

Pant, Hans Anand; Vock, Miriam; Pöhlmann, Claudia; Köller, Olaf  
**Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der  
Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen**

*Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 6, S. 827-845*

urn:nbn:de:0111-opus-43796

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung*

*Katharina Maag Merki/Knut Schwippert*

Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. Editorial ..... 773

*Daniel Koretz*

Test-based Educational Accountability. Research Evidence and Implications ..... 777

*Katharina Maag Merki/Eckhard Klieme/Monika Holmeier*

Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen.  
Differenzielle Analysen auf Schulebene mittels Latent Class Analysen ..... 791

*Ludger Wößmann*

Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen  
anhand von vier internationalen Tests ..... 810

*Hans Anand Pant/Miriam Vock/Claudia Pöhlmann/Olaf Köller*

Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungs-  
standards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen ..... 827

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Accountability – Schulentwicklung“ ..... 846

### *Allgemeiner Teil*

*Klaus-Jürgen Tillmann*

Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann ..... 852

*Kathrin Dederling*

Der Einfluss bildungspolitischer Maßnahmen auf die Steuerung des  
Schulsystems. Neue Erkenntnisse aus empirischen Fallstudien ..... 869

*Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer*  
Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? ..... 888

### *Besprechungen*

*Hans-Christoph Koller*  
Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik ..... 906

*Fritz Osterwalder*  
Holger Böning/Hanno Schmitt/Reinhart Siebert (Hrsg.): Volksaufklärung ..... 909

*Ulrich Herrmann*  
Hanno Schmitt/Anke Lindemann-Stark/Christophe Losfeld (Hrsg.): Briefe von  
und an Joachim Heinrich Campe ..... 913

*Roland Reichenbach*  
Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der  
Ungerechtigkeit  
Heiner Drerup/Werner Fölling (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit ..... 915

*Ewald Terhart*  
Marilyn Cochran-Smith/Sharon Feiman-Nemser/D. John McIntyre/  
Kelly E. Demers (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education  
Tony Townsend/Richard Bates (Eds.): Handbook of Teacher Education  
Marilyn Cochran-Smith/Kenneth M. Zeichner (Eds.):  
Studying Teacher Education ..... 921

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 928

Hans Anand Pant/Miriam Vock/Claudia Pöhlmann/Olaf Köller

## Offenheit für Innovationen

*Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen*

**Zusammenfassung:** *In dieser Studie wird untersucht, in welchem Ausmaß sich Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I mit den 2004 verabschiedeten Bildungsstandards auseinandergesetzt haben und inwiefern sie Bildungsstandards als eine sinnvolle Innovation bewerten. Eine bundesweite Stichprobe von N=496 Lehrkräften aller weiterführenden Schulformen wurde mit einem standardisierten Instrument befragt, das auf dem Concerns-Ansatz von Hall und Hord (2006) basiert. Mithilfe von Clusteranalysen werden prototypische Profile der Auseinandersetzung identifiziert, wobei die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte ein Profil aufweist, das sie als „Kooperierer“ im Hinblick auf die Innovation ausweist. Weiterhin werden Mehrebenenmodelle berichtet, in denen der Zusammenhang zwischen den Einstellungsprofilen der Lehrkräfte und den Englischkompetenzen der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler modelliert werden.*

### 1. Einleitung

Die Einführung und flächendeckende Implementation der länderübergreifenden Bildungsstandards, die – je nach Fach – seit den Jahren 2004 und 2005 stattfindet, stellt aktuell eine der zentralen *Large-Scale*-Reformen im deutschen Schulsystem dar. Die Bildungsstandards gelten seitdem verbindlich in allen Bundesländern und sollen ihrem Anspruch nach sowohl den Aufbau eines auf Leistungsmessungen basierenden Systems der Rechenschaftslegung (*Accountability*) auf der Ebene der Länder ermöglichen als auch die Entwicklung in den Einzelschulen auf neue, kompetenzorientierte Unterrichtsformen hin orientieren (KMK 2006). Zusätzlich werden in den nächsten Jahren flächendeckende Vergleichsarbeiten zum Zwecke der intermediären Feststellung von Leistungsständen in der Jahrgangsstufe 8 ebenso wie zentrale Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I immer enger an die Bildungsstandards angebunden werden.

Generell gilt, dass ein wesentlicher erfolgsrelevanter Faktor für das Gelingen einer solchen umfassenden Reform im Schulsystem einen Mindestgrad an Akzeptanz der Konzepte und Maßnahmen durch die Lehrerinnen und Lehrer als die zentralen Akteure voraussetzt, die die Reform konkret in ihren Klassen und Lerngruppen umsetzen sollen (Fullan 2000; Knapp 1997).

Mittel- und langfristig verbindet sich mit der flächendeckenden Implementation der Bildungsstandards die Erwartung, die Kompetenzen der Lernenden zu verbessern. Durch kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung soll das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahn für eine möglichst breite Gruppe von Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden. In eigens konstruierten standardbasierten Leistungstests soll diese Kompetenzentwicklung schließlich regelmäßig überprüft werden.

Die hier dargestellten Befunde sind Ergebnisse aus einer Teiluntersuchung im Rahmen eines umfangreicheren quantitativ und qualitativ angelegten Forschungsprojekts, das sich in den kommenden Jahren der Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards widmet (vgl. Zeitler/Asbrand/Pöhlmann, im Druck)

In der vorliegenden Teilstudie befassen wir uns zuerst mit der Frage, mit welchen Aspekten der Bildungsstandards bzw. des standardorientierten Unterrichts sich Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I in Deutschland zu Beginn der Reform auseinandersetzen. Die theoretische Grundlage bildet dabei das *Stages-of-Concern-Modell* von Hall und Hord (2006) und ein darauf basierendes standardisiertes Befragungsinstrument, mit dessen Hilfe der Prozess der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation abgebildet wird. In einer früheren Studie aus dem Jahr 2006 haben wir – ebenfalls basierend auf dem Ansatz von Hall und Hord (2006) – diese Fragestellung bereits in der Primarstufe an einer großen Stichprobe deutscher Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer untersucht (Pant u.a. 2008). Dieser Beitrag betrachtet nun, inwiefern sich die Befunde auch auf Lehrkräfte an weiterführenden Schulen für die erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) sowie Mathematik übertragen lassen.

Die zweite Fragestellung dieses Beitrags befasst sich mit den Zusammenhangsmustern zwischen der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit der Reform einerseits und den Kompetenzen der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler andererseits. Kausale Hypothesen hierzu sind angesichts der querschnittlichen Anlage zum jetzigen Projektzeitpunkt nicht prüfbar. Hinzu kommt, dass sich merkbare Effekte von umfassenden Schulreformprojekten auf Schülerleistungen in der Regel erst etwa fünf Jahren nach der Implementation der Innovation feststellen lassen (Borman u.a. 2003).

Die hier berichteten Befunde sollten daher als eine erste empirische Bestandsaufnahme betrachtet werden, ob und ggf. wie stark sich die Zusammenhänge zwischen den Haltungen von Lehrkräften gegenüber den Bildungsstandards und den Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Reform zeigen. Zu einem späteren Zeitpunkt der Implementation kann dann evaluiert werden, inwiefern sich Unterschiede in der Akzeptanz der Standards und ein unterschiedlicher Grad der Kompetenzorientierung des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken (Hamilton u.a. 2003).

## **2. Die implementationstheoretische Betrachtung von Large-Scale-Reformen im Bildungsbereich**

In der internationalen Forschungsliteratur wird die Einführung standardbasierter Schulreformen aus politikwissenschaftlicher und institutionstheoretischer Perspektive häufig als ein komplexes Implementationsproblem dargestellt, bei dem insbesondere das Zusammenspiel von *Top-Down*- und *Bottom-Up*-Prozessen analysiert wird (deLeon/deLeon 2002; Desimone 2002; Fullan 1994; Sabatier 1986; Schmidt/Prawat 1999). *Top-Down*-Ansätze stellen den Versuch dar, staatliche Politikvorgaben möglichst zentral und mittels Sanktionsstrukturen auf der lokale Handlungsebene durchzusetzen. Sie

evaluieren die Übereinstimmung mit den Vorgaben (Implementationstreue) sowie die Erträge anhand zentral definierter Erfolgskriterien und etablieren ein System der Rechenschaftslegung (*Accountability*) (Matland 1995; O'Toole 2000).

*Bottom-Up*-Ansätze sind hingegen charakterisiert durch *dezentrale* Zielformulierungs- und Entscheidungsstrukturen, die vorgeben, ob und wie eine Innovation lokal umgesetzt werden soll, durch interne statt externe Evaluationsverfahren und durch eine Fokussierung auf die individuellen Ressourcen sowie die subjektiven Veränderungsbedürfnisse der vor Ort beteiligten Personen (Berman 1978).

Bei der Analyse von Bedingungen des Gelingens bzw. Scheiterns von Large-Scale-Reformen im Bildungsbereich werden in aktuellen implementationstheoretischen Arbeiten (Hill 2003; Honig 2006; McDermott 2006; Pülzl/Treib 2007; Spillane/Reiser/Reimer 2002) Elemente aus beiden Ansätzen einbezogen. Eine Reihe aktueller Befunde spricht dafür, dass im Rahmen von top-down angelegten Reformen bestimmte flankierende Bottom-Up-Strategien besonders wirksam sind: Dabei handelt es sich insbesondere um die Förderung professioneller Lerngemeinschaften (Coburn 2003) und Angebote zur Lehrkräfteprofessionalisierung, die spezifisch auf die neuen Elemente standardorientierten Unterrichtens abzielen (Confrey/Castro-Filho/Wilhelm 2000; Fishman/Marx/Best 2003; Swanson/Stevenson 2002).

Die anstehende Implementation der länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland kann somit zunächst als ein typischer Top-Down-Prozess, d.h. eine „von oben“ angeordnete und durchgesetzte Reform charakterisiert werden. Gleichzeitig wird von Seiten der politischen Initiatoren (KMK 2006, S. 6) darauf gesetzt, dass sich die Unterrichtsqualität *bottom-up* durch Eigeninitiative, besonderes Engagement und Weiterqualifikation der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf stärker kompetenzorientierte Unterrichtsformen verbessert (vgl. Dutro u.a. 2002; Neuweg 2004).

Diese Hoffnung auf Bottom-Up-Prozesse setzt jedoch in starkem Maße voraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer vom Sinn der Reform überzeugt sind, sich mit den Inhalten auseinandersetzen und motiviert und fachlich in der Lage sind, sie adäquat in ihrem unterrichtlichen Handeln umzusetzen. Allerdings trafen und treffen Lehrkräfte in Deutschland zu Beginn der Reform auf ein nur wenig ausgebildetes Unterstützungssystem in den intermediären Systemen wie Landesinstituten, Instituten der Lehrerfortbildung oder Schulaufsichten (Altrichter 2008; Altrichter/Heinrich 2006). Es ist daher plausibel anzunehmen, dass sich viele Lehrkräften aktuell von einer Implementation im Klassenzimmer überfordert fühlen (vgl. Schmidt/Datnow 2005; Valli/Buese 2007). Tatsächlich entsteht in der öffentlichen sowie der Fachdiskussion häufig der Eindruck, dass das Konzept der Bildungsstandards und die damit einhergehenden Innovationen von vielen Lehrerinnen und Lehrern stark abgelehnt werden, wenngleich eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den konkreten Reforminhalten in der Praxis noch kaum stattfindet.

Empirische Hinweise auf die stark verzögerten, indirekten Rezeptionsmechanismen bei deutschen Lehrkräften angesichts top-down gesteuerter Bildungsinnovationen liefern auch die Studien von Höhmann (2002) zur Lehrplanreform in Hessen (vgl. auch Vollstädt u.a. 1999). Über einen Studienzeitraum von vier Jahren zeigte sich, dass die

Bedeutung der Lehrpläne für die alltägliche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer relativ gering zu sein schien. In den subjektiven Problemhierarchien der Lehrkräfte standen Alltagsprobleme wie die Heterogenität der Schülerschaft, mangelnde wahrgenommene Lernmotivation und die Überalterung des Kollegiums stärker im Vordergrund als die Neuorientierung des eigenen Unterrichts an Lehrplänen. Wenn überhaupt, dann sei ein indirekter Effekt von Curriculumsinnovationen über die Nutzung neuartiger Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien zu erwarten bzw. bei einer Einbettung der Lehrplanrevision in grundlegendere Maßnahmen der Schulentwicklung.

Im Unterschied zu Curriculumsinnovationen ist bei der Einführung der Bildungsstandards jedoch eine desinteressierte oder verweigernde Haltung weit weniger folgenlos für Lehrkräfte. Die erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Innovation ist in einem *Outputsteuerungssystem* über die Messung der erreichten Schülerleistungen zumindest tendenziell überprüfbar und stellt daher Lehrkräfte unter einen anderen Implementationsdruck als bei ausschließlich input-orientierten Innovationen.

Bisher liegen allerdings keine repräsentativen empirischen Befunde dazu vor, in welchem Ausmaß eine Auseinandersetzung von Sekundarstufen-Lehrkräften mit den Implikationen der Bildungsstandards stattfindet und in welchem Maße Lehrerinnen und Lehrer standardorientiertes Unterrichten akzeptieren oder ablehnen. Über erste Befunde zu Grundschullehrkräften berichten wir an anderer Stelle (vgl. Pant u.a. 2008). Zentrale Ergebnisse dazu werden in Abschnitt 3.3 referiert. Ebenso wie in der Befragung der Grundschullehrkräfte greifen wir auf das Konstrukt der *Concerns* aus der Implementationsforschung zurück, das im folgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

### **3. Concerns-theoretische Ansätze in der Implementationsforschung**

Der hier verwendete *Concerns*-Begriff steht in der Tradition der Curriculums- und Lehrerprofessionalisierungsforschung der späten 1960er und frühen 1970er Jahren (Fuller 1969). Diese Verwendung des Begriffs *Concern* (Beschäftigung, Auseinandersetzung) für die Beschreibung der eigenen Wahrnehmungen und Emotionen im Hinblick auf verschiedene Aspekte der eigenen (pädagogischen) Arbeit geht auf Frances Fullers Studien (1969) über angehende Lehrerinnen und Lehrer zurück. Sie beobachtete, dass junge Lehrkräfte zu Beginn ihrer Arbeit typischerweise verschiedene Phasen durchlaufen, in denen jeweils unterschiedliche *Concerns* im Vordergrund stehen. Am Anfang stehen *selbstbezogene Concerns* im Fokus der Aufmerksamkeit, d.h. die Auseinandersetzung mit der eigenen neuen Rolle (z.B. Werde ich mit den anderen Lehrkräften an meiner Schule zurechtkommen?), später dann stehen stärker *aufgabenbezogene Concerns* im Vordergrund (z.B. Welche Materialien muss ich für den Unterricht vorbereiten?), und schließlich – mit zunehmender Erfahrung – werden *impact-bezogene Concerns* wichtiger, d.h. die Beschäftigung damit, welche Auswirkungen bestimmte Lehrmethoden auf das Verständnis der Schülerinnen und Schüler haben und wie der eigene Unterricht noch optimiert werden könnte. Der von Fuller für Berufsanfängerinnen und -anfänger konzipierte Ansatz wurden in der Folge auch auf bereits länger berufstätige Lehrerinnen

und Lehrer übertragen, die mit einer größeren Reform, d.h. einer erneut deutlich veränderten Situation ihres (beruflichen) Alltags konfrontiert wurden. Eine solche Modellanwendung findet sich im *Concerns-Based Adoption Model* von Hall und Hord (2006) und hier insbesondere in dem Prozess- oder Stufenmodell der Akzeptanz von Bildungsinnovationen durch Lehrkräfte, *Stages of Concern* (SoC).<sup>1</sup>

### 3.1 Die Stadien der affektiv-kognitiven Auseinandersetzung mit einer Innovation (*Stages of Concern*)

In angloamerikanischen und europäischen Implementationsstudien wurde bereits vielfach auf das SoC-Modell zur Untersuchung schulischer Innovationsprozesse zurückgegriffen (Anderson 1997; Bitan-Friedlander/Dreyfus/Milgrom 2004; Seitz/Capaul 2007; van den Berg 2002). Hall und Hord (2006) definieren *Concerns* wie folgt:

„The composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task is called concern. (...) All in all, the mental activity composed of questioning, analyzing, and re-analyzing, considering alternative actions and reactions, and anticipating consequences is called *concern*“ (ebd., S. 138).

Im SoC-Modell werden sieben Stufen von *Concerns* unterschieden: Auf der Eingangsstufe (0 – Bewusstsein) haben Lehrkräfte keine oder wenige Vorstellungen von der Innovation und sind auch kaum motiviert, sich mit dieser zu beschäftigen. Es beginnt dann zunächst eine Phase der Auseinandersetzung im Sinne der Informationsbeschaffung (I – Information), gefolgt von einem Fokus auf die Veränderungen und Konsequenzen, die mit der Neuerung verbunden sein und einen direkt beruflich oder privat betreffen könnten (II – persönliche Betroffenheit). In dieser Phase stehen z.B. mögliche Konflikte mit der bisherigen Professionalitätsauffassung im Zentrum. Auf der nächsten Stufe (III – Aufgabenmanagement) konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf die organisatorischen, logistischen und operativen Anforderungen, die mit der Neuerung in- und außerhalb des Klassenzimmers einhergehen wie z.B. erforderliche Änderungen im Zeitmanagement durch neue Lehrformen. Auf der nächsten Stufe (IV – Auswirkung auf Lernende) stehen dann Fragen der positiven Wirkungen wie auch der negativen Begleiterscheinungen der Innovation für die direkt betroffenen Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Bei den letzten beiden Stufen (V – Kooperationsmöglichkeiten) verschiebt sich der Fokus der Beschäftigung auf das Bestreben, die neu aufgebauten Handlungsmuster in formalen und informellen Kooperationen mit anderen Lehrkräften zu erproben bzw. weiterreichende oder alternative Formen der Innovation zu entwickeln und umzusetzen (VI – Revision und Optimierung).

1 Das vollständige Concerns Based Adoption Model (Hall/Hord 2006) mit den eher organisationsbezogenen Komponenten soll aus Platzgründen hier nicht dargestellt werden.



Hall und Hord (2006) gehen davon aus, dass Lehrkräfte im idealtypischen Fall eines Implementationsprozesses den *Fokus* ihrer affektiv-kognitiven Auseinandersetzung (Concerns) wie eine Art Wellenkamm von der ersten bis zur siebten Stufe verschieben. Die Autoren räumen ein, dass eine solche idealtypische Entwicklung empirisch kaum anzutreffen sein wird. Vielmehr haben sich im Zuge der empirischen Überprüfung des SoC-Modells typische *multimodale Profile* über die sieben Stufen gezeigt (George/Hall/Stiegelbauer 2006), die mittels qualitativer Interviews inhaltlich validiert wurden. In Abbildung 1 sind zur Illustration die typischen Profile von „Kooperationsbereiten“ bzw. „Innovationsgegnern“ dargestellt (Bietan-Friedlander u.a. 2004, S. 613). Das Profil des Innovationsgegners ist z.B. dadurch gekennzeichnet, dass er simultan eher potenziell problematische Aspekte der Innovation fokussiert (persönliche Betroffenheit, Auswirkungen auf Lernende, Veränderungsbedarf am Konzept) und dabei Informationssuche, Auseinandersetzung mit den realen Aufgabenanforderungen und Kooperationschancen eher ausblendet.

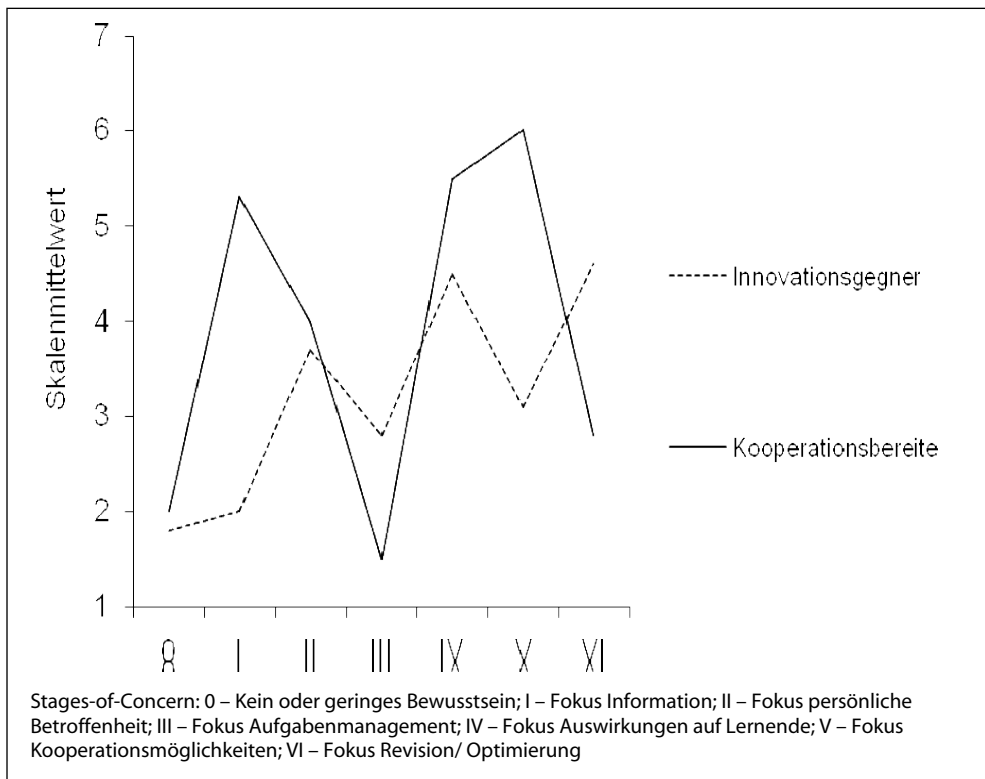


Abb. 1: Typische Stages-of-Concern-Profile von „Innovationsgegnern“ und „Kooperationsbereiten“, adaptiert nach Bitan-Friedlander u.a. 2004

Der standardisierte SoC-Fragebogen wurde in einer Reihe von Studien in unterschiedlichen Ländern auf seine psychometrischen Eigenschaften hin überprüft. Tabelle 1 fasst für jede der sieben Subskalen des SoC die internen Konsistenzen zusammen. Für unsere Studien wurde die Originalskala neu übersetzt sowie eine existierende deutschsprachige Variante des SoC in die Itemformulierung einbezogen (Seitz/Capaul 2007). Der resultierende Fragebogen bestand wie das Original aus insgesamt 35 Items mit je fünf Items für jede der sieben Stufen des SoC-Modells. Alle Items haben ein 7-stufiges Antwortformat (1=„trifft zurzeit gar nicht auf mich zu“ bis 7=„trifft zurzeit völlig auf mich zu“). Abweichend vom Original wurde in der Instruktion und in allen Itemformulierungen auf die konkrete Innovation „kompetenzorientiertes Unterrichten bzw. die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts auf der Basis der Bildungsstandards“ Bezug genommen. Bei den Antwortkategorien wurde anders als in der amerikanischen Fassung nur die erste und die letzte Kategorie verbal verankert, um plausibler von einer metrischen Skala ausgehen zu können. Wie bereits bei den Grundschullehrkräften fallen auch für die Stichprobe der Sekundarstufenlehrer und -lehrerinnen die Skalenreliabilitäten gut bis befriedigend aus (interne Konsistenzen zwischen  $\alpha=.61$  und  $\alpha=.83$ ).

Tab. 1: **Reliabilitäten (Cronbachs-Alpha) der Subskalen des Stages-of-Concern-Fragebogens in mehreren Studien**

Studie	Stages-of-Concern-Subskala						
	0	I	II	III	IV	V	VI
Hall/George/Rutherford (1979; N = 830)	.64	.78	.83	.75	.76	.82	.71
Bailey/Palsha (1992; N = 142)	.42	.67	.77	.64	.79	.77	.61
Shotsberger/Crawford (1999; N = 376)	.45	.66	.72	.69	.60	.77	.52
Cheung/Hattie/Ng (2001; N = 1622)	.67	.70	.71	.77	.72	.77	.76
Berliner Studie an Grundschullehrkräften (Pant u.a. 2008; N = 1123)	.76	.68	.75	.70	.71	.71	.63
<b>Berliner Studie an Sekundarschullehrkräften (N = 496)</b>	<b>.74</b>	<b>.61</b>	<b>.77</b>	<b>.66</b>	<b>.82</b>	<b>.83</b>	<b>.66</b>
Stages-of-Concern Subskalen: 0 – Kein oder geringes Bewusstsein; I – Fokus Information; II – Fokus persönliche Betroffenheit; III – Fokus Aufgabenmanagement; IV – Fokus Auswirkungen auf Lernende; V – Fokus Kooperationsmöglichkeiten; VI – Fokus Revision/ Optimierung							

Das Konstrukt der Stages of Concern wurde sowohl konzeptionell als auch empirisch kritisiert. Im Zentrum der Kritik steht der unzureichend ausgearbeitete theoretische Status der Entwicklungsstufen im SoC-Modell (Watzke 2007) und die bisher fehlende explizite Anbindung an psychologische Theorien, z.B. Lerntheorien des Erwachsenenalters oder sozialpsychologische Prozessmodelle der Einstellungsänderung.

Es bleibt empirisch zu prüfen, welche SoC-Profilverläufe tatsächlich prognostische Validität für innovationsfördernde Veränderungsprozesse aufweisen. Insgesamt wäre zu überdenken, ob *Concerns* notwendig im Rahmen eines entwicklungspsychologischen

Stufenmodells konzipiert werden müssen, zumal eine längsschnittliche empirische Validierung solcher Stufen bisher nicht überzeugend gelungen ist.

### *3.2 Die Berliner Stages-of-Concerns Studie bei Grundschullehrkräften*

Im Frühjahr und Sommer 2006 wurden  $N=1123$  Grundschullehrkräfte aus ganz Deutschland zu den Bildungsstandards für die Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik befragt (Pant u.a. 2008).

Das Mittelwertprofil aller befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer wies in dieser Studie den typischen Verlauf eines „Kooperierers“ auf (Bitan-Friedländer u.a. 2004). Der qualitativen Typologie von Bitan-Friedländer u.a. (2004) zufolge stehen Kooperierer der Implementation der Reforminhalte grundsätzlich positiv gegenüber, fühlen sich aber noch längst nicht ausreichend über die Implikationen der Reform informiert. In diesem Stadium steht Kooperation oftmals eher für den Wunsch nach der Teilhabe am Wissen anderer als für einen Austausch im Sinne einer symmetrischen und aktiven Zusammenarbeit. Eine Clusteranalyse ergab insgesamt drei Subgruppen von Lehrkräften, von denen die mit Abstand größte Gruppe (86%) als „offene Kooperierer“ klassifiziert werden konnte. Die erste der beiden kleineren Gruppen (8%) steht offenbar am Beginn der Auseinandersetzung mit der Innovation Bildungsstandards. Sie ist primär mit den selbstbezogenen Aspekten beschäftigt und erkennbar weniger mit Aspekten der individuellen und kooperativ gestützten Umsetzung. Das dritte Cluster (6%) zeichnete sich durch einen extremen Fokus auf die drei nicht selbstbezogenen Dimensionen (Auswirkungen auf die Lernenden, Kooperation, Revision der Innovation) aus, ohne dass offenbar Aufmerksamkeit durch die Fragen gebunden wird, was die Reform für sie selbst bedeutet.

Wie zu erwarten war, zeigten sich in der Studie an den Grundschullehrkräften zwei Jahre nach der Verabschiedung der Bildungsstandards noch keine Unterschiede der Deutsch- und Mathematikkompetenzen der von den Lehrkräften unterrichteten Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Lehrerhaltung zu den Bildungsstandards.

## **4. Die Stages-of-Concern-Studie an Sekundarschulen**

### *4.1 Fragestellungen*

Diese Untersuchung knüpft unmittelbar an die oben referierten Befunde aus der Studie mit Grundschullehrkräften an (Pant u.a. 2008) und fragt:

1. Welche Schwerpunkte der kognitiven Auseinandersetzung mit Bildungsstandards – gemessen über SoC-Profile – zeigen sich bei Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland relativ zu Beginn der Implementationsphase und welche Profil-Subgruppen lassen sich identifizieren?

2. Zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Muster der Auseinandersetzung der Fachlehrkraft mit den Bildungsstandards und dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch als erste Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 8 bis 10?<sup>2</sup>

Aufgrund der zum Befragungszeitpunkt immer noch spärlichen schulpraktischen Ansätze zur Implementation der Bildungsstandards und den Befunden aus der Grundschullehrkräfte-Studie erwarten wir für die Sekundarstufen-Lehrkräfte, dass ihre Haltung bislang auch noch nicht systematisch mit den Kompetenzständen ihrer Schülerinnen und Schüler assoziiert ist.

## 4.2 Methode

Die organisatorische Durchführung der Pilotierungs- und Normierungsstudien im Zuge der Überprüfung der Bildungsstandards erfolgt durch das *IEA Data Processing and Research Center* (DPC) in Hamburg.

### 4.2.1 Stichprobe

Die Fragebogendaten wurden im Rahmen der Pilotierung von Aufgaben in den Fächern Englisch und Französisch als erste Fremdsprache sowie der Normierung von Bildungsstandardaufgaben für Mathematik in der Sekundarstufe I erhoben. Hierzu wurden jeweils ganze Schulklassen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 (Englisch und Französisch) bzw. 8 und 10 (Mathematik) aller weiterführenden Schulformen in allen Bundesländern mit den Aufgaben getestet, die spezifisch für die Überprüfung der Standards entwickelt wurden (s. Abschnitt 4.2.2). Die Stichprobe ist im Hinblick auf die gezogenen Schulen bundesweit repräsentativ. Zielgruppe der in diesem Beitrag berichteten Fragebogenstudie waren die jeweiligen Fachlehrkräfte der untersuchten Klassen. Die Datenerhebung fand im Zeitraum zwischen April und Juni 2007 statt und es nahmen insgesamt  $N=496$  Lehrerinnen und Lehrer an der Befragung teil.<sup>3</sup> Etwa die Hälfte der Lehrkräfte war zum Befragungszeitpunkt bereits über 50 Jahre alt und im Mittel verfügten die Lehrkräfte bereits über gut 19 Jahre Unterrichtserfahrung. Die Berufserfahrung der Stichprobe ist somit beträchtlich und es kann davon ausgegangen werden, dass die Einführung der Bildungsstandards für einen großen Teil der Stichprobe nicht die erste große Bildungsreform darstellt, die sie im Laufe ihrer Berufsbiografie miterlebt haben. Die befragten Fremdsprachenlehrkräfte sind zum überwiegenden Teil weiblich, von den befragten Mathematiklehrkräften sind etwa die Hälfte Frauen.

Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung berichten wir über den Zusammenhang zwischen dem Profiltyp der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Bildungsstandards, wie er sich im SoC-Profil abzeichnet, und den gemessenen schulischen Kompetenzen der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch als

- 2 Für die beiden anderen untersuchten Populationen der Mathematik- und Französischlehrkräfte werden die Ergebnisse zu dieser Fragestellung demnächst an anderer Stelle berichtet.
- 3 Die Teilnahme war für die Lehrkräfte verpflichtend.

erste Fremdsprache. Für diese Analysen wurden die vollständig vorliegenden Datensätze von  $N=2198$  Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 8 bis 10 (49% weiblich) sowie die der  $N=114$  befragten Englischlehrkräfte herangezogen.

#### 4.2.2 Instrumente

Der *Stages-of-Concern-Fragebogen (SoC-Fragebogen)* zur Erhebung der Lehrkräftehaltungen gegenüber den Bildungsstandards wurde bereits in Abschnitt 3.1 beschrieben.

Die *schulischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler* wurden in der Studie anhand von standardbasierten Englischaufgaben untersucht. Die Aufgaben wurden zwischen 2005 und 2007 von geschulten Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel entwickelt, die in den länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK für Englisch als erste Fremdsprache in der Sekundarstufe I definierten Kompetenzen zu erfassen. Das Aufgabenmaterial und Details der Aufgabenentwicklung sind andernorts ausführlich beschrieben (Rupp/Harsch/Vock/Köller 2008).

Jeder einzelne Schüler bzw. jede einzelne Schülerin bearbeitete dabei ein Testheft mit einem zeitlichen Umfang von 120 Minuten. Die Aufgaben wurden in Form eines *Balanced Incomplete Block Designs* (van der Linden/Veldkamp/Carlson 2004) so auf die verschiedenen Testhefte aufgeteilt, dass eine gemeinsame Skalierung aller Aufgaben pro Unterrichtsfach möglich war.

#### 4.2.3 Datenanalysen

Zur Ermittlung von hinsichtlich ihres SoC-Profiles *homogenen Subgruppen* von Lehrkräften wurde eine Clusteranalyse mit den individuellen Skalenmittelwerten der sieben Stufen des SoC-Modells als Clustervariablen durchgeführt (Fragestellung 1).<sup>4</sup>

Die *Testleistungen* der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch wurden mit dem Programm *Acer ConQuest* Rasch-skaliert (Wu/Adams/Wilson 1998). Dabei wurde ein zwei-dimensionales Modell mit je einer Dimension für die Kompetenzbereiche Leseverständnis und Hörverständnis geschätzt. Die in den Modellen ermittelten Personenparameterschätzer wurden als Maße für die Schülerleistungen herangezogen.

Für die Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen Lehrereinstellungen zum Unterrichten nach Bildungsstandards und Schülerleistungen (Fragestellung 2) wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Lehrerdaten unter Verwendung von Mehrebenenmodellen im HLM-Ansatz analysiert (Raudenbush/Bryk 2002), um die Varianzkomponenten beider Ebenen separieren zu können. Hierbei gingen die Zugehörigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin zu einem der SoC-Profil-Cluster, der Bildungsgang (Hauptschulabschluss vs. Mittlerer Schulabschluss) und die Jahrgangsstufe als Prädiktoren in die Analysen ein, die Leistungen in den eigens zur Überprüfung der Bildungsstandards entwickelten Kompetenztests als Kriteriumsmaße.

4 Es wurde eine hierarchische Clusteranalyse für Intervalldaten gerechnet. Die Lehrkräfte bzw. Cluster von Lehrkräften wurden bei jedem Schritt nach der Methode „Linkage zwischen den Gruppen“ und der quadrierten euklidischen Distanz als Ähnlichkeitsmaß zusammengefasst. Sechs Fälle ließen sich keinem der Cluster zuordnen.

### 4.3 Ergebnisse

#### 4.3.1 Stages-of-Concern-Skalenprofile

Die gemittelten Skalenprofile aller befragten Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufe I ( $N=478$  mit komplettem Datensatz; entspricht 96% der Befragten) weisen den charakteristischen „M-Verlauf“ des Typs „Kooperierer“ auf (Bitan-Friedlander u.a. 2004; vgl. auch Abbildung 1). „Kooperierer“ stehen in der qualitativen Typologie von Bitan-Friedlander u.a. (2004) der Implementation des Innovationsvorhabens zwar grundsätzlich offen gegenüber, fühlen sich aber noch ungenügend über die Implikationen informiert. Kooperation bedeutet für diesen Profiltyp oftmals stärker der Wunsch nach Teilhabe am Wissen der Kolleginnen und Kollegen als eine handlungsorientierte aktive Zusammenarbeit im Kollegium. Indikativ für diesen Typus ist daher auch ein nur schwach ausgeprägter Fokus auf Aufgabenmanagement (Stufe III).

Abbildung 2 verdeutlicht, dass dieser „M-Profilverlauf“ für alle drei Unterrichtsfächer (Mathematik, Englisch, Französisch) in ähnlicher Weise festzustellen ist. Zwar unterscheiden sich SoC-Mittelwerte multivariat signifikant (Wilks Lambda=.94;  $df_1=14$ ,  $df_2=950$ ;  $p<.05$ ), jedoch bei univariater Betrachtung auf keiner einzigen SoC-Stufe. In Abbildung 2 ist zur Illustration ebenfalls das SoC-Profil der Grundschuluntersuchung (Pant u.a. 2008) abgetragen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte der Primarstufe in Deutschland ein grundsätzlich ähnliches Profil in der Auseinandersetzung mit standardorientierten Unterrichtsformen wie Sekundarstufenlehrkräfte aufweisen. Dennoch fällt die bei Grundschullehrkräften vergleichsweise stärkere Orientierung auf Kooperation (Stufe V) sowie ein geringeres Vorkommen von Nichtengagement (Stufe 0) ins Auge.

Mittels des explorativen Gruppierungsverfahrens der Clusteranalyse wurden anschließend homogene Profil-Subgruppen identifiziert. Abbildung 3 zeigt die resultierenden fünf SoC-Profiltypen. Die größte Gruppe (45.4%) der fast 500 Sekundarstufenlehrer und -lehrerinnen weist im Mittel das „M-Profil“ auf, d.h. eine geteilte Aufmerksamkeitsfokussierung auf selbstbezogene (Informationssuche, eigene Betroffenheit) und außenbezogene *Concerns* (Auswirkung auf Schüler, Kooperation im Kollegium) hinsichtlich der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht.

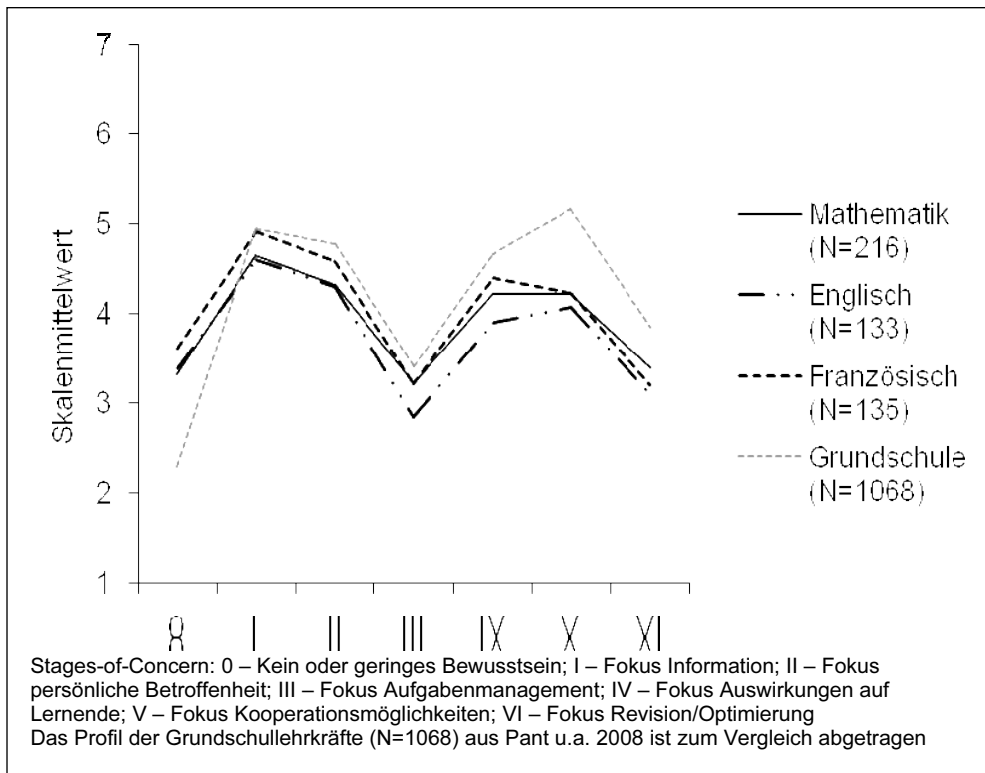


Abb. 2: Durchschnittliche Stages-of-Concern-Profile bei Lehrkräften der Sekundarstufe I nach Unterrichtsfach (N=478)

Ein Viertel der Lehrkräfte (24.9%) berichtet nahezu ausschließlich von einer selbstbezogenen Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards. Für sie stehen Aspekte der Informationsbeschaffung (Beispielitem: „Ich wüsste gerne mehr darüber, welche Arbeitsschritte für mich unmittelbar anstehen, wenn ich Unterricht nach Bildungsstandards erteilen soll.“) und der persönlichen Konsequenzen („Ich möchte auch gerne etwas darüber erfahren, wie sich meine Rolle verändert, wenn ich nach Bildungsstandards unterrichte.“) im Mittelpunkt. Als „Einzelkämpfer“ und „Einzelkämpferinnen“ verzichten sie dabei fast vollständig auf Kooperation im Kollegium.

Knapp 21% weisen das Profil „informationssuchender Kooperierer ohne Aufgabefokussierung“ auf. Sie teilen mit dem ersten Cluster zwar prinzipiell das „M-Profil“, anders als bei diesem fehlt aber nahezu völlig die Auseinandersetzung mit den praktischen Anforderungen der Implementation (Beispielitem: „Ich fürchte, ich habe gar nicht genügend Vorbereitungszeit, um jeden Tag Unterricht nach Bildungsstandards machen zu können“). Schließlich konnten noch zwei Minoritätencluster identifiziert werden: Knapp 6% („Nichtengagierte“) haben sich zum Zeitpunkt der Erhebung praktisch noch gar nicht mit dem Unterrichten nach Bildungsstandards beschäftigt und weitere 3%

( $n=15$ ) haben auf den vier ersten Stufen (0 bis III) die höchsten Mittelwerte aller Cluster, d.h. sie konzedieren, sich bisher kaum mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben, sind aber gleichzeitig hochsensibel für Informationen, persönliche Implikationen und Aufgabenanforderungen. Diese Gruppe soll hier als „Alarmierte“ bezeichnet werden.

Zwischen Fachzuordnung der Lehrkraft und Clusterzugehörigkeit zeigte sich ebenso wenig ein bedeutsamer Unterschied ( $\text{Chisq.}=7.5, \text{df}=8, \text{n.s.}$ ) wie zwischen Bildungsgang (Hauptschulabschluss vs. Mittlerer Schulabschluss) und Clusterzugehörigkeit ( $\text{Chisq.}=6.7, \text{df}=7, \text{n.s.}$ ).

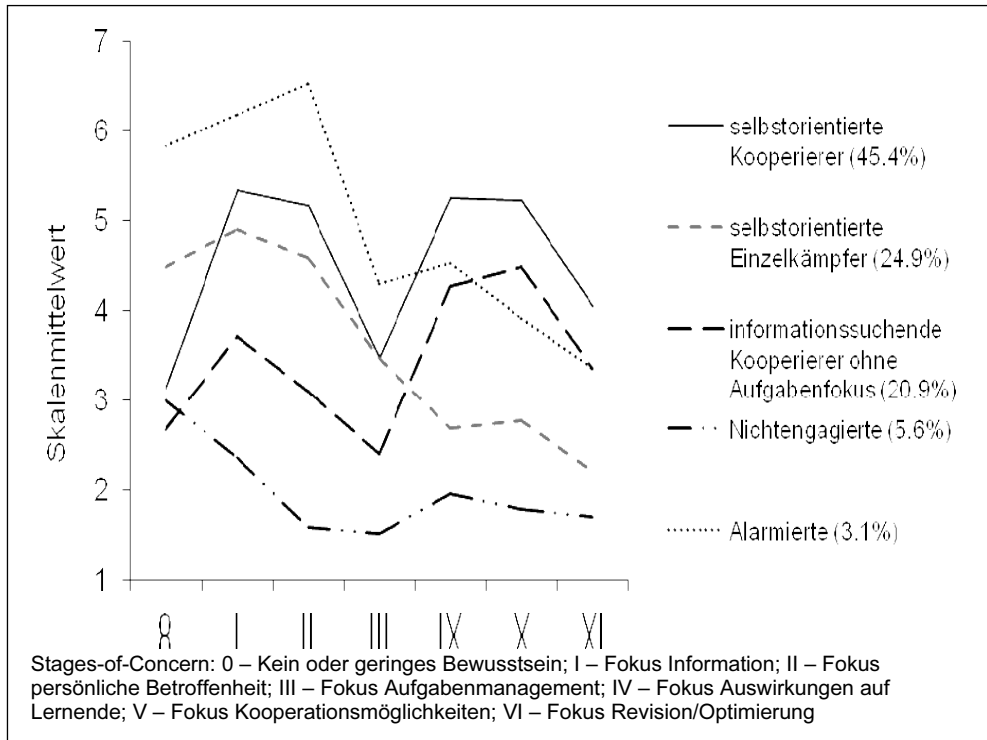


Abb. 3: Durchschnittliche Stages-of-Concern-Profile für fünf Cluster über Mittelwerte der sieben Stages-of-Concern-Subskalen

### 4.3.2 Zusammenhang von Lehrerhaltungen und Schülerleistungen

Für die Teilstichprobe der Englischlehrkräfte lagen neben den Lehrerdaten auch die Leistungsdaten der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler vor. Diese wurde über die Rasch-skalierten Personenparameterschätzer aus den standardbasierten Kompetenzmessungen im Lese- und Hörverstehen operationalisiert. In Mehrebenenanalysen wurde geprüft, ob die lehrerseitige Art der Auseinandersetzung mit den Bil-



dungsstandards – operationalisiert über vier SoC-Profiltypen<sup>5</sup> – mit der Schülerleistung assoziiert ist. Als Kontrollvariablen wurden außerdem der Bildungsgang der Lerngruppe (Hauptschulabschluss vs. Mittlerer Abschluss) und die Jahrgangsstufe als metrische Variable (8, 9 bzw. 10) einbezogen.

Da in dieser Analyse kein Prädiktorenmodell auf der Schülerebene getestet wird, entfallen bei der Varianzkomponentenzerlegung sowohl beim Hör- wie auch beim Leseverstehen 72% bzw. 73% der gesamten Leistungsvarianz auf die Klassenebene.

Die Ergebnisse der HLM-Analysen in Tabelle 2 zeigen die erwarteten starken Effekte von Bildungsgang und Jahrgangsstufe auf die gezeigten Leistungen im Lese- und Hörverständnis. Darüber hinaus trägt das SoC-Profil der Lehrereinstellung nicht zur Aufklärung des Leistungsniveaus der Schüler- und Schülerinnen im Leseverstehen bei. Beim Hörverständnis zeigt sich dagegen ein kleiner Effekt: Überraschenderweise unterrichten Lehrkräfte, die dem Profilcluster der „Nichtengagierten“ angehören, demnach systematisch eher Schülerinnen und Schüler, die ein überdurchschnittliches Hörverständnis im Kompetenztest zeigen. Allerdings erklärt dieser Faktor lediglich 2.6% an zusätzlicher Varianz auf der Klassenebene.

Tab. 2: **Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Schüler- und Schülerinnenleistung im standardbasierten Kompetenztest für Englisch als erste Fremdsprache durch die Einstellung der Lehrkraft zu den Bildungsstandards**  
(Profiltyp nach Clusteranalyse der Stages-of-Concern-Skalenmittelwerte)

Prädiktoren	Leistung der Schülerinnen und Schüler in den Bildungsstandardtests Englisch als erste Fremdsprache			
	Leseverständnis N <sub>1</sub> =2198; N <sub>2</sub> =114		Hörverständnis N <sub>1</sub> =2198; N <sub>2</sub> =114	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Interzept	-.57	.10	-.54	.11
Bildungsgang (MSA [=1]vs. HSA [=0])	1.64***	.15	1.43***	.18
Jahrgangsstufe (8/9/10)	.42***	.11	.56***	.13
Profiltyp „selbstorientierter Kooperierer“ <sup>a</sup>	-.03	.13	-.14	.16
Profiltyp „informationssuchender Kooperierer ohne Aufgabenfokus“ <sup>a</sup>	-.21	.15	-.23	.19
Profiltyp „Nichtengagierte“ <sup>a</sup>	.23	.14	.48**	.18

Konvergenzkriterium = .001; N<sub>1</sub>: Anzahl der Schülerinnen und Schüler; N<sub>2</sub>: Anzahl der Klassen; MSA: Mittlerer Schulabschluss; HSA: Hauptschulabschluss.

<sup>a</sup> Referenzkategorie ist der Cluster-Profiltyp „selbstorientierter Einzelkämpfer“;

\*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001

5 Das fünfte Cluster der „Alarmierten“ bestand bei den Englischlehrkräften nur aus einer Person und wurde daher in den HLM-Analysen nicht berücksichtigt.

## 5. Diskussion und Ausblick

Der Prozess der Bildungsstandardimplementierung in den Schulen weist als zentrale Re-  
formelemente eine Orientierung an den erreichten Kompetenzen von Schülerinnen und  
Schülern und die Einführung externer Evaluationsverfahren und eines umfassenden  
Rechenschaftssystems auf (vgl. Klieme 2004; Köller 2007; Vock/Pant 2008). Diese für  
viele Lehrkräfte ungewohnte Position im Evaluationsrampenlicht, zusammen mit den  
angemahnten neuen Formen der Kompetenzorientierung des Unterrichts, erfordert  
mitunter eine massive Umstellung des professionellen Handelns und Selbstverständnis-  
ses (Day/Elliot/Kington 2005; Hamilton u.a. 2007; van der Vegt/Smyth/Vandenbergh  
2001). Hinzu kommt, dass die politische und rechtliche Verbindlichkeit der länderüber-  
greifenden Bildungsstandards dazu führte, dass Implementationsmaßnahmen inner-  
halb kurzer Zeit und gleichzeitig auf mehreren Systemebenen (Bildungsadministration,  
Schulen, Fachgruppen, individuelle Ebene der Lehrkräfte) eingeleitet werden mussten.

In diesem Kontext verfolgte die Untersuchung die beiden Ziele, Lehrkräftehaltungen  
zur Einführung der Bildungsstandards quantitativ zu erfassen und typische *Concerns*-  
Profile zu identifizieren, sowie die erfassten Lehrerhaltungen mit den Leistungen ihrer  
Schülerinnen und Schüler in Bezug zu setzen.

Die Resultate legen nahe, dass sowohl Lehrkräfte im Grundschulbereich als auch im  
Bereich der Sekundarstufe I kurz nach Implementationsbeginn ein relativ homogenes  
Einstellungsprofil zur Innovation „standard- und kompetenzorientierten Unterrichts“  
aufweisen. Die Schwerpunkte der Auseinandersetzung liegen mehrheitlich sowohl  
bei der Informationssuche und bei Befürchtungen, was diese Reform für die eigene Per-  
son bedeuten wird, also selbstbezogenen *Concerns*, als auch bei außenbezogenen *Con-  
cerns*, die die Wirkung auf Lernende und die Chancen von Kooperation im Kollegium  
fokussieren. Die vergleichsweise geringe Beschäftigung mit den alltagspraktischen As-  
pekten standardbasierten Unterrichts mag als Hinweis darauf gelesen werden, dass  
viele Lehrkräfte in Deutschland derzeit solche Unterrichtsformen entweder noch gar  
nicht identifizieren können oder sie zurzeit als eine zunächst nur theoretische Inno-  
vationsanforderung begreifen.

Trotz der angeführten Kritik am *Concerns*-Ansatz von Hall und Hord (2006) – the-  
oretisch schwache Anbindung und fehlender Nachweis der prognostischen Validität –  
stellt ihr *Stages-of-Concern*-Modell derzeit eine der wenigen Möglichkeiten dar, *über-  
haupt* modellbasiert und standardisiert die Implementation von Bildungsreformen mit  
einem Fokus auf die individuelle Perspektive von Lehrkräften zu erfassen. Neben seinen  
befriedigenden empirischen Eigenschaften ist eine Stärke die vergleichsweise flexible  
Einsetzbarkeit. Das Erhebungsinstrument kann nicht nur zum Monitoring von Lehr-  
kräftehaltungen eingesetzt werden, sondern ebenso als abhängiges Maß in Interventi-  
onsstudien und – in der Form individueller Profilirückmeldungen an Lehrer und Lehre-  
rinnen – als Gesprächs- und Reflexionsimpuls im Zuge qualitativer Studien, wie sie pa-  
rallel von der Projektgruppe verfolgt werden. Um allerdings die Validität der SoC-  
Profile abzusichern, wird es unerlässlich sein, sie mit Indikatoren kompetenzorientier-  
ten Unterrichts, die nicht auf Selbstberichten der Lehrkräfte sondern auf Verhaltens-

beobachtungen im Unterricht beruhen, abzugleichen. Darüber hinaus wird deutlich, dass knapp drei Jahre nach der Verabschiedung der Bildungsstandards offenbar noch keine Zusammenhänge zwischen Lehrereinstellungen und Leistungsniveau der Schüler und Schülerinnen unter Verwendung standardbasierter Leistungstests nachzuweisen sind. Es wird in den kommenden Jahren abzuwarten sein, ob und ggf. wie stark sich – bei fortschreitender Implementation in den Schulen – die Akzeptanz der Reform auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken wird.

Allerdings bleibt zu konstatieren, dass die theoretischen Erklärungsmodelle dazu, wie sich im Falle von top-down gesteuerten Large-Scale-Reformen Effekte auf der Ebene von Schülerleistungen erzielen ließen, bisher unbefriedigend sind. Die Metaanalysen von Borman u.a. (2003) zu exakt dieser Fragestellung geben hier keine entscheidenden Hinweise. Sie belegen allerdings den „überkomplexen Charakter“ des Untersuchungsgegenstands, wenn sie nachweisen, dass weder begleitende Professionalisierungsangebote für Lehrkräfte, noch partizipatorische Strukturen bei der Reformumsetzung, noch speziell auf die Reforminhalte zugeschnittene, innovative Unterrichtsmaterialien erkennbar über Erfolg oder Misserfolg einer Large-Scale-Reform entscheiden.

Ein Hauptproblem der derzeitigen Implementationsphase der länderübergreifenden Bildungsstandards dürfte darin zu sehen sein, dass den massiven testbasierten Evaluationsanforderungen an Schulen und Lehrkräfte keine evidenzbasierten Modelle der Schul- und Unterrichtsentwicklung gegenüberstehen, die das potenzielle Steuerungswissen in planvolles Steuerungshandeln transformieren könnten. Die Herausforderung der kommenden Jahre wird darin bestehen, das sich anhäufende Evaluationswissen theoretisch besser zu integrieren und die daraus abgeleiteten Interventionsmaßnahmen in Serien experimentell angelegter Studien auf ihre Belastbarkeit zu überprüfen.

## Literatur

- Altrichter, H. (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–115.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen – Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim: Juventa, S. 51–64.
- Anderson, S.E. (1997): Understanding teacher change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. In: *Curriculum Inquiry* 27, S. 331–367.
- Bailey, D.B./Palsha, S.A. (1992): Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and implications for educational innovations. In: *Journal of Educational Research* 85, S. 226–232.
- Berman, P. (1978): The study of macro- and micro-implementation. In: *Public Policy* 26, S. 157–184.
- Bitan-Friedlander, N./Dreyfus, A./Milgrom, Z. (2004): Types of „teachers in training“: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. In: *Teaching and Teacher Education* 20, S. 607–619.
- Borman, G.D./Hewes, G.M./Overman, L.T./Brown, S. (2003): Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research* 73, S. 125–230.

- Cheung, D./Hattie, J./Ng, D. (2001): Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models. In: *The Journal of Educational Research* 94, S. 226–236.
- Coburn, C. (2003): Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. In: *Educational Researcher* 32, S. 3–12.
- Confrey, J./Castro-Filho, J./Wilhelm, J. (2000): Implementation research as a means to link systemic reform and applied psychology in mathematics education. In: *Educational Psychologist* 35, S. 179–191.
- Day, C./Elliot, B./Kington, A. (2005): Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. In: *Teaching and Teacher Education* 21, S. 563.
- deLeon, P./deLeon, L. (2002): What ever happened to policy implementation? An alternative approach. In: *Journal of Public Administration Research and Theory* 12, S. 467–492.
- Desimone, L. (2002): How can comprehensive school reform models be successfully implemented? In: *Review of Educational Research* 72, S. 433–479.
- Dutro, E./Fisk, M.C./Koch, R./Roop, L.J./Wixson, K. (2002): When state policies meet local district contexts: standards-based professional development as a means to individual agency and collective ownership. In: *The Teachers College Record* 104, S. 787–811.
- Fishman, B.J./Marx, R.W./Best, S. (2003): Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. In: *Teaching and Teacher Education* 19, S. 643–658.
- Fullan, M.G. (2000): The return of large-scale reform. In: *Journal of Educational Change* 1, S. 5–28.
- Fullan, M.G. (1994): Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In: Anson, R.J. (Hrsg.): *Systemic reform: Perspectives on personalizing education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Fuller, F.F. (1969): Concerns of teachers: A developmental conceptualization. In: *American Educational Research Journal* 6, S. 207–226.
- George, A.A./Hall, G.E./Stiegelbauer, S.M. (2006): *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Hall, G.E./Hord, S.M. (2006<sup>2</sup>): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hamilton, L.S./McCaffrey, D.F./Stecher, B.M./Klein, S.P./Robyn, A./Bugliari, D. (2003): Studying large-scale reforms of instructional practice: An example from mathematics and science. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25, S. 1–29.
- Hamilton, L.S./Stecher, B.M./Marsh, J.A./McCombs, J.S./Robyn, A./Russell, J./Naftel, S./Barney, H. (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Hill, H.C. (2003): Understanding implementation: Street-level bureaucrats' resources for reform. In: *Journal of Public Administration Research and Theory* 13, S. 265–282.
- Höhmann, K. (2002): *Was wird durch eine Lehrplanrevision verändert? Die Einführung der hessischen Rahmenpläne in innovationstheoretischer Perspektive*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Honig, M.I. (2006) (Hrsg.): *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Neuwied: Wolters-Kluwe.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 625–634.
- Knapp, M.S. (1997): Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. In: *Review of Educational Research* 67, S. 227–266.

- Köller, O. (2007): Standards und Qualitätssicherung zur Outputsteuerung im System und in der Einzelinstitution. In: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt: Lang, S. 3–102.
- Matland, R.E. (1995): Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. In: *Journal of Public Administration Research and Theory* 5, S. 145–174.
- McDermott, K.A. (2006): Incentives, capacity, and implementation: Evidence from Massachusetts Education Reform. In: *Journal of Public Administration Research and Theory* 16, S. 45–65.
- Neuweg, G.H. (2004): Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. In: *Pädaktuell* Jg. 5, H. 2, S. 4–13.
- O'Toole, L.J., Jr. (2000): Research on policy implementation: Assessment and prospects. In: *Journal of Public Administration Research and Theory* 10, S. 263–288.
- Pant, H.A./Vock, M./Pöhlmann, C./Köller, O. (2008): Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den länderübergreifenden Bildungsstandards. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand Empirischer Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 245–260.
- Pülzl, H./Treib, O. (2007): Implementing public policy. In: Fischer, F./Miller, G.J./Sidney, M.S. (Hrsg.): *Handbook of public policy analysis*. Boca Raton, FL: CRC Press, S. 89–107.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2002<sup>3</sup>): *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rupp, A.A./Vock, M./Harsch, C./Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment tasks for English as a first foreign language – Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.
- Sabatier, P.A. (1986): Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. In: *Journal of Public Policy* 6, S. 21–48.
- Schmidt, M./Datnow, A. (2005): Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. In: *Teaching and Teacher Education* 21, S. 949–965.
- Schmidt, W.H./Prawat, R.S. (1999): What does the Third International Mathematics and Science Study tell us about where to draw the line in the top-down versus bottom-up debate? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21, S. 85–91.
- Seitz, H./Capaul, R. (2007<sup>2</sup>): *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern: Haupt Verlag.
- Shotsberger, P.G./Crawford, A.R. (1999): On the elusive nature of measuring teacher change: An examination of the Stages of Concern Questionnaire. In: *Evaluation and Research in Education* 13, S. 3–17.
- Spillane, J.P./Reiser, B.J./Reimer, T. (2002): Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. In: *Review of Educational Research* 72, S. 387–431.
- Swanson, C.B./Stevenson, D.L. (2002): Standards-based reform in practice: evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24, S. 1–27.
- Valli, L./Buese, D. (2007): The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. In: *American Educational Research Journal* 44, S. 519–558.
- van den Berg, R. (2002): Teachers' meanings regarding educational practice. In: *Review of Educational Research* 72, S. 577–625.
- van der Vegt, R./Smyth, L.F./Vandenbergh, R. (2001): Implementing educational policy at the school level: Organization dynamics and teacher concerns. In: *Journal of Educational Administration* 39, S. 8–23.
- van der Linden, W.J./Veldkamp, B.P./Carlson, J.E. (2004): Optimizing Balanced Incomplete Block Designs for educational assessments. In: *Applied Psychological Measurement* 28, S. 317–331.
- Vock, M./Pant, H.A. (2008): Standardbasierte Aufgaben, Leistungsvergleiche und Schulinspektionen. Potentiale der Ländermaßnahmen für die schulische Qualitätssicherung. In: Weißeno,

- G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 310–330.
- Vollstädt, W./Tillmann, K.J./Höhlmann, K./Tebrügge, A. (1999): Lehrpläne und Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich.
- Watzke, J.L. (2007): Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. In: Teaching and Teacher Education 23, S. 106–122.
- Wu, M.L./Adams, R.J./Wilson, M.R. (1998): ConQuest: Multi-Aspect Test Software [computer program]. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Zeitler, S./Asbrand, B./Pöhlmann, C. (im Druck): Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in Fachkonferenzen. In: Maag Merki, K./Steinert, B. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze: Klett-Kallmeyer.

**Abstract:** *The study analyzes to what extent teachers working on the lower secondary level have dealt with the educational standards implemented in 2004 and in how far they consider educational standards a valuable innovation. A nationwide sample survey of N = 496 teachers from all secondary school types was interviewed using a standardized instrument based on the concern-approach developed by Hall and Hord (2006). On the basis of cluster analyses, prototypical profiles of dealing with educational standards and innovations are identified, with the majority of the teachers showing a profile that proves them to be “cooperative” with regard to innovations. Furthermore, multi-level models are described in which the relation between the teachers’ attitudinal profiles and the levels of competence in English reached by their students are modelled.*

*Anschrift der Autoren:*

Dr. Hans Anand Pant, Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ),  
Otto-von-Simson-Str. 15, 14195 Berlin, Tel. +49 (0)30 844 166 8 11,  
E-Mail: HansAnand.Pant@isq-bb.de

Dr. Miriam Vock/Dr. Claudia Pöhlmann/Prof. Dr. Olaf Köller, Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
E-Mail: miriam.vock@iqb.hu-berlin.de  
claudia.poehlmann@iqb.hu-berlin.de  
olaf.koeller@iqb.hu-berlin.de