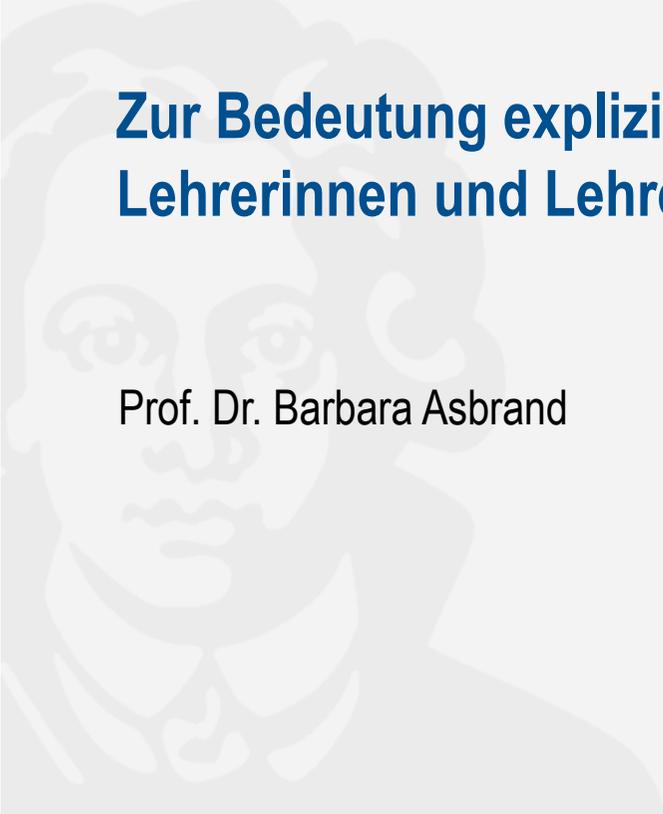


Bildungsstandards und Unterricht

**Zur Bedeutung expliziter Bewertungen und impliziten Habitus von
Lehrerinnen und Lehrern bei der Rekontextualisierung der Reform**

Prof. Dr. Barbara Asbrand



Wirkungserwartung: Qualitätsentwicklung

„Mit der Entwicklung und Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards haben die Länder nicht nur Grundlagen für eine wirksame Qualitätssicherung im Bildungsbereich, sondern auch für die Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts gelegt. Auf diese Weise sollen die notwendigen Impulse gesetzt werden, um die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler deutlich zu verbessern sowie ein Mindestmaß an Kompetenzen für alle sicherzustellen.“
(KMK 2010, S. 7).



Wirkungserwartung: Qualitätsentwicklung

Wirkungsmechanismen:

Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Datenrückmeldung und mit Hilfe kompetenzorientierter Aufgaben

„Damit die verschiedenen Maßnahmen die notwendigen Impulse zur Verbesserung des Bildungswesens auch tatsächlich auslösen, ist es erforderlich, Prozesse der Qualitätsentwicklung und Standardsicherung auf allen Ebenen (...) miteinander zu verbinden. Insbesondere muss sichergestellt werden, dass Informationen über die Qualität des Bildungssystems so weit wie möglich auch für die Entwicklung jeder einzelnen Schule genutzt werden können.“ (KMK/IQB 2006).



Bildungsstandards: Wirkungserwartungen und -mechanismen

Wirkungserwartung: Qualitätsentwicklung

Wirkungsmechanismen:

1. Bildungsstandards: Formulierung von Erwartungen an schulische Bildungsprozesse

Dieser "Mechanismus (...) 'funktioniert', wenn Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen diese Erwartungen bei ihren Entscheidungen und Handlungen berücksichtigen, so z.B. Lehrpersonen bei ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung, Schulleitungen bei der Fortbildungsplanung und beim Setzen von Entwicklungsprioritäten (...) usw."

(Altrichter/Kanape-Willingshofer 2012, S. 362)

2. Regelmäßige Messung der Schülerleistungen

„Diese Rückmeldungen erlauben Akteurinnen und Akteuren auf allen Ebenen Diskrepanzen zwischen den angestrebten Standards und den erreichten Leistungen zu entdecken.

Die Diskrepanzen sollen ebenenspezifische Entwicklungshandlungen motivieren und in die richtige Richtung lenken.“ (ebd.)

→ Die angestrebte Qualitätsentwicklung erfordert professionelle Schulentwicklung, d.h. auf Einsicht basierende Unterrichtsentwicklung durch die Lehrpersonen.

(vgl. auch Maag Merki 2010)

Zur Rolle der Professionellen in Reformprozessen

Rekontextualisierung:

Maßnahmen oder Konzepte werden von den verschiedenen Akteuren des Bildungssystems in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Kontexten unterschiedlich verstanden.

Schulen als Organisation und Lehrpersonen entwickeln je eigene Vorstellungen und stellen Anschlussmöglichkeiten zwischen den bildungspolitischen Vorgaben und ihrem Kontext her, dabei werden die Vorgaben an die Bedingungen des schulischen Kontextes adaptiert (Fend 2006, S. 174f; vgl. auch Oelkers/Reusser 2008, S. 234ff).

Sense Making:

Das Verstehen einer Reform abhängig ist vom Vorwissen der Akteure, vor allem ihren impliziten Vorstellungen und Wertorientierungen, die der pädagogischen Praxis zugrunde liegen.

Die Anpassung der Reform an das vorhandene Wissen sowie emotionale und affektive Einflussfaktoren – z.B. das Nicht-Infrage-Stellen des eigenen Selbstverständnisses – führen dazu, dass Lehrkräfte Reformen häufig so implementieren, dass sie zu ihrer bisherigen Praxis passen. Eine erfolgreiche Implementation setzt voraus, dass die Ideen und Prinzipien der Reform auf der Ebene der impliziten Vorstellungen verinnerlicht werden (Spillane/Reiser/Reimer 2002; vgl. auch Coburn 2003).

Explizite Bewertungen und impliziter Habitus

Kommunikatives Wissen

- strukturiert das Handeln auf theoretisch-kommunikativer Ebene
- kann von den Probandinnen und Probanden expliziert werden
- theoretische, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild (z.B. Einstellungen, pädagogische Programmatik, Reformkonzepte)
- explizite Bewertungen
- Verständigung erfordert gegenseitiges Interpretieren

Konjunktives Wissen (Mannheim 1964, 1980)

- handlungspraktisches, atheoretisches, habitualisiertes Wissen
- implizites Wissen, das den Probandinnen und Probanden nicht reflexiv zugänglich ist (Habitus)
- bestimmt das Welt- und Selbstbild und das praktische Handeln
- Werhaltungen
- Verständigung im Modus unmittelbaren Verstehens aus der Basis geteilter konjunktiver Erfahrungen

Ergebnisse aus Forschungsprojekten



Qualitative Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards

Fragestellung: Wie integrieren Lehrkräfte die kürzlich eingeführten KMK-Bildungsstandards in ihre Schul- und Unterrichtspraxis?

Datenerhebung: ca. 30 Gruppendiskussionen mit Mitgliedern von Fachkonferenzen (verschiedene Schulformen, Fächer, Bundesländer, Teilnahme an Implementationsmaßnahmen)

Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007)

Habituelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern:

1. Autonom orientierte Gruppen, die Bildungsstandards als Rahmen für eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung und als Zunahme von Freiheit und Verantwortung verstehen
→ Passung zwischen Habitus und dem Verständnis der Reform, Anschlussfähigkeit an das Verständnis von Lehren und Lernen, aber Kritik auf der Ebene der expliziten Bewertung
2. Heteronom orientierte Gruppen, die Bildungsstandards als umzusetzende Vorgabe auffassen
→ Passung zwischen Habitus und dem Verständnis der Reform, trotz Zustimmung und Umsetzung wirken Bildungsstandards aber nicht als Entwicklungsimpuls
3. Heteronom orientierte Gruppen, die Bildungsstandards als Rahmen für eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung und als Zunahme von Freiheit und Verantwortung verstehen
→ Nicht-Passung, die Reform führt zu Verunsicherung

Gruppe „Garonne“ (Regionale Schule RLP, Fachschaft Englisch)

- Bf ... wir haben uns aufgrund der neuen Bildungsstandards auch überlegt jetzt ein anderes Englischbuch einzuführen; (...)
- Cm weil unser Buch jetzt da eigentlich sehr wenig Möglichkeiten bietet; ham aber dann festgestellt dass unser neues Buch da doch sehr viel Möglichkeiten bietet; und äh woll'n jetzt einfach mal sehn wie wir uns da einarbeiten;(4)
- Bf Ja und ich denke irgendwo wenn jetzt irgendwelches neue Material kommt es gibt ja mittlerweile auch schon einiges so vom vom europäischen Bildungsrahmen oder'n gemeinsame europäische Rahmen wie das heißt; es es gibt ja auch von Verlagen jetzt schon so einige Sachen die also speziell auf diese Bildungsstandards hinarbeiten und so'n bisschen Material ham wir davon auch und da guckt man dann auch schon mal was kann man verwerten und ähm (...) denk ich also zumindest wir hier als als als Stufenlehrer ham immer schon mal geguckt was kann man da nehmen, was was passt da jetzt zu, was kann man einfach mal probieren jetzt in grade in den siebten Klassen
- (...)

Gruppe „Garonne“ (Regionale Schule RLP, Fachschaft Englisch)

CBf So geht's uns ja auch mit diesem einen Heft da sind wirklich richtig gute Texte drin was wir auch schon n paar Mal jetzt paar von eingesetzt haben; aber man ist so von- ja

Df |Ja |ja

Bf man realisiert nicht dass man vom Anspruch schon wieder zu hoch ist oft ne, und dann ist man nachher enttäuscht wenn das eben net so klappt;

Df |richtig |ja

Df Mhm (.) Allein schon dieses Gedicht was ich mit denen mal gemacht hatte dacht ich auch so n schönes Herbstgedicht jetzt ge (.) da war fast jedes dritte Wort für die was die nicht wussten ge, also war- ging erstmal wirklich so'ne Wortarbeit im Ganzen vorher und da () richtig; und da verschätz ich mich auch oft gell,(3)

(...)

Cm und ähm war jetzt mit'm Halloween das hat halt thematisch mal schön gepasst und da sind se eigentlich auch ganz interessiert rangegangen; das geht gar net so schlecht (3) ich denk jetzt vor Weihnachten ham wa auch wieder Material da könn ma au wieder gucken (.) zum Thema Weihnachten ()

Df |Ja jede Menge

?f ja ja viel schönes schönes

Gruppe „Arno“ (Integrierte Gesamtschule RLP, Fachschaft Mathematik)

Af also ich denke die Beispiele waren klasse; trotzdem sam'ma mal diese Beispiele die faszinier'n dich ja weil mir ja in der Fortbildung auch selber äh so so gespielt haben; da fehlt jetzt dann nachher nur noch so'n Schritt; das heißt was machst du als Gesamtkonzeption zum Thema Wahrscheinlichkeit; ne, weil so Begrifflichkeiten musst dich doch hinsetzen und musst das raussuche dann musste noch mal Übungen suche ne, (...)

Cm viel Spiel- viel viel Spielerei sach ich mal der nächste Schritt wie du gesagt hast den

Af | ja ja jaja

Cm müsst ma' dann noch

Af | der hat natürlich bei der Fort- ne welche Begriffliche bringst du ne, oder äh wie die ganzen Begriffe da äh dann halt einzuführen sind dass se auch () unterscheide könne; wenn mehrere Ereignisse sind was kann eintrete und so weiter dann wird's ja wieder dann wird's ja wieder mathematischer also im Prinzip hätt' ma des Thema für mei Begriffe auch ma so abrunde müsse also

Gruppe „Arno“ (Integrierte Gesamtschule RLP, Fachschaft Mathematik)

Af oder auch so ist das auch mit dene offene Aufgabe ich kann; ganz viel offene Aufgabe sammele aber ich muss sie immer im Kontext sehe was will ich was will ich in diesem in diesem Kontext;

Df den Sack zu mache

Af | ne, ja genau wo mach ich den Sack zu und da denk ich sind

Df | mhm na wie?

Af die Fortbildungen also noch n bisschen mager (2)

Erstes Zwischenfazit

- Heteronom orientierte Lehrpersonen mit einem instruktivistischen Unterrichtsverständnis setzen neue Aufgabenformate als Unterrichtsmaterial ein, es findet keine Veränderung des Unterrichts statt, wie durch die Bildungsstandards intendiert.
- Bei autonom orientierte Lehrpersonen mit einem konstruktivistischen Unterrichtsverständnis ist das Potenzial der kompetenzorientierten Aufgaben anschlussfähig, Aufgaben werden genutzt um einen Lernerautonomie förderlichen Unterricht zu gestalten (vgl. Tesch 2010).
Aber: Diese Lehrpersonen empfinden z.B. Fortbildungsangebote zu Bildungsstandards als Kränkung und Missachtung ihrer Expertise, die Reform wird auf der Ebene der expliziten Bewertungen abgelehnt.
Von Fortbildungen erwarten sie eine fachdidaktische Reflexion von größeren Zusammenhängen bzw. grundlegenden Fragen der Unterrichtsgestaltung.

Fragestellung: Welche Prozesse der Aneignung und Konstruktion von Wissen und Fähigkeiten ereignen sich bei Schülerinnen und Schülern in Lehr-Lernarrangements zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung?

Datenerhebung an 7 Schulen (Gymnasien, Gesamtschule),
in 4 Bundesländern (Nds., Hessen, Hamburg, RLP),
im 10. Jahrgang, in unterschiedlichen Fächern,
unterschiedliche Lehr-Lernarrangements

Video- und Audiographie des Unterrichts, aufgezeichnet wurden
ganze Unterrichtseinheiten (bis zu drei je Schule)
→ ca. 150 Unterrichtsstunden

Auswertung mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007)

(Kater-Wettstädt 2015)



Beispiel: Die Unterrichtseinheit „Schadstoffe in Textilien“

Hallo zusammen,
ich wende mich an euch weil ich mir meine momentane Situation nicht erklären kann und weil ich damit nicht gleich zum Arzt rennen will.

Ich habe seit ca. 1,5 Wochen ständig Übelkeit, Schwindel, Kopfschmerz und einen metall-ähnlichen Geschmack auf der Zunge.

Das fing eigentlich damit an, dass ich mir im Internet ein paar T-Shirts (Made in Bangladesh) bestellt habe. Die haben förmlich nach Farbe gestunken. Hab' sie trotzdem gleich angezogen. Nach kurzer Zeit wurde mir extrem übel, warm und schwindelig. Vor allem im Schulterbereich habe ich juckende rote Stellen. Ich hab die Kleidung 3mal gewaschen, kann sie aber trotzdem nicht problemfrei tragen. Übelkeit und Schwindel kommen mittlerweile auch ohne Kontakt zu der Kleidung und diesen Geschmack nach Metall auf der Zunge werde ich auch nicht mehr los.

Kann mir jemand sagen was das ist, sollte ich mich deshalb mal beim Arzt blicken lassen?
Hat jemand ähnliche Probleme?

mfg und danke für Antworten



Beispiel: Die Unterrichtseinheit „Schadstoffe in Textilien“

10. Klasse eines Gymnasiums

fächerübergreifender Unterricht Biologie und Sozialkunde

Unterrichtsinhalte: Immunsystem/Allergien bzw. Wirtschaft und Globalisierung

Kompetenzziele: Fachwissen, Kommunikations- und Bewertungskompetenz

1. Stunde	Aufgabe: Der Forumseintrag soll qualifiziert beantwortet werden. Fragen: Was müssen die Schülerinnen und Schüler dafür wissen? Welche Expertise ist notwendig?
2.-4. Stunde	Recherche in Expertengruppen (Mediziner, Chemiker, Unternehmer, Textilarbeiter_innen) Erstellen eines Plakats
5.+ 6. Stunde	Präsentation der Arbeitsergebnisse Schülerinnen und Schüler beginnen, die Antwort auf den Forumseintrag zu schreiben

Beispiel: Die Unterrichtseinheit „Schadstoffe in Textilien“

7.+8. Stunde	Rollenspiel „Podiumsdiskussion“ Vorbereitung: Fortsetzung der Recherche in den Expertengruppen
9. Stunde	Rollenspiel „Podiumsdiskussion“ Durchführung
10.+11. Stunde	Plenumsgespräch über Handlungsmöglichkeiten angesichts der Probleme in der Textilproduktion Recherche zu Zertifizierungen/ Siegeln im Textilbereich (Ökologie, Sozialstandards)
12. Stunde	Evaluation der Unterrichtseinheit

Der Habitus der Lehrerin



Die Lehrerin agiert als Moderatorin und Organisatorin des Unterrichts.

Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand durch die Schüler_innen strukturiert sie im Rahmen klarer Vorgaben und Aufgabenstellungen.



Die Schülerinnen und Schüler werden als potenzielle Expertinnen und Experten adressiert.

Die Lehrerin zeigt hohe Erwartungen an die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler und Zutrauen in deren Fähigkeit, sich selbständig Fachwissen anzueignen.

Die Schülerinnen und Schüler als potenzielle Experten



- L so kommentiert, was fällt euch ein, (3) ihr nehmt euch gegenseitig dran, (Gabriele)
- Gf ähm ja vielleicht hat die irgendwie ne Allergie gegen diese Farbe im T-Shirt oder so gegen dieses Chemikalische (in den T-Shirt); Norman
- Nm ja ich würd auch sagen vielleicht sinds auch irgendwie die generell die Farben oder so weil das so billige Shirts sind die sie sonst wo bestellt hat (2) ähm dass da irgendwelche illegalen Lösungsmittel oder sonst was drin is; was was (net so gesund ist) würde ich mal zum Arzt gehen; @(..)@
- Am ich würde (vielleicht mal beim Verkäufer) nachfragen; wo was das jetzt was da genau ob der weiß woher er dis hat, und was da genau alles drin is;(4)
- L Nichts mehr?(3)



(vgl. Kater-Wettstätt 2015)

Die Schülerinnen und Schüler als potenzielle Experten



L eure Aufgabe ist es im Laufe der nächsten Stunden, eine Antwort drauf zu kriegen was denn da jetzt passiert ist, und ihr habt jetzt schon einige Fragen gestellt, und denjenigen versuchen (.) ähm (.) versuchen zu können das wir dem antworten (.) ähm jetzt kamen schon einige Fragen, ähm ihr überlegt einfach mal, was müsste man, alles heraus finden um ähm dem diese Antwort zu schreiben, über was müssten wir uns jetzt alles informieren? ähm zwei drei Minuten Zeit mal drüber nachzudenken ich teil mal in der Zeit ein paar (.) F-Kärtchen aus, da schreibt ihr die Fragen drauf, die wir auf jeden Fall beantworten müssten, damit wir (.) ähm (.) der Frau (.) oder dem Mann- wir wissens ja nicht genau wer es ist-eine Antwortmail schreiben zu können (.) °ja° (3) inhaltlich welche Sachen müssen wir abklären(.)

Me L(okay, okay gut)

L was wir- was muss- über was müssen wir uns (gut) in-informieren

?m L(die) W-Fragen

L ja ihr dürft ruhig W-Fragen stellen

(vgl. Kater-Wettstädt 2015)

Die Schülerinnen und Schüler als potenzielle Experten – Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung

Bf Ja welche (.) Materialien die verarbeiten das wissen die doch oder?
Af Meinste?
Df Ja: (.) klar
Cf /Ja
Em Ja welche Materialien verarbeitet ihr (1)
Bf Ja
Fm / Baum (.) wolle ()
Bf @(.)@ (2)
Em Krupstahl (2)
Fm Klar (2) jetzt weiß ich auch warum die son eisiges Gefühl auf (der Zunge) Metall()
Em / Ja (3)
[...]
Em /Machen alles illegal
Af Das kann doch echt sein dass (.) billige illegale
Cf / Ja (.) kann doch sein dass irgendwelche billigen Stoffe gibt die illegal sind, zum Beispiel () das ja: wirklich so Arbeit ist dass das ähm (2) für die Arbeiter ja auch schädlich ist, dann ist das ja auch "irgendwie illegal"
Bf /Ja ist echt so
Fm /Ja des eh viel Arbeit ist schädlich
Cf Das ist auch Zwangsarbeit
Fm °Kinderarbeit ist noch schlimmer°
Em / () (.) ich zieh nur (Socken) an die von Kindern gemacht worden sind;
Cf Ja Zwangsarbeit, (.) Kinderarbeit und so
Bf /Ist echt (so) ja
?m ()
Df Was?
Bf Zwangsarbeit, Koma Kinderarbeit, Fragezeichen
?m / ()°
Em @Aber irgendwie@ ist das schon komisch die Kinderarbeit dann ähm mit den äh Allergien in Zusammenhang zu bringen

Offene
Annäherung
reflektieren
(Nicht-)Wissen

Tauschen

Entwickeln
Fragen

Erkennen ein
Problem

Dokumentieren
Fragen

Suchen nach
Zusammenhängen

Die eigene Expertise nutzen – Kompetenzziel Perspektivenübernahme

- Cf Und @(.)@ also da sieht man halt wie viele Kinder ähm halt arbeiten in welchem Alter, (...) und ähm für die ist das halt auch schädlich wegen diesem ganzen Azofarbstoffen und so ja
- Kf Ähm vor allem auch Pestizide sind ein großes Thema da viele Leute die mit Pestiziden in Kontakt kommen eine Pestizidvergiftung also unter einer Pestizidvergiftung leiden, und dies führt dann schließlich zu Krebs, Nervenschäden, Atemwegserkrankungen, Geburtsfehlern, und auch Unfruchtbarkeit, und schon zehn Milliliter Pestizide reichen aus um bei direkter Berührung eines M- also einen Menschen zu töten



(vgl. Wettstädt/Asbrand 2013; Kater-Wettstädt 2015)

Fallvergleich: Perspektivenkoordination versus Perspektivenreproduktion



- Präsentation bisheriger Arbeitsergebnisse, lange Vorbereitungszeit
- Schüler_innen agieren als Experten
- Lehrmodus: Themen-Ko-Konstruktion
- mehrperspektivische Auseinandersetzung
- Schüler_innen greifen auf ihr zuvor erarbeitetes Expertenwissen zurück und entwickeln eigene Argumentationen
- diskursiver Austausch, Bearbeitung eines grundlegenden moralischen Konflikts
- Perspektivenkoordination



- Vorbereitung im Rahmen einer Hausaufgabe
- vorgegebene Argumente auf den Rollenkarten
- Lehrmodus: Themenvermittlung
- ein Argumentationsmuster: Perspektive der Konsumentinnen und Konsumenten
- kein diskursiver Austausch
- Inhalte der Rollenkarten werden reproduziert
- Perspektivenreproduktion

(vgl. Wettstädt/Asbrand 2013; Kater-Wettstädt 2015)

Zweites Zwischenfazit

Auch auf der Ebene des Unterrichts zeigt sich, dass allein der Einsatz kompetenzorientierter Aufgaben oder bestimmte Unterrichtsformen und Methoden den Unterricht nicht grundlegend verändern. Entscheidend ist vielmehr der habitualisierte Modus des Lehrens und Lernens, die *auch* durch die Aufgaben und die Materialien, aber vor allem durch den Habitus der Lehrperson bestimmt ist (vgl. auch Tesch 2010).

Fragen

1. Lassen sich grundlegende habituelle Orientierungen bzw. Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern durch Steuerungsmaßnahmen verändern?
2. Wie wirken Steuerungsmaßnahmen, wenn sie nicht zu den habituellen Orientierungen der Akteure passen?
3. Wie adaptiv müssen Maßnahmen zur Unterstützung und Verbreitung einer Reform in der Schulpraxis sein?

Einige Schlussfolgerungen

1. Bildungspolitische Reformen begegnen Lehrpersonen immer auf der Ebene kommunikativen Wissens, das sie sich nur im Modus des Interpretierens erschließen können. Steuerungsmaßnahmen entfalten deshalb nicht-intendierte bzw. transintentionale Wirkungen (vgl. auch Altrichter/Maag Merki 2010).
2. Veränderungen des habituellen Orientierungen bedürfen einer innovationsförderlichen Implementationspraxis auf der handlungspraktischen Ebene der Organisation Schule (vgl. Spillane et al. 2002) bzw. einer Reflexionspraxis, die implizites Wissen explizit und damit der Veränderung zugänglich macht (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010).
3. Auch Lernprozesse von Lehrpersonen müssen angesichts der Heterogenität von Lehrerkollegien adaptiv gestaltet werden:
 - Gruppe 1: Anerkennung der vorhandenen Expertise und die Möglichkeit zur Partizipation
 - Gruppe 2: Raum, Zeit und Unterstützung für eine umfassende Reflexion des eigenen Unterrichtsverständnisses und die Entwicklung von Autonomie
 - Gruppe 3: Kohärenz der gleichzeitig stattfindenden bildungspolitischen Reformen

