

# 1 Einleitung

Bildungsstandards stellen eine Neuheit im Kontext curricularer Vorgaben für den Grundschulunterricht dar. Die Entscheidung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002, nationale Bildungsstandards zu entwickeln, erfolgte nur ein Jahr nach der Veröffentlichung der ernüchternden PISA<sup>1</sup>-Ergebnisse 15-jähriger deutscher Schüler. Die Resultate waren Auslöser für öffentliche Diskussionen über die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems und Forderungen nach Veränderungen in der Bildungspolitik. Politiker reagierten auf diese Forderungen mit großem Reformeifer in allen Stufen des Bildungssystems. Maßnahmen waren zum Beispiel der Ausbau der Ganztagesbetreuung, verstärkte individuelle Förderung von Schülern und die Verbesserung der Lehrerausbildung durch Standardisierung. In curricularer Hinsicht war die Einführung nationaler Bildungsstandards die zentrale Maßnahme der Bildungspolitik, um die Qualität im Schulsystem anzuheben.

Mit den Bildungsstandards werden Kompetenzen, die zu bestimmten Zeiten von Schülern erreicht werden müssen, festgelegt und damit der Outcome definiert. Somit wird die bisherige Input-Steuerung über Lehrpläne um die Outcome-Steuerung ergänzt. Dadurch versprechen sich die Bildungspolitikern eine höhere Kontrollierbarkeit des unterrichtlichen Geschehens, da das Erreichen der Bildungsstandards mittels zentraler Vergleichsarbeiten (VERA) überprüft wird. Sie gehen davon aus, dass Rechenschaftslegung auch eine Leistungssteigerung bewirkt.

Entscheidend bei der Implementation von Reformen, insbesondere von Top-down-Implementationen wie der standardbasierten Reform, ist jedoch, ob diese die Unterrichtsebene tatsächlich erreichen und Veränderungen initiieren. Deshalb ist eine sorgfältige Implementation für den Erfolg der Innovation ausschlaggebend. Beim Implementationsprozess der Bildungsstandards jedoch wurden die vielfältige Befundlage der internationalen Implementationsforschung nicht berücksichtigt und zum Beispiel Praktiker nicht an der Implementation der standardbasierten Reform beteiligt.

Neben den Ergebnissen der Implementationsforschung schließt die vorliegende Studie auch an Forschungsergebnisse zu Innovationen sowie an Forschungen zu Bildungsstandards und standardisierten Leistungsvergleichen an.

Die Studie möchte einen Beitrag leisten, das Rezeptions- und Nutzungsverhalten von Grundschullehrkräften in Bezug auf Bildungsstandards zu erforschen. Nachdem die überwiegende Zahl der bisherigen Studien entweder das Rezeptions- und Nutzungsverhalten von Lehrkräften in Bezug auf Bildungsstandards oder auf Vergleichsarbeiten untersucht hat, verbindet die vorliegende Studie beide Reformelemente und möchte so Aufschluss über deren Verhältnis zueinander liefern. Zudem wird erforscht, inwieweit institutionelle Rahmenbedingungen die Lehrerrezeption beeinflussen. Dazu wird das Forschungsfeld um die finnische Perspektive erweitert. Der explorative Ländervergleich als Teilbereich der vorliegenden Studie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit äußere Rahmensetzungen Lehrerhandeln in Bezug auf nationale Zielvorgaben im Schulwesen

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment.

beeinflussen können. Der Vergleich wird zwischen Finnland und Bayern vorgenommen, deren Schüler jeweils bei der PISA-Studie überdurchschnittliche Leistungen gezeigt haben. Zudem wurden in einer Analyse der Gemeinsamkeiten aller PISA-Sieger nationale Leistungsstandards als ein Faktor für erfolgreiche PISA-Studienteilnehmer identifiziert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007a).

Darüber hinaus möchte die Arbeit einen Beitrag zur schulpädagogischen Forschung zum Lehrerberuf leisten, da durch PISA, TIMSS<sup>2</sup> und andere internationale Vergleichsstudien vor allem die Schülerleistung in den Fokus der empirischen Forschung gerückt ist, während das Interesse an der Forschung zum Lehrer nachgelassen hat.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich folgende Hauptfragestellung für die Studie:

*Wie verstehen Lehrkräfte Bildungsstandards und wie nehmen Bildungsstandards Einfluss auf den Unterricht?*

## 1.1 Aufbau der Arbeit

Das *einleitende Kapitel* ordnet das Forschungsvorhaben in den gesellschaftlichen Kontext ein und erläutert den Forschungsgegenstand. Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Bildungsstandards. Als weitere Forschungsgegenstände werden Vergleichsarbeiten, curriculare Innovationen und deren Implementation sowie der Lehrer dargestellt.

Im anschließenden *Theoriekapitel* wird zunächst der Forschungsstand erläutert, der für das Forschungsvorhaben relevant ist. Dazu werden Ergebnisse der Lehrplanwirksamkeitsforschung, der Forschung zur Implementation der Bildungsstandards und der Forschung zu standardisierten Leistungsvergleichen dargestellt. Danach werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit skizziert, in deren Zusammenhang die Theorie des Lehrplans (Vollstädt et al., 1999), das Unterrichtsentwicklungsmodell (Helmke, 2009) und die Stages of Concern (Hall et al., 2011) vorgestellt werden. Das Kapitel schließt mit den Länderberichten der Forschungsfelder Bayern und Finnland.

Das Kapitel *Forschungsdesiderata und Fragestellung* beginnt mit der Zusammenfassung des Forschungsstands und den daraus resultierenden Forschungsdesiderata. Aus den Desiderata werden Fragestellungen entwickelt und erläutert.

Im anschließenden Kapitel *Methode* werden die Vorgehensweisen bei Datenerhebung, Datenaufbereitung und Auswertung des Datenmaterials beschrieben. Zudem werden verschiedene qualitätssichernde Maßnahmen dargestellt.

Die Darstellung der *Ergebnisse* orientiert sich an den Fragestellungen und stellt zunächst jeweils die Rezeption und Nutzung von Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten dar. Zur Fragestellung nach dem Einfluss von länderspezifischen Regelungskontexten auf das Rezeptionsverhalten von Lehrkräften werden die Daten des Ländervergleichs be-

---

<sup>2</sup> Bis 2003 bedeutete das Akronym TIMSS Third International Mathematics and Science Study, wurde jedoch seit der TIMS-Studie 2003 in Trends in Mathematics and Science Study umbenannt. An dieser Tatsache lässt sich die hohe Bedeutung der TIMS-Studie von 1997 erkennen, da das Akronym für eine Trendwende steht, sodass es nicht mehr verändert werden sollte.

schrieben. Abschließend werden die Ergebnisse zum Einfluss unterschiedlicher Reformelemente der standardbasierten Reform vorgestellt.

Anschließend werden die Ergebnisse unter *theoretischen Perspektiven* ausgewertet. Dazu werden die im Theoriekapitel vorgestellten Theorien auf die Fragestellungen angewandt, wodurch diese neue Einsichten in das Datenmaterial bieten.

In der *Diskussion* werden zunächst die Ergebnisse und deren Betrachtung unter den zuvor vorgestellten theoretischen Perspektiven zusammengefasst und interpretiert. Bevor dann die empirischen Ergebnisse mit der theoretischen Kritik zur Legitimationsproblematik der Bildungsstandards verknüpft werden, werden die Limitationen der Studie erläutert. Außerdem erfolgt in diesem Kapitel die Einordnung der Forschungsergebnisse in den schulpädagogischen Forschungskontext und es werden Perspektiven für die curriculare Bildungspolitik eröffnet.

Abschließend werden Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen dargelegt.

## 1.2 Begriffliche Anmerkungen

Zur besseren Lesbarkeit wird auch im Kontext der Forschungen in Finnland von Bildungsstandards gesprochen, obwohl dort der Begriff *Standard* in der bildungspolitischen Diskussion vermieden wird (Linnakylä, 2004). Dort heißen die curricularen Vorgaben *Opetussuunnitelman perusteet*, was so viel wie Rahmenlehrplan für die Gemeinschaftsschule (erste bis neunte Klasse) bedeutet. Die darin gesetzlich festgeschriebenen nationalen Bildungsziele werden jedoch im Forschungsvorhaben als Pendant zu den deutschen Bildungsstandards untersucht, weshalb eine begriffliche Angleichung die Lesbarkeit erleichtern soll.

Der Autorin ist bewusst, dass der Lehrerberuf gerade in der Primarstufe stark feminisiert ist. Um aber umständliche und komplizierte Satzkonstruktionen zu vermeiden, wird einheitlich das generische Maskulin verwendet, worin beide Geschlechter gleichermaßen eingeschlossen sind.

## 1.3 Gesellschaftlicher Kontext der standardbasierten Reform

Etwa 671 000 Treffer erhält man, wenn man den Begriff *PISA-Studie* in die Suchmaske des Internetsuchdienstes Google eingibt. Diese hohe Trefferquote korrespondiert mit dem starken öffentlichen Interesse an den Ergebnissen der Studie, die vermutlich vor allem deshalb so kontrovers in der Gesellschaft diskutiert wurden, da sie unerwartet die Leistungen deutscher Schüler im Vergleich zu anderen Industrienationen als unterdurchschnittlich auswiesen. Die Reaktionen sind mit dem Sputnik-Schock der 1960er-Jahre vergleichbar. Diesmal sind es wieder vor allem wirtschaftliche Ängste, die den Ergebnissen der PISA-Studie einen breiten Adressatenkreis bescheren. PISA, durchgeführt von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), will Regierungen Auskunft darüber geben, wie wettbewerbsfähig ihre Wirtschaft zukünftig sein wird. Bei einem solchen Ergebnis, das bei nur oberflächlicher Betrachtung als verheerend bezeichnet werden kann, ist es deshalb auch nicht verwunderlich, dass die

Gesellschaft, die mit ihren Steuern das Schulsystem finanziert, den Staat auffordert, seiner Legitimationspflicht nachzukommen. Darüber hinaus wächst auch im schulischen Bereich der Wunsch, Verantwortlichkeiten und Rechenschaftspflichten einzufordern, wie es in anderen Lebensbereichen längst üblich ist. Durch die Formulierung von Bildungsstandards wird definiert, was Schüler zu bestimmten Zeiten können müssen. Der Lehrer trägt hierfür die Verantwortung (Responsibility) und auch die Schüler werden dadurch gegenüber der Gesellschaft rechenschaftspflichtig (Accountability). Bildungsstandards geben zu diesen Rechenschaftslegungen eine einheitliche Norm vor und haben dadurch den Status einer „gesellschaftliche[n] Konvention“ (Tenorth, 2005, S. 30), nämlich das Bild, das die Gesellschaft von erfolgreichen Absolventen hat. Diese Konvention wird von der Bildungspolitik umgesetzt. So ist der gesellschaftliche Bereich mit der bildungspolitischen Steuerung verbunden und in ihrem Aufeinander-Reagieren und Interagieren gestaltet diese Wechselbeziehung Entscheidungen im Schulsystem maßgeblich mit.

## 1.4 Forschungsgegenstand

### 1.4.1 Bildungsstandards

#### 1.4.1.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Seit Jahrzehnten versucht der Staat über Lehrpläne Einfluss auf schulisches Lernen und Lehren zu nehmen. Damit erfüllt er seine Legitimationspflicht, die er gegenüber der Gesellschaft besitzt. Allerdings zeigt die empirische Forschung, dass traditionelle Lehrpläne nicht in der Lage sind, unterrichtliches Handeln direkt zu steuern und dass auch die Implementation immer neuer Lehrpläne in der traditionellen Form keine Erhöhung der Steuerungsfunktion bewirken kann (u.a. Wacker, 2008; Vollstädt et al., 1999). Deshalb impliziert die Input-Vorgabe seitens des Staates ein großes Vertrauen in Lehrkräfte, die durch Staatsexamina damit beauftragt werden, die staatlichen Vorgaben umzusetzen. Bereits 1997 haben die Konstanzer Beschlüsse der Kultusministerkonferenz eine erneute „empirische [...] Wende in der Erziehungswissenschaft“ (Köller, 2010, S. 532) eingeläutet. Daraufhin nahm Deutschland an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien teil, um den Leistungsstand des deutschen Schulsystems im Vergleich zu anderen Wirtschaftsnationen zu prüfen. Die erste internationale Schulleistungsvergleichsstudie war TIMSS, die das deutsche Schulsystem nicht im Spitzenbereich der Industrienationen auswies. Daraufhin begannen bereits erste Überlegungen, die staatlichen Regelungen zur curricularen Steuerung zu ändern. Mit Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 interessierte sich auch die Öffentlichkeit für den – gemäß dieser Ergebnisse – verheerenden Zustand des deutschen Schulsystems (Reusser & Halbheer, 2008). Damit gerieten die Bildungspolitiker unter Handlungsdruck und Beschlüsse, die seit TIMSS auf ihre Verabschiedung warteten, wurden rasch umgesetzt (Bos & Postlethwaite, 2002; Reiche, 2004). Hier zeigt sich ein häufiges Handlungsmuster der deutschen Bildungspolitik, die Veränderungen im Schulsystem vor allem aus sozio-ökonomischen Gründen betreibt, während Seliner-Müller und Künzli (1998) sowie Biehl

et al. (1998) zeigen konnten, dass in der Schweiz Veränderungen im Schulsystem in erster Linie aus pädagogischen Motiven heraus vollzogen werden.

Als wichtigste Neuerung wurde die Notwendigkeit gesehen, die Input-Steuerung in eine Outcome-Steuerung zu überführen. Damit soll die Umsetzung staatlicher Vorgaben nicht länger dem Handeln der Lehrkräfte überlassen werden, sondern es werden überprüfbare Ziele vorgegeben, über deren Erreichen Lehrkräfte Rechenschaft ablegen sollen. Diese Veränderung wurde von der Tatsache begünstigt, dass in einer Analyse aller PISA-Siegerländer die Vorgabe von national einheitlichen Lernzielen als ein Merkmal erfolgreicher Bildungssysteme identifiziert wurde (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007a).

Mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards wurden in Deutschland erstmals einheitliche curriculare Standards festgelegt, deren Implementation jedoch gemäß des deutschen Kulturföderalismus in der Hand jedes einzelnen Bundeslandes liegt. Die Politik verspricht sich von den Bildungsstandards eine Erhöhung staatlicher Steuerung, die vor allem durch die zur Überprüfung der Standards eingeführten nationalen Vergleichsarbeiten erreicht werden soll. Damit soll der Legitimationspflicht des Staates gegenüber der Gesellschaft Rechnung getragen werden. Die Bildungsstandards sind Teil der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, die 2006 verabschiedet wurde (Sekretariat der KMK, 2006). Im Dezember 2009 wurde diese durch die Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards zur Unterrichtsentwicklung ergänzt (Sekretariat der KMK, 2010).

Zusammenfassend stellt die Politik folgende Erwartungen an die Bildungsstandards: Qualitätssicherung und Verbesserung der Schülerleistungen, Erhöhung direkter staatlicher Steuerung, Bildungsgerechtigkeit in Deutschland trotz Kulturföderalismus und Anstoß zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

#### *1.4.1.2 Konzeption der Bildungsstandards*

Die KMK beschreibt Bildungsstandards in der offiziellen Verlautbarung zur Konzeption der Bildungsstandards folgendermaßen:

„Die [...] Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse. [...] Sie sind; AF] somit eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards [...]. Sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 [...], beim Hauptschulabschluss bzw. beim Mittleren Schulabschluss und sind damit Regelstandards.“ (Sekretariat der KMK, 2005, S. 9).

Die Merkmale der KMK-Bildungsstandards sind demnach (Sekretariat der KMK, 2005):

- Fachspezifische Formulierung,
- Fachbezogene Kompetenzen, einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände,
- Ausrichtung am kumulativen Lernen,
- Eröffnung von Gestaltungsspielräumen für Schulen durch Formulierung von Kernbereichen,
- Beschreibung der Leistungserwartungen in konkreten Anforderungsbeispielen,

- Regelstandards und
- Veranschaulichung durch Aufgabenbeispiele.

Bezugspunkt der Bildungsstandards sind die Produkte schulischen Lernens, weshalb sie zur Gruppe der Performancestandards oder Outputstandards gezählt werden. Da sie aber auch inhaltliche Kernbereiche definieren, sind sie zudem Contentstandards. Hinsichtlich der Niveauanforderungen müssen sie als Regelstandards bezeichnet werden.

Künzli (2006) empfiehlt allerdings in Bezug auf die Entwicklung nationaler Bildungsstandards in der Schweiz „*learning opportunities*“ (Künzli, 2006, S. 100; Herv.i.O.) zu formulieren, weil sie dem europäischen Bildungsverständnis, dem die Beschäftigung mit den Inhalten zu eigen ist, am nächsten kommen. Sie sind ähnlich wie die Lehrpläne ausreichend deutungs offen, um individuelle Bildungsprozesse zu ermöglichen, aber auch hinreichend bestimmt, um vergleichbare Bildungschancen herzustellen.

Bildungsstandards wurden von der KMK für die Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems, also für die Jahrgangsstufen vier, neun und zehn festgelegt. Für den Mittleren Schulabschluss gab es bereits nationale Vereinbarungen, die als Orientierung für die Entwicklung der entsprechenden Bildungsstandards dienen. Da die Ergebnisse der ersten PISA-Studie gezeigt hatten, dass es in Deutschland große Leistungsüberlappungen zwischen den Schularten gibt, formulierte man abschlussbezogene und nicht schulart-spezifische Standards. Die Standards wurden für die von der Kultusministerkonferenz als elementar erachteten Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache erarbeitet. Später wurden auch für die Fächer, die in der PISA-Studie unter *scientific literacy* fallen, Bildungsstandards festgelegt. Dass nun auch andere Fächer in das Konzept der Bildungsstandards aufgenommen werden wollen, wertet man von Seiten der KMK als Erfolg, da sich die Bildungsstandards angeblich schon zu einem Markenzeichen entwickelt hätten. Meines Erachtens ist dies aber eher ein Ausdruck der Marginalisierung der Fächer, für die bisher keine Bildungsstandards formuliert wurden und die sich dadurch eine Aufwertung und Gleichstellung ihres Fachs erhoffen.

Die Entwicklung der jeweiligen Bildungsstandards wurde in die Hand von Arbeitsgruppen gelegt, die sich aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern zusammensetzten und auf Grundlage der Standards der amerikanischen Mathematikvereinigung, dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und Kompetenzmodellen großer Studien (z.B. PISA) sowie der von der KMK in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Expertise Entwürfe erarbeiteten. Diese wurden im Rahmen von Fachtagungen diskutiert, verändert und dann von der Kultusministerkonferenz beschlossen.

Die Kultusminister begründen das Formulieren von Regelstandards mit einer langfristigen empirischen Überprüfung, die einer sinnvollen Formulierung von Mindeststandards vorausgehen muss. Erst nach Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen der Bildungsstandards können Mindeststandards formuliert werden, die weder Unter- noch Überforderung für die Schüler bedeuten (Sekretariat der KMK, 2005).

Es wird davon ausgegangen, dass die Bildungsstandards die traditionellen Lehrpläne und Rahmenrichtlinien langsam ablösen, die dann auf Kerncurricula konzentriert werden. Altrichter und Posch (2007) sehen diesen allmählichen Implementationsweg gerade im Hinblick auf die geringe Akzeptanz der Bildungsstandards bei Lehrkräften kritisch. Denn bei geringer Akzeptanz ist es wichtig, eine deutlich veränderte Situation für die Adressaten der Innovation zu schaffen, um eine rein oberflächliche Anpassung zu ver-

hindern. Die Implementation der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss erfolgte national einheitlich zum Schuljahr 2004/2005, die Bildungsstandards für den Primarbereich wurden zum Schuljahr 2005/2006 in allen deutschen Bundesländern offiziell implementiert.

Die Vermittlung zwischen Bildungsstandards und konkreten Aufgaben einer schülerorientierten Unterrichtspraxis, die sich an Lernprozessen und Lernprodukten ausrichtet, kommt den Kompetenzmodellen zu, die damit eine wichtige Vermittlerrolle einnehmen sollen. Umfangreiche Aufgabensammlungen, die von staatlichen Stellen, wie zum Beispiel vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), entwickelt werden, sollen dazu beitragen, Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Zudem soll Lehrkräften dadurch vermittelt werden, wie Bildungsstandards im Unterricht konkretisiert und eingesetzt werden können. Böttcher (2006) stellt zur Diskussion, ob Aufgaben angemessen sind, um zu abstrakt formulierte Standards zu konkretisieren oder ob nicht besser die Bildungsstandards selbst klarer gefasst werden sollten. Popham (2003) jedoch sieht die Implementation über Aufgaben als legitime Form der Einführung von curricularen Neuerungen an. Oelkers (2010) gibt im Zusammenhang mit der Einführung von Bildungsstandards grundsätzlich zu bedenken, dass jene keine direkte Wirkung auf die Unterrichtspraxis von Lehrern erzielen können. Ihr Inhalt wird durch zentrale Tests und Sekundärmittel vorgegeben. Vor allem Schulbücher sind seiner Meinung nach weit einflussreicher als staatliche curriculare Vorgaben.

Der Kultusministerkonferenz ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sie die Entwicklung der Bildungsstandards keineswegs als abgeschlossen betrachtet, sondern diese vielmehr als einen Prozess versteht. Dazu ist es notwendig, die jetzt eingeführten Bildungsstandards in der Schulpraxis zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Um die Einhaltung der Bildungsstandards zu gewährleisten, hat sich jedes Bundesland verpflichtet, zentrale Vergleichsarbeiten durchzuführen. Im Primarbereich werden diese seit Mai 2008 national einheitlich in den Dritten Klassen geschrieben.

#### *1.4.1.3 Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*

Nach dem Beschluss der KMK im Jahr 2002, nationale Bildungsstandards zu entwickeln, wurde eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Eckhard Klieme damit beauftragt, Richtlinien für die Standardentwicklung vorzugeben. Die von dieser Arbeitsgruppe erstellte Expertise gilt seit ihrer Veröffentlichung als der erziehungswissenschaftliche Anspruch, der an die deutschen Bildungsstandards gestellt wird, und als der Maßstab, an dem diese gemessen werden.

In der nach ihrem Erstautor benannten Klieme-Expertise (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007b) werden folgende Merkmale guter Standards aufgeführt. Diese bestehen in:

- Fachlichkeit: Bildungsstandards sollen inhaltlich klar definiert sein und Schlüsselqualifikationen nur fachspezifisch fordern.
- Fokussierung: Die Fokussierung soll die Möglichkeit einer echten Orientierungsfunktion der Bildungsstandards für Lehrkräfte ermöglichen, indem wenige verbindliche Inhalte festgelegt werden und dadurch neue Freiheiten entstehen.

- Kumulativität: Bildungsstandards sollen dem aufbauenden Wissen Rechnung tragen, indem Standards einer höheren Stufe die Inhalte der unteren Stufen mit einschließen. So soll kurzschrittiges Lernen verhindert werden.
- Verbindlichkeit für alle: Indem die Standards als Mindeststandards formuliert werden, erhalten sie schulformübergreifend Verbindlichkeit für alle. Zudem wirken Mindeststandards dem im deutschen Schulsystem gegenwärtigen defizitorientierten Beurteilungsmaßstab entgegen.
- Differenzierung: Die einzelnen Kompetenzstufen differenzieren die Mindeststandards und ermöglichen eine individuelle Umsetzung für einzelne Länder, Schulen und Schulformen. So tragen sie zur Profilbildung bei.
- Verständlichkeit: Die Bildungsstandards sollen klar und verständlich formuliert sein, sodass sie auch Eltern und Schülern zur Orientierung dienen.
- Realisierbarkeit: Es ist darauf zu achten, dass die Anforderungen der Bildungsstandards die Lehrenden und Lernenden zwar herausfordern, aber dennoch lösbare Aufgaben an die Beteiligten stellen.

Dass die Bildungspolitik nicht in allen Punkten den Vorschlägen der Experten gefolgt ist, zeigt folgende Tabelle der in der Klieme-Expertise geforderten und von der Bildungspolitik nicht umgesetzten Merkmale guter Standards.

**Tab.1:** Vergleich der Merkmale von Bildungsstandards (Unterschiede sind hervorgehoben).

<b>KMK</b>	<b>Klieme-Expertise</b>
Fachspezifische Formulierung	Fachlichkeit
Fachbezogene Kompetenzen	
Ausrichtung am kumulativen Lernen	Kumulativität
Formulierung von Kernbereichen	Fokussierung
Leistungserwartung in konkreten Anforderungsbeispielen beschrieben	Differenzierung
<i>Regelstandards</i>	<i>Mindeststandards, Realisierbarkeit, Verbindlichkeit für alle</i>
Veranschaulichung durch Aufgabenbeispiele	Veranschaulichung

Dieses Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Expertise und politischen Entscheidungen ist ein ebenso altes wie auch aktuelles Problem der deutschen Bildungspolitik. Bereits 1977 analysierten Blankertz und Ruprecht das Misstrauen gegenüber Wissenschaftlergruppen als Ursache für unwirksame Curriculum-Entwicklungen. Zudem nennen sie die starke zeitliche und ressourcenmäßige Begrenzung sowie fehlenden Innovationsspielraum solcher Expertengruppen als Mängel der Einbindung wissenschaftlicher Expertise in die deutsche Bildungspolitik. Diese Aspekte gelten auch im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Empfehlungen durch die Expertengruppe um Eckhard Klieme, die unter großem zeitlichen Druck eine Expertise erstellen musste (Beschluss für KMK-Bildungsstandards im Jahr 2002, Vorlage der Expertise im Jahr 2003), während gleichzeitig von weiteren Gremien die eigentlichen Bildungsstandards bereits erarbeitet wurden.

Darüber hinaus wurde der Klieme-Expertise auch in der Hinsicht nicht gefolgt, dass die Kompetenzmodelle, die als Schnittstelle zwischen Bildungsstandards und Unterricht die

Bildungsstandards für die unterrichtliche Arbeit öffnen sollen, bislang nur als Beschreibungsmodelle und nicht als Entwicklungsmodelle formuliert sind.

#### 1.4.1.4 Erziehungswissenschaftliche Kritik an Bildungsstandards

##### **Bildungsstandards?!**

Innerhalb der Erziehungswissenschaften dominiert die Kritik an den KMK-Bildungsstandards. Vor allem die Bezeichnung als *Bildungs*-Standards führt zu heftigen Diskussionen<sup>3</sup>, da der Begriff *Standard* in erster Linie im ökonomisch-technischen Bereich verwendet wird und dort die Vereinheitlichung technischer Vorgänge bezeichnet. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich die vielfältige Kritik an den Bildungsstandards. Doch nach Köller (2010) können die Standards mit ihrem Verständnis der Kompetenzorientierung auch bildungstheoretisch verortet werden. Indem sie darauf abzielen, Basisqualifikationen zu vermitteln, gewährleisten sie die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und sind somit Grundlage für ein Leben als mündiger Staatsbürger (Köller, 2010). Des Weiteren werden die Bildungsstandards in der Klieme-Expertise bildungstheoretisch so begründet, dass – ebenso wie in der klassischen Bildungstheorie auch – bei den Kompetenzmodellen, die die Bildungsstandards beschreiben, der Grad an Reflexivität Indikator für die Graduierung ist.

Benner (2002) hingegen kritisiert, dass die Bildungsstandards in Anlehnung an die Kompetenzdefinition der PISA-Studie entwickelt wurden. Seiner Meinung nach ist durch die Anlage der PISA-Studie, die ohne bildungstheoretische Rahmung auskommt, keine Ableitung von Curriculum-theoretischen Konsequenzen möglich. TIMSS und PISA wurden als unhinterfragte Legitimation für Bildungsstandards hergenommen und von der Gesellschaft akzeptiert (Klein, 2010). Ebenso kritisieren auch Müller (2007) und Ruhloff (2007) die Einführung von Standards, die ihrer Meinung nach Ausdruck einer Ökonomisierung von Bildung sind. Standards sind vermutlich zwar in der Lage, ein durchschnittliches Leistungsniveau anzuheben, können allerdings keine Leistungsexzellenz fördern. Dies beschreibt bereits Fischer im Zusammenhang mit der Curriculum-Bewegung der 1970er-Jahre, wenn er in der stärkeren ökonomischen Ausrichtung des Bildungswesens die Gefahr sieht, dass das lernende Individuum zur „Funktionseinheit“ (Fischer, 1972, S. 148) degradiert wird. Außerdem wird von Klein (2010) kritisiert, dass Bildungsstandards nicht die schulische Selbstbestimmung in vollem Umfang garantieren, sondern den einzelnen Schulen nur den Teilbereich des funktionsgerechten Verhaltens von Selbstbestimmung gewähren.

Die beschriebene Kritik kann in folgende fünf zentrale Thesen zugespitzt werden, die im Diskussionsteil der Arbeit mit den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Studie in Beziehung gesetzt werden.

##### **Bildungsstandards führen zum Teaching-to-the-test**

Teaching-to-the-test, also eine Ausrichtung des Unterrichts an Testinhalten, ist einer der größten Kritikpunkte an Bildungsstandards. Er betrifft vor allem die zur Überprüfung der Bildungsstandards durchgeführten Vergleichsarbeiten. Begründet wird er mit Erfahrung-

---

<sup>3</sup> Zur Diskussion um die Bezeichnung der Standards als *Bildungs*standards siehe u.a. Criblez, Oelkers et al. 2009, Kapitel 7.1: Bildungsstandards: Ein Begriff erzeugt pädagogische Fronten.

gen aus dem angloamerikanischen Raum, wo zentrale Tests zu sehr negativen Begleitscheinungen, wie zum Beispiel Cheating, geführt haben (von der Groeben, 2005). Teaching-to-the-test wird in der erziehungswissenschaftlichen Kritik (Müller, 2007) überwiegend negativ gesehen. Es wird moniert, dass für die Testvorbereitung wertvolle Unterrichtszeit verloren geht, Aufgaben trainiert und Inhalte speziell für die Tests geübt werden (Müller, 2007). Im Gegenzug werden Inhalte eines weit gefassten Bildungsverständnisses, vor allem im künstlerisch-kreativen Bereich, den überprüfbaren Zielen untergeordnet (von der Groeben, 2005).

### **Bildungsstandards bergen die Gefahr eines Schulrankings**

In England werden die Ergebnisse von Schulleistungsvergleichstests in Form von Tabellen, die an Sporttabellen erinnern, veröffentlicht. Dieses sogenannte *Naming and Blaming* beeinflusst häufig die Eltern bei der Schulwahl. Deshalb steht es auch im engen Zusammenhang mit Teaching-to-the-test, da ein gutes Abschneiden für Schulen überlebensnotwendig sein kann. Schlechte Ergebnisse bei zentralen Tests können Konsequenzen nach sich ziehen, die bis zur Schließung der Schule reichen können (Coffield, 2011). Durch die Vergleichsarbeiten wird auch in Deutschland in einer Vollerhebung die Leistung jedes einzelnen Schülers einer bestimmten Jahrgangsstufe erfasst. Bislang wird auf die Veröffentlichung von Rangplätzen verzichtet, jedoch sind alle Daten zentral vorhanden, was eine Veröffentlichung ohne großen Aufwand möglich macht (Müller, 2007). Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird bereits auf den individuellen Schülerrückmeldebogen, welche die Eltern erhalten, auch das Klassenergebnis veröffentlicht, was einen Vergleich zumindest mit den Parallelklassen erlaubt. Dies könnte als erste Tendenz in Richtung eines stärkeren Vergleichs gesehen werden. Fürstenau (2007) verweist in diesem Zusammenhang auf die immer stärker wahrnehmbare Konkurrenz zwischen Einzelschulen. Durch die Einführung freier Schulwahl in vielen Bundesländern könnten Testergebnisse zentrale Entscheidungsgrößen für Eltern werden und sich eine Diskriminierung von Schulen mit einer sehr leistungsschwachen Schülerklientel einstellen. Dadurch könnte es, ähnlich wie in England, zu einer Benachteiligung leistungsschwacher Schüler bei der Schulwahl kommen, da diese von den Schulen aus Angst vor Verschlechterung der Schulergebnisse nicht aufgenommen werden.

### **Bildungsstandards führen zu einem Narrowing of the curriculum**

Narrowing of the curriculum bedeutet, dass sich Unterricht inhaltlich und methodisch immer stärker an den Vorgaben der zentralen Tests ausrichten wird und dadurch eine Nivellierung von Anforderungen eintritt (Klein, 2010). Damit ist diese Befürchtung eng mit der These vom Teaching-to-the-test verknüpft, nimmt aber insbesondere den inhaltlichen Bereich von Unterricht in den Blick. Die Nivellierung von Inhalten könnte zum einen ganze Fächer betreffen, die marginalisiert werden, da für sie keine Bildungsstandards definiert wurden. Es könnten aber auch einzelne Teilbereiche in Mathematik oder Deutsch, die in den zentralen Tests selten oder überhaupt nicht abgefragt oder getestet werden, vernachlässigt werden. In diesen Fällen würde der Unterricht auf relevante Testinhalte und Testdesigns eingeschränkt. Kritisiert wird daran, dass vor allem musische Fächer und persönlichkeitsbildende Bereiche des Unterrichts betroffen sind. Standardisierung und die damit verbundene Konzentration auf einige wenige zentrale Inhalte birgt

die Gefahr der Verengung des Curriculums, vor allem wenn die zentralen Inhalte in Tests abgefragt werden (Brügelmann, 2004).

### **Bildungsstandards sind zugleich Ziel und Mittel der Unterrichtsentwicklung**

Standards geben eine Norm vor, die es ermöglicht Erfüllung oder Nicht-Erfüllung zu testen. Die Bildungsstandards geben Standards für den Unterricht vor und sind zugleich das Ziel, das erreicht werden soll. Darüber hinaus sind sie eine externe Zielvorgabe, weshalb Unterricht nicht daraufhin überprüft wird, ob die vom Lehrer für wichtig erachteten Inhalte erreicht wurden, sondern ob die Standards erfüllt werden (Heid, 2007). Dadurch kann eine Divergenz entstehen zwischen Zielen des einzelnen Lehrers und den Standards, die geprüft werden. Dabei wird impliziert, dass die Standarderfüllung einen qualitativ höherwertigen Unterricht voraussetzt. Ruhloff (2007) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Standards nicht zwingend Qualität sichern und verbessern, sondern in erster Linie nur dafür sorgen können, Gleichförmigkeit herzustellen.

### **Bildungsstandards manifestieren die Lücke zwischen Unterricht, Wissen und Kompetenz**

Bildungsstandards werden sehr stark über die Aufgaben definiert, die zu ihrer Überprüfung eingesetzt werden. Da es sich dabei um Testaufgaben handelt, verschwimmt im unterrichtspraktischen Alltag immer mehr die Grenze zwischen Testaufgabe und fachdidaktischer Aufgabe. Die Lösungen werden unhinterfragt übernommen und stehen als Maßgabe über allem. Die größte Gefahr sieht Benner (2007) allerdings darin, dass die Testaufgaben und deren Verwendung zur Norm für guten Unterricht werden. Unterrichtsqualität wird danach bemessen, wie viele Aufgaben des PISA-Typs vom Lehrer eingesetzt werden, weil dies als Indikator für innovativen und guten Unterricht erachtet wird. Aus der Perspektive einer Bildungstheorie, die das eigene Suchen des zu Bildenden betont, wird diese Form des Unterrichts, die nur Aufgaben und Lösungen, aber nicht den Lösungsweg beachtet, abgelehnt. Nach Meinung Benners (2007) wird deshalb durch die Bildungsstandards eine Lücke zwischen Kompetenz, Unterricht und Bildung manifestiert, die aus einem verengten Kompetenzbegriff der Bildungsstandards entsteht. Für ihn beinhaltet Kompetenz nicht nur das Sich-Sammeln und Ordnen, sondern auch das *petere*, das Suchen und sich Ausprobieren, was in einem System von Aufgaben und Lösungen negiert wird.

#### **1.4.2 Vergleichsarbeiten**

Die Vergleichsarbeiten in Deutschland dienen der Überprüfung der Bildungsstandards und sind damit deren Operationalisierung. Sie werden als entscheidendes Beiwerk der Implementation der Bildungsstandards erachtet, um deren Idee in die Schulen zu tragen. „Durch ihre orientierende Funktion und Publizität – innerschulisch wie auf Landesebene [...], AF] – kommt den Vergleichsarbeiten auf diese Weise eine wichtige Funktion bei der Implementation von Rahmenordnungen und Bildungsstandards zu.“ (Helmke, 2007, S. 224).

Die Klieme-Expertise fordert in ihren Ausführungen zur Qualitätskontrolle der Bildungsstandards eine schulübergreifende Testentwicklung. Als Prinzipien für die Tests schlagen sie die kriteriale Norm vor, wobei die Kriterien Kompetenzstufen entsprechen

sollen. Zudem sollen die differenzierten Bildungsstandards mehrdimensional durch die Aufgaben überprüft werden, um das Ziel der Qualitätsentwicklung von Schulen aussagekräftig unterstützen zu können. Der Forderung nach einem nationalen Institut, welches die Testentwicklung professionell leiten soll, wurde mit der Gründung des IQB im Jahr 2004 Rechnung getragen.

Nach Köller (2010) lief die Entwicklung der standardbasierten Testinstrumente in Deutschland nach folgenden Schritten ab:

Zunächst wurden die einzelnen Kompetenzen, die durch die Bildungsstandards festgeschrieben werden, konkretisiert, um anschließend Trainingsmaterial für die künftigen Aufgabenentwickler zu erstellen. Anhand dieses Übungsmaterials wurden Lehrkräfte in regionalen Gruppen geschult, um adäquate Aufgaben formulieren zu können. Die dann entwickelten Aufgaben wurden einer wissenschaftlichen Expertise durch erfahrene Erziehungswissenschaftler unterzogen, bevor sie stichprobenartig auf die Gütekriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität) in der Praxis überprüft wurden. Erst dann erfolgte eine Normierung der Aufgaben. In einem letzten Schritt formulierte man Kompetenzstufen, die eine Interpretation der Testaufgaben erlauben und gleichsam eine kriteriale Bezugsnorm herstellen.

VERA-Aufgabenentwickler müssen darauf achten, dass sie die Aufgaben so gestalten, dass sie von den Lehrkräften vor Ort ökonomisch und objektiv ausgewertet werden können (Siebenborn, 2005). Dies führt zwangsläufig zu einem speziellen Aufgabentyp, der mehrere Lösungswege und qualitativ auszuwertende Antworten ausschließt. Auch Siebenborn (2005), die als VERA-Aufgabenentwicklerin arbeitet, sieht die Gefahr eines Teaching-to-the-test, wenn „der Unterschied von Lern- und Testaufgaben ignoriert [wird]“ (Siebenborn, 2005, S. 47).

Heller und Hany (2002) fassen die Kritikpunkte an standardisierten Schulleistungsmessungen von pädagogischer Seite zusammen. Sie verweisen besonders auf die Aspekte der curricularen Validität, also der Anpassung der Testinhalte an die Lehrpläne, und die Bedingung, dass in solchen Tests neben der Beachtung der Lernergebnisse – von Heller und Hany als Beachtung der „Lernleistungsunterschiede“ (2002, S. 97) bezeichnet – auch Antezedensbedingungen zum Tragen kommen müssen. Diese Kritikpunkte können auch in Forderungen an die Testkonstruktion der zentralen Vergleichsarbeiten gewandelt werden. Die curriculare Validität eines nationalen Tests ist durch die einheitliche Formulierung der Bildungsstandards durch die KMK, die damit eine national objektive Norm vorgibt, in einem bildungsföderal organisierten Staat wie Deutschland erst möglich geworden. Anders als bei international vergleichenden Studien, die zusätzlich zu den fachlichen Leistungen auch umfangreiche Kontextfaktoren erfassen, um Adjustierungen vornehmen zu können, konzentrieren sich die zentralen Vergleichsarbeiten ausschließlich auf fachliche Leistungen. Nach Weinert (2002) sind diese fachlichen Leistungen, für die es nur ansatzweise außerschulische Lerngelegenheiten gibt, die beste Möglichkeit, die Wirksamkeit des Unterrichts zu erfassen.

Die Ziele, die man an die zentralen Vergleichsarbeiten knüpft, beziehen sich auf fast alle Wirkungsebenen von Schule. Den Schülern und Eltern sollen sie geforderte Lernziele transparent machen und den Lehrern Orientierung zur Konzentration auf das Wesentliche und Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung der Effektivität des eigenen Unterrichts geben. Auf Ebene der Einzelschule wird erwartet, dass die Vergleichsarbeiten eine

schulinterne Diskussion über Lernergebnisse anregen sowie die Kooperation unter den Lehrkräften fördern. Zudem sollen sie das Nachdenken über den Unterricht initiieren und die Ergebnisse einen Beitrag zum Schulentwicklungsprozess leisten. Außerdem werden durch die nationale Vergleichbarkeit solche Schulen auf nationaler Ebene erkennbar, die besondere Unterstützung brauchen, um die geforderten Ziele zu erreichen. Für das gesamte Schulsystem wird eine Effizienzsteigerung erwartet (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007b). Es bleibt abzuwarten, ob die Ergebnisse wirklich konkrete Nutzungsmöglichkeiten für den Unterricht bieten. Dieses Problem wird von Weinert (2002) mit der mangelnden Erfahrung deutscher Lehrkräfte im Umgang mit Ergebnissen aus internationalen Vergleichsstudien zurückgeführt.

Die durchführenden Wissenschaftler der zentralen Vergleichsarbeiten weisen zudem darauf hin, dass VERA auch dazu beiträgt, die von der KMK beschlossenen Standards für die Lehrerbildung<sup>4</sup> aufzubauen. Denn die Ergebnisse können den Lehrern dabei helfen, die Qualität des eigenen Unterrichtens zu überprüfen, wie dies von der KMK gefordert wird. Neben dem möglichen Blick auf die Entwicklung von Kompetenzen bei den Lehrkräften sehen die Wissenschaftler in den zentralen Vergleichsarbeiten auch Vorteile für die Schüler. Die Ergebnisse von VERA erlauben es, die Leistungen einzelner Schüler nicht nur klassenbezogen, sondern auch in landesweitem Maßstab einzuordnen, um daraus Rückschlüsse ziehen zu können. Dennoch versteht sich VERA nicht als Instrument, das konkrete Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsentwicklung liefert, sondern als Diagnoseinstrument, das den Lehrern hilft, Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts festzustellen. Deshalb sollen sich auch Schulen nicht mit anderen Schulen vergleichen, sondern in der Auseinandersetzung mit den erreichten Leistungen der eigenen Schüler Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung erarbeiten (Crössmann, 2010). Um den Blick der Schulen auf sich selbst und die eigenen erreichten Leistungen zu lenken, werden diesen zunächst nur die Schülerergebnisse zurückgemeldet, bevor dann später der Landesschnitt veröffentlicht wird. Es wird deutlich, dass bei VERA die Schulen eine sehr starke Position bei der Durchführung und im eigenständigen Ziehen von Konsequenzen aus den Ergebnissen haben. Dies erfolgte zum einen aus pragmatischen Gründen, da durch externe Testleiter und Testauswerter hohe Kosten anfallen würden, zum anderen sollen dadurch allerdings auch die Einzelschule gestärkt sowie die Akzeptanz für Vergleichsarbeiten erhöht werden. Die damit einhergehenden nötigen Restriktionen bei der Beurteilung der erhobenen Daten werden als geringeres Übel im Vergleich zu den Vorteilen der Eigenständigkeit bei der Testdurchführung erachtet (Isaac, Halt, Hosenfeld, Helmke & Groß Ophoff, 2006).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die standardbasierten Testinstrumente – gedacht als Diagnoseinstrumente – die Akzeptanz der Bildungsstandards bei Lehrkräften erhöhen und vor allem zur Unterrichtsentwicklung dienen sollen (Köller, 2010). Jedoch sieht Oelkers (2010) die Gefahr, dass standardisierte Tests gerade dazu führen werden, dass sich die Diagnosekompetenz von Lehrkräften verschlechtern könnte, da sich die Lehr-

---

<sup>4</sup> Der Beschluss vom 16.12.2004 zu den Standards für die Lehrerbildung findet sich in: Sekretariat der KMK (2004). Im Wesentlichen folgt der Beschluss den Vorschlägen der Expertise von Ewald Terhart (2002).

personen infolge von VERA mehr auf die Testergebnisse als auf ihr eigenes Urteilsvermögen verlassen.

### 1.4.3 Curriculare Innovationen und deren Implementation

Eine Innovation ist allgemein gesprochen etwas Neu-Geschaffenes und leitet sich vom lateinischen Wort *novus* (= neu) ab. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Innovation allein nicht ausreicht, um tatsächlich auch Handeln zu verändern. Die Bildungspolitik benennt den Vorgang, der nötig ist, um curriculare Innovationen im Schulalltag wirksam zu machen, Implementation. Implementation wird dabei als ein Prozess verstanden, in dem Neues „an einem angezielten sozialen Ort (Schule, Organisation) aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird“ (Altrichter & Wiesinger, 2004, S. 220). Dieser Prozess wird von vielen Faktoren beeinflusst. Dabei muss vor allem das individuelle Aushandeln des Subjekts mit der Innovation berücksichtigt werden. Denn nach der Theorie der personalen Konstrukte (Kelly, 1955) entwickeln Adressaten eine je eigene Vorstellung von einer Innovation, die von Vorerfahrungen und der sozialen Einbettung geprägt ist. In diesem Zusammenhang spricht Giddens (1995, S. 102) von der „Rückbettung“ der Innovation, die orts- und zeitgebunden ist und deshalb unterschiedlich wahrgenommen wird. Es ist deshalb wichtig, dem Individuum genügend Zeit und Raum in der Auseinandersetzung mit der Innovation zu geben und diesen Raum nicht durch Standardisierung einzuschränken (Simmel, 1992), da der Adressat der Innovation eine Differenzwahrnehmung zwischen bisherigen Vorstellungen und den neuen Vorgaben der Innovation verarbeiten muss (Hasselhorn & Gold, 2009). In Anbetracht dieser komplexen Vorgänge wird die Bezeichnung dieses Prozesses mit dem Begriff Implementation kritisiert. Denn dieser ist technisch konnotiert und Oelkers (2010) moniert, dass der komplizierte Weg von Innovationen in die Praxis durch diesen Begriff nicht adäquat beschrieben wird. Seiner Meinung nach ist es utopisch zu glauben, dass man das Handeln von Subjekten in ähnlicher Weise steuern kann wie ein Auto. Er sieht die Gefahr, dass ein nicht ernst genommener Implementationsprozess dazu führt, dass sich Lehrkräfte nur oberflächlich anpassen, indem sie ihr Methodenrepertoire erweitern oder umstellen. Eine wirkliche Nachhaltigkeit kann seiner Meinung nach so nicht erreicht werden. Oelkers kritisiert weiter, dass ein reines Reden vom Wechsel der Inputsteuerung zur Outputsteuerung noch keine bessere Unterrichtspraxis macht. Nur wenn die Politik in ihren Maßnahmen berücksichtigt, dass für Lehrer der Unterricht das Kerngeschäft ist und Innovationen von ihnen daher immer darauf abgeprüft werden, ob sie Verbesserungen für die Unterrichtspraxis versprechen, können Innovationen eine tatsächliche Veränderung bewirken. Zudem muss sich eine Innovation dem Problem stellen, dass bei Praktikern große Skepsis gegenüber Neuerungen herrscht. Viele assoziieren mit curricularen Innovationen aufgrund ihrer Erfahrungen negative Aspekte wie zum Beispiel höhere Arbeitsbelastung. Außerdem nehmen Adressaten einer Innovation häufig eine große Diskrepanz zwischen sich und den Entwicklern der Innovation wahr, die den Implementationsprozess negativ beeinflussen kann. Altrichter und Heinrich (2006) kritisieren, dass von Seiten der Bildungspolitik Implementationsprozesse unvollständig ausgeführt werden, wenn finanzielle Mittel in erster Linie für die Öffentlichkeitsarbeit verwendet werden, anstatt konkrete Unter-

stützungsangebote für Praktiker zur Verfügung zu stellen. Denn Fortbildungen für die Adressaten der Innovation werden als zentrales Kriterium für eine erfolgreiche Implementation erachtet.

Nach Bähr (1999) sollten neue Lehrpläne, also curriculare Innovationen, nicht mehr als Produkt eingeführt werden, sondern Anstoß zur eigenen Ausarbeitung von Lehrplänen durch die Lehrerkollegien an den Schulen selbst sein.

#### **1.4.4 Lehrer**

Typisch für den Lehrerberuf in der Grundschule ist die antihierarchische Organisation, die durch die neue Beurteilungspflicht der Rektoren ins Wanken geraten könnte. Dennoch ist das Egalitäts-Prinzip stark verbreitet. In einer Studie zeigt Lortie (1975), dass Lehrer nur wenig miteinander kooperieren. Wenn sie doch zusammenarbeiten, geschieht dies paarweise mit befreundeten Kollegen, aber immer außerhalb des Klassenzimmers. Die Aussagen der befragten Lehrkräfte zu Kooperation mit Kollegen machen deutlich, dass zwar eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit besteht, aber nicht umgesetzt wird. Falls doch kooperiert wird, werden Kollegen als Ideengeber oder Vergleichsmaßstab betrachtet. Durch dieses Verhalten kommt es zu einem sehr eigenzentrierten Berufsverhalten der Lehrkräfte (Rolff, 2002). Doch gerade die Zusammenarbeit von Lehrkräften als Lerngemeinschaften fördert sogenanntes Lehrerlernen und wird als Erfolgsvariable für Unterrichtsentwicklung gesehen (Bonsen & Rolff, 2006). Im angelsächsischen Raum ist die Idee von sich gemeinsam entwickelnden Lehrerkollegien weit stärker verbreitet als in Deutschland, wo erst in den letzten Jahren versucht wird (z.B. durch die Vergleichsarbeiten) die Zusammenarbeit von Lehrkräften zu verstärken. Hierin wird der Schlüssel zur nachhaltigen Unterrichtsentwicklung gesehen (Rolff, 2007).

Die einzelnen Lehrer sind wichtige Adressaten von Implementationsprozessen, da es letztlich darauf ankommt, ob sie ihren Unterricht umstellen. Bromme (1992) sieht als Bereiche des professionellen curricularen Wissens von Lehrkräften unter anderem die „Philosophie des Fachinhaltes“ (Bromme, 1992, S. 96), die eine Bewertung der curricularen Inhalte durch den Lehrer bedingt, und das „fachspezifisch-pädagogische Wissen“ (Bromme, 1992, S. 97), welches das lehrplantheoretische Verständnis einer Lehrkraft durch Erfahrungen prägt. Um das Alltagshandeln von Lehrkräften, das vom professionellen curricularen Verständnis geleitet wird, umzustrukturieren, ist es notwendig, das Curriculum Script – also die subjektiven Theorien der Lehrkräfte zum Lehrplan – zu verändern (Bromme, 1992). Dies hat sich aber gerade bei langjähriger Berufserfahrung stark stabilisiert und entspringt einem komplexen Vorgang der Auseinandersetzung (Kelly, 1955), weshalb curriculare Innovationen nur durch komplexe Vorgänge darin integriert werden. Besonders bei unübersichtlichen Unterrichtssituationen, die schnelles Handeln erfordern, sind die schon seit eigenen Schulzeiten verinnerlichteten Skripts handlungsleitend (Blömeke, Eichler & Müller, 2003). Zudem gelten Lehrer als reformunwillig, was auch damit zusammenhängt, dass ein Lehrer in seiner Schullaufbahn sehr häufig mit Neuerungen in Berührung kommt, die entweder nach einiger Zeit wieder abgeschafft werden oder mit Mehrarbeit verbunden sind. Nach Oelkers sind Lehrer „Utilitaristen“ (Oelkers, 2010, S. 9), die curriculare Innovationen auf deren Nutzen hin abprüfen,

der vor allem als ein Nutzen für den eigenen Unterricht erkannt werden muss. Studien zeigen, dass sie in erster Linie dazu bereit sind, ihre Methoden umzustellen (Barfknecht & von Saldern, 2010; Koch, Groß Ophoff, Hosenfeld & Helmke, 2006). Lehrer sind aber auch „Idealisten“ (Oelkers, S. 10), die ihre Vorstellung von Unterricht gegen Neuerungen verteidigen, was grundsätzlich vorhandene Abwehrhaltungen gegenüber Innovationen begünstigen oder verstärken kann.