

Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht auf den Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit der Einführung nationaler Bildungsstandards in Deutschland ein. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt und mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Als ein Ergebnis des Projekts „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“ werden die verschiedenen Formen im Umgang mit der Innovation beschrieben und anhand exemplarischer Rekonstruktionen dargestellt. Zwei Aspekte, die sich als entscheidend für den Umgang mit Bildungsstandards erwiesen haben, werden hier vorgestellt: Die Rekontextualisierung der Reform durch die Lehrkräfte – das Verständnis, das sie von Bildungsstandards entwickelt haben –, und ihre Vorstellung vom Zusammenhang zwischen normativen Vorgaben aus der Bildungspolitik und schulischer Wirklichkeit. Aufgezeigt wird, wie Lehrkräfte die Reform ‚Bildungsstandards‘ verstehen und welche Rolle sie sich im Zusammenhang zwischen bildungspolitischen Vorgaben und der Gestaltung von Schule und Unterricht zuschreiben.

Schlagwörter: Implementation; Bildungsstandards; Lehrer/-innenperspektive; Dokumentarische Methode; Gruppendiskussion

Implementation of National Educational Standards. Reconstruction of How Teachers Deal with it

This paper focusses on the way teachers deal with the introduction of national educational standards (‘Bildungsstandards’) in Germany. Group discussions with teachers were interpreted according to the documentary method. Presenting an example of the reconstruction, this contribution describes different ways of teachers who are dealing with the innovation. Especially two aspects turned out to be crucial: The way of recontextualization – i.e. how the reform is understood –, and the connection teachers see between policy directions and their reality in schools.

Keywords: Implementation; educational standards; Teacher’s view; documentary method; group discussion

1. Einleitung und Stand der Forschung

Nach der Feststellung von Defiziten im deutschen Schulsystem durch internationale Leistungsvergleichsstudien sowohl im Hinblick auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler als auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche wurde durch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Jahr 2002 die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards beschlossen (vgl. Köller 2008). Auf der Basis von fachspezifischen Kompetenzmodellen beschreiben sie als Can-Do-Standards, über welche Kompetenzen – Verhaltensdispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen – Schülerinnen und Schüler nach der Grundschulzeit, mit Abschluss der Hauptschule, nach der zehnten Klasse (mittlerer Schulabschluss) sowie am Ende der

Gymnasialzeit¹ verfügen sollen. Bei der Einführung von Bildungsstandards handelt es sich um eine Reform im deutschen Schulsystem, eine intendierte Veränderung des Schulsystems durch ein neues Steuerungselement mit einer sich *top-down* vollziehenden Implementation. Die Bildungsstandards können vor dem Hintergrund ihres Neuigkeitsgehalts auch als Innovation aufgefasst werden.

Mit der Einführung von Bildungsstandards wurden Wirkungen auf drei Ebenen des deutschen Bildungssystems intendiert, (1) auf der Ebene des Gesamtsystems, (2) auf der Ebene der Einzelschule und (3) auf der Unterrichtsebene (vgl. Oelkers & Reusser 2008). Die zu erwartende Wirksamkeit der Reform auf diesen Ebenen ist durchaus umstritten (vgl. Herzog 2010). Auf Gesamtsystemebene sollen die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und die Chancengleichheit von Jugendlichen aus unterschiedlichen Bundesländern erhöht werden. Auf Ebene der Weiterentwicklung der Schulen soll einerseits der Gestaltungsspielraum der Einzelschule vergrößert werden. Indem die Reform aber auch die Überprüfung der Bildungsstandards im Sinne einer Output-Steuerung beinhaltet, soll zugleich die Verantwortung der Schule für das Erreichen verbindlicher Ziele gesteigert werden. Auf Unterrichtsebene werden durch die Bildungsstandards ausdrücklich vielfältige Lernwege zum Erreichen von Kompetenzen gefordert. Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft und Individualisierung sind mit dieser Kompetenzorientierung als Herausforderungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts eng verbunden (vgl. hierzu auch Klieme 2009). Insbesondere in der Mathematikdidaktik ist Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip elaboriert und geht neben der Fokussierung auf individuelle Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse mit einer „neuen Aufgabenkultur“ einher (vgl. z.B. Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller 2006; Bruder, Leuders & Blüchter 2008). Der bildungspolitischen Intention, die der Einführung der Bildungsstandards zu Grunde liegt, entspricht es, den Schulen, d.h. den Lehrerinnen und Lehrern weniger Vorschriften zu machen, welcher Unterrichtsinhalt zu welchem Zeitpunkt an welchem Beispiel zu unterrichten ist, und ihnen hier Freiräume zu lassen. Lediglich das am Ende des Bildungsgangs zu erreichende Ziel in Form erworbener Kompetenzen sollte festgeschrieben sein (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Dies bedeutet eine hohe Verantwortung der Einzelschule für die Entwicklung schulischer Qualität, da schulinternen Festlegungen zunehmende Bedeutung zukommt. Insbesondere die Fachkonferenzen sind nun in der Verantwortung, da sie eigene Curricula für kumulativen Kompetenzerwerb über die Jahrgangsstufen hinweg entwickeln sollen. Der von allen Bundesländern als verbindlich anerkannte Beschluss der KMK zur Einführung der Bildungsstandards führte in den einzelnen Ländern in der Umsetzung zu unterschiedlichen Strategien der Implementation der Bildungsstandards. Während einige Bundesländer Kerncurricula einführten, die dem Gedanken der Bildungsstandards der KMK sehr deutlich Rechnung trugen, wurde in anderen Bundesländern der Lehrplan als detaillierte Vorgabe des Inputs beibehalten und die Bildungsstandards zu-

1 Im Oktober 2007 wurde von der KMK die Einführung von Bildungsstandards für die Abiturstufe beschlossen und ihre Erarbeitung in Auftrag gegeben. Der Prozess der Entwicklung von Abiturstandards ist noch nicht abgeschlossen.

dem mit unterschiedlicher Relevanz für die Lehrenden markiert. Beschreibungen des Steuerungshandelns der Länder bei der Implementation von Bildungsstandards finden sich in der Expertise von Oelkers und Reusser (2008) sowie in der Analyse offizieller Dokumente von Gördel (2008).

Böttcher und Dicke (2008) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte der Notwendigkeit der Einführung von Bildungsstandards zwar weitgehend zustimmen, die Bildungsstandards aber weitaus weniger gut kennen als die Lehrpläne und sie kaum für die Unterrichtsplanung heranziehen. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Freudenthaler und Specht (2005, 2006), die die Implementation von Standards in Österreich untersuchten. Erwartungskonform fanden Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008) zwei Jahre nach der Einführung der Bildungsstandards noch keine Zusammenhänge zwischen der Auseinandersetzung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Bildungsstandards und den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Pant et al. 2008, S. 835). Tesch (2010) untersuchte in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie im Feld der Unterrichtsforschung den Französischunterricht von Lehrkräften, die Sequenzen kompetenzorientierter Lernaufgaben einsetzten. Er stellte fest, dass das Potenzial, das diese Aufgaben zur Begleitung von Lernprozessen haben, kaum genutzt wurde. Ob die kompetenzorientierten Aufgaben im Unterricht ihr Potenzial entfalten, hängt – so zeigen die Ergebnisse der Studie – weniger von der Aufgabe, sondern vielmehr in hohem Maße von den Vorstellungen der Lehrkräfte vom Lehren und Lernen auf der Ebene der impliziten habitualisierten Orientierungen ab (vgl. Tesch 2010, S. 212 ff.). So zeigen sich im Unterricht der vier Lerngruppen, in denen Tesch den Französischunterricht videogestützt beobachtet hat, große Unterschiede, obwohl immer dieselbe Lernaufgabe eingesetzt wurde. Tesch schlägt daher vor, die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern zu explizieren, um sie für die Lehrerfortbildung zur Kompetenzorientierung bearbeitbar zu machen. Er weist damit auf ein Desiderat hin: Die vorliegenden Studien zur Implementation von Bildungsstandards beschränken sich auf das explizite Wissen der Lehrkräfte; ihre impliziten Orientierungen wurden noch nicht untersucht.

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass gemeinsame Prozesse der Auseinandersetzung mit der Reform und Weiterentwicklung des Unterrichtens in den Fachgruppen eine wesentliche Rolle spielen dürften (vgl. u.a. Dalin 1993; Gräsel & Parchmann 2004; Schnebel 2003; Siskin 1991). Ebenso muss bedacht werden, wie die Reform durch unterschiedliche Akteure im Bildungswesen aufgenommen wird und wie diese miteinander interagieren (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, S. 24).

Aus anderen Reformprozessen ist die begrenzte Bedeutsamkeit von Curriculumreformen für die schulische Wirklichkeit bekannt. In einer Begleitstudie zur Einführung von Rahmenlehrplänen in Hessen zeigte sich überdies eine Unsicherheit der Lehrkräfte, mit neu entstehenden Freiräumen umzugehen. Einerseits erwarten sie eine klare Vorgabe, andererseits beanspruchen sie aber für sich mehr Autonomie (Rauin, Vollstädt, Höhmann & Tillmann 1996). Für die Arbeit mit Schulprogrammen stellte Schlömerkemper (2004) einen Unterschied fest zwischen Schulen, die für die Erstellung eines Schulprogramms auf bereits entwickelte Profile oder Konzepte zurückgreifen können, und

solchen, denen derartige Vorarbeiten fehlen. Letztere betrachten das Schulprogramm und seine Implikationen wesentlich skeptischer. Bennewitz (2005) fand Unterschiede in den professionellen Deutungsmustern von Lehrkräften, die bereits von der Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt (1997/98) überzeugt waren, von denjenigen, die erst noch von der Reform zu überzeugen waren. Grundsätzlich sind ihrer Studie zufolge professionelle Deutungsmuster nicht darauf ausgerichtet, Neues zu schaffen, sondern vielmehr darauf, Bestehendes zu bewahren und zu reproduzieren (vgl. Bennewitz 2005, S. 192).

2. Forschungsdesign

Mit der qualitativ-empirischen Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte mit der Reform ‚Bildungsstandards‘ umgehen. Damit wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den Jahren 2007 bis 2008, also kurz nach dem Beschluss der KMK zur verbindlichen Einführung der Bildungsstandards und bevor in den Bundesländern umfassende Implementationsmaßnahmen wie z.B. Lehrplanrevisionen oder die Einführung von Vergleichsarbeiten durchgeführt wurden, eine offene Fragestellung verfolgt. Untersucht werden sollte, wie Lehrkräfte in ihrer Alltagspraxis in Schule und Unterricht Bildungsstandards implementieren, wie sie mit der Steuerungsidee der Bildungsstandards im Allgemeinen umgehen und wie sie die Kompetenzorientierung im Unterricht umsetzen.

In unserem Forschungsprojekt (vgl. ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012) wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften geführt, wobei die Gruppe meist aus fünf bis acht Mitgliedern der jeweiligen Fachkonferenz bestand. Die Auswahl der Lehrkräfte, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, wurde gemäß dem Prinzip des Theoretical Samplings aufgrund unterschiedlicher erwarteter Vergleichsdimensionen (wie beispielsweise länderspezifische Implementationsstrategie, Schulform, Fachkultur) getroffen. Weitere Gruppen kamen im laufenden Forschungsprozess hinzu, um die sich als relevant erweisenden Unterschiede empirisch abzusichern; der Unterschied in der Erfahrung mit Schulentwicklungsprozessen und das Professionsverständnis der Lehrkräfte stellten sich erst im Zuge der Interpretation als relevante Vergleichsdimensionen heraus und wurden erst nach den ersten Erhebungen systematisch mit ins Sampling einbezogen. Andererseits zeigte sich im Forschungsprozess, dass anders als erwartet die Fachkultur keine Rolle spielte für den Umgang mit Bildungsstandards. Es wurden 27 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften durchgeführt, die an unterschiedlichen Schularten (Grundschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) in sechs Bundesländern verschiedene Fächer unterrichten. Es wurden immer Mitglieder der Fachgruppen einer Schule gemeinsam befragt, da wir davon ausgehen, dass Bildungsstandards als fachspezifische Vorgaben eine gemeinsame Auseinandersetzung auf der Ebene der Fachkonferenz hervorrufen (vgl. u.a. Gräsel & Parchmann 2004). Da Innovation in der Schule als Organisation keine Frage des einzel-

nen Lehrers als Individuum, sondern nur mit mehreren Lehrkräften als Mitgliedern der Organisation denkbar ist, stehen nicht individuelle Orientierungsmuster im Mittelpunkt der Studie, sondern kollektive Orientierungsmuster in Fachgruppen.²

Ein relativ offener Eingangsimpuls in der Gruppendiskussion ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, eigene Schwerpunkte zu setzen und für sie relevante Themen in der für sie charakteristischen Art und Weise zu diskutieren (vgl. Loos & Schäffer 2001). Durch die geringe Vorstrukturierung von Seiten der Forscherinnen kann sich das gemeinsame Wissen in der Gesprächssituation aktualisieren. Somit wird ein Zugang zu den impliziten Wissensbeständen möglich, die Mannheim „konjunktiv“ nennt (Mannheim 1980, S. 211). Dieses implizite Wissen, das von den Beteiligten selbst nicht unmittelbar zum Ausdruck gebracht wird, ist neben dem expliziten Wissen der Lehrkräfte für ihr Handeln in der Alltagspraxis von besonderer Bedeutung (vgl. Neuweg 2011). Neuweg betont den Konsens der Lehrerwissensforschung, dass das Alltagshandeln von Lehrkräften auf Grund des Handlungsdrucks nicht allein durch das theoretische explizite Wissen, sondern durch implizites Wissen bestimmt ist (Neuweg 2011). Mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007) ist eine Rekonstruktion der impliziten Orientierungen möglich, die über das von den Akteuren explizierte Wissen hinausgeht. Dieses Wissen wird durch Einsozialisierung in die Praxis erworben; es gründet in kollektiv geteilten, „konjunktiven Erfahrungsräumen“, wie sie in Mannheims Wissenssoziologie beschrieben werden (Mannheim 1980, S. 229). Gegenstand der dokumentarischen Interpretation sind „Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2003), die sich aus Orientierungsschemata, dem expliziten Wissen, und Orientierungsrahmen, dem impliziten bzw. konjunktiven Wissen, zusammensetzen (vgl. auch Bohnsack 2007; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007).

3. Ergebnisse

In den Studien von Freudenthaler und Specht (2005, 2006) wurden Bildungsstandards von den Lehrkräften explizit positiv oder negativ bewertet³. Die qualitativ-empirische Rekonstruktion des Umgangs mit den Bildungsstandards auf der Ebene der Fachkonferenzen zeigt nun, dass die expliziten Bewertungen der Lehrkräfte nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Modus stehen, in dem die Lehrerinnen und Lehrer mit der Reform umgehen, etwa im Sinne einer Dichotomie: Zustimmung zu den Bildungsstandards ginge einher mit der Umsetzung der intendierten Reform versus Ablehnung bedeutete Nicht-Umsetzen. Die Orientierungen auf der Ebene der Werthaltungen, die

2 Wenn im Folgenden nicht nur von Fachgruppen oder – synonym verwendet – Fachkonferenzen die Rede ist, sondern auch von Orientierungen von Lehrkräften, handelt es sich dabei um sprachliche Variation, nicht um das Aufgeben der Fokussierung auf den Aspekt der Kollektivität.

3 Die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zu Bildungsstandards wurde im Projekt „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“ mit Hilfe einer von Freudenthaler und Specht (2005) für die Einführung von Bildungsstandards in Österreich entwickelten Skala erhoben. Stellungnahmen von Lehrkräften zu Bildungsstandards berichten auch Böttcher und Dicke (2008).

hinter einer Zustimmung oder Ablehnung auf der Ebene der Bewertungen stehen, sind unterschiedlich (zur Unterscheidung zwischen explizit geäußerten Bewertungen und impliziten, dem Handeln zugrundeliegenden Werthaltungen vgl. Bohnsack 2006). So befürwortet nicht nur die im Folgenden exemplarisch dargestellte Gruppe „Wolga“ die Bildungsstandards, sondern genauso auch andere Lehrkräfte, die im Hinblick auf die Umsetzung der Reform entgegengesetzte Rahmenorientierungen aufweisen.

Die Auswertung des empirischen Materials hat gezeigt, dass für den Umgang der Lehrkräfte mit Bildungsstandards vier Dimensionen entscheidend sind: (1) Die Auffassung der Bildungsstandards (Vorgabe oder reflexive Norm), (2) die Beziehung, die Lehrkräfte zwischen Norm und Handlungspraxis konstruieren, (3) das Verständnis von Lehren und Lernen (instruktivistisch vs. konstruktivistisch) sowie (4) der Modus der Unterrichtsvorbereitung und des Einsatzes kompetenzorientierter Aufgaben im Unterricht (vgl. ausführlich Zeitler, Asbrand & Heller 2012). Verhandelt werden in diesem Beitrag, der auf die Thematik der Steuerung fokussiert, die beiden zuerst genannten Dimensionen im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Praxis. Im Folgenden werden diese zunächst allgemein skizziert und sich daraus ergebende Formen des Umgangs mit Bildungsstandards genannt, bevor im Abschnitt 3.4 die empirische Rekonstruktion anhand eines Beispielfalls aufgezeigt wird, der im vorliegenden Beitrag lediglich illustrierenden Charakter hat. In dem Forschungsprojekt wurden die im Folgenden zusammenfassend dargestellten Ergebnisse (3.1-3.3) auf der Basis einer Vielzahl von Gruppendiskussionen und eines fallvergleichenden Vorgehens gewonnen, das hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann (vgl. dazu ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012).

3.1 Verständnis der Bildungsstandards

Als erste für den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit den Bildungsstandards empirisch relevante Dimension erwies sich ihr Verständnis der Reform: Die Rekontextualisierung der Reform, die von der jeweiligen Lehrerguppe vorgenommen wird, ist zu berücksichtigen. Unter Rekontextualisierung werden hier im Anschluss an Fend (2006, S. 174) die „Übersetzungsleistungen“ verstanden, die unter anderem von Lehrkräften als schulischen Akteuren im Umgang mit Aufträgen aus der Bildungspolitik erbracht werden müssen. Es geht also darum, wie Lehrkräfte den Gehalt der Bildungsstandards in je spezifischer Art und Weise auffassen.

Lehrerinnen und Lehrer betrachten die Bildungsstandards zum Beispiel als eine Vorgabe, für deren Umsetzung sie qua Dienstverordnung zuständig sind. In diesen Fällen werden die Bildungsstandards als eine Norm verstanden, der wörtlich zu entsprechen ist. Die normierende Wirkung wird als über einen neuen Input in das System bedingt verstanden; Bildungsstandards werden analog zu Lehrplänen als vorgeschriebene und abzuarbeitende Inhalte aufgefasst. Für diese Lehrkräfte sind Bildungsstandards keine Anregung zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis, sondern werden vorrangig im Kontext ihrer Überprüfung betrachtet (u.a. Testungen, Vergleichsarbeiten).

Diesem Verständnis gegenüber steht eine Deutung der Bildungsstandards als eine Aufforderung zu stärker autonomer Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen als bisher. In diesem Fall werden die Bildungsstandards nicht als eine direkt in Handlung zu übersetzende Vorschrift aufgefasst, sondern als eine Norm auf Metaebene, die den Lehrkräften Orientierung bietet und deren spezifischer Gehalt es ist, dass gerade keine konkreten Anweisungen gegeben werden, sondern lediglich die, die eigene Praxis in Hinblick auf ein festgelegtes Ziel hin eigenverantwortlich zu gestalten. Die Vorschrift, auf diese Weise verstanden, ist vergleichbar mit dem, was von Habermas als „reflexive Norm“ beschrieben wird (Habermas 1990, S. 78). In der Terminologie seiner Diskursethik bedeutet das, dass die Vorgabe hier nicht als materiale Handlungsnorm gegeben ist, sondern als ein Prinzip zur Herstellung und Prüfung der Norm auf prozeduraler Ebene eingeführt wird (vgl. Habermas 1988).

3.2 Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis

Die zweite Dimension, die sich in der empirischen Rekonstruktion als relevant für den Umgang der Lehrkräfte mit Bildungsstandards herausgestellt hat, ist die Beziehung, die zwischen Norm und Handlungspraxis im Allgemeinen konstruiert wird. Gerade für den Umgang mit den Bildungsstandards als einer neuen Vorgabe ist es entscheidend, wie sich die Lehrkräfte zwischen Vorgaben und eigener Handlungsfreiheit und Verantwortung verortet sehen. Hier konnten im Zuge der dokumentarischen Interpretation der Gruppendiskussionen wesentliche Unterschiede rekonstruiert werden: Lehrkräfte, die keine Erfahrung in der Bewältigung schulischer Entwicklungsherausforderungen aufweisen, konstruieren eine deduktive Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis, sie erscheinen eher fremdbestimmt. Sie sehen sich als ausführendes Organ der bildungspolitischen Akteure bzw. der Schulverwaltung. Lehrerinnen und Lehrer hingegen, die auf erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zurückblicken können, erscheinen in hohem Maße selbstbestimmt. Ihre Konstruktion der Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis kann als reflexiv bezeichnet werden. Sie begreifen sich selbst als relativ eigenständig und haben ein eher distanziert-reflektiertes Verhältnis zur Bildungspolitik bzw. -administration.⁴

Den Unterschied zwischen deduktiver und reflexiver Konstruktion der Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis kann man auf der Ebene des Freiheitsgrades, den die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Arbeit sehen, als einen zwischen Autonomie und Heteronomie fassen. In der schulpädagogischen Forschung verwendet Helsper das Begriffspaar „Autonomie – Heteronomie“, um eine der „Antinomien des Lehrberufs“ zu bezeichnen. Er versteht sie bezogen auf die Schülerinnen und Schüler, die mittels Zwang und insofern heteronom zur Autonomie hin erzogen werden sollen (Helsper 1996). In der

4 Der Zusammenhang zwischen den Rahmenorientierungen Autonomie bzw. Heteronomie und den Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Bewältigung von schulischen Entwicklungsherausforderungen wurde auf der Basis der komparativen Analyse als soziogenetische Typik im Sinne Bohnsacks (vgl. Bohnsack 2007, S. 141ff.) herausgearbeitet. Diese Analysen können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. dazu ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012).

vorliegenden Studie beziehen wir den Gegensatz nicht auf den Umgang mit Lernenden, sondern auf Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Umgang mit Vorgaben. Heteronom orientierte Lehrkräfte nehmen ihr Handeln vor allem in seinen Grenzen und Beschränktheiten wahr, sie beschreiben es als Resultat aus äußeren Bedingtheiten, beispielsweise von Seiten der Schülerschaft oder der Bildungspolitik. Dem gegenüber stellen Lehrkräfte mit Rahmenorientierung Autonomie ihr Handeln in einen Zusammenhang mit den eigenen Handlungszielen. Von diesen Lehrerinnen und Lehrern wird ein Handlungsspielraum eröffnet, der nicht von seinen Grenzen, sondern von seinen Möglichkeiten her gedacht wird.⁵

3.3 Formen des Umgangs mit der Reform ‚Bildungsstandards‘

In Hinsicht auf das Verständnis der Bildungsstandards kann somit unterschieden werden zwischen Lehrkräften, die die Bildungsstandards als eine Norm auffassen, die durch sie umgesetzt werden soll, und solchen, die die Einführung der Bildungsstandards im Sinne einer Regel zur Konstruktion von Normen verstehen. Zudem ist zu unterscheiden zwischen Lehrkräften, die ihr Handeln durch vorgegebene Normen gesteuert sehen, und Lehrkräften, die Vorgaben als Prinzipien verstehen, nach denen von ihnen als denjenigen, die für die Praxis in der Schule Verantwortung tragen, ihre Verfahrensregeln selbst herzustellen sind.

Daraus ergeben sich vier mögliche Formen im Umgang mit der Reform ‚Bildungsstandards‘, von denen sich drei empirisch finden ließen:

- Erstens gibt es Lehrkräfte, die ihr Handeln in hohem Maße als autonom wahrnehmen und die sich von den Bildungsstandards darin bestätigt fühlen, da sie die Reform als eine Aufforderung zu selbstbestimmter Gestaltung auffassen (diese Umgangsform illustrieren wir in Kapitel 3.4 mit einem Fallbeispiel).
- Zweitens gibt es Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Handeln durch Heteronomie geprägt sehen, die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgabe auffassen und somit eine Bestätigung ihrer Erwartungen an Normen erfahren.
- Drittens finden sich im Sample Lehrkräfte, deren Rahmenorientierung ebenso Heteronomie ist. Sie verstehen sich stärker fremd- als selbstbestimmt, ihre Orientierung ist geprägt von einer unmittelbaren Normierung der Handlungspraxis durch Vorgaben. Gleichzeitig deuten sie die Bildungsstandards jedoch als eine Autonomieauforderung.
- Viertens wäre eine Kombination der Orientierung an Autonomie mit einem Verständnis der Bildungsstandards als eine direkt die Handlungspraxis bestimmende

5 Dieses Verständnis von Autonomie unterscheidet sich ferner sowohl von den Begriffen der Schulautonomie als Zunahme an Autonomie gegenüber der Bildungsadministration (vgl. etwa Munín 2001) als auch von der pädagogischen Autonomie als Gestaltungsautonomie der Lehrkraft im Nahbereich des Klassenraums. Zwar bezieht sich der hier herangezogene Autonomiebegriff wie im Konzept der pädagogischen Autonomie auch auf die Lehrkraft als ihr Subjekt. Der Unterschied liegt aber darin, dass Gegenstand dieser Studie keine tatsächliche Form von Autonomie ist, sondern Autonomie bzw. Nicht-Autonomie als impliziter Orientierungsrahmen von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet wird.

Vorgabe denkbar. Diese Merkmalskombination ließ sich – trotz gezielter Suche – nicht vorfinden. Dies kann in der Form verstanden werden, als dass eine Orientierung an Autonomie es erlaubt, letztlich mit jeder Vorgabe auch reflexiv umzugehen (wie im ersten Szenario).

3.4 Fallbeispiel „Wolga“: Bildungsstandards als gute Innovation

Bei der Gruppe „Wolga“ handelt es sich um zwei Mathematiklehrerinnen und drei Mathematiklehrer, die an einem Gymnasium tätig sind. Die Fachkonferenz hat mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit SINUS⁶, alle Lehrkräfte haben an Fortbildungen zu den Bildungsstandards teilgenommen. Die Gruppe „Wolga“ steht für eine Fachgruppe der ersten oben skizzierten Form des Umgangs mit Bildungsstandards: Die Lehrkräfte sind an Autonomie orientiert und deuten die Reform als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung. Ausgewählt wurde diese Gruppe, weil sich an ihr beide Aspekte relativ deutlich aufzeigen lassen (für weitere Fallbeispiele vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Die Mitglieder der Gruppe „Wolga“ beantworten die Frage nach Bildungsstandards nicht auf der Ebene einer Veränderung des Unterrichts, sondern nehmen Stellung zur Einführung der Bildungsstandards als bildungspolitischer Maßnahme. Bereits in der ersten Sequenz wird ein Gegensatz zwischen engagierten Lehrkräften und der aus deren Sicht zu langsam agierenden Bildungspolitik, hier auf Landesebene, aufgemacht.

Am Also das ist erstmal ein Riesen(.)äh-sack von Anregungen ich fang vielleicht mal mit den mit den Formalia an die Kultusministerkonferenz hat die Bildungsstandards beschlossen wann war das 2003? 2004? sie sind ja eigentlich verbindlich aber das [Bundes-]Land A hat bis jetzt nichts unternommen (.) dass die Schulen Hilfestellungen an die Hand bekommen wie die Bildungsstandards umzusetzen sind °behaupte ich jetzt mal° so das was wir mit der Beschäftigung der Bildungsstandards hier gemacht haben das haben wir gemacht weil wir es selber für wichtig und richtig halten fühlen uns also ich fühle mich vom [Bundes-]Land A bis jetzt allein gelassen wenn ich mir überlege dass ich (.) es eigentlich seit zwei Jahren umsetzen müsste (2)

Bf Na ich denke die ganze Beschäftigung Bildungsstandards beruht immer auf der Eigeninitiative von Einzelpersonen im Moment also

Am oder Kollegien

Bf ja also einzelne Kollegen die dann eben ihre Kollegien motivieren sich damit zu beschäftigen die dann irgendwie Fortbildungen anfordern oder selber organisieren oder sich da in dieses Material einarbeiten das [Bundes-]Land A hat ja nun immerhin mal ne Arbeitsgruppe an der Uni [Standort] laufen gehabt aber das Material was da erarbeitet wurde das fängt jetzt an langsam irgendwo in die Breite zu kleckern und auch das nicht besonders systematisch [...]

[„Wolga“, Z. 6-28]⁷

6 Das Modellprojekt zur „Steigerung der Effizienz mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zielt auf die eigenständige Unterrichtsentwicklung in den teilnehmenden Fachkonferenzen. Das Programm beruht auf einem modularen Fortbildungskonzept und einer Austauschplattform im Internet. Als Modellprojekt begann SINUS 1998 mit 180 teilnehmenden Schulen (vgl. Hertrampf 2003). Inhaltlicher Schwerpunkt des Projekts ist die Weiterentwicklung von Aufgaben. Das Konzept wurde als „SINUS-Transfer“ in inzwischen drei weiteren Wellen ausgeweitet, so dass das Programm – mit bundeslandspezifischen Unterschieden – nahezu flächendeckend implementiert ist.

7 Die Transkription erfolgte nach den von Loos und Schäffer (2001, S. 57) dargestellten Richtlinien zur Transkription. Die Sprecher werden der Sitzreihenfolge nach mit einem Großbuchstaben sowie mit einem f bzw. m zur Markierung des Geschlechts bezeichnet. Alle Namen,

Vor dem Hintergrund der Verbindlichkeit des Beschlusses der Kultusministerkonferenz, die als positiver normativer Gegenhorizont erscheint, wird der Bildungspolitik des Bundeslandes zugeschrieben, „nichts“ unternommen zu haben. Aufgabe des Landes ist es in den Augen dieser Gruppe, die Lehrkräfte durch „Hilfestellungen“ zu unterstützen, es wird ein Gefühl des Alleingelassen-Seins erwähnt. In der Abarbeitung an der Untätigkeit der Bildungspolitik dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte sich nicht auf die Bildungspolitik angewiesen sehen. Ganz ohne deren Unterstützung beschäftigten sie sich mit Bildungsstandards, weil sie es für „wichtig und richtig“ hielten. Dass die eigene Beschäftigung mit der Innovation über ein Qualitätsurteil („richtig“) und über ein Relevanzurteil („wichtig“) begründet wird, weist in Verbindung mit der Betonung der Verbindlichkeit der Reform darauf hin, dass Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Landespolitik bezüglich der Einführung der Bildungsstandards bestehen. Es zeigt sich die Einschätzung, dass man sich als Schule nicht auf die Entscheidungen auf politischer Ebene verlassen kann, sondern eigene treffen muss und damit in gewisser Weise von der Bildungspolitik unabhängig ist. In der Darstellung der Lehrkräfte stehen der untätigen Bildungspolitik die tätigen Lehrerinnen und Lehrer gegenüber, die selbst Verantwortung übernehmen. Ihre Beschäftigung mit Bildungsstandards wird auf „Eigeninitiative“ einzelner Lehrkräfte zurückgeführt, die ihre Kolleginnen und Kollegen auch für die Sache begeistern, indem sie Fortbildungen „anfordern“ oder „selber organisieren“ oder sich selbst „einarbeiten“. Dem gegenübergestellt wird nun wiederum die schleppende Verbreitung der Ergebnisse einer „Arbeitsgruppe“ des Landes an der Universität. Dem Land wird vorgeworfen, das, was an Hilfestellung für Schulen möglich wäre, nicht bereitzustellen und nicht einmal adäquat weiterzugeben, was an der Universität erarbeitet wurde. In der Bezeichnung „kleckern“ wird die Enttäuschung über die fehlende systematische Unterstützung der Lehrkräfte deutlich.

Die Gruppe „Wolga“ bezieht grundsätzlich Stellung *für* die Einführung der Bildungsstandards. In ihrer Kritik am bildungspolitischen Vorgehen bei der Implementation zeigt sich, dass eigenes Engagement und Expertise zentral sind. Auf ausbleibende Unterstützungsmaßnahmen des Landes reagieren die Lehrkräfte mit eigenverantwortlicher Bearbeitung. Autonomie und ein reflexiver Umgang mit Vorgaben zeichnen diese Umgangsform aus. Die Lehrkräfte sind nicht angewiesen auf das, was an sie als unmittelbar umzusetzende Vorschrift herangetragen wird, sondern beschäftigen sich eigenständig mit der Ausrichtung ihrer Praxis an Normen, die sie als „wichtig und richtig“ einschätzen. Die Bildungsstandards werden als eine Reform verstanden, die zu ihrer Konstruktion der Beziehung von Norm und Handlungspraxis passt.

In ihrem inhaltlichen Gehalt werden Bildungsstandards von der Gruppe „Wolga“ nur knapp besprochen; in den kurzen Ausführungen hierzu zeichnet sich eine Einigkeit der Gruppe ab, was das Verständnis der Bildungsstandards und ihren Zusammenhang mit Kompetenzorientierung angeht. Im folgenden Transkriptausschnitt diskutiert die Gruppe über Bildungsstandards und zeitgleich ergriffene weitere bildungspolitische Maßnahmen.

geographischen Angaben u.Ä., die zur Identifizierung der befragten Personen führen könnten, wurden anonymisiert.

- Dm [...] das sind im Grunde genommen für mich zwei gegenläufige Sachen denn Bildungsstandards zu implementieren und damit auch das kompetenzorientierte Unterrichten würde ja eine Veränderung des Unterrichts der Unterrichtskultur mit sich bringen so wie du
- Em Mmm
- Dm das grad beschrieben hast aber wenn ich auf der anderen Seite zentrale Prüfungen und zwar (.)
- Em Jahr für Jahr?
- Dm Ja nicht Jahr für Jahr aber alle zwei Jahre in der Mittelstufe
- Em Mmmm
- Dm einführe dann wird damit wieder eine Standardisierung und ein Gleichschrittdenken implementiert das im Grunde genommen den anderen Gedanken ziemlich stark entgegenläuft und das passiert gleichzeitig in einem Konsens finde ich sehr ()
- („Wolga“, Z. 251-265)

Erneut werden Positionen gegenübergestellt: einerseits die Bildungsstandards in der Deutung der Gruppe „Wolga“, andererseits die Bildungspolitik, die in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer eine Gefährdung dieser Innovation darstellt. Das Verständnis der Bildungsstandards wird vor allem vor dem negativen Gegenhorizont der als falsch angesehenen Nutzung durch die Bildungspolitik deutlich. Die Bildungsstandards werden mit Kompetenzorientierung und einer Veränderung der „Unterrichtskultur“ verbunden; diese Gruppe hat eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Reform hinter sich, und sie ist in dieser Sache ‚sprechfähig‘ (dies wird im Fallvergleich mit anderen Gruppen deutlich, die keine eigenen Vorstellungen vom inhaltlichen Gehalt der Bildungsstandards zeigen), auch wenn während der Gruppendiskussion der Schwerpunkt auf der bildungspolitischen Dimension liegt. Der Ausrichtung auf kompetenzorientierten Unterricht entgegengesetzt wird eine ‚Standardisierung‘, die sich in den Augen der Gruppe aus ‚zentrale[n] Prüfungen‘ ergibt. Die Folge ständiger landesweiter Überprüfung ist in den Augen der Gruppe eine Standardisierung. Dass eine Standardisierung der Prozesse vermutet wird, geht aus der Formulierung ‚Gleichschrittdenken‘ hervor. Dieses ‚Gleichschrittdenken‘ wird als mit der Output-Standardisierung der Bildungsstandards nicht vereinbar gesehen und stellt einen negativen Gegenhorizont dar. Der positive Horizont der Gruppe „Wolga“ ist eine Veränderung der Unterrichtskultur hin zum kompetenzorientierten Unterricht, in dem die Lernwege verschieden, die zu erreichenden Kompetenzen aber verbindlich sind.

Bildungsstandards und Normen der eigenen Handlungspraxis werden von diesen Gruppen als gegenseitige Bekräftigung empfunden. Von der Gruppe „Wolga“ wird die Reform danach beurteilt, wie gut sie zu den eigenen Verfahrensregeln passt; aufgrund wahrgenommener Ähnlichkeit zwischen eigener Praxis und der Neuerung kommen Gruppen wie diese zu einer positiven Einschätzung. Von anderen Gruppen desselben Typs wird darin, dass sie das, was ihrer Auffassung nach mit den Bildungsstandards bewirkt werden soll, bereits seit längerem praktizieren, eine Bekräftigung der eigenen Handlungspraxis gesehen. Die reflexiv konstruierte Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis wird in Gruppen wie „Wolga“ gestützt durch eine positive Sicht auf Weiterentwicklung und die Orientierung an eigener Expertise. Wie oben kurz skizziert, konnten als Hintergrund für die Entstehung der Rahmenorientierung Autonomie Entwicklungsprozesse an der eigenen Schule ausgemacht werden; diese Fachgruppen können auf längerfristige Erfahrung in der Unterrichtsentwicklung zurückblicken.

4. Diskussion

Alle Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, mit denen im Rahmen der Studie Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, konstituieren sich selbst in starker Abgrenzung von den Akteuren der Bildungspolitik. Exemplarisch wurden an der Gruppe „Wolga“ die Wahrnehmung der Differenz zwischen diesen beiden Akteuren im Bildungssystem aufgezeigt. In seinen systemtheoretischen Betrachtungen zeigt Luhmann (2002) auf, dass das System der Schule und das Bildungssteuerungssystem als zwei gegeneinander wechselseitig operativ geschlossene Systeme zu sehen sind. Ein steuernder Durchgriff vom Bildungssteuerungssystem auf das Schulsystem ist demnach auch aus der Perspektive der Systemtheorie unwahrscheinlich; auch Gräsel, Jäger und Willke (2006, S. 453) sprechen von einer „Unwahrscheinlichkeit gelingenden Transfers“.

Im empirischen Material, z.B. in der Gruppendiskussion mit der Gruppe „Wolga“, zeigt sich, wie Lehrkräfte die Signale, die sie von der politischen Ebene wahrnehmen, in ihren Auswirkungen auf die schulische Arbeit deuten und sich dazu positionieren. Deutlich wird darin, dass eine direkte Umsetzung der bildungspolitischen Vorgabe gar nicht möglich ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich im Zuge der Implementation einerseits Veränderungen der bisherigen Praxis vollziehen werden, andererseits aber auch die Reform nicht unverändert in die bestehende Praxis eingefügt werden kann. Altrichter und Wiesinger (2004) fassen dies begrifflich als Prozess der Adaption. Fend (2006, S. 174) bezeichnet diese sich auf jeder Stufe vollziehende Sinnkonstruktion und Einbettung der von oben kommenden Reform mit dem Begriff „Rekontextualisierung“. Da die Unterschiede im Umgang mit Bildungsstandards zu einem wesentlichen Teil dadurch begründet sind, dass die Schulen sich in ihren Erfahrungen mit Schulentwicklung und im Umgang mit Innovationen stark voneinander unterscheiden, kann es kaum ein für die gesamte Zielgruppe einheitlich passendes Implementationskonzept geben. Dass bei der Implementation an je unterschiedliche Erfahrungsräume und Vorverständnisse angeschlossen werden muss, legt den Einsatz einer „symbiotische[n] Implementationsstrategie“ (Gräsel & Parchmann 2004, S. 203) nahe, welche die künftigen Anwenderinnen und Anwender bei der Entwicklung der Reform beteiligt. Dies gerade auch, weil die schulischen Akteure durch das Reformprogramm bzw. von der bildungspolitischen Ebene als aktive Wissensnutzer adressiert werden, insofern die Implementation letztlich dem Gestaltungshandeln der Praxis überlassen bleibt und kaum – wie im Fallbeispiel der Gruppe ‚Wolga‘ deutlich wird – systematisch von oben und außen gestützt und befördert wird. In einer so stärker dialogisch ausgerichteten Implementationsstrategie würden die Differenzen nicht übergangen; vielmehr wäre durch ihre explizite Berücksichtigung eine gemeinsame Sinnkonstruktion denkbar. Dies könnte einen Beitrag zur Verminderung des Missverstehens der bildungspolitischen Intention leisten.

Einzelne Befunde zum Prozess der Implementation der Bildungsstandards können mit Rogers (1995) als förderliche und hinderliche Bedingungen für die Verbreitung der Innovation gedeutet werden. So wird am Beispiel der Gruppe „Wolga“ deutlich, dass die Lehrkräfte einen Vorteil in der Arbeit mit Bildungsstandards sehen; sie rahmen die

Reform als positiv besetzte, produktive Innovation. In seinem Modell aus der Diffusionsforschung beschreibt Rogers einen wahrgenommenen Vorteil der neuen gegenüber der alten Praxis („relative advantage“, Rogers 1995, S. 212) als vorteilhaft für die Ausbreitung der Innovation. Voraussetzung dafür ist, dass alte und neue Praxis für die Akteure voneinander unterscheidbar sind, was bei der Einführung der Bildungsstandards nicht immer gegeben ist. Insgesamt ist im Sample unserer Studie (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012) zu beobachten, dass die Akzeptanz der Reform davon abhängig ist, ob es eine Passung zwischen ihrer Deutung der Bildungsstandards und ihrer Konstruktion der Beziehung zwischen Vorgabe und Handlungspraxis vorliegt. Im Falle der Gruppe „Wolga“ ist diese gegeben. Diese Passung einer Neuerung zu den Werten und Einstellungen der potentiellen Anwenderinnen und Anwender („compatibility“, Rogers 1995, S. 224) ist nach Rogers ein weiterer Faktor, der die Übernahme der Innovation begünstigt. Jedoch ist hier ein Unterschied zu machen etwa zwischen Lehrkräften, die die Bildungsstandards als Input- oder Prozess-Standards verstehen und solchen, die sie, der Reformabsicht der KMK entsprechend, als Standardisierung des Outputs begreifen. Liegt Ersteres vor, ist zwar Zustimmung zu den Bildungsstandards zu erwarten, nicht jedoch das Eintreten der bildungspolitisch intendierten Wirkung. Insgesamt zeichnete sich in unserer Studie ab, dass die verpflichtende Einführung der Reform für die Lehrkräfte innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums stattfand und sie zu diesem Zeitpunkt noch auf gering ausgebaute Hilfen aus den Unterstützungssystemen (Lehreraus- und -weiterbildung, Schuladministration) zurückgreifen konnten. Mit der Innovation ‚Bildungsstandards‘ konnten die Lehrerinnen und Lehrern daher kaum in einem eingegrenzten Bereich experimentieren; das Merkmal „trialability“ stellt nach Rogers (1995, S. 243) aber eine weitere förderliche Bedingung für die Anwendung von Innovationen dar.

Dass die Gruppe „Wolga“ der Einführung von Bildungsstandards zustimmt, lässt sich nicht nur mit Hilfe der Diffusionstheorie nach Rogers erklären; eine alternative bzw. ergänzende Erklärungsmöglichkeit bietet die Systemtheorie nach Luhmann (u. a. 1987). Das Konzept der Bildungsstandards ist mit der selbstreferenziellen Struktur der Gruppe vereinbar. Die Kommunikation der Bildungspolitik (Einführung von Bildungsstandards) ist für diese Gruppe somit anschlussfähig an ihr bisheriges Arbeiten und kann daher darin integriert werden, ohne dass es zu einer Irritation des Systems kommt. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass auch nicht-erwünschte Rekontextualisierungen der Reform Bildungsstandards eine Systemstabilisierung nach sich ziehen können: Wenn Lehrkräfte die Bildungsstandards als umzusetzende Vorgaben auffassen und an Heteronomie orientiert sind, nehmen auch sie eine Passung zur bisherigen Arbeitsweise wahr. Irritationen und Verunsicherung lassen sich allerdings bei Lehrerinnen und Lehrern beobachten, die heteronom orientiert sind, aber Bildungsstandards als Handlungsaufforderung und Anlass für Unterrichtsentwicklungsprozesse auf der Ebene der Fachkonferenz auffassen. Hier lässt sich eine Nicht-Passung zwischen der Interpretation der Reform durch die Lehrerinnen und Lehrer und ihren habituellen Orientierungen rekonstruieren (vgl. ausführlich Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Im Bezug auf den Ertrag und die Grenzen der in diesem Beitrag vorgestellten Studie ist zunächst festzuhalten, dass die gewählte qualitativ-rekonstruktive methodische Vorgehensweise geeignet ist, Rekontextualisierungsprozesse in ihrer Qualität nachzuzeichnen (vgl. Asbrand im Druck). So war der Befund nicht erwartbar, dass Lehrerinnen und Lehrer mit umfangreichen Erfahrungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie z.B. die Gruppe „Wolga“ die Einführung von Bildungsstandards auf der Ebene der kommunikativen Bewertungen ablehnen – dies wird deutlich in ihrer Kritik an den bildungspolitischen Akteuren –, gleichzeitig die Reform und ihr Gehalt auf der Ebene der konjunktiven Werthaltungen und Orientierungen aber in hohem Maße anschlussfähig ist an ihre schulische bzw. unterrichtliche Praxis und eine Implementation entsprechend der bildungspolitischen Intentionen wahrscheinlich ist. Die Ergebnisse, die auf differenziertere Positionierungen der Lehrkräfte zu den Bildungsstandards hinweisen, können widersprüchliche Befunde in vorliegenden Studien zur Einführung von Bildungsstandards, in denen lediglich Einstellungen von Lehrkräften erhoben wurden, erklären. Denn sie zeigen, dass Zustimmung auf der kommunikativen Ebene nicht umstandslos als Implementation im Sinne der bildungspolitischen Intentionen interpretiert werden kann ebenso wie Kritik an den bildungspolitischen Vorgaben nicht automatisch ihre Nicht-Umsetzung in der schulischen Praxis bedeutet.

Darüber hinaus können auf der Grundlage der rekonstruierten Umgangsweisen der Lehrkräfte mit Bildungsstandards Schlussfolgerungen für zukünftige, möglicherweise passgenauere Implementationsmaßnahmen gezogen werden. Dabei ist die Heterogenität von Lehrergruppen zu berücksichtigen, die sich auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen, dem Professionsverständnis und ihrem Verständnis der Bildungsstandards ergibt (vgl. Asbrand, Heller & Zeitler 2012). Für Fachgruppen wie die hier dargestellte Gruppe „Wolga“, mit Rahmenorientierung Autonomie, die ein reflexives Normverständnis impliziert, und einer Interpretation der Bildungsstandards als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung sehen, sind keine Implementationsmaßnahmen im eigentlichen Sinn erforderlich. Vielmehr verlangen diese Gruppen von Lehrkräften nach einer Anerkennung ihrer Expertise und wünschen sich von Akteuren der Bildungspolitik bzw. -administration ein höheres Maß an Partizipation, z.B. eine aktive Beteiligung in multiplikativen Fortbildungssettings für Lehrkräfte an anderen Schulen. Für eine solche aktive Einbeziehung dieser Lehrerinnen und Lehrer in Implementationsmaßnahmen kann auch vor dem Hintergrund der Befunde Rogers‘ gut argumentiert werden: Seinen Studien nach sind auch die Wege, auf denen Innovationen kommuniziert werden („channels of communication“; Rogers 1995, S. 18) relevant für die Verbreitung einer Neuerung. Besonders die direkte Kommunikation in persönlichem Kontakt und durch eine Person, die dem Adressatenkreis relativ ähnlich ist („homophilous“; Rogers 1995, S. 19), könnte sich positiv auf die Annahme der Bildungsstandards im Sinne der Kompetenzorientierung in den Kollegien auswirken. Für Lehrkräfte mit Rahmenorientierung an Heteronomie, die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgabe interpretieren, erscheinen dagegen umfassende Prozesse der Fortbildung und Begleitung erforderlich. Auch für Fachgruppen mit der Rahmenorientierung Heteronomie und

einem Verständnis der Bildungsstandards als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung wäre vor allem eine Begleitung der Implementationsprozesse angebracht. In diesem Fall müsste das Ziel der Fortbildung die Vermittlung der Erfahrung sein, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse selbst gestalten zu können. Insbesondere für die beiden letztgenannten Gruppen von Lehrkräften ist von längerfristigen Implementierungsprozessen auszugehen, da es um eine Veränderung stabiler habitueller Orientierungen geht (vgl. auch Reusser, Pauli & Elmer 2011). Für diese Lehrerinnen und Lehrer könnte die Person, die die Reform ‚Bildungsstandards‘ gegenüber den Kollegien kommuniziert, der sog. „Change Agent“ (Rogers 1995, S. 19), bedeutsam sein.

In Bezug auf die Grenzen der hier vorgestellten Studie muss festgehalten werden, dass die rekonstruierten Orientierungsmuster zwar als an der Konstituierung einer professionellen Handlungspraxis beteiligt verstanden werden können, allein auf der Grundlage der vorliegenden Daten sind jedoch keine Aussagen über die tatsächliche Handlungspraxis möglich. Hierfür wäre es notwendig gewesen, auch die unterrichtliche Praxis der Lehrerinnen und Lehrer empirisch zu untersuchen und zu den rekonstruierten Orientierungsmustern in ein Verhältnis zu setzen. Auch in Bezug auf die Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse muss einschränkend konstatiert werden, dass der Implementationsprozess nur auf der Ebene der Lehrkräfte, der Adressatinnen und Adressaten der Reform, untersucht wurde. Ein umfassenderes mehrdimensionales Bild würde sich ergeben, wenn erstens auch die Kommunikation der bildungspolitischen Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems Gegenstand der Analyse gewesen wäre und zweitens neben Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern vielfältigere Daten (z.B. auch Dokumente, teilnehmend beobachtete Fortbildungsveranstaltungen, Teamsitzungen oder Experteninterviews mit Schulleitungen) erhoben und ausgewertet worden wären.

Schließlich kann die vorliegende Studie in Anbetracht der als längerfristig zu konzeptualisierenden Prozesse der Implementation von Bildungsstandards nur eine Momentaufnahme bieten: Der Schwerpunkt der Datenerhebung lag zwischen 2007 und 2008, also zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Implementationsprozess. Zu verfolgen bleibt, wie sich sowohl die Schule als auch die bildungspolitischen Strategien im weiteren Verlauf der Implementation von Bildungsstandards entwickeln werden und inwiefern Modifikationen des Programms zu einer besseren Zielerreichung führen. Ein spannender Aspekt bleibt die Beobachtung der Ergebnisse des künftigen Systemmonitorings. Möglicherweise könnten hier Erfolge der „guten“ Arbeit mit Bildungsstandards nach außen sichtbar werden im Sinne einer „observability“ nach Rogers (1995, S. 244), was eine Realisierung der Innovation wahrscheinlicher machen würde.

Autorenangaben

Prof. Dr. Barbara Asbrand
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Universität Frankfurt am Main
b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220-233). Göttingen: Hogrefe.
- Asbrand, B. (im Druck). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat. Die Deutsche Schule (1)*, 31-42.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R., & Köller, O. (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungs-ideen*. Berlin: Cornelsen.
- Bohnsack, R. (2003). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 132-133). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. (S. 135-155). Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W., & Dicke, J. N. (2008). Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrern. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 143-156). Münster/New York/München/Bern: Waxmann.
- Bruder, R., Leuders, T., & Blüchter, A. (Hrsg.). (2008). *Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Dalin, P. (1993). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Übersetzt von J. Pöhlandt*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogen-Studie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Gördel, B. (2008). Die Einführung der nationalen Bildungsstandards in drei Bundesländern – eine explorative Studie zu Implementierungsstrategien. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 193-220). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Habermas, J. (1988). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1996). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Hertrampf, M. (2003). *BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Herzog, W. (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klieme, E. (2009). Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 5(2009), 44-47.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 163-173.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Munin, H. (2001). *Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Rauin, U., Vollstädt, W., Höhmann, K., & Tillmann, K.-J. (1996). Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. *Die Deutsche Schule*, 88(1), 66-80.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. Aufl.). New York/London/Toronto/Sydney/Tokyo/Singapore: The Free Press.
- Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 61-78). Weinheim/München: Juventa.
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.