



---

Manfred Lang, Geraldine Mooney Simmie

# Curriculuminnovation durch partnerschaftliches schulisches Handeln

Eine Studie zu neuen Wegen schulischer Praxis

**WAXMANN**



Manfred Lang &  
Geraldine Mooney Simmie

Curriculuminnovation  
durch partnerschaftliches  
schulisches Handeln

Eine Studie zu neuen  
Wegen schulischer Praxis



Waxmann 2017  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3643-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8643-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © turgaygundogdu – fotolia.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Vorwort

Curriculare Ansätze zu Innovationen und Reformen in Schulsystemen sind in neuerer Zeit weitgehend aus dem Repertoire bildungspolitischer Einflussnahmen und Prinzipien verschwunden. Stattdessen dominieren internationale Vergleichsuntersuchungen und daraus abgeleitete Reformansätze zur Qualitätskontrolle durch wissenschaftliche Vermessungen von Kompetenzen und Testergebnissen (Connelly, 2013). In der Bildungsplanung werden Programme zur Kompetenzförderung mit langfristiger Umgestaltung der Lehrerbildung nach neuen Kriterien guten Unterrichts und guter Lehrpersonen auf der Grundlage messbarer Ergebnisse aufgelegt und umgesetzt. Curriculare Fragen nach einer Abwägung spezifischer pädagogischer Bedürfnisse vor Ort und zur diskursiven Legitimation dieser Zusammenhänge werden hierbei wenig berücksichtigt.

Die Balance zwischen offiziellen bildungspolitischen Diskursen und pädagogischen Diskursen ist gestört durch den anhaltenden Druck und die epistemische Dominanz internationaler Leistungsvergleiche wie bei PISA oder TIMSS der OECD (*Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*) und einer nationalen Politik zur Einführung und Evaluation von Standards und Kompetenzrastern für die Beurteilung vordefinierter Ergebnisse schulischer Leistungen (Lingard et al., 2014). Der kooperativen Einbeziehung erfahrener Lehrkräfte und wechselseitigen Verständigung über Veränderungen in der schulischen Praxis stehen entsprechende Konzepte des Bildungsmanagements und der Qualitätssicherung eher entgegen.

Zu Unrecht basieren Reformen kaum auf langfristigen Einsichten erfahrener Lehrkräfte aus der Praxis. Politiker scheinen zwar bedacht auf gute schulische Ergebnisse und deren politische und wirtschaftliche Erträge und rufen daher mit politischem Nachdruck nach Reformen, erreichen aber wenig, wenn die Lehrkräfte diese Reformen nicht verstehen und unterstützen oder die Anforderungen den nicht wettbewerbsmäßigen normativen Werten der Schulen und Lehrkräfte entgegenstehen. Übliche Strategien zu Veränderungen in der Schule beschränken sich im Wesentlichen auf folgende Alternativen: erstens, Veränderungen zu verordnen und auf eine entsprechende Bereitschaft der schulischen Akteure zu produktivem Engagement zu setzen, oder zweitens, sich auf die professionelle Selbstentwicklung der Lehrkräfte zu verlassen.

Der erste Ansatz – das *erzwungene Szenario durch verordnete Reformen* – geht von einem Engagement aus, das erreicht werden kann, wenn es durch intensive Unterstützung begleitet wird und mehr als nur ein Trainingspro-

gramm zu Verhaltensveränderungen ist (Terhart, 1999). Ohne diese Unterstützung führt der Verwaltungsdruck zu Widerstand und Misserfolgen der Lehrkräfte.

Der Ansatz zur *schulnahen Selbstentwicklung* hängt von dem professionellen Engagement der Lehrkräfte zur Verbesserung an der Schule ab. Dieses Engagement ist nicht unbedingt überall vorhanden und nicht immer identisch mit der offiziellen Reformpolitik. Das Empfinden und die Sensibilität der Lehrkräfte für professionelles Engagement und Ethik können zwar geschärft werden. Aber es kann nicht von außen vorgeschrieben werden, sondern kommt aus dem Inneren der Überzeugung einer Person (Terhart, 1999). Es gibt genügend Hinweise über gescheiterte schulische Reformen in den letzten Jahrzehnten, aus denen Verbesserungen abzuleiten sind über Wege des Lernens, Handelns und Zusammenlebens. Die UNESCO (2015) weist insbesondere darauf hin, dass Reformen in schwierigen Situationen und in benachteiligten Regionen nicht im Alleingang und mit knappen Finanzmitteln von Schulen oder Lehrkräften zu bewältigen sind. Ein Umdenken in der Bildung und deren Veränderung ist dringend notwendig.

Bildungsadministratoren beginnen jedoch, die Dynamik der Selbstentwicklung zu verstehen und regen Schulen an, ihre eigenen Programme zur Einführung von Standards für das Lernen und Lehren zu entwickeln. Diese legen teilweise Programme für die finanzielle Unterstützung und für die Einrichtung von Netzwerken zur schulnahen Kooperation untereinander und mit der Forschung auf. Aber was zusätzlich zu diesen schulnahen Programmen erforderlich ist, ist eine radikal andere Vorstellung über die Rolle der Lehrkräfte in der Reformpolitik und ein radikal anderes Bild der Profession einer Lehrkraft.

Angesichts der weltweiten Marktrhetorik und neoliberalen Verdinglichung stellt sich die Frage, welche Rolle der Lehrerberuf in dem gegenwärtigen Globalisierungsprozess spielt und wie das zu den traditionellen Idealen des Berufs und den moralischen Grundlagen schulischer Praxis passt. Unterricht ist ein moralisches Unternehmen, das nicht nur durch Geschick, Kompetenzen und handwerkliches Können definiert ist, sondern auch durch den Wert der Lernangebote und die Art des Lernens. Wenn wir über eine gute Lehrperson sprechen, meinen wir nicht nur eine effiziente oder konforme Lehrkraft, sondern eine Person, die auch in der Lage ist, kluge Entscheidungen zu treffen und zu reflektieren, das moralisch Gute zu betrachten und demokratisch zu verfolgen. Ehrlichkeit, Fairness und Mut sind Tugenden, die es ermöglichen, aus Erfahrungen zu lernen. Diese beruflichen Tugenden professioneller Lehrkräfte sind ein Teil curricularer Fragen, die bei fremdbestimmten evidenzbasierten Reformen nicht ausreichend zur Geltung kommen.

Curriculare Innovation durch partnerschaftliches schulisches Handeln ist ein relativ neues und wenig erforschtes Gebiet. Sie erfordert eine institutionell übergreifende Infrastruktur zur Verbindung verschiedener Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse unterschiedlicher gleichberechtigter Gemeinschaften (Communities, Wenger, 2005). Durch eine wechselseitige Verständigung dieser Communities setzt sie sich von einem fremdbestimmten und nur wissenschaftlich legitimierten Reformkonzept ab. Ein curriculärer Prozess zur gemeinsamen Verständigung beschränkt sich nicht nur auf wissenschaftlich und empirisch begründete Evidenzen. In der Unterrichtspraxis sind nur begrenzt Aktionen wissenschaftlich rational zu reflektieren, da in komplexen Situationen die Aufmerksamkeit der Reflexion in Aktionen nur auf Ausschnitte gerichtet sein kann oder wissenschaftliche Rezepte nicht spontan zur Hand sind. Zudem lassen sich Erfahrungen aus komplexen Unterrichtsinteraktionen (messy narratives, Mooney Simmie et al., 2016) und verstecktem Wissen (tacit knowledge, Polanyi, 1958), die auch in versteckten Curricula (hidden curricula, Jackson, 1968) und in vielen Routinen erfahrener Lehrkräfte eine Rolle spielen, sowie Werte und Tugenden nicht empirisch erfassen oder begründen. Hier ist eine enge Kooperation und Deliberation erfahrener Lehrkräfte mit anderen Lehrkräften, Erziehungswissenschaftlern und anderen außerschulischen Partnern erforderlich, in der die Erfahrungen und Werte in der Praxis aufgenommen, mit Forschungsergebnissen verbunden und von jeder Seite der Partner durch expansives Lernen verarbeitet und weitervermittelt werden können. Dieser expansive Weg ist schwierig und erfordert die Überwindung althergebrachter traditioneller Rollen in institutionellen Hierarchien und sozialen Abhängigkeiten durch neue Modelle kollaborativer Partnerschaft (Lillejord & Borte, 2016).

Der hier vertretene curriculare Ansatz nimmt Partei für Lehrkräfte in der schulischen Praxis, die bei einer fremdbestimmten Reform generell nicht zu Wort kommen und sieht ein Managementmodell zur wissenschaftlich begründeten Qualitätskontrolle eher kritisch und teilweise kontraproduktiv. Hier spielt insbesondere die Auffassung von Schwab (2013, *reprint*) eine Rolle, nach der die Flucht in Theorien und Verwissenschaftlichungen eher eine Flucht aus dem Feld der schulischen Praxis ist. Zudem müssen Reformen, die die wichtige Rolle der Lehrkräfte im Kontext ihrer Schulen nicht ausreichend zu schätzen wissen, mit Schwierigkeiten der Lehrkräfte bei der Umsetzung rechnen (Olson et al., 1999; Fullan, 1992). Den Schulen von außen auferlegte Programme laufen Gefahr, dass die Lehrkräfte sie nicht akzeptieren, unterlaufen oder nicht verstehen.

Das curriculare Konzept partnerschaftlichen schulischen Handelns ignoriert nicht grundsätzlich wissenschaftliche Erkenntnisse, die über eine Intuition hinausgehen, sondern relativiert sie in einem umfassenden Rahmen gelebter schulischer Praxis. Es basiert auf Erkenntnissen der Aktivitätstheorie von Engeström (2001), die eine Verständigung von Partnern aus verschiedenen Communities wie die der Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler als Grenzüberschreitung (boundary crossing) sieht. Der Ausgangspunkt einer Grenzüberschreitung ist ein Problem in der schulischen Praxis mit verschiedenen Zielen (boundary objects) oder Widersprüchen. Dieses Problem wird aus der Praxis selbst und seiner Genese aus einer schulischen Tradition entwickelt und in Kollaboration zu einer Lösung geführt. Es ist kein von außen projiziertes Problem für eine Reform, wie es z. B. als Kompetenzdefizit bei internationalen Vergleichsuntersuchungen festgestellt wurde. Die Dynamik für eine innovative Weiterentwicklung schulischer Praxis durch festgestellte Probleme oder Widersprüche werden hier als grundlegendes Prinzip hervorgehoben. Ein Problem oder ein diskursiver Widerspruch sind für das menschliche Handeln ein Grund, etwas dagegen zu tun und nicht untätig weitere Komplikationen hinzunehmen – mit anderen Worten ein politischer Impuls zur Lösung eines Innovationsproblems in einem Aktivitätssystem.

Schulisches partnerschaftliches Handeln und dessen öffentliche Legitimation werden mithilfe des Curriculum-Workshops und dessen Erweiterung durch die Aktivitätstheorie als Modell deliberativ eingebunden und in den Europäischen Projekten CROSSNET (Hansen et al., 2012) und GIMMS (Mooney Simmie & Lang, 2012) untersucht. Die Ergebnisse hierzu sind widersprüchlich, zeigen aber durchaus den Nutzen des Konzepts partnerschaftlichen Handelns und dessen Begründung durch die Aktivitätstheorie von Engeström (2001). Modellvorstellungen wie das Aktivitätssystem oder der Curriculum-Workshop sollten daher für weitere Versuche genutzt, weiterentwickelt und für Reformvorschläge in der heutigen Bildungslandschaft als Alternative zur Kenntnis genommen werden.

Die Erkenntnisse aus den europäischen Projekten zur Lehrerbildung öffnen Türen für ein tieferes Verständnis der Komplexität schulischer Praxis im Kontext und der Bedingungen für die Entwicklung des professionellen Lernens und Handelns von Lehrkräften. Sie bieten zwar keine einfachen Antworten auf politische Probleme der Einbindung oder die professionelle Herausforderung für eine Entwicklung der Lehrkräfte. Jedoch bieten die vorliegenden Ausführungen eine besondere internationale Sicht zur Theoriebildung curricularer Innovationen durch professionelles partnerschaftliches Handeln und unterstützen ein tieferes Verständnis für expansives Lernen in der schulischen Praxis.

## Würdigung

Das vorliegende Buch entstand insbesondere auf der Grundlage der Arbeiten zu den europäischen Projekten EUDIST (Lang et al., 2007), CROSSNET (Hansen et al., 2012) und GIMMS (Mooney Simmie & Lang, 2012), koordiniert am IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) und der Universität Limerick, Irland. Es greift auf Diskussionen und Veröffentlichungen aus diesen Projekten und Projektschulen zurück, zu denen eine Vielzahl von Mitarbeitern aus dem IPN, der Universität Limerick und anderen europäischen Universitäten, staatlichen Lehrerfortbildungsinstitutionen und Schulen Beiträge geliefert haben. Diese Übernahmen, Anlehnungen an Projektberichte und Rückmeldungen machen die Arbeit zu einem Gemeinschaftswerk verschiedener Einzelpersonen. Grundsätzlich sind die Ausführungen aber aus den persönlichen Kenntnissen und Meinungen der Autoren hervorgegangen, soweit sie nicht als Zitate gekennzeichnet sind. Diese Veröffentlichung gibt also nur die Sicht der Autoren wieder und weder das IPN, die Universität Limerick noch die Europäische Kommission für Comenius-Projekte können für die Nutzung der Informationen darin verantwortlich gemacht werden.

Die Publikation des Buches ist durch die finanzielle Unterstützung des IPN entstanden. Das IPN an der Universität Kiel hat zum Auftrag, durch seine Forschungen die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik weiterzuentwickeln und zu fördern. Die interdisziplinären Arbeiten des IPN umfassen Grundlagenforschung in Fragen des Lehrens und Lernens. Die Ergebnisse der Forschung werden regelmäßig veröffentlicht.



# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	13
Curriculare Voraussetzungen und Konzepte zur partnerschaftlichen Kollaboration .....	20
Vorbereitende Bemerkungen zum Aufbau des Buches .....	25
<b>2. Zur Ausgangssituation curricularer Innovation</b> .....	29
Fachbezug im Unterricht und in der Lehrerbildung .....	33
Strukturelle Bedingungen eines Bildungssystems .....	39
Vorgaben messbarer schulischer Leistungen bei Schülern/Lehrkräften .....	43
Neoliberalismus: Marktwirtschaftliche Kriterien des Humankapitals .....	48
<b>3. Bedingungen partnerschaftlichen schulischen Handelns</b> .....	55
Deliberative Praxis curricularer Innovation .....	58
Praktisches Lehrerverhalten höherer Ordnung .....	63
<b>4. Perspektiven für einen innovativen Curriculumprozess im Bildungssystem</b> .....	67
Kollaboration im schulischen Kontext .....	68
Curricularer Kontextbezug .....	75
Wiederherstellung der Öffentlichkeit zur curricularen Innovation ..	78
<b>5. Rahmenkonzept partnerschaftlicher curricularer Innovation</b> .....	83
Partnerschaft als Kollaboration .....	83
Grenzüberschreitung als Boundary Crossing in der Lehrerbildung ..	90
Innovation höherer Ordnung durch Spannungen und Grenzüberschreitungen zwischen Komponenten oder Communities .....	96
Modelle für innovative partnerschaftliche Planung: Boundary Crossing Labor, Lernstudio, Curriculum-Workshop .....	100
Innovationsstrategien im Boundary Crossing Labor und Lernstudio .....	101
Der Curriculum-Workshop als Prozess curricularer Innovation ...	104
Anwendungen des Curriculum-Workshops in Projekten zur Lehrerbildung .....	115

Perspektiven für die Nutzung des Curriculum-Workshops in der schulischen Innovation .....	116
<b>6. Umsetzung einer partnerschaftlichen Innovation im europäischen Projekt CROSSNET .....</b>	<b>118</b>
<b>7. Partnerschaftlicher Ansatz einer Innovation zur Genderinklusion am Beispiel des europäischen Projekts GIMMS .....</b>	<b>129</b>
Praktische Umsetzung einer partnerschaftlichen Innovation in der Irischen Lehrerbildung .....	142
<b>8. Perspektiven für die Entwicklung partnerschaftlicher Innovation höherer Ordnung .....</b>	<b>149</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>161</b>
<b>Index .....</b>	<b>177</b>
<b>Die Autoren .....</b>	<b>180</b>

## 1. Einleitung

Die Aufbruchsstimmung der 1960er und 1970er Jahre in europäischen Gesellschaften zur Modernisierung im Bildungsbereich kann hier als Beispiel für einen innovativen Neuanfang wahrgenommen werden. Hargreaves et al. (2010) nennen diesen Zeitabschnitt das Erwachen des kulturellen und spirituellen Wandels. Mit einer außergewöhnlichen Dynamik wurden Bildungsreformen, Bildungsforschung, Curriculumentwicklungen und Schulversuche geplant und durchgeführt. Es wurden große Themen im Deutschen Bildungsrat, aber auch in Gremien anderer europäischer Länder wie der Schweiz, Österreich, Schweden oder England mutig aufgegriffen. In Deutschland entstand der Strukturplan mit vielen Vorschlägen zu Strukturreformen und weitreichenden Liberalisierungen für einen breiteren Zugang zu Bildungseinrichtungen, für mehr Chancengleichheit und schulische Freiheiten. Zudem wurden Themen neu durchdacht wie Weiterbildung, Einführung des Sachunterrichts, Öffnung von Schule oder Gesamtschulversuche. In Schulen wurden in Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Projekten neue Unterrichtsformen wie Projektunterricht entwickelt oder Curriculummaterialien z. B. für integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht erstellt und tradierte Unterrichtsinhalte neu strukturiert. Besondere gesellschaftliche Gruppen mit eigenem pädagogischem Anspruch gründeten Alternativschulen in staatlicher oder freier Trägerschaft wie die Bielefelder Laborschule, die Glockseeschule Hannover, die Hiberniaschule in Herne oder die Tvind Schulen in Dänemark.

Mit dieser Aufbruchsstimmung bildeten sich teilweise Gemeinschaften mit eigenem sozialen Zusammenhang, basisdemokratischem Grundverständnis und gemeinsamen Interessen und Zielen für die Bewältigung selbstbestimmter Arbeiten.

Die Grundlagen dieser früheren Gemeinschaften haben sicher vieles gemein mit dem hier geprägten Konzept des partnerschaftlichen schulischen Handelns als Kollaboration gleichberechtigter Personen für eine Veränderung im Bildungssystem. In beiden Fällen geht es um sozialen Zusammenhalt, basisdemokratische Regeln und Eignerschaft, gesellschaftliche und nicht nur marktorientierte Interessen der Veränderungen und diskursive Legitimation der Ansprüche. Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind die Voraussetzungen für die Entwicklungen grundverschieden.

Die Aufbruchsstimmungen der 1960er und 1970er Jahre basierten weitgehend auf Konflikten aus dem Kalten Krieg und einer antiautoritären Strömung sowie konservativem Reformstau, während das heutige Bedürfnis nach Innovation im Bildungsbereich vornehmlich aus dem bedrohlichen Kalkül

des globalisierten Wettbewerbs und Managements des Humankapitals ohne Rücksicht auf individuelle und kulturelle Besonderheiten erwächst.

Ball (2003) ist der Ansicht, dass der zeitgenössische politische Zyklus, der auf neoliberalen und neokonservativen Regierungsformen basiert, die Politiklandschaft für eine neue Art von Regulierungsdiskurs auf der Grundlage individueller unternehmerischer Initiative und kleiner nationaler Budgets umwandelt, weit entfernt von einer Bildung mit sozialer Verantwortung und Interesse an öffentlichen Werten. Harvey (1986) argumentiert, dass zeitgenössische Reformen, die als lokal, flexibel und wählbar präsentiert werden, die Machtverhältnisse in der Klassengesellschaft wieder herzustellen versuchen.

Der dadurch verbundene Verlust der lokalen Besonderheiten von Kultur und Vielfalt und Entwicklung individueller Isolierung werden von Mawhiney (2004) unter dem Titel ‚The Decline of the Local‘ als Problem diskutiert. Sie bezieht sich dabei auf Fosters’ (2002) besorgte Frage:

There has occurred in our society a decline of the local: a movement away from community input into the conduct of our lives and to the regulations of the state – through standards, high-stakes testing, funding, and so on. How should we respond if this is an important issue? (S. 11)

Um ein Gegengewicht gegen die heute empfundene Bedrohung zu bieten, ist nicht mit der Dynamik und dem breiten Engagement sozialer Gruppen zu rechnen, sondern eher mit der Abwehr einer neoliberalen Kontrolle der Bildung im Sinne einer marktwirtschaftlichen Dressur. Diese Abwehr ist nicht so sehr bestimmt durch das, was man nicht will mit einer Anti-Haltung, sondern was als demokratischer oder kultureller Verlust in einem sozioökonomischen System wieder zurückgewonnen werden soll. Hierbei geht es nicht darum, soziale und ökonomische Funktionen gegeneinander auszuspielen, sondern ein Gleichgewicht anzustreben, das in der gegenwärtigen Situation das Pendel stark in die Richtung ökonomischer Dominanz ausschlagen lässt. Bildung wird dadurch verstärkt für ökonomische Zwecke funktionalisiert und von einem öffentlichen gemeinschaftlichen Gut zu einem Wirtschaftsgut verändert (Zeichner, 2010). Anzustreben wäre aber ein wechselseitiges sozio-ökonomisches Verhältnis, das hier in den Analysen Berücksichtigung finden soll. Hierzu muss auf die Mechanismen der schulischen Veränderungen in den vergangenen Jahren zurückgegangen werden, um das verlorene Terrain zu identifizieren und gemeinschaftlich durch solidarisches Handeln zurückzuerobern.

Nach gegenwärtigem Stand kann hierzu festgestellt werden, dass in den vergangenen Jahren Veränderungen in vielen Schulsystemen durch die breite Diskussion internationaler Vergleiche aus TIMSS (Martin et al., 2012) und PISA (OECD, 2010) dominiert wurden und zu Kontrollsystemen messbarer Leistungen eines messbaren Output (accountability) führte (Tatto, 2007). Diese Veränderungen wurden zwar modifiziert oder zeitlich verzögert durch die jeweilige Situation und Tradition eines Landes, nicht jedoch grundsätzlich in Frage gestellt. Blömeke (2007) stellt z. B. für die Bundesrepublik Deutschland fest, dass durch die Traditionen im deutschen Bildungssystem über lange Zeiträume eine relativ stabile Struktur entstand und in der Mentalität verankert war und sich naturgemäß nur entsprechend langsam veränderte:

Against the historical, political and socio-economic background the present change is almost surprising given the former stability of teacher education (S. 58).

Geisteswissenschaftliche und andere pädagogische Begründungen sind aufgrund der Verlagerung des Unterrichtsgeschehens auf einen direkt sichtbaren Output in den Hintergrund gerückt. Connelly (2013) spricht von einem Verschwinden curricularer Fragen in heutigen Bildungsreformen zugunsten einer Sprache der Leistungsvergleiche und Berechenbarkeit. Dabei spielen insbesondere quantitative Kriterien zur Optimierung von Schulleistungen eine Rolle. Professionelle Unterrichtstätigkeit wird zunehmend ausgerichtet auf Leistungsmessungen als signifikanter Bestandteil staatlicher Reformprozesse.

Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen wurden wie Naturereignisse wahrgenommen, auf die viele Länder bildungspolitisch mit Maßnahmen wie Entwicklung von Standards und Kompetenzrastern reagierten. Das Wettrennen um messbare Steigerungen im Länderranking der schulischen Outputs und daraus folgende Forderungen von Interessengruppen (Lingard et al., 2014) ließ Fragen individueller Besonderheiten und kultureller Kontexte, sozialer Legitimationen von Lerninhalten oder Werten in den Hintergrund treten. „Was“ und „wie“ gelernt werden sollte wurde als messbarer Output unter Vernachlässigung des „warum“ im jeweiligen kulturellen und individuellen Kontext vorgegeben. Empirische Ergebnisse nach formalen Kriterien wie „Steigerung der Qualität“ und „Optimierung schulischer Arbeit“ wurden als Ausgangspunkte bildungspolitischer Entscheidungen nach Bos et al. (2012) zugrunde gelegt:

Für eine nachhaltige Sicherung und Steigerung der Qualität von Unterricht und Schule bedarf es zuverlässiger empirischer Erkenntnisse, die zentrale Informationen und Ansatzpunkte für eine sachkompetente Unterstützung und Optimierung der schulischen Arbeit bieten ... Die regelmäßige Teilnahme an international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen bietet durch die Erweiterung der nationalen Perspektive um einen globalen Referenzrahmen einzigartige Möglichkeiten des langfristigen Bildungsmonitoring. Hierzu zählt insbesondere die Schaffung von Diskussionsgrundlagen für die Generierung von wertvollem Steuerungswissen zur Bildungsplanung (S. 11).

Solange es nur um generelle quantitative Steigerungen schulischer Leistungen und Optimierungen geht, ist diese Aussage richtig. Sie ist aber nicht mehr angemessen bei pädagogischen Wertentscheidungen und in einer komplexen Unterrichtspraxis mit unübersichtlichen und unvorhersehbaren Abläufen und Veränderungen (good teaching as messy narrative of change nach Mooney Simmie et al., 2016), die in Schulen eher überwiegt. In diesem Fall spielen situationsspezifische Interaktionen und zeitliche Abläufe eine Rolle, die durch pädagogische Erfahrungen, Wertentscheidungen und spontane Schwerpunktsetzungen und Reaktionen auf ständig wechselnde Situationen zustande kommen, die empirisch für Wertungen unbrauchbar und in ihrer Dichte nicht erfassbar oder nutzbar sind.

Diese Verschiebung von Maßstäben zugunsten quantitativer Begründungen in der Bildung wird teilweise kritisch beurteilt. Nach Deng (2013) werden an den eigentlichen Aufgaben und praktischen Fragen von Schule vorbei akademische Standards, Tests und Leistungsvergleiche durch Spezialisten, Theoretiker und Technologen entwickelt. Gleichzeitig verlagern sich politische Ziele zum Wohle der Menschen als Bürger westlicher Zivilisationen in Richtung einer Steigerung des Humankapitals für nationale Interessen in einem neoliberalen System (Biesta, 2013). Nach Reith (2017) gab es in den vergangenen 15 Jahren der „PISA-Testeritis“ schon häufiger Interpretationsstreit zwischen dem PISA-Koordinator, Bildungsforschern und konservativen Kultusministern und angesichts einer Flut von immer neuen Untersuchungen breitet sich Testmüdigkeit aus. Das mag an der zunehmenden Entfernung wissenschaftlicher Streitpunkte von der schulischen Praxis sein, aber auch ein Wechsel des Pendelschlags von der Verwissenschaftlichung von Schule zu mehr normativen schulpraktischen Fragen. Ein Hinweis hierauf gibt eine in neuester Zeit großangelegte Studie in Norwegen zur schulnahen Lehrerbildung (Postholm, 2016) und zur partnerschaftlichen Lehrerbildung (Lillejord & Borte, 2016), in der von den Hochschulen eine engere Kooperation mit schulischer Praxis verlangt wird.

Curriculuminnovationen, die Schwabs (1983) Kritik an der Unzulänglichkeit von Theorien nicht zur Kenntnis nehmen, setzen auf wissenschaftsbasierte Techniken im Unterricht und in der Bildungsplanung. Wissenschaftliche Begründungen aus einschlägigen Wissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Medizin, Statistik, Curriculumtheorie oder Ökonomie werden in der Bildungspolitik zur Planung von Reformen eingesetzt oder für eine wissenschaftliche Unterrichtsgestaltung von den Lehrkräften erwartet. Diese wissenschaftlichen Grundlagen bieten zwar die Möglichkeit umfassender Analysen von Lehr- und Lernprozessen und gesellschaftlichen Defiziten. Sie bieten auch eine Unterstützung für reflektierende und denkende Lehrer. So wurde z. B. durch wissenschaftliche Analysen die ungleiche Verteilung von Bildungschancen und Entwicklungen von Picht (1964) als Bildungskatastrophe oder von der OECD (1961) als ungleiche Bildungschancen deutlich gemacht. Dennoch werden sie nicht in ausreichendem Maße der Unterrichtspraxis gerecht, die auf konkrete Situationen und kulturelle Besonderheiten der Lehrenden und Lernenden zu einer bestimmten Zeit durch Deliberation im Sinne von Schwab (1968) eingehen sollte. Die wissenschaftlichen Begründungen mit generalisierenden Prinzipien sind Außenansichten von Praxis, die eine gelebte Realität in der Unterrichtspraxis nicht ausreichend steuern können.

Versuche zur Überwindung des Theorie-Praxis Widerspruchs durch Reflexion im Sinne von Schön (1983) sind Versuche professioneller Deliberation, die Probleme in der konkreten Situation nur eingeschränkt rational lösen können. In der Unterrichtspraxis sind nur begrenzt Aktionen wissenschaftlich rational zu reflektieren, da in komplexen Situationen eine Reflexion in Aktion nur auf Ausschnitte gerichtet sein kann oder wissenschaftliche Rezepte nicht spontan zur Hand sind. Erfahrungen sind auch nicht bewusst durch Reflexion erfassbar, wenn sie in Handlungsroutinen als sogenanntes implizites Wissen oder ‚tacit knowledge‘ (Polanyi, 1958) versteckt sind. Van Manen (2006) geht sogar so weit, zu behaupten, dass Lehrkräfte gar nicht anders als reflexiv arbeiten können und daher reflexive Praxis und praktisches Wissen zwei unvereinbare Konzepte sind. Zeichner (1994) gibt zu bedenken, dass reflexive Praxis einer individuellen Lehrkraft im Unterricht unvollständig ist und nur eine besondere Bedeutung im Kontext einer kollaborativen Zusammenarbeit bekommen kann. Dieses wäre ein Hinweis auf das hier für bedeutsam gehaltene partnerschaftliche schulische Handeln in einer reflexiven Praxis.

Durch Wissenschaft soll ein unbedachter Wissenstransfer naiver Kenntnisse aus bestehenden Traditionen im schulischen Feld überwunden werden.

Wissenschaftler sollen aufgrund ihrer Forschungsergebnisse eine Idee haben, wie professionelles Handeln im Unterricht durch wissenschaftlich untermauertes Lehrertraining durchgesetzt werden kann. Hierzu bekennen sich zum Beispiel renommierte Erziehungswissenschaftler in einem deutsch-schweizerischen Projekt (Oser et al., 2006):

Since several decades teacher training programs build basically on knowledge transfer or/and transfer of traditional how-to-do-concepts about what works in the classroom ... It is decisive that researchers have an idea about how we can conceptualize and build a competence based teacher-training in which its actions are not only based on traditions and the always postulated field relatedness, but also on psychological and behavioral fundamental research which elucidates situations and their necessities with regard to their specific transformation through professional teaching acts. *Research must give us information about how effective such enterprises are, how much situational effects go into such actions and which action and measurement standards lead to better pathways in teacher training* (Hervorhebung im Orig.) (S. 1).

Diese von Wissenschaft geleitete Unterrichtspraxis entmündigt Lehrkräfte als unreflektierte Wissensvermittler oder Praktiker erster Ordnung (Murray & Male, 2007). Sie versucht eine innovative Unterrichtsplanung Grundlagenforschern ohne schulische Kenntnisse zu übertragen. Sie geht nicht den von Murray & Male vorgeschlagenen Weg der Entwicklung eines professionellen Konzepts zur Unterstützung einer Unterrichtspraxis zweiter Ordnung mit kollaborativer selbstregulierter Arbeit und Forschung verschiedener Gemeinschaften. Bildungsziele werden zweckrational auf quantifizierbare Qualitätskriterien reduziert und Lehrkräften als kodifizierte Bildungsinhalte von außen auferlegt. Als ethische Begründung wird vorgebracht, dass Bildung mit wissenschaftlicher Lehrerbildung und Zertifizierung besser ist als ohne diese. Dabei wird übersehen, dass die beträchtliche Datenbasis von Reformeffekten zur Lehrerbildung dürftig ist (Bos et al., 2012) und erhebliche Investitionen zur externen Veränderung von Schule kaum zu Verbesserungen geführt haben. Randi & Corno (1997) stellen in einem Grundsatzartikel im International Handbook of Teachers and Teaching fest, dass wissenschaftlich begründete Innovationen im Schulalltag häufig in der Anwendung und der Dauer zu begrenzt und von den Lehrkräften für ihre übliche Praxis „domestiziert“ oder subversiv unterlaufen wurden. Die wissenschaftlichen Kriterien der Objektivität und Generalisierbarkeit entsprechen nicht den Anforderungen der Dynamik in ständig wechselnden Situationen im Schulalltag: