

Till-Sebastian Idel

Zeitler, Sigrid/Heller, Nina/Asbrand, Barbara (2012):
Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie
zur Implementation der Bildungsstandards. Münster/New York/
München/Berlin: Waxmann. ISBN 978-3-8309–2664-1.
29,90 Euro

Innovationen im Bildungswesen ergeben sich im Zusammenspiel der bildungspolitischen Ebene, die Reformprogramme und Steuerungsinstrumente im Prozess des policy making mit eigenen Intentionen und Implementationsstrategien konzeptualisiert, mit der Ebene des Feldes der Einzelschulen und Professionellen, die in eigensinnigen Übersetzungsleistungen Neuerungen aufnehmen und implementieren. Die Realisierung bildungspolitischer Innovation ist so gesehen ein komplexer, nicht-linearer Prozess der Emergenz von Veränderungen, der nur bedingt steuerbar ist und in der Regel nicht-intendierte und transintentionale Effekte zeitigt. Fend hat dafür in seiner Schulentwicklungstheorie den Begriff der *Rekontextualisierung* geprägt. Die rekontextualisierende Implementation bildungspolitischer Reform- und Steuerungsimpulse auf der Ebene der Organisation Einzelschule vollzieht sich als komplexe Sinngebungsarbeit auf dem Weg einer Einpassung und Situierung in die konkreten lokalen Rahmungen, in gewachsene Lern- und Schulkulturen und je spezifisch sozial figurierte professionelle Praxisgemeinschaften – ein für qualitativ-rekonstruktive, kontextsensitive Forschungsvorhaben besonders ergiebige Terrain.

Die hier zu besprechende Studie von Sigrid Zeitler, Nina Heller und Barbara Asbrand setzt mit der Dokumentarischen Methode an dieser wichtigen Ebene der Implementation von bildungspolitischen Reformen in Einzelschulen an. Gegenstand ist der Anwendungsfall der Einführung von Bildungsstandards, eine zentrale Gelenkstelle der sogenannten neuen evidenzbasierten Steuerung. Die Studie wurde von 2006 bis 2010 als Teilstudie des IQB-Projekts „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“ durchgeführt und stützt sich auf 27 Gruppendiskussionen mit verschiedenen Fachgruppen (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch) aus unterschiedlichsten Schulformen (Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Realschule, integrierte Sekundarschulformen sowie Grundschule). In der Publikation werden fünf Gruppen in ausführlichen Fallbeschreibungen vorgestellt und in einer komparativen Analyse zur Typenbildung verglichen.

Mit ihrem Fokus auf die Ausleuchtung konjunktiver Erfahrungsräume, impliziter Orientierungsrahmen und Werthaltungen erlaubt die Dokumentarische Methode einen Zugang, der nicht auf die Ebene der Erhebung von intentional verfügbaren Einstellungen und Akzeptanzmaßen, in der Sprache der Dokumentarischen Methode: des expliziten kommunikativen Wissens, beschränkt bleibt und der im übrigen professionstheoretisch an Konzepte des pädagogischen Könnens als implizites Erfahrungswissen und

an Forschungen zur Wirkungsmächtigkeit latenter professioneller Überzeugungen hoch anschlussfähig ist. Die Eigenlogik des adaptierenden Umgangs mit den Bildungsstandards durch Professionelle, ihr darauf bezogenes Sensemaking, wird also wesentlich in den Konstitutionszusammenhang der impliziten Strukturen pädagogischer Professionalität eingerückt und damit gewissermaßen tiefer gelegt.

In den ersten Kapiteln der Studie wird die bildungspolitische und konzeptionelle Programmatik der Bildungsstandards nicht nur in ihrer normativen Rhetorik, sondern ebenso mit Blick auf die bildungswissenschaftliche Kritik beschrieben; darüber hinaus wird in einem lesenswerten, gut informierten Überblick die vorliegende internationale Forschung zu Innovationsprozessen und zum Umgang von Lehrkräften mit Instrumenten der evidenzbasierten Steuerung gesichtet. Die programmatische Idee der Bildungsstandards zielt darauf ab, neben der Verpflichtung auf einen normierten Output die unterrichtsbezogene Gestaltungsautonomie der Lehrkräfte zu vergrößern: die Ziele sind für alle verbindlich, die Wege, sie zu erreichen, dagegen variabel. Genau jene Zielsetzung einer Steigerung von professioneller Gestaltungsautonomie wird in der Kritik der evidenzbasierten Steuerung bezweifelt. Stattdessen wird eine Deprofessionalisierung im Sinne eines Autonomieverlusts befürchtet und durch empirische Befunde aus dem angloamerikanischen Raum zum sogenannten „Teaching to the Test“ zu belegen versucht, wobei diese Untersuchung sich auf high-stake-, also sanktionsbewährte Steuerungsmodelle bezieht. Aus der Programmatik der Bildungsstandards folgt jedenfalls als Gelingensbedingung, dass diese dann erfolgreich umgesetzt sind, wenn Lehrkräfte sich von etablierten Unterrichtsskripten verabschieden, ihre Gestaltungsspielräume nutzen und auf kompetenzorientierte Unterrichtsarrangements umstellen. Ob und inwieweit gerade diese bildungspolitisch intendierte Veränderung von Unterrichtsskripten gelingt, hängt vor dem Hintergrund der oben skizzierten Annahmen entscheidend davon ab, wie Lehrkräfte das Konzept der Bildungsstandards rezipieren und in ihre eigene Unterrichtspraxis integrieren. Daraus ergeben sich die beiden Teilfragen der Studie: „Wie werden die Bildungsstandards von Lehrkräften verstanden und wie wird die Innovation im Zuge der Implementations- und Rekontextualisierungsprozesse auf Schulebene angenommen? Wie thematisieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und was unternehmen sie, um die Kompetenzorientierung in die Planung und Gestaltung des Unterrichts zu integrieren?“ (S. 20). Im Forschungsüberblick markieren die Autorinnen die uneindeutigen Forschungsbefunde, das Desiderat an Studien, die über Einstellungsmessungen hinausgehen, und schließen insbesondere an Arbeiten aus der Innovationsforschung an, die den Prozesscharakter, die Eigenlogik und die Relevanz der aktiven Interpretations- und Anpassungsleistungen durch die Akteure vor Ort sowie deren Partizipation als Erfolgskriterium betonen (so vor allem die Diffusionstheorie von Rogers und das Schalenmodell von Euler/Sloane). Nach einem knappen methodischen Kapitel entfällt der größte Teil der Studie auf die Beschreibung der fünf Fallstudien, deren Kontrastierung und eine abschließende, sehr fundierte theoretische Diskussion der Ergebnisse, die an einschlägige Theorielinien der Professions- und Schulentwicklungsforschung anknüpft.

Als zentraler Befund der Studie ergeben sich unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen der Reform und den konjunktiven Erfahrungsräumen der Fachgruppen, die die Art und Weise der Rezeption und Implementation des Reformimpulses präfigurieren. Alle Fachgruppen setzen sich – als Basistypik – in ein Verhältnis der Differenz zur Ebene des bildungspolitischen Steuerungssystems. Mit welchen Vorzeichen allerdings diese Differenzkonstruktionen versehen werden, ist von zwei Dimensionen abhängig, die nach der komparativen Analyse den Umgang mit der Reform bestimmen: eine Rahmenorientierung an Autonomie oder Heteronomie und die Orientierung an unterschiedlichen professionellen Bezugssystemen entlang entgegengesetzter Unterrichts- bzw. Lernverständnisse (konstruktivistisch/instruktivistisch). So zeigen sich einige der Fachgruppen als besonders erfahren im Umgang mit Schulentwicklungsherausforderungen und – als Folge konstruktiv bewältigter Schulentwicklung – an Autonomie orientiert. Eine solche Ausgangssituation begünstigt einen Umgang mit den Bildungsstandards, wie er bildungspolitisch intendiert ist: Diese Lehrkräfte positionieren sich als relativ unabhängig zur Bildungspolitik, sie fassen die Reform tatsächlich als Erweiterung ihrer Handlungsspielräume auf und konstruieren so ein reflexives Verhältnis zwischen bildungspolitischer Norm und Handlungspraxis. Sie sehen sich einem konstruktivistischen, an den Lernenden orientierten Unterrichtsverständnis verpflichtet und können sich auf diese Weise positiv im Paradigma kompetenzorientierten Unterrichts verorten bzw. dieses in der eigenen Unterrichtsentwicklung berücksichtigen. Dieses Ergebnis vermag die schlichte These eines Autonomieverlusts in Folge der Einführung neuer Steuerungsinstrumente zu korrigieren, ohne diese aber grundsätzlich in Frage zu stellen. Denn auch das letztere Szenario lässt sich empirisch auffinden und als Verhältnis von Bildungspolitik und Schulpraxis bestimmen. Schulentwicklungsunerfahrene Fachgruppen weisen nämlich eine Rahmenorientierung an Heteronomie auf: „Was die Bildungspolitik vorgibt, wird dieser Vorstellung nach in der Schule abgebildet“ (S. 232). Bei dieser strukturkonservativen und zugleich latent widerständigen Rahmenorientierung können zwei konstraintentionale Rezeptionsweisen der Bildungsstandards unterschieden werden: Entweder rezipieren diese Gruppen die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgabe, was in eine rein formale Umsetzung mündet, oder aber sie verstehen Bildungsstandards als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Umsetzung, worauf sie mit Überforderung reagieren. Zudem sehen sie sich ungerecht behandelt, denn das eigene Handeln wird ja im Gegensatz dazu als schematischer Vollzug externer Vorgaben, nicht als kreative Adaption entworfen; in dieser Lesart solcher Fachgruppen wird also etwas zugemutet, was der eigenen Verhältnisbestimmung von Schule und Bildungspolitik widerspricht. Kompetenzorientierte Aufgaben werden von diesen Lehrkräften „als nettes Unterrichtsmaterial“ in den ansonsten unveränderten Unterricht eingebaut. Die Reform verfängt also nicht, weil der Unterricht gar nicht weiterentwickelt wird. Entsprechend dieser Befunde ergeben sich auch ganz konkrete praktische Implikationen für die Frage nach kontextadäquaten Implementationsstrategien: Während es für entwicklungserfahrene Fachgruppen wichtig sei, Anerkennung zu erhalten und die eigene Expertise im Prozess der Reform anderen unerfahrenen Professionellen zur Ver-

fügung zu stellen, müssten für die an Heteronomie orientierten Fachgruppen besondere Angebote geschaffen werden, die diese darin unterstützen, mehr Eigenverantwortung in der Entwicklung von Lernarrangements zu übernehmen. Dies scheint gerade bei den heteronom orientierten Fachgruppen eine besondere Herausforderung zu sein, die die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgaben interpretieren und sich mit Vorstellungen einer Selbstunterwerfung unter den bildungspolitischen Oktroi positiv identifizieren. Denn diese sehen sich in ihren Orientierungen bestätigt. Hier muss also zunächst diese scheinbare Übereinstimmung irritiert werden, wenn Bildungsstandards als Impuls zur Förderung eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung hin zur Kompetenzorientierung fruchten sollten.

Interessant an diesen hier nur knapp skizzierten Befunden erscheint, dass sich produktive Umgangsweisen auch bei solchen Fachgruppen finden, die auf der Ebene ihres kommunikativen Wissens sich gegen die Reform positionieren, auf der Ebene ihrer habituellen Orientierungen aber durchaus konstruktiv auf die Reform reagieren – eine Differenzierung, die nur aufgrund der wissenssoziologischen Unterscheidung der beiden Sinnebenen entdeckt werden konnte. Die Zustimmung oder Ablehnung auf expliziter Ebene scheint also weniger relevant zu sein als die Anschlussoptionen auf der habituellen Ebene. Ein weiterer bedeutsamer Befund, den es in Anschlussstudien zu überprüfen und möglicherweise auch zu differenzieren gelte, ist die mangelnde Relevanz der Fachkultur, auf die die Autorinnen verweisen (so lässt sich begründen, weshalb die ausgewählten fünf Fälle sich alle auf Mathematikfachgruppen beziehen). Und zuletzt wäre auch – gerade vor dem Hintergrund der sich momentan verschiebenden Schulstrukturen – das Zusammenspiel von Schulform, habituellen Orientierungen und Rezeptionsweisen im Umgang mit Instrumenten der evidenzbasierten Steuerung zu überprüfen. Die Autorinnen sehen hier eine einfache Dichotomie zwischen gymnasialen Fachgruppen, die eher instruktivistisch orientiert sind (auch wenn sich im Sample gymnasiale Fachgruppen finden, die durch eigene Unterrichtsentwicklungen ihr stark fachzentriertes Verständnis erweitert haben), und konstruktivistisch orientierten Fachgruppen an Gesamtschulen. Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Befunde entlang schulformspezifischer Professionskulturen wäre sicherlich aufschlussreich.

Ein weiteres Desiderat dieser alles in allem spannenden und aufschlussreichen Studie, auf das die Autorinnen am Ende ihrer Publikation selbst verweisen, ist die Ausspargung der Unterrichtsebene. Auf diese wird nur unter der handlungstheoretischen Maßgabe der dokumentarischen Methode geschlossen, dass nämlich die Orientierungsrahmen handlungsleitend sind. Geht man hingegen davon aus, dass die Ebene des Vollzugs von Praxis wiederum in der Eigenlogik ordnungsbildender Praktiken situiert ist, so ergibt sich daraus die Forderung, genau diese interaktive Herstellung von Unterricht als eigene Wirklichkeitsebene in den Blick zu nehmen. Dann könnte das Verhältnis bestimmt werden zwischen kollektiven Orientierungsrahmen, die in der diskursiven Praxis des Redens über Unterricht in den Gruppendiskussionen zum Tragen kommen, und den pädagogischen Praktiken, die den Unterricht als Praxis konstituieren. Ob dieses Verhältnis ein gleichsinniges ist bzw. unter welchen Bedingungen diese Relationierung span-

nungsvoll und brüchig wird, ließe sich dann im Vergleich verschiedener Fachgruppen und Schulen erschließen. Damit ist der offene Horizont an Fragestellungen einer rekonstruktiven Implementations- bzw. Schulentwicklungsforschung angedeutet, zu der die vorliegende Studie bereits einen gewichtigen Beitrag geleistet hat.

Autorenangaben

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen
Bibliotheksstr.1-3
28359 Bremen
idel@uni-bremen.de