcher Absicht sie behandelt werden soll, wird es fortreizend erforderlich auch noch zu sagen, in welchem Zeitraum, in welchem Umfang und welchem Kontext usw. Wo der Rekurs auf gemeinsame Erfahrungshorizonte und thematisches Sachverständnis nicht möglich ist, weil beides nicht verfügbar ist, entsteht ein eigentlicher Operationalisierungszwang zur kontextfreien Verständigung. 'Hast Du die Tonarten schon behandelt?' ist leichter zu beantworten als die Frage 'verfügen Deine Schüler und Schülerinnen über ein Grundverständnis der tonalen Qualität der Grundtonarten'. Aber nicht bloss in solchen Verständigungskontexten zeigt sich die wachsende Schwierigkeit des neuen rationalistischen Paradigmas. Schnell ist die wissenschaftliche Begründungspraxis an die Grenzen ihrer politischen Legitimationsfähigkeit gestossen. Ihre "Legitimation reicht für die neue Aufgabe einer argumentativ gerechtfertigten Auswahl aus kulturellen Möglichkeiten nicht aus" (Habermas, 1974, S. 73). Tradition lässt sich weder durch Administration noch durch Wissenschaft hinreichend substituieren. Curriculare Planungen bleiben auf die Zustimmung der Betroffenen oder Interessierten angewiesen. Und wissenschaftliche Begründungen entwickeln nicht die Kraft faktischer Geltung von Traditionen.

Das Ergebnis war, dass die hoch aufwändigen partizipativen Lehrplanarbeiten zwar blieben, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den 80er Jahren aber aus den Prozessen der Lehrplanung wieder verschwunden sind und die Praxis, die Lehrerinnen und Lehrer wieder in ihr altes Recht eingesetzt wurden, geleitet vom nun administrativ gebundenen neuen Personal pädagogischer Stäbe und Dienststellen. Akzeptierte und erfolgreiche Lehrpläne - ebenso wie Schulbücher übrigens - werden überwiegend von Lehrerinnen und Lehrern gemacht. Wissenschaft und Bildungspolitik haben sich deshalb einem andern Steuerungsmuster von Schule und Unterricht zugewendet.

### Phase 3: Wirksamkeitsdiskurse - Evaluation und Output Steuerung - Wirksamkeit und Effizienz

Die erlebte Bildungsexpansion wirft nicht mehr die Frage nach der Mobilisierung der Bildungsreserven auf, wie in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, sondern angesichts des betriebenen Aufwandes und der knapper werdender Mittel nach der Wirksamkeit der Bildungssysteme. Das schweizerische Schwerpunktprogramm des Nationalfonds 'Wirksamkeit unserer Bildungssysteme' ist der genaue Ausdruck dieser Wende. Sie erfolgte sowohl aus Gründen der Ökonomie wie der Zweifel an der Qualität im Bildungssystem. An die Stelle der dominanten schuladministrativen Anstrengungen im Bereich Lehrplan und Lehrmittelentwicklung treten die Anstrengungen im Bereich Evaluation, Qualitätssicherung und Schulentwicklung. Diese verdrängen die Lehrplandebatte fast vollständig. Doch diese Umsteuerung hat ihre eigenen Tücken.

Die Auseinandersetzung um die richtige Bewertung der Ergebnisse von internationalen und vergleichenden Studien zeigen eines deutlich: Es ist keineswegs sicher und hinreichend klar, dass und ob die gemessenen Schülerleistungen auch tatsächlich das Ergebnis des Unterrichts sind, oder sich nicht ganz anderen Umständen, auserschulischen Lernprozessen und Erfahrungen verdanken. Weiterhin wird deutlich, wo immer Evaluationen und Vergleichsmessungen systematisch eingeführt werden, sie eine die Schulkultur bestimmende Bedeutung erhalten. Die vielfach beobachtbare Folge ist eine problematische Engführung von externer Evaluation und Unterricht. Schulen und Lehrer stellen sich und den Unterricht schnell auf die Evaluationen ein. Nicht mehr das berühmte 'teacher proof curriculum' ist dann angesagt, sondern ein 'evaluation proof teaching'. Entgegen anders lautenden Behauptungen lernt das System sehr schnell. Unterricht als Verständigungsprozess über Ziele transformiert sich zum Unterricht als Evaluationstraining.

Bildung wurde traditionell über Formen der Inputsteuerung und weniger über solche der Wirksamkeitskontrolle gesteuert. Letztere galt als strukturfremd. Dies umso stärker dort, wo Persönlichkeits- und allgemeine Bildungswerte im Vordergrund stehen. Während Leistungsmessung und Selektion eine weitgehend innerschulische Aufgabe war, galt die Lehrplanung als hoheitliche schulpolitische externe Lenkungs-aufgabe des Staates. Mit dem Wirksamkeitsdiskurs der 90er Jahre drehen sich die Verhältnisse hier um. Leistungsmessung, Evaluation und Selektion werden zu Instrumenten externer bildungspolitischer Steuerung, hingegen kann eine Tendenz beobachtet werden, dass Lehrplanarbeit und Programmplanung zunehmend den Schulen und ihren Kollegien übertragen wird.

## 2. Treffpunkte

Der neue evaluative Steuerungstyp aber benötigt auch neue Instrumente. In international vergleichenden Schulleistungstests wie TIMSS, die Lesestudien oder neuerdings PISA sind die Ergebnisse oft deshalb nur schwer zu deuten, weil nicht hinreichend klar ausgemacht werden kann, was in den Schulen tatsächlich unterrichtet wird oder wurde. Oder anders gesagt, es ist nicht hinreichend klar, was da vergleichend gemessen wird oder wurde, der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, der Lehr-

erfolg von Lehrpersonen, die Steuerungszintelligenz von Schuladministration und Bildungspolitikern, das kulturelle Schul- und Lernverständnis einer Region oder Nation, die soziale Schichtung von Schulklassen etc. Die Lehrpläne traditioneller Prägung geben darüber, was in den Schulen tatsächlich gelehrt wird, nicht mit der hier erforderlichen Genauigkeit Auskunft, zumal sie keine hinreichende Steuerungswirkung auf Schule und Unterricht entfalten (Künzli et al., 1999). Ein präzisierender Steuerungsbedarf im öffentlichen Schulwesen der Schweiz entsteht auch aus der gewachsenen oder neu gewichteten sozialen Mobilität bei einer weiter bestehenden hohen Diversität der regionalen und kantonalen Bildungsstrukturen.

Dass beide Steuerungsdefizite behoben oder doch erheblich kompensiert werden könnten, ist die politische Erwartung, die sich mit dem neuen Instrument der Treffpunkte verbindet. Zwar bleibt oft ungeklärt, was in verschiedenen Kontexten jeweils unter Treffpunkten zu verstehen ist. Dass sie für eine punktgenaue Koordination im föderalen Schulsystem der Schweiz die mangelnden Strukturanpassungen kompensieren sollen und die nötige inhaltliche Ausrichtung der Schulleistungserwartungen an 10, 16 oder 19jährige gleichsam neutral gegenüber unterschiedlichen Schulstrukturen und kulturellen Kontexten formulieren, darüber besteht weitgehend Einigkeit (Fries & Gautschi, 2001). Im Unterschied zu Lehrplänen formulieren Treffpunkte nicht längerfristige Bildungswege, sondern markieren gleichsam nur die kritischen Verzweigungen der Bildungslaufbahn mit verbindlich zu erreichenden Qualifikationen. Ob es sich dabei um exemplarisch ausgewählte Minimalanforderungen oder um mehr oder weniger den Schulstoff und die Lernziele fixierende Standards handelt, ist vielfach unklar oder auch umstritten. Auch ob diese mehr inhaltlich stofflicher oder eher formal qualifikatorischer Art sind, bleibt je nach Erwartung umstritten. Als neue Grundlage für ein systematisches und vergleichendes Bildungsmonitoring haben Treffpunkte eine gute Chance, sich neben den Lehrplänen als zweites Steuerungsinstrument im föderalen Bildungssystem zu etablieren.

## 3. Die Renaissance der Inhalte - vom Kanon der Lernerfahrungen

Gleichsam auf dem Rücken der Diskussion über die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme und der entsprechenden Investitionen der Bildungsadministrationen in Verfahren und Instrumente zu ihrer Messung und Sicherung hat sich eine nicht minder wirksame Renaissance der Kanondebatte installiert. Der enorme Erfolg des Buches von Dietrich Schwanitz, 'Bildung - alles was man wissen muss' (Schwanitz, 1999)<sup>1</sup>, wird begleitet von einer mehr professionellen Diskussion um Bildung. Dafür stehen Bücher wie die von Hentig (1996) oder von Fuhrmann (1999).

Die aktuelle Renaissance scheint mehr als ein Epiphänomen einer transitorischen Wiederkehr inhaltlicher Bildungscodices zu sein, die in feuilletonistischer Form von "100 besten Büchern", Konversationslexika oder in mehr oder weniger verbindlichen Bücherlisten für Zulassungsprüfungen zu höheren akademischen Seminarien auch noch die radikalste Kanonkritik überstanden haben. Der aktuell grassierende Boom der Bildungsquizze, in denen lexikalisch versierten Vielwissern mit Ratefortune ganze

<sup>1</sup> Als naturwissenschaftlichen Gegenentwurf und Kompensation vgl. Fischer (2001).

Vermögen in Aussicht gestellt werden, gehört gewiss auch zu dem Epiphänomen des Kulturbetriebs, das zwar als Indikator einer tiefgreifenden Defizitwahrnehmung gedeutet werden kann, aber selbst keinen ernst zu nehmenden Beitrag zu seiner Behebung darstellt.

Einen solchen Beitrag hingegen leistet der neueste Bestseller von Donata Elschenbroich (2001), 'Das Weltwissen der Siebenjährigen'. Er bietet eine besonders anschlussfähige Wende zurück zu den Inhalten. Der Kanon scheint hier los gelöst von der alten Hypothek, ein Katalog tradierten Bildungswissens zu sein, hin zu einem Repertoire entwicklungsfördernder Lernerfahrungen. Elschenbroichs Siebenjährige sehen sich optimalerweise konfrontiert mit Lernarrangements. Zweierlei ist dabei bemerkenswert:

- (1) Dieser Kanon wird nicht unmittelbar über Kompetenzen bestimmt, über die Kinder mit sieben Jahren verfügen sollen, sondern über Lernarrangements, Szenarien und Situationen, die für die Ausbildung solcher Kompetenzen förderlich gehalten werden. Die Auseinandersetzung und die Bewältigung solcher Situationen wird als bildend eingestuft. Über weite Strecken bleibt offen, welcher Art im Einzelnen die dabei geförderten Kompetenzen und Entwicklungsschritte sind.
- (2) Es ist zweitens die Art und Weise, wie ein solcher Kanon von Lernsituationen ins Spiel gebracht wird, der unsere Aufmerksamkeit verdient. Elschenbroich hat keine Langzeituntersuchungen angestellt über die Wirkung von bestimmten Lebenssituationen, sie hat auch nicht eine methodisch umrissene Population von Siebenjährigen auf ihr Weltwissen hin untersucht. Stattdessen erzählt sie die Geschichte und das Ergebnis einer Art von Expertenbefragung. Experte muss man dabei sehr weit verstehen, es sind Personen, die in der einen oder anderen Weise sich mit Kindern, ihrem Lernen und Heranwachsen befasst haben, Eltern, Pädagogen, Psychologen etc.

Was diese 'Fachleute' für wichtig und wesentlich halten, davon erzählt das Buch und bündelt es um eine durchaus offene Liste bereit zu stellender Lernerfahrungen, also ein frühkindliches Curriculum.

Beides, die Fokussierung auf einen impliziten Kanon des Wünschbaren unter Fachleuten und die Konzentration auf Lernerfahrungen statt tradierten Wissensstücken, macht die Attraktivität dieser Renaissance der Kanondebatte für Bildungsprozesse aus. Sie vermeidet die Falle aller Inhaltsdebatten, einen allemal brüchigen und kaum noch positiv zu konsentierenden Bestand an Bildungsgütern restituieren zu wollen. Sie vermeidet die Tücken einer alltags- und erziehungspraktisch nicht einlösbaren Wissenschaftlichkeit in der Engführung von Zielen, Inhalten und Unterrichtsprozessen. Und sie ermöglicht so wieder die Diskussion über die Inhalte, statt bloss die über Ziele, Prozesse und Verfahren.

#### 4. Standards in der Lehrerbildung

Die wissenstheoretische Professionsforschung rund um das Novizen-Experten Paradigma (Bromme, 1992) einerseits, die vielfach konstatierte Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte (vgl. z.B. Prange, 2001) und deren mangelnde Wirksamkeit (Oelkers &

Oser, 2000; Oser & Oelkers, 2001) andererseits haben die curriculare Frage auch in der Lehrerbildung neu belebt. Bemerkenswert dabei ist, dass die Diskussion sich stark an Inhalten festmacht und sehr viel weniger an Zielen und Handlungskompetenzen. Es scheint, dass die pädagogische Profession für ihren eigenen Bereich die bildende Bedeutung von Inhalten eher und unproblematischer behauptet als für den Bereich öffentlicher Schulen. Von "Wissensbestände(n), die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen" spricht Fritz Oser (1996, 1997) und erklärt diese zu Standards. Die 'absolut notwendige Weise', wie die Wissensbestände angeeignet werden müssen, ist über den Umstand hinaus, dass ihre Aneignung notwendig sei, nicht weiter spezifiziert. Die scheinbar klare Rede von Wissensbeständen wird dann mit der Formulierung, dass der "Begriff Standard für beides, nämlich a) für eine hochprofessionelle Kompetenz, und b) für deren optimale Erreichung" (Oser, 1997, S. 28) stehe, wieder problematisch. Es fragt sich dann, ob das Verfügen über die Wissensbestände die Kompetenz schon ausmache oder diese bloss begründe. Fraglich ist damit so oder so, wie das eine mit dem andern zusammenhängt, auch wenn man das Wissen in den Wissensbeständen nicht bloss als propositionales, sondern auch als dispositionales Wissen versteht. Wenn Oser solche Standards dann als "optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten" (S. 28) bestimmt, so verschiebt er damit die curriculare Frage der Lehrerbildung wieder von den Lehrangeboten auf die Lernziele zurück. Die Antwort darauf, welches 'absolut notwendige' Wissen zu welchen Kompetenzen führt, bleibt damit gerade offen. Im folgenden zeigt sich dann, dass auch die fokussierten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht schon die Standards ausmachen, sie werden zu solchen erst, wenn sie vier Kriterien genügen, dem der Theorie, der Empirie, der Qualität und der Ausführbarkeit. Sie "bestimmen jede einzelne Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die den Stellenwert eines Standards erreichen kann" (S. 29). Wenn ich das alles richtig lese und verstehe, handelt es sich bei den von Oser propagierten Standards also um nichts mehr, aber auch um nichts weniger als ein zum beruflichen Standard erklärtes Repertoire wissenschaftlich (theoretisch, empirisch und praktisch) ausgewiesener Handlungsregeln mit samt ihren situativ erforderlichen Applikationsregeln und Kontextkautele. In anderer Terminologie heissen solche Regeln auch 'Kausalpläne'.<sup>2</sup>

Dem Postulat, dass diese als "Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation" (S. 28) gelten müssten, soll hier nicht widersprochen werden, im Gegenteil. Verwunderlich ist dabei nur zweierlei, zum einen dass der Frage nach dem Zusammenhang solcher Standards und dem dafür erforderlichen propositionalen Wissen -

<sup>2</sup> Die Bemerkung, dass Standards "nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen" verwendet werden könnten (Oser, 1997, S. 28), auch dass sie sich von blossen Handlungsrezepten unterscheiden, mag zwar auf den Aspekt der wissenschaftlichen Fundierung zutreffen, aber schon das Kriterium der Reflexivität und des situativ klugen Einsatzes wird man Laien beim Befolgen von Handlungsregeln nicht zum vornherein absprechen können. Noch prekärer wird die Unterscheidung, wenn sie zugleich etwas über die Wirksamkeit des Handelns aussagen sollte. Zumindest wäre hier eine entsprechend vergleichende Erfolgskontrolle nötig. Bis auf Weiteres lese ich diese Unterscheidung als Ausdruck eines alten Standeswunsches nach gleichsam normaler, eben nur Experten erreichbarer Professionalität im Lehrberuf.

sei dieses systematisch, sei es kasuistisch deskriptiv, sei es theoretisch oder empirisch - nicht weiter nachgegangen wird. Damit bleibt exakt die curriculare Frage der Lehrerbildung ungelöst. Denn ein angenommener Zusammenhang von dispositionalem und propositionalem Wissen, in etwas vereinfachender Weise kann man auch von Wissen und Können sprechen, ist das eigentliche Problem, die curriculare Crux, dem die verschiedenen historischen Wendungen des Lehrplanproblems immer wieder, so auch hier, auszuweichen versuchten und suchen.

Verwunderlich ist ferner, dass die Ausrichtung auf ein wie auch immer näher zu beschreibendes technologisches Verständnis von professionellem Lehrerhandeln gleichsam als selbstverständliche und anerkannte Grundlage von Ausbildungsprozessen in der schweizerischen Lehrerbildung unterstellt wird. Dabei zeigt die Rezeption des systemtheoretischen Diskurses zum sogenannten Technologiedefizit der Pädagogik<sup>3</sup>, mit welch hartnäckigen Widerständen ein solches Verständnis nicht allein in der schweizerischen, traditionell reformpädagogisch orientierten Lehrerbildung zu rechnen hat. Seit dem sokratisch-platonischen Verdikt gegen die Rhetorik hat sich Tüchtigkeit (arete) im Umgang von Menschen mit Menschen nicht bloss in der Lehrerbildung nach der personalen Seite hin verschoben, der Tugend, einer vornehmlich personal verantworteten Haltung. Und Gesinnungsethik behält seither allemal die Oberhand gegenüber ihren utilitären Varianten einer Verantwortungsethik, dies zumal in ontologischen Denkhorizonten deutscher Eigentlichkeit und Wesentlichkeit. Die Formung der Persönlichkeit oder angesichts ihrer interaktiven oder - *horribile dictu* - technologischen Unverfügbarkeit noch wirksamer und sicherer, ihre selektive Vorauswahl scheinen dann die wahren Maximen eigentlicher Lehrerbildung zu werden.

Dass die Forscher um F. Oser und J. Oelkers hier ein Defizit in der Ausbildung der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer ausgemacht haben, kann deshalb kaum verwundern. Dass sie ihre eigene präsupponierte Annahme zur Ausbildungspraxis gleichsam naiv undiskutiert lassen und liessen, ist nur ein weiteres Indiz dafür, wie sehr ein reformpädagogischer Habitus selbst seine potentiellen Kritiker noch dominiert. Solche 'Naivität' scheint sich auch methodisch fortzusetzen. Wenn die Ergebnisse auch nicht überraschen können, so sind sie denn doch eher Produkt eines Rittes über den Bodensee bei sehr dünnem Eis.

Sie verdanken sich nicht der Erhebung von tatsächlich realisierten Ausbildungsstandards, sondern allein deren Niederschlag in der Wahrnehmung der Beteiligten, Studierenden und Lehrenden, und schliesslich auch diese nicht als unmittelbare, sondern als erinnerte Wahrnehmung. Die solcherart statistisch armierten Spekulationen über die Wirksamkeit von Lehrerbildung haben denn zwar hinreichend Plausibilität, als wissenschaftlich fundierte Aussagen, wie sie ja gerade von einer sich an Standards orientierenden Disziplin zu erwarten wären, können sie nur bedingt durchgehen. Sie sind in unserem Zusammenhang auch nicht weiter zu diskutieren.

<sup>3</sup> Vgl. Luhmann & Schorr (1982). Zu den geläufigen Missverständnissen um diesen Diskurs vergleiche jetzt Osterwalder (2002).

## 5. Curriculare Neuorientierungen in der Lehrerbildung

Angesichts der Schwierigkeiten, einen konstitutiven Zusammenhang zwischen den disziplinären Wissensbeständen und den emphatisch eingeforderten Standards professioneller Berufsausübung nicht bloss zu postulieren, sondern auch zu belegen, scheint vorerst eine bescheidenere Variante curriculärer Neuorientierung angezeigt. Sie besteht in einer Art Doppelstrategie. Während Standards in der Regel in der Form von Kompetenzstandards, also von Lernergebnissen diskutiert und propagiert werden, werden wir durch die neue Bildungs- und Kanondebatte an eine alternative, dem Bildungsprozess möglicher Weise angemessenere Form der Standardisierung erinnert. Gehen wir nicht einfach von Inhalten aus, sondern von Lernerfahrungen, die in der Ausbildung oder der Schule gemacht werden sollten, so setzt das den planerisch und vor allem im Ergebnis nicht verfügbaren Bildungsprozess wieder in sein Recht ein, ohne dass deshalb auf Standards verzichtet werden müsste. Der Ausbildungsauftrag, die lernende Erzeugung professioneller Kompetenz durch gemeinsame und verbindliche Ausbildungsstandards unentbehrlicher Lernerfahrungen zu ersetzen, ist eine einlösbare und zugleich einklagbare ebenso wie kontrollierbare Aufgabe. Kurz, statt für Kompetenzstandards plädiere ich für Ausbildungs- oder Lehrstandards, verbindliche Lernerfahrungen, die Lehrerstudierende im Laufe ihrer Ausbildung gemacht haben sollten, dies ohne zugleich sagen zu können, dass solche zu diesem oder jenem bestimmten Lernergebnis oder Kompetenzniveau in der Berufsausübung führten. Die andere Seite der Strategie besteht darin, weiterhin auf einen Kernbestand systematisch begründeter disziplinärer Wissensbestände zu setzen, auch wenn dem keine spezifische Kompetenzwirksamkeit unterstellt und dessen Legitimität nicht schon gemessenen Effekten zugeschrieben werden kann. Das ist kein Verzicht auf hierzu wünschbare Forschung, indessen sichert und erweitert die reflexive Distanz nicht weiter funktionaler Wissensbestände die Urteilsfähigkeit, die noch für jede erfolgreiche Anwendung von Technologien in einer zukunfts-offenen und komplexen Berufswirklichkeit erforderlich ist. Die Berufskompetenzen selbst zu standardisieren scheint mir aus bildungsphilosophischer Sicht weder ein machbares noch ein wünschenswertes Ziel. Hingegen ist die Standardisierung des Ausbildungsangebots, also der Lerninhalte und der für künftige Lehrpersonen zu bewältigenden Lernerfahrungen nicht nur Teil einer verschämten Rückkehr zur Bildung und zum Respekt vor ihrer planerischen Unverfügbarkeit, sie hat zudem neueste Ergebnisse der Lehr-Lernforschung auf ihrer Seite: situiertes Lernen.

### Literatur

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken*. München: Kunstmann.
- Fischer, E.P. (2001). *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. Berlin: Ullstein.
- Fries, A.V. & Gautschi, P. (2001). *Regionale Treffpunkte für die Volksschule. Planungspapier der NWEDK*. Aarau, Zürich: NWEDK.

- Fuhrmann, M. (1999). *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt: Insel.
- Habermas, J. (1974). *Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? Zwei Reden aus Anlass der Verleihung des Hegel-Preises 1973 der Stadt Stuttgart an Jürgen Habermas*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch.
- Hentig, H.v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Howe II, H. (1999). 'Why students lose when "Tougher Standards" win?' Editorial. *Educational Leadership*, 57 (1).
- Klafki, W. (1968). Didaktik. In H. Heiland (Hrsg.), *Didaktik* (S. 7-12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1991). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 43 ff.). Weinheim: Beltz.
- Künzli, R. et. al. (1999). *Lehrplanarbeit*. Chur: Rüegger.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11-40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: SKBF.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. (1996). Standards in der Lehrerbildung. Teil I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 75-81.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil II. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Osterwalder, F. (2002). Methode: Technologie und Erlösung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 151-170.
- Pinar, W. et al. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Lang.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles was man wissen muss*. Frankfurt: Eichborn.
- Weniger, E. (1975). Die Theorie des Lehrplans und der Bildungsinhalte (1930/1952). *Ausgewählte Schriften* (S. 289 ff.). Weinheim: Beltz.