

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Christiane Hochstadt

**DER STANDARDISIERTE (POST-PISA-
?) REFERENDAR**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 14-18.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Bezug auf die Interpretation der Standards, die Formulierung von Anforderungen oder die Vermittlung von Lernstrategien. Bei dieser psychologisch nachvollziehbaren Vereinfachung darf es im fortschreitenden Lernprozess natürlich nicht bleiben – die problematischen Folgen liegen auf der Hand. Die entscheidende Frage ist, *wie* eine vertiefende Auseinandersetzung und Anwendung – und damit die Akzeptanz der notwendigen Komplexität – längerfristig gefördert werden kann. Die Entwicklung bzw. der Ausbau von Unterstützungssystemen und -konzepten stellt in diesem Zusammenhang eine zunehmend wichtige Aufgabe für Bildungspolitik und -forschung sowie für alle weiteren beteiligten Gruppen dar.

Literatur:

- Klieme, E., Avenaris, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- Kultusministerkonferenz (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Bremerich-Vos, A., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I., Helmke, A., Wagner, S. (2005). Stellungnahme zur Kritik an VERA in »Grundschule aktuell«, Heft 89. In H. Bartnitzky (Hg.), Grundschule aktuell, 90, S. 3-6.
- Renkl, A. (2000). Die Bedeutung von Wissen, Lernstrategien und motivationaler Zielorientierung für schulisches Lernen. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.). Beiträge zur gymnasialen Bildung. Wiesbaden: HeLP, S. 23-40.

Anschrift der Verfasserin:

Dipl.-Psych. Jana Groß Ophoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt VERA, Universität Landau, Westring 2, 76829 Landau, ophoff@uni-landau.de

Christiane Hochstadt

DER STANDARDISIERTE (POST-PISA-?) REFERENDAR

Als Lehreranwärter wird man zweifach konfrontiert mit der nach PISA entstandenen Fokussierung von Bildungsstandards und Kompetenzen: erstens in Hinblick auf die Schule und zweitens in Hinblick auf die eigene Ausbildung am Seminar, denn auch die richtet sich nach festgelegten Ausbildungsstandards.

Deshalb scheint es der Verfasserin, die gerade ihre zweite Ausbildungsphase für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) in Baden-Württemberg abgeschlossen hat, notwendig, die zweite Phase der Lehrerbildung in die Debatte um Bildungsstandards mit einzubeziehen.¹ Im vorliegenden Beitrag geht es um konkrete Auswirkungen der Ummodellierung von (Aus-)Bildungskonzepten. Zur Frage, inwieweit die Orientierung an Standards die Lehrerbildung sowie die Unterrichtskon-

¹ Der Beitrag beschränkt sich auf die Ausbildung für das Lehramt an GHS im Land Baden-Württemberg.

zeption der Auszubildenden beeinflusst, werden im Folgenden drei Thesen aufgestellt.

1. Die Formulierung von Ausbildungsstandards überwindet die immer wieder konstatierten Defizite der Ausbildung der Lehreranwärter und die Intransparenz von Beurteilungskriterien in keiner Weise.

Schlimmer noch: Es wird eine Professionalisierung vorgetäuscht, die auf scheinbarer Objektivität und Normierung basiert:

Ziel der Standardorientierung in der Lehrerbildung ist erstens Qualitätssicherung durch Professionalisierung der Lehrer durch „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen“² (zu ergänzen sei dies um die überall hochgehaltenen Begriffe des Planungs- und Handlungswissens) und zweitens die Objektivierung des Beurteilungsprozesses an den Seminaren. Betrachtet man einmal die von den Seminaren formulierten Standards, so stellt sich die Frage, wie durch sie Qualitätssicherung und Objektivierung begünstigt werden sollen. So sind etwa im Seminar Nürtingen u. a. als Standards des Faches Deutsch formuliert:

Ich habe gelernt, durch meinen Unterricht eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

Ich habe gelernt, durch meinen Deutschunterricht die Bewahrung und Entwicklung der Sprech-, Lese- und Schreibkultur zu gewährleisten.

Ich habe gelernt, Deutsch als Unterrichtsprinzip zu begreifen.³

Dass solche „Standards“ als Hilfe zur Qualitätssicherung sowie als Richtlinien objektiv nachvollziehbarer Ausbildungs- und Beurteilungskriterien von Lehreranwärtern verstanden werden sollen, leuchtet auch bei intensiver Auseinandersetzung damit nicht ein. Verstärkt sich durch solche Standards die Gefahr der Missachtung wesentlicher fachwissenschaftlicher und -didaktischer Fragen nicht sogar? Begünstigen deren unpräzise, weitgehend fachinhaltsunabhängige und pseudopädagogische und -didaktische Formulierungen nicht eher eine subjektiv geleitete Ausbildung und Bewertung? Der „*grotesken persönlichen Abhängigkeit von Ausbildern*“⁴ und der Dequalifizierung von Lehrenden kann man jedenfalls durch solche Standards nicht entgegenwirken.

2. Die Unterrichtsplanung und -durchführung vieler Lehreranwärter wird weder durch die Existenz von Ausbildungs- noch durch die Orientierung an Bildungsstandards beeinflusst.

Vom Referendar wird ein ganz bestimmter Stundenverlauf erwartet, und zwar meist unabhängig vom Unterrichtsgegenstand. Man ist als Lehreranwärter gezwungen, bestimmte Fragen in den Mittelpunkt seiner Planungen zu stellen: Sind

2 Oser 1997, S. 27.

3 http://www.seminar-nuertingen.de/downloadsfree/standards/Deutsch_010104.pdf

4 Sander 1999, S. 35.

genügend Phasenwechsel eingeplant? Ist der Einstieg spannend? Gebe ich offenen Unterrichtsformen wie Stationenlernen oder Lernzirkeln genügend Raum? Die prototypische Stunde (methodisch abwechslungsreich, spannender Einstieg, offene Unterrichtsformen etc.) hat sich durch Bildungs- und Ausbildungsstandards nicht verändert. Somit haben beide keinen Einfluss auf den Unterricht der Lehreranwärter: Der Bildungsplan 1994 gilt weiterhin „heimlich“ als tägliches Planungswerkzeug. Die Auflistung zu erreichender Standards in den Unterrichtsentwürfen der Lehreranwärter erweist sich als nicht ernstzunehmendes Anhängsel. Ausbildungsstandards werden von vielen erst gar nicht gelesen. Lehreranwärter belächeln formale Veränderungen („Warum dürfen wir nicht mehr *didaktische Analyse* schreiben, warum heißt das jetzt *Lernstruktur und -arrangements*?“)

3. Viel mehr als die Standardorientierung allein scheint deren Verkettung mit weiteren Entwicklungen problematisch.

a) Widerspruch Standards – geforderte Unterrichtsformen

Bildungsstandards, so wird es den Lehreranwärtern am Seminar erklärt, sollen gewährleisten, dass *ausbildungsfähige Schüler* erzogen würden, die durch die Vermittlung bestimmter Kompetenzen die geforderten „marketable skills“⁵ aufweisen könnten. Die inhaltlichen Ausführungen im Bildungsplan müssten zugunsten dieser Kompetenzen in den Hintergrund rücken.

Hartmut v. Hentig beginnt seine Einführung in den baden-württembergischen Bildungsplan 2004 damit, dass er die Ausdrücke Lehr- und Bildungsplan gegenüberstellt und die Abgrenzung des zweiten zum ersten mit der Orientierung des Blicks auf die Schüler erklärt. Im Seminar wird Bezug darauf genommen und begründet, dass die vom Land beschlossenen Veränderungen im Schulsystem ganz auf offene Unterrichtsformen hin ausgerichtet seien, um das selbständige Lernen zu fördern.⁶ Dem Lehrer wird die Rolle des Begleiters zugeschrieben, mit dessen Hilfe die Schüler sich individuell entfalten und nach ihren Interessen und Fähigkeiten lernen können. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen den propagierten offenen Unterrichtsformen und der geforderten Rolle des Lehrers als Begleiter einerseits und den verankerten normativen Bildungsstandards andererseits wird nicht thematisiert.

b) Das Diktat der Methode und die Abkehr von Inhalten

Auf das viel diskutierte Verhältnis von Didaktik und Methodik soll hier nicht näher eingegangen werden. Die Methodenfixiertheit der Seminare scheint für die Debatte um Bildungsstandards aber von Bedeutung zu sein.

⁵ s. auch v. Hentig im Bildungsplan 2004.

⁶ Als wissenschaftliche Bezugstheorie muss eine reduzierte Form des Konstruktivismus erhalten, dessen Erkenntnisse missbraucht werden, um die geforderten Unterrichtsmodelle zu rechtfertigen. Auch Untersuchungen aus der Gehirnforschung, die völlig vereinfacht und dadurch falsch wiedergegeben werden, sind Argumentationsgrundlage an den Seminaren.

In den fachdidaktischen Veranstaltungen wird das Spiel ins Endlose getrieben: Methoden, Methodenkompetenz, Präsentationsmöglichkeiten, Strategien, Arbeitstechniken etc. Das Seminar ist Nährboden und Medium einer methodenorientierten Entwicklung, die Inhalte bisweilen gänzlich außer Acht lässt und damit immer wieder Gefahr läuft, sich selbst zu einem modernen Lehrzirkus zu degradieren, in dem Methodik und Didaktik gleichgesetzt und notwendige didaktische Fragen ausgeschlossen werden.

Als Hilfe zur Unterrichtsvorbereitung werden den Lehreranwärtern die Schriften Klippers empfohlen. Hier sind inhaltliche Auseinandersetzungen, didaktische Fragen und methodische Orientierungen an dem, WAS im Unterricht behandelt werden soll, überhaupt nicht mehr existent.

Ein Beispiel für die Vernachlässigung fachwissenschaftlicher und -didaktischer Fragen sei dem Bereich des Rechtschreibens entnommen: Ein Lehramtsanwärter hielt eine Stunde, in der er ein so genanntes Laufdiktat schreiben ließ. Er wurde anschließend von seinem Fachleiter gelobt dafür, fachliches Lernen mit Bewegung und Motivation verknüpft zu haben. Kein einziges Mal wurde die Konzeption des Textes in der Besprechung thematisiert. Rechtschreibdidaktische Zweifel an der Methode des Laufdiktats wurden nicht ein einziges Mal geäußert.

Die oft geäußerte Forderung nach mehr „Praxisbezug“ der ersten Ausbildungsphase sollte mindestens ergänzt werden durch die Forderung einer konsequenten Theorieorientierung bei der Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen in der zweiten Ausbildungsphase.

Fazit:

Weder Bildungs- noch Ausbildungsstandards allein haben grundlegende Auswirkungen auf die Lehrerausbildung. Die Handlungs- und Beurteilungspraxis der Ausbilder hat sich kaum verändert. Nur oberflächlich greifen Neuerungen (beispielsweise die Pflicht, ein Portfolio anzulegen, durch die mehr Selbständigkeit simuliert wird etc.), letztendlich wird die Ausbildungspraxis von den Standards aber nicht wesentlich berührt und somit auch keines der immensen Probleme der Lehrerausbildung beseitigt.

Die Standardisierung – und dieses Konglomerat scheint das Gefährliche zu sein – geht vielmehr einher mit weiteren Veränderungen, die den Fokus immer weniger auf Inhalte legen. Didaktik verkümmert zu reiner Methodik und entscheidende fachwissenschaftliche und -didaktische Fragen werden in der zweiten Ausbildungsphase ausgeschlossen. Die Konzentration auf Standards verstärkt diese Entwicklung aus mehreren Gründen: Sie sind vielfach auslegbar, teils zu komplex⁷ und teils zu präzise.

7 Im Fach Deutsch ist im Bildungsplan 2004 für den Bereich „Sprachbewusstsein entwickeln“, Klasse 4, u.a. folgender Bildungsstandard formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler können die Sprache, v.a. die Schriftsprache, zum Gegenstand ihres Nachdenkens machen“.

Der von Spinner aufgeführte Mechanismus des Umkippens von Subjektivität in Objektivität ist in Bezug auf die Lehrerbildung folgendermaßen zu verstehen und zu erweitern: Unterrichtsplanung ist nur scheinbar subjektiv möglich. Tatsächlich muss sie normiert und auf eine standardisierte Form des Unterrichtens hin ausgerichtet sein, um den Erwartungen gerecht zu werden. Dies kann man als Umkippen von Subjektivität in Objektivität bezeichnen. Das Groteske ist nun aber, dass diese Objektivität nur wieder eine scheinbare ist, weil sie sich nach dem subjektiven Empfinden der Ausbilder richtet. Es wird also eine objektive Beurteilung der Professionalität der Lehreranwärter anhand der festgelegten Standards vorgetäuscht, letztlich jedoch subjektiv beurteilt. Die Objektivität kippt also wieder um in Subjektivität.

Gegen die aktuellen Entwicklungen sollte etwas getan werden, bevor die Folgen für ganze Schülergenerationen allzu schlimm werden.⁸

Literatur:

- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/1997, S. 26-37.
 Sander, Wolfgang (1999): Der Lehrerberuf muss sich öffnen. Ein Modell zur Reform der Lehrerbildung. In: Seminar (1999). Hg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. 3/1999: Perspektiven der Lehrer/innen-Bildung. Hohengehren, S. 34-38.
 Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg (1994)
 Bildungsplan für die Grundschule Baden-Württemberg (2004)

Anschrift der Verfasserin:

Christiane Hochstadt, Mühlenstr. 53, 76257 Ettlingen, christianehochstadt@gmx.de

⁸ Ich erinnere mich an eine Situation bei einem Besuch einer Versuchsschule, die den neuen Bildungsplan als eine der ersten Schulen in Baden-Württemberg umgesetzt hat. Die Schüler wählen dort mit Hilfe von „Vorlesungsverzeichnissen“ im Schuljahr pro Fächerverbund drei Kurse, die sie besuchen und durch die sie gewisse Standards abdecken. Nach Ansicht der Strukturierung des Kursangebots in den einzelnen „Trimestern“ fragte ich, ob es denn nicht passieren könne, dass ein Hauptschüler die 9. Klasse verlasse, ohne einen Kurs zur Zeit des Nationalsozialismus besucht zu haben. Die Rektorin antwortete, dass das wohl sein könne, dass es aber aufgrund der „heutigen“ Komplexität der Standards und aufgrund der Fülle von Unterrichtsinhalten „eben nicht möglich“ sei, „alles zu lernen“.