
Die *paper implementation* des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS

The Paper Implementation of the Competence Model of the Educational Standards in Geography (DGfG) – An Analysis of the Advancement of the Bavarian Grammar School Curriculum in Geography Towards the Competence-Oriented LehrplanPLUS

Andreas Schöps 

Zitieren dieses Artikels:

Schöps, A. (2017). Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 45(2), S. 3-36. doi 10.18452/23109

Quote this article:

Schöps, A. (2017). Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 45(2), pp. 3-36. doi 10.18452/23109

Die *paper implementation* des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS

The Paper Implementation of the Competence Model of the Educational Standards in Geography (DGfG) – An Analysis of the Advancement of the Bavarian Grammar School Curriculum in Geography Towards the Competence-Orientated Lehrplan-PLUS

Andreas Schöps

Zusammenfassung

Mit der Einführung, Veröffentlichung und bundesweiten Verbreitung der Bildungsstandards Geographie durch die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) im Jahre 2006 ging auch die Hoffnung auf eine sukzessive Implementierung einher, welche darin resultieren sollte, dass sich die Bildungsstandards sowohl im non-formalen Unterrichtsalltag als auch im formalisierten Kontext der Lehrpläne bzw. Curricula der einzelnen Länder der BRD wiederfinden. Gleichwohl fehlen hinsichtlich einer solchen *paper implementation* bislang entsprechende Forschungserkenntnisse, so dass die Frage nach dem tatsächlichen Impact der Standards im Schulwesen noch als unbeantwortet gelten muss. Vorliegender Artikel vergleicht den bayerischen Gymnasiallehrplan Geographie (2004/2009) mit dem neuen, 2017 in-Kraft-tretenden LehrplanPLUS Gymnasium Geographie unter dem Aspekt der Implementierung des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie. In übergeordneter Sichtweise versteht er sich als Beitrag zur Entwicklung einer geographiedidaktischen Implementierungsforschung. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. in welchem Differenzierungsgrad sich das Kompetenzmodell der Bildungsstandards im neuen Lehrplan wiederfindet, dort also formal implementiert ist. Als methodischer Rahmen dient hierbei ein neu entwickeltes Analyseinstrument auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse. Wie die Ergebnisse der vorgestellten Studie zeigen, kann in Bayern eine Weiterentwicklung des Geographielehrplans hin zu einer expliziten Kompetenzorientierung konzediert werden, die mit einer deutlich nachweisbaren *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie der DGfG im neuen LehrplanPLUS Geographie einhergeht. Bei detaillierterer Betrachtung zeigt sich gleichwohl, dass die inhaltliche Übereinstimmung mit den Bildungsstandards im Bereich der sechs Kompetenzbereiche am höchsten ist, über die Ebene der 24 Kompetenzen bis zu den 77 Einzelstandards jedoch insgesamt sukzessive sinkt und mitunter erheblich variiert.

Schlüsselwörter: Implementierung, Bildungsstandards Geographie, LehrplanPLUS Bayern, kompetenzorientierter Lehrplan, Kompetenzorientierung

Abstract

When the Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate were published for the first time in 2006, a successive implementation process was expected. One result sought was the integration of the Educational Standards in both school lessons as well as in formal contexts such as the curricula. However, as of today, there is a considerable lack in according research findings of such a paper implementation, and the question of the particular impact of the Educational Standards on the curricula of the different types of schools within Germany remains mostly unanswered. In the article presented here, the Bavarian grammar school (Gymnasium) curriculum Geography of 2004 (slightly alternated in 2009) is compared to the new curriculum LehrplanPLUS Geography, which is due to be implemented in 2017, with a particular focus on the formal implementation of the competence model of the Educational Standards. From an overall perspective, the study can be regarded as a contribution to an emerging school of didactic implementation research. A newly developed research tool set to analyze formal paper implementation results based on concepts of a qualitative content analysis. As the results presented reveal, the overall implementation and integration of the competence model of the Educational Standards into the new Bavarian Geography curriculum (Gymnasium) via paper implementation can be confirmed. Yet, a more detailed view shows that the level of re-installment varies, from high (areas of competence) to lower (particular standards), with significant differences concerning the particular single abilities.

Keywords: *paper implementation, educational standards, competence-based curriculum, competence orientation*

1 Einleitung

Im Jahr 2006 wurden die Bildungsstandards Geographie für den Mittleren Schulabschluss der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) zum ersten Mal veröffentlicht. Stand 2016 sind sie in der achten Auflage erschienen (DGfG,⁸2014). Eine englischsprachige Fassung liegt seit 2007 vor (DGfG, 2007; ²2014). Die Publikation der Bildungsstandards wurde durch zahlreiche Maßnahmen zur Beförderung der Implementierung in der schulisch-unterrichtlichen Praxis begleitet, die von Universitäts- und Seminarveranstaltungen, (Lehrer-)Fortbildungen und Beiträgen in Fachzeitschriften über Pressemitteilungen und den Versand von Belegexemplaren bis hin zu kultusministeriellen wie auch (bildungs-)politischen Interventionen reichen und von einem hohen Engagement der geographiedidaktischen Community getragen sind (HEMMER, I. 2012). Die somit weiterhin laufende Implementierung der Bildungsstandards Geographie kann damit als Umsetzung eines Makrotrends verstanden werden, der u. a. über Prozesse der Standardisierung und Kompetenzorientierung auf Qualitätssicherung bzw. Effizienzsteigerung des Bildungssystems hin ausgerichtet ist (KLIEME, 2004; 2009; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), 2005; KLIEME & LEUTNER, 2006). Auch vor diesem Hintergrund gelten Bildungsstandards als (geographiedidaktische) Innovation, an deren Implementierung Hoffnungen und Erwartungen im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung des Geographieunterrichts gebunden sind (vgl. z.B. RHODE-JÜCHTERN, 2011).

Nicht zuletzt aufgrund der zunehmend kritischen öffentlichen Wahrnehmung des

Schulwesens und seiner Leistungsfähigkeit kommt der Implementierung von wissenschaftlich entwickelten unterrichtlichen Innovationen eine gesteigerte Bedeutung zu, welche alle Aspekte des Unterrichtsgeschehens bis hin zur Lehrerprofessionalität umfasst (u.a. FÖGELE & MEHREN, 2015a). Gleichwohl wird der tatsächliche Transfer pädagogischer wie auch methodologischer Neuerungen in die Praxis mitunter massiv als de facto defizitäre Professionalisierung kritisiert. Dies ist nicht nur für den aktuellen Geographieunterricht zu konzedieren (MICHEL, SIEGMUND & VOLZ, 2011; FÖGELE & MEHREN, 2015b), sondern als ein inhärentes, überdauerndes Problem zu betrachten, das die Weiterentwicklung des Bildungswesens in all seinen Facetten grundsätzlich beeinträchtigt (CARTER & O'NEILL, 1995; WISNIEWSKI, 2016). Nach ALTRICHTER, BRÜSEMEISTER und WISSINGER (2007b, 9) sind die Innovationen der Standardisierung und Kompetenzorientierung im Sinne eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen grundsätzlich keine Selbstläufer. Für den Geographieunterricht stellt I. HEMMER (2012, 94) in Hinblick auf die Implementierung der Bildungsstandards Geographie fest, dass von einer breiten Durchdringung der schulischen Praxis – analog zu den KMK-Standards – bislang noch nicht die Rede sein könne, auch wenn belastbare konkrete Daten hierzu nicht zur Verfügung stehen. Diese Zustandsbeschreibung verdeutlicht das Problem der Implementierung von Innovationen in zweifacher Hinsicht: Unabhängig von der Qualität einer Innovation und der potenziellen Wirksamkeit kann sich die tatsächliche Wirksamkeit erst dann einstellen, wenn die Innovation entsprechend implementiert ist.

Aus Sicht der Innovatoren aus den geographischen Fachverbänden eröffnet sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie die Bildungsstandards Geographie bislang konkret in die Praxis transferiert worden sind. Ein zielführender Zugang zur Beantwortung dieser Fragestellung liegt in der Analyse der *paper implementation*, welche formalisierte Akte der Implementierung von Innovationen umschreibt und damit vornehmlich auf die normativen Integrationsaspekte von Innovationen abstellt (HERNANDEZ & HODGES, 2003; FIXSEN et al., 2005). Auf die Bildungsstandards Geographie bezogen erlaubt eine solche theoretische Perspektive die Beantwortung der Frage, wie genau sich diese Innovation in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer wiederfindet und ob sie somit über solche

normativen, für Lehrkräfte verbindlichen und damit direkt bzw. indirekt stark wirksamen Vorgaben (STIBBE, 2016) einen Einfluss auf die Kompetenzorientierung und Standardisierung des Geographieunterrichts überhaupt ausüben kann. Konkret soll dieser Fragestellung anhand der diachronen Untersuchung des bayerischen Geographielehrplans für das Gymnasium auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING, 2010) nachgegangen werden. Während die derzeit noch gültige Fassung von 2004 vor der Veröffentlichung der Bildungsstandards Geographie entstanden ist, wurde die 2017 in-Kraft-tretende Fassung entwickelt, als die Bildungsstandards über zahlreiche Implementationsmaßnahmen bereits über mehrere Jahre hinweg bundesweit propagiert worden waren.

2 Die Bildungsstandards Geographie und die bayerischen Lehrplangenerationen Lehrplan 2004/2009 und LehrplanPLUS 2017

Spätestens mit der in einer breiten Öffentlichkeit geführten Diskussion der PISA-Schülerstudien ist auch die Frage nach einer bundesweiten Qualitätssicherung über Bildungsstandards in den Fokus gerückt (z.B. KLIEME, 2004; 2009). Fächerunabhängig lassen sich diese vor allem dadurch charakterisieren, dass sie Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule konkret benennen, Ziele für die pädagogische Arbeit formulieren, Kompetenzen, welche die Schule bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe vermitteln muss, angeben, und den Lehrpersonen somit als Referenzsystem für professionelles Handeln dienen. Im Gegensatz zu den traditionellen Curricula und Lehrplänen, die

vornehmlich eine praxisbezogene Handlungsstruktur wie auch eine bildungstheoretische Legitimation von Unterricht erbringen (SCHOLL, 2009), können Bildungsstandards auch dazu herangezogen werden, Schülerleistungen vergleichend festzustellen. Sie können damit dazu beitragen, über Analyse- und Feedbackmechanismen die Leistung des Bildungssystems insgesamt zu optimieren (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND KMK, 2005). Dieser Aspekt wird vielfach (z.B. SCHOLL, 2009) als eine weitreichende, mitunter kategoriale Reform des Bildungssystems interpretiert.

Gestützt auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (KLIEME, 2009) wurden auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) sukzessive Bildungsstandards in ausgewählten (Kern-)Fächern entwickelt. Diese KMK-Standards bilden eine Rechtsgrundlage für die Implementierung auf der Ebene der Bundesländer, da sie sich zur Implementierung bzw. länderspezifischen Umsetzung verpflichtet haben. Wenngleich einerseits die Zahl der Fächer mit KMK-Standards im Laufe der Jahre zunahm, wurden andererseits für eine Reihe von Fächern, darunter die Geographie, von der KMK keine Bildungsstandards vorgelegt. Dies erscheint insbesondere problematisch in Hinblick auf die Tatsache, dass die KMK-Bildungsstandards als Normvorgabe für Curricula, Lehrpläne und länderspezifische Standards vorgesehen sind.

Auch für den Geographieunterricht konnte das Manko fehlender bundesweiter Bildungsstandards auf formeller Ebene – trotz vielfältiger, „nicht ganz zu Unrecht“ (KÖLLER, 2008, 163) betriebener verbandspolitischer Interventionen – nicht gelöst werden. Die Entwicklung von Bildungsstandards für den Geographieunterricht wurde durch die KMK vornehmlich aus bildungspolitischen wie auch finanziellen Erwägungen heraus weder avisiert noch forciert, weshalb sich die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) zu einer eigenen Konzeption entschloss (RINGEL, 2005; HEMMER, I., 2012). Dabei war von Anfang an intendiert, diese normative, verbandspolitisch konsolidierte Setzung auch den bildungspolitischen Entscheidungsträgern als Grundlage einer Implementierung auf Ebene der Länder der BRD zukommen zu lassen (DGfG, 82014; HEMMER, I., 2012; HEMMER & HEMMER, 2013; DGfG, 82014; BUDKE & KANWISCHER, 2015).

Der Aufbau der Bildungsstandards umfasst mehrere Ebenen und reicht vom einführenden Bildungsbeitrag des Schulfaches Geographie über sechs Kompetenzbereiche bis hin zu 24 Kompetenzen respektive 77 Einzelstandards und 14 veranschaulichenden Aufgabenbeispielen (HEMMER & NEUMANN, 2007). Obwohl ihre besondere Qualität nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass sie verbandspolitisch konsolidiert sind, bestätigt ist, handelt es sich de facto um keine Publikation rechtswirksamen bzw. -verbindlichen Charakters. Eine solche Rechtswirksamkeit kann letztendlich nur durch Gesetzgebung bzw. über Verordnungen erreicht werden, etwa durch den Erlass von Lehrplänen.

In Bayern erfolgt seit 2011 eine sukzessive Entwicklung und Implementierung einer neuen Lehrplangeneration für alle weiterführenden Schularten. Diese fußt weitgehend auf den bisherigen Lehrplänen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, 2009), firmiert jedoch als LehrplanPLUS. Das Plus soll dabei verdeutlichen, dass es sich um eine Weiterentwicklung anstelle einer radikaler zu sehenden Neufassung handelt (STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, 2015). Der Beginn der (vorbereitenden) Lehrplankommissionsarbeit war schulartübergreifend im Schuljahr 2011/12 angesetzt. Für die Grund- und Wirtschaftsschullehrpläne war die Einführung 2014/15 vorgesehen, für die Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien für das Schuljahr 2016/17 (u.a. STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS, 2015). Im bayerischen Gymnasium wird der Lehrplan nunmehr ab dem Schuljahr 2017/18 umgesetzt (vgl. UNGER, 2016).

Der LehrplanPLUS ist auf die Veröffentlichung im Internet hin ausgerichtet und gliedert

dert sich für das bayerische Gymnasium in die Abschnitte des (1) Bildungs- und Erziehungsauftrags, der (2) schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele, der (3) Fachprofile, der (4) grundlegenden Kompetenzen der Jahrgangsstufen sowie (5) in die Fachlehrpläne der Jahrgangsstufen mit Kompetenzerwartungen und Inhalten (STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2014). Neben inhaltlichen Veränderungen bzw. Aktualisierungen bietet er erstmals auch eine dezidierte Kompetenzausrichtung auf Grundlage fächerspezifischer Kompetenzmodelle, die parallel zur Inhaltsebene angesiedelt ist und Auskunft darüber geben soll, welche Kompetenzen an welchen Inhalten zu welchem relativen Zeitpunkt aufgebaut sein sollen. Grundlegend hierfür ist ein bayerischer Kompetenzbegriff, der sich von WEINERTS (2002) Auffassung maßgeblich durch die Betonung fachlichen Wissens für die Problemlösung unterscheidet: „Kompetent ist eine Person, wenn sie bereit ist, neue Aufgaben- oder Problemstellungen zu lösen, und dieses auch kann. Hierbei muss sie Wissen bzw. Fähigkeiten erfolgreich abrufen, vor dem Hintergrund von Wert-

haltungen reflektieren sowie verantwortlich einsetzen“ (STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2015, 11). In einer solchen Integration von Wissen und Kompetenzen liegt ein erheblicher Unterschied zu den Bildungsstandards der KMK wie auch der DGfG, die vornehmlich auf die Ebene der Kompetenzen abstellen und inhaltliche Aspekte weitestgehend marginalisieren (SACHSENRÖDER, 2011b; 2011d), wobei allerdings bei den DGfG-Standards im Kompetenzbereich Fachwissen bei jedem Standard beispielhafte Inhalte in Klammern aufgeführt werden. In formaler Hinsicht ist das begleitend zum Lehrplan entwickelte Online-System als erhebliche Innovation im Vergleich zum Vorgänger, aber auch in bundesweiter Hinsicht (z.B. WILBERS, 2012) einzustufen. Neben dem direkten Zugriff auf die Lehrpläne sowie Such- und Vergleichsfunktionen bietet es auch einen Servicebereich, in dem – ähnlich dem Aufgabenteil der Bildungsstandards – Erläuterungen, Materialien und exemplarische Aufgaben integriert sind (SACHSENRÖDER, 2011d; STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2014).

3 Forschungsstand und Forschungsfragen

Begreift man Innovationen wie die Bildungsstandards Geographie im Sinne der Z-Paradox-Vorstellung von SIMONIS (1999), so sind sie immer auch Mitträger einer sich beständig neu konstituierenden wie auch festigenden sozialen Praxis. Dabei ist eine Grundannahme, dass der Effekt der Innovation mit dem Grad ihrer Akzeptanz wie auch Konsolidierung zunimmt. Daraus stellt sich die Frage, inwieweit die Bildungsstandards Geogra-

phie als geographiedidaktisch höchstrangig konsolidierte Innovation höchster Reichweite wie auch eine der bedeutsamsten zeitgemäßen geographiedidaktischen Neuerungen (vgl. BUDKE & KANWISCHER, 2015) und umfassende Repräsentation der „Philosophie des Faches“ (RHODE-JÜCHTERN, 2009) bislang einen nachhaltigen Effekt in der schulischen Praxis im Sinne einer veralltäglichten Praxis erwirken konnten. Dies ist umso bedeutsa-

mer, weil die Bildungsstandards potenziell sowohl implizit als auch explizit Einfluss auf alle Aspekte des Geographieunterrichts nehmen, von der Formulierung konkreter Aufgabenstellungen über die Anlage von Unterrichtseinheiten und -sequenzen bis hin zur formal-normativen Umsetzung auf der regulativen Ebene des Lehrplans bzw. Curriculums. Dabei stehen sie aber über ihre Standardisierung

und Kompetenzorientierung ebenso in einem teils diametralen Widerspruch zur derzeitigen lernziel- und input-orientierten Lehrplankultur Bayerns. Umso interessanter erscheint also die Frage, inwieweit die Bildungsstandards Einfluss auf die neue LehrplanPLUS-Generation in Bayern genommen haben und sich dort als *paper implementation* wiederfinden.

3.1 Implementationsforschung zu den Bildungsstandards Geographie

Die auf Bildungsstandards bezogene Implementationsforschung kann im Wesentlichen als relativ junges Forschungsfeld betrachtet werden, das sich nach der Jahrtausendwende etabliert hat und sich auf die Aspekte der Wahrnehmung, Einstellungen, Akzeptanz und Bereitschaften von Lehrpersonen, der praktischen Nutzung von Standards und Kompetenzen durch Akteure, auf die Orte und das System der Handlungskoordination zwischen Systemakteuren sowie die strukturellen Vorkehrungen für die Nutzung von Bildungsstandards konzentriert (HALLINGER, 2003; KLIEME, 2004; KRAPP, 2004; MARZANO, WATERS & McNULTY, 2005; ALTRICHTER, 2008). Forschungsfördernd in Deutschland war die Gründung des IQB in Berlin, aus dessen Umfeld zahlreiche Arbeiten zur Implementation der KMK-Bildungsstandards hervorgegangen sind (u.a. OELKERS & REUSSER, 2008; PANT, VOCK, PÖHLMANN & KÖLLER, 2008a; 2008b; PÖHLMANN et al., 2014; ZEITLER, ASBRAND & HELLER, 2012; 2013; ZEITLER, ASBRAND & PÖHLMANN, 2009). (Metatheoretische) Publikationen zu Fächern ohne KMK-Standards sind hingegen bis auf wenige Ausnahmen (DEMUTH, GRÄSEL, PARCHMANN & RALLE, 2008; FISCHER & FEINDT, 2010) weitgehend fehlend.

Die neue Disziplin der Educational-Governance-Forschung versucht, neben Lernenden und Lehrpersonen auch die systemischen Strukturen und Prozesse des deutschen Bildungswesens mit zu integrieren und sich damit auch der Frage der *paper implementation* dezidiert zu öffnen (ALTRICHTER et al., 2007a; ALTRICHTER & MAAG MERKI, 2010; RÜRUP, 2011; RÜRUP & BORMANN, 2013). Dabei ist die Bedeutung einer dahingehend ausgerichteten Implementationsforschung für die Fachdidaktiken im Allgemeinen wie auch die Geographiedidaktik im Speziellen unumstritten (GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK, 2009; HEMMER, I., 2012). Gleichwohl hat die Veröffentlichung der Bildungsstandards Geographie bislang zwar eine erhebliche Breite und Tiefe an Konzepten und Umsetzungsvorschlägen für den Geographieunterricht befördert (z.B. SCHÖPS, HAUSSNER & VAN DER LINDEN, 2014), jedoch in Hinblick auf die Implementierung in der Alltagspraxis wie auch in Hinblick auf die formale, normative *paper implementation* nach wie vor keine konkreten Erkenntnisse formulieren können. Dies ist – neben der Tatsache, dass seit der Erstveröffentlichung der Bildungsstandards 2006 erst eine relativ kurze Zeitspanne verstrichen ist – vor allem auch darin zu begründen, dass bis-

lang keine breiten theoretischen Grundlagen einer geographiedidaktischen Implementationsforschung entwickelt worden sind. Somit finden sich erste diesbezügliche Forschungsergebnisse v.a. in konkret problembezogenen Arbeiten, etwa zur Implementierung in Geographischen Informationssystemen bei HÖHNLE, SCHUBERT und UPHUES (2012) sowie HÖHNLE, MEHREN und SCHUBERT (2015), zur Tablet-basierten Feldarbeit bei FÖGELE, HOFMANN und MEHREN (2014) oder zur Frage der konkreten unterrichtlichen Implementierung von Bildungsstandards bei MEHREN und UPHUES (2010). HORN und SCHWEIZER (2015) haben in ihren Untersuchungen in Baden-

Württemberg und Rheinland-Pfalz zudem darlegen können, dass die Geographielehrkräfte zwar überwiegend der Ansicht waren, kompetenzorientiert zu unterrichten, die Bildungsstandards Geographie selbst aber weitgehend nicht kannten. In Hinblick auf fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele mit Zentrierung im Geographieunterricht sind vor allem die Arbeiten von BAGOLY-SIMÓ (2013a; 2013b; 2014) herauszustellen, welche die Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehrplänen und Schulbüchern im nationalen wie auch internationalen Vergleich untersuchen.

3.2 *Paper implementation* als implementierungszentrierter Forschungszugang

Nach GOGGIN (1986) und FIXSEN et al. (2005) können Zweck und Ergebnisse von Implementationsmaßnahmen in mehrere theoretische Kategorien unterteilt werden. Hierzu gehört zunächst die *process implementation*, die sich im Sinne der *expressed theory of change* und *active theory of change* nach HERNANDEZ und HODGES (2003) auf den Prozess des Einführens von Innovationen bezieht und damit maßgeblich die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen wie Schulungen, Workshops, Supervision und feedback in den Fokus nimmt. Hierzu gehört ebenso die *performance implementation* die nach der *integrated theory of change* nach HERNANDEZ und HODGES (2003) den Effekt einer Innovation in den Vordergrund stellt und darauf ausgelegt ist, Innovationen produktiv organisatorisch bzw. institutionell zu integrieren und damit im weitesten Sinne auch eine Nutzenmaximierung zu erreichen (vgl. PAINE, BELLAMY & WILCOX, 1984).

Während sich *process implementation* wie auch *performance implementation* damit vornehmlich auf die Aspekte des Einführens wie auch der Wirksamkeit einer Innovation beziehen, also maßgeblich an informellen Aspekten ausgerichtet sind, versucht die dritte Kategorie der *paper implementation*, formalisierende wie auch formelle Aspekte zu umschreiben und zu ergründen. Grundlage hierfür ist die *recorded theory of change* (HERNANDEZ & HODGES, 2003), welche der Implementierung von Innovationen über den entsprechenden normativen Akt (z.B. Verordnungen bzw. Gesetzgebungen) nachzugehen sucht und dabei voraussetzt, dass für eine formelle Einführung andere Wirksamkeitsmuster gelten als für informelle Einführungen.

Während bisher dominierende Implementationstheorien die Anpassung der Praxis an eine bestimmte Norm, wie sie durch die Innovation hergestellt ist, in den Fokus

nehmen (z.B. SLOANE, 1992; FULLAN, 2000), richtet die Theorie der *paper implementation* das Augenmerk auf die Frage, inwieweit die Norm selbst den Implementierungsprozess mitträgt und betrachtet diese als zentrale frühe Stufe darin (FIXSEN et al., 2005, 6). Die Rolle der Norm wird dabei als umso markanter und wirksamer gesehen, je formeller ihr Charakter ist, also etwa ob sie als Gesetz, Verordnung oder Handreichung formuliert ist (vgl. SCHUBERT & KLEIN, ⁵2011). Dabei wird ersichtlich, dass eine *paper implementation* als solche nicht wirksam sein muss, sondern vielmehr auch von interdependenten Aspekten wie institutionellen Rahmenbedingungen oder individuellen Zugängen abhängig ist (z.B. VAN DER VEGT, SMYTH & VANDENBERGHE, 2001). Mehr noch hat HOFFMANN-RIEM (1999) dargelegt, wie bedeutsam die Erforschung der *paper implementation* unter rechtswissenschaftlichen Aspekten zu sehen ist, da mit ihr immer auch ein tiefgreifendes Verständnis der Normierung von Innovationen einhergehen kann, was wiederum Rückschlüsse für eine zielführende Implementierung erwarten lässt. Konkrete Untersuchungen zur Wirksamkeit von *paper implementations* finden sich u.a. bei ROGERS (⁵2003), ROGERS, WELLINS und CONNER (2004), FIXSEN et al. (2005) sowie McDERMOTT (2006). Sie konnten nachweisen, dass die Implementierung von Innovationen in Normen wie eben Lehrplänen zwar essentielle Voraussetzung einer tiefgreifenden Implementierung in der Alltagspraxis sein kann, dies jedoch nicht zwingend mit sich bringen muss.

Forschungsarbeiten die sich mit der Frage beschäftigen, wie Innovationen im Sinne einer *paper implementation* zur formalisierten Norm des Unterrichts werden, sind in ihren Grundzügen in der US-amerikanischen Im-

plementationsforschung der 1970er-Jahre zu verorten (u.a. SABATIER & MAZMANIAN, 1979) und finden z.T. diskrete empirische Umsetzungen im Bereich der Universitäten (z.B. SMYTH, 1995) sowie der Schulen (z.B. VANDENBERGHE, 1987). In Hinblick auf die Frage, wie genau Innovationen in eine Norm Eingang finden, herrschen jedoch auch heute Forschungslücken. Konkret fehlt es auch an entsprechenden Untersuchungen der deutschen Lehrpläne im Allgemeinen und des bayerischen Geographielehrplans für das Gymnasium im Speziellen. Dies ist umso gravierender, da die Lehrpläne in Bayern als Rechtsnorm abstrakt-generell wirken, also für alle Regelschulen Gültigkeit besitzen.

Nach RAINES (2008) liegt der *paper implementation* im schulischen Kontext nicht autoritärer, demokratischer Gesellschaften grundsätzlich ein erheblicher zeitlicher wie auch institutioneller Vorlauf zugrunde, der eine breite Basis an Innovatoren aus Politik, Forschung, Schule, Verbänden, Öffentlichkeit und Kultusverwaltung diskursiv mit einbezieht. Im Ergebnis kann etwa die formale Implementierung eines Lehrplans damit signifikant beeinflusst sein und im Ergebnis von den ursprünglichen, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründeten Vorgaben abweichen.

Nach der Normenhierarchie in der BRD kann eine formale Implementierung auf unterschiedlichen Hierarchieebenen von Rechtserkenntnisquellen im engeren Sinne vonstattengehen und damit etwa Gesetze, Verordnungen, Satzungen oder Verwaltungsvorschriften umfassen (RÜTHERS & BIRK, ³2007). Anders als Gesetze gehen die bayerischen Lehrpläne als allgemeinverbindliche Verordnungen nicht auf die Legislative, sondern auf die Exekutive zurück und sind

damit subsidiär zu den formell-materiellen Gesetzen zu sehen. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder in der BRD stehen sie zudem ausschließlich in der Zuständigkeit des Freistaats Bayern, können also auch durch KMK-Beschlüsse grundsätzlich nicht aufgehoben werden (vgl. Grundgesetz der BRD Art. 74 Abs. 1 Nr. 13; 91 a Abs. 1 Nr. 1 sowie Art. 30; BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND,⁴²2010). Konkret bedeutet dies, dass der Erlass eines Lehrplans regelmäßig in der Zuständigkeit des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und nicht in der des Landtags liegt.

3.3 Forschungsfragen

In Hinblick auf die Bildungsstandards Geographie wissen wir nach wie vor nicht, wie diese in der schulischen Alltagspraxis ihren Niederschlag gefunden haben bzw. – aus einer normativen Sichtweise heraus – überhaupt finden können und müssen. Demzufolge kommt der Untersuchung der Aufnahme in diejenigen Rechtsvorschriften, die eine Grundlage der schulischen Praxis darstellen, eine erhebliche wissenschaftliche Bedeutung zu. Mit dem Erlass eines Lehrplans im

Sinne einer verbindlichen Rechtsvorschrift und der damit einhergehenden Übernahme der Bildungsstandards verändert sich auch deren Charakter: Aus möglichen Leitlinien eines Geographieunterrichts werden zwingende Vorgaben, deren Beachtung auch eingefordert und deren Nichtberücksichtigung auch sanktioniert werden kann. Das inhärente Erkenntnispotenzial einer Untersuchung der formalen *paper implementation* kann zudem dazu beitragen zu verstehen, welche Faktoren die ursprüngliche Intention einer Verbreitung und Anwendung der Bildungsstandards Geographie beeinträchtigen bzw. befördern. Der erste Schritt zu einer solchen Forschung liegt jedoch in der Untersuchung des konkreten status quo. Damit sind zwei grundsätzliche Forschungsfragen ableitbar:

1. Wie kann ein methodologischer Zugang entwickelt werden, um der Frage der *paper implementation* empirisch nachzugehen?
2. Wie sind die Bildungsstandards Geographie konkret in den rechtsverbindlichen Normen (Lehrplänen) in Bayern verankert?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Der Forschungskontext Lehrplan – Gymnasium – Bayern lässt sich in mehrfacher Hinsicht begründen. Zum einen handelt es sich beim LehrplanPLUS um eine grundlegende Überarbeitung eines Lehrplans nach Erscheinen der Bildungsstandards Geogra-

phie der DGfG, die von einer umfassenden Diskussion einer eigenen bayerischen Philosophie des kompetenzorientierten Unterrichts begleitet wurde (SACHSENRÖDER, 2011a; 2011c; STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2014). Zum ande-

Die Untersuchung der *paper implementation* der drei Ebenen – Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Einzelstandards – der Bildungsstandards Geographie in den beiden Geographielehrplänen Lehrplan Geographie 2004/2009 und LehrplanPLUS Geographie 2017 erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit semantischem Schwerpunkt nach den Grundsätzen der strukturalen Semantik (GREIMAS, 1971), wonach sich die Bedeutung von Begrifflichkeiten aus ihrer struktur- und kontextsensitiven Betrachtung und Relativierung heraus erschließt. Die Bildungsstandards Geographie werden hierbei unter dem Aspekt des ihnen inhärenten hierarchisch strukturierten Kompetenzmodells untersucht, das sich auch auf Semebene, also auf Ebene der kleinsten Bestandteile der Bedeutung von Wörtern und Lexemen (ULRICH,⁵2002), weiter differenzieren lässt in die sechs Kompetenzbereiche höchsten Abstraktionsgrades, die nachgeordneten 24 Kompetenzen mittleren Abstraktionsgrades und die diesen untergeordneten 77 Einzelstandards geringstmöglichen Abstraktionsgrades.

Paper implementation wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verstanden als eine referentielle Verknüpfung der jeweiligen hierarchischen Strukturen der Bildungsstandards und der untersuchten Lehrpläne auf semantischer Ebene, wobei die jeweiligen Kategorien Kompetenzbereich, Kompetenz und Einzelstandard jeweils als bedeutungstragende, in sich weiter differenzierte Einheiten verstanden werden und in Hinblick auf ihre Wiederaufnahme im Sinne einer referentiellen Verknüpfung mit den Lehrplänen betrachtet werden. Wiederaufnahme bezeichnet dabei nach BUSSMANN und GERSTNER-LINK (³2002, 748) „[...] die Verknüpfung durch

Ausdrücke mit identischem Gegenstandsbezug, also durch wörtliche Wiederholung, Ersetzung oder Verweis auf ein Antezedens mittels Proform“. Nach BRINKER (⁶2005) ist zwischen zwei Formen der Wiederaufnahme zu unterscheiden: Bei der expliziten Form besteht eine Referenzidentität z.B. zwischen einem Einzelstandard aus den Bildungsstandards und einer Textpassage aus einem untersuchten Lehrplan, womit sich die beiden Passagen auf den gleichen Referenzträger beziehen. Eine solche explizite Wiederaufnahme kann über wortwörtliche Wiederholung, bedeutungsgleiche Substantive bzw. substantivische Wortgruppen oder über entsprechende Pronomen hergestellt werden. Bei der impliziten Form hingegen besteht zwischen dem wiederaufgenommenen und dem wiederaufnehmenden Objekt zwar keine Referenzidentität, wohl aber semantische Beziehungen in Form von Teil-von-Relationen und Enthalten-Sein-Relationen. Eine solche Herangehensweise an die *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie in den bayerischen Lehrplänen macht diese differenzierter erfassbar:

- Maximale Implementierung wäre dann zu konzedieren, wenn alle Einzelstandards, Kompetenzen und Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in den Lehrplänen explizit wiederaufgenommen sind.
- Eine fehlende Implementierung bestünde dann, wenn keiner der Einzelstandards, Kompetenzen und Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in den Lehrplänen explizit oder implizit wiederaufgenommen ist.
- Als Zwischenform wäre eine partielle Implementierung festzustellen, wenn nur einige der Einzelstandards, Kompetenzen und Kompetenzbereiche der Bildungsstan-

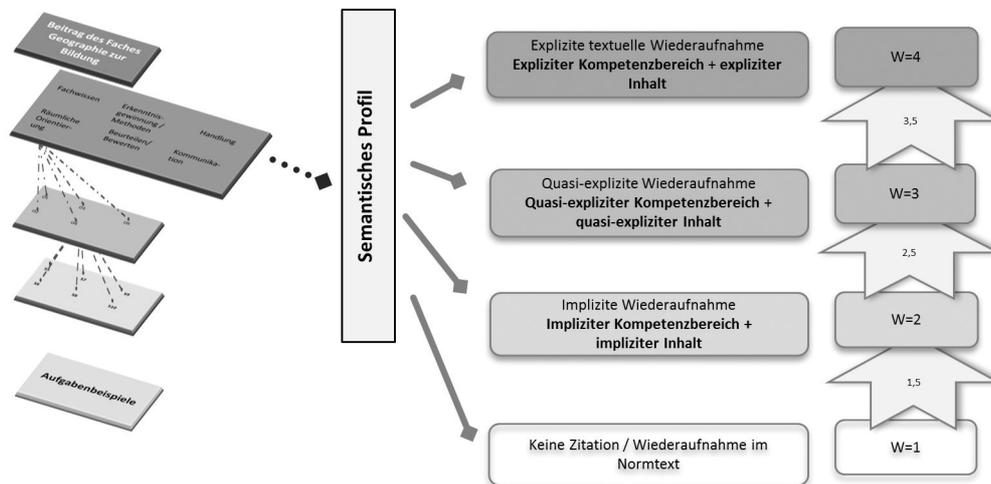


Abb 1 Analysetool (Quelle: Autor)

dards in den Lehrplänen wiederaufgenommen sind.

Konkret auf die jeweiligen Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Einzelstandards bezogen lässt sich mittels der qualitativen Analyse darstellen, inwieweit eine explizite Wiederaufnahme bzw. Zitation, eine quasi-explizite Wiederaufnahme, eine implizite Wiederaufnahme oder keine Wiederaufnahme bzw. Zitation erfolgt ist. Über die Zuweisung von Wertigkeiten (vgl. Abb 1), bei mehreren Fundstellen jeweils des Maximalwertes, können zudem unterschiedliche Untersuchungsobjekte miteinander verglichen werden, also z. B. inwieweit ein Einzelstandard im Lehrplan 2004/2009 und im Lehrplan 2017 wiederaufgenommen ist oder inwieweit sich die Mittelwerte, Summen usw. der Wiederaufnahmen der Einzelstandards, Kompetenzen und Kom-

petenzbereiche voneinander unterscheiden. Die Referenzidentitätswerte $W = 4,3,2,1$ (vgl. Abb 1) beziehen sich jeweils auf prototypische Referenzidentitäten, wie sie maximal in den jeweils untersuchten Textabschnitten vorkommen. Bei Abweichungen hiervon werden Zwischenwerte (z.B. 1,5; 2,5) zugewiesen. Die Bewertung selbst wird durch einen Referenzidentitätskatalog sowie eine Überprüfung nach dem Vier-Augen-Prinzip abgesichert. Über die Darstellung der relativen und absoluten Durchschnittswerte kann darüber hinaus eine übergeordnete Aussage getroffen werden, inwieweit die Bildungsstandards in der Gesamtschau in den jeweils untersuchten Lehrplänen wiederaufgenommen worden sind.

5 Ergebnisse

5.1 Rahmenbedingungen der *paper implementation*

In Bayern ist die Kompetenz zum Erlass einer Lehrplanverordnung im Sinne einer materiellen Rechtsvorschrift auf Grundlage von Art. 45, Abs. 2, Satz 4 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes BayEUG vom Landtag an das zuständige Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst übertragen. Um neue Lehrpläne auszuarbeiten, beauftragt das Staatsministerium in der Regel das nachgeordnete Institut

für Schulqualität und Bildungsforschung, wo wiederum eine entsprechende Lehrplankommission eingerichtet wird (vgl. Abb 2).

Die Kenntnis der institutionellen Prozesse und Hintergründe der Lehrplanarbeit ist in doppelter Hinsicht relevant für die Einordnung der nachfolgend ausgeführten Ergebnisse der *paper implementation*. Zum einen verdeutlicht sich darin der Kreis derjenigen Fachkräfte, die den Lehrplan konzeptionell

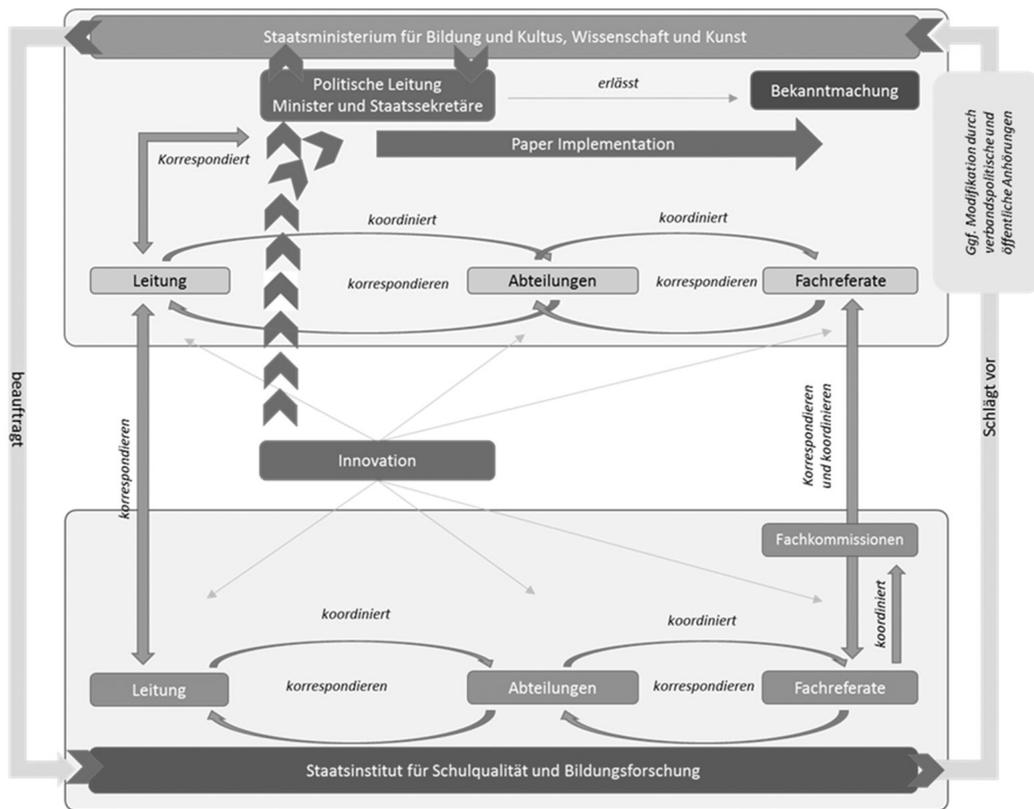


Abb 2 Schema zur paper implementation des LehrplanPLUS Gymnasium 2017 in Bayern (Quelle: Autor)

mit- bzw. ausgestaltet haben. Zum anderen zeigt sich dabei aber auch, dass dieser aufgrund der hergestellten öffentlichen Transparenz und Rückmeldemöglichkeiten durch nichtfachliche Akteure in seiner Wirksamkeit grundsätzlich massiv beeinflusst werden kann. Mit Blick auf die Frage nach der konkreten Aufnahme der Bildungsstandards Geographie im LehrplanPLUS Geographie Bayern ist daher auch von Interesse, inwieweit diese Innovation vollumfänglich originär implementiert ist oder doch nur in adaptierter bzw. in der Minimalform berücksichtigt worden ist oder ignoriert wurde.

Bei der Entwicklung des LehrplanPLUS Geographie in Bayern wurden die Lehrplankommission sowie eine vorgeschaltete Vorkommission, die sich mit grundlegenden Fragen der Organisation und Strukturierung bis hin zur Umsetzung der Vorgabe der Kompetenzorientierung auseinandersetzte, durch den zuständigen ISB-Fachreferenten für den Geographieunterricht besetzt und geleitet. Die Lehrplankommission bestand aus vier

Gymnasiallehrkräften als ständigen Mitgliedern sowie mehreren externen Beratern aus Wissenschaft (Geographiedidaktik) und Schulpraxis, die teilweise auch anlassbezogen hinzugezogen wurden. Die besondere Bedeutung dieser Vorkommission kommt auch darin zum Ausdruck, dass durch diese u.a. das dem LehrplanPLUS zugrundeliegende Kompetenzmodell entwickelt wurde. Ein erster Lehrplanentwurf wurde dabei zunächst innerhalb des ISB entwickelt und konsolidiert, bevor weitere Abstimmungen mit dem Kultusministerium erfolgten. Im Anschluss daran wurden Spitzenverbände, Zentral- und Gesamtverbände sowie Fachkreise, zu denen auch die Konferenz der Geographiedidaktiken an bayerischen Hochschulen zählte, gehört, Änderungen eingebaut und dann eine öffentliche Anhörung im weiteren Kreise geschaltet. Die somit konsolidierte Fassung des LehrplanPLUS Geographie wurde, nach einer abschließenden Bewertung und Ergänzung im Staatsministerium, im Frühjahr 2016 offiziell genehmigt (UNGER, 2016).

5.2 Die *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie im Gymnasiallehrplan 2004/2009 sowie im GymnasiallehrplanPLUS 2017

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung der *paper implementation* dargestellt, unterteilt in die Kategorien Kompetenzbereiche, Standards und Einzelstandards.

5.2.1 Die *paper implementation* der Kompetenzbereiche

Der Gymnasiallehrplan 2004 ist auch in der Fassung von 2009 weder explizit kompetenzorientiert ausgerichtet noch weist er ein entsprechendes Kompetenzmodell auf. Die einzelnen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards sind nicht explizit in diesem Lehr-

plan enthalten. Dies trifft insbesondere auf die beiden Kompetenzbereiche Fachwissen (nicht zu verwechseln mit Inhalten) und Kommunikation zu. Anders hingegen der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/Methoden, der mit einem Analysewert von 2,5 deutlich hervorsteht (vgl. Abb 3). Dies liegt insbesondere in den jeweiligen Jahrgangsstufenlehrplänen begründet, die ein eigenes Kapitel zu geographischen Arbeitsweisen ausweisen, das in erheblichem Maße mit den Inhalten des Kompetenzbereichs der Bildungsstandards übereinstimmt.

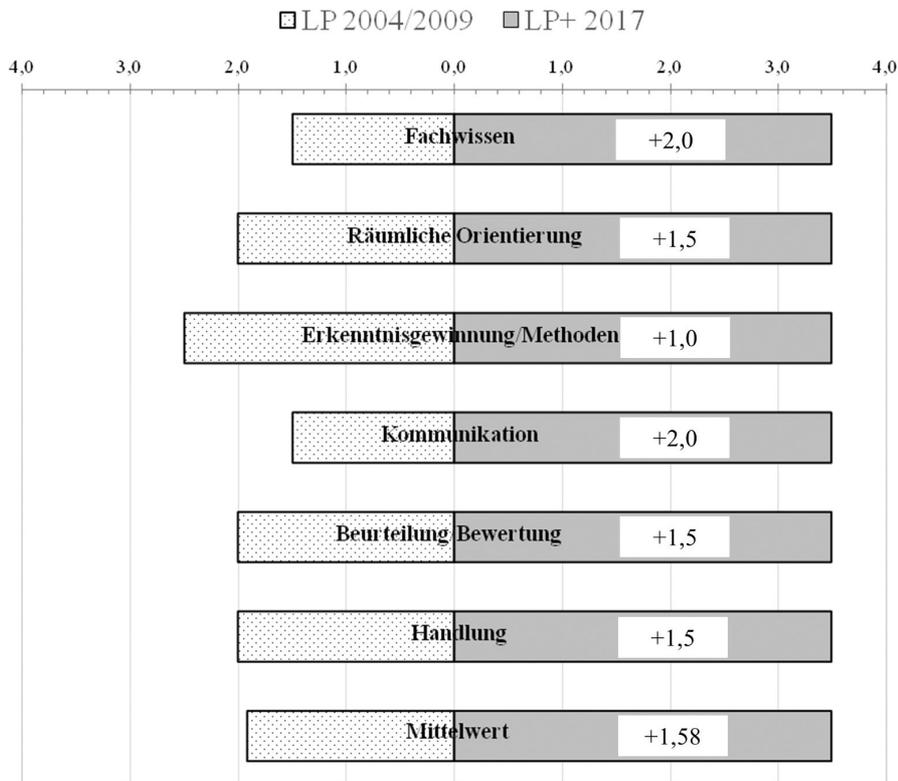


Abb 3 Vergleich der paper implementation der Kompetenzbereiche in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Ein vollkommen anderes Bild zeigt hingegen die Untersuchung des LehrplanPLUS 2017: Hier sind alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards mit einem Wert von 3,5 wiederaufgenommen, was einer (quasi)expliziten Wiederaufnahme entspricht. Dies ist insbesondere darin begründet, dass der neue bayerische Gymnasiallehrplan Geographie ein eigenes Kompetenzmodell anführt, dessen Struktur wie auch Inhalte sich explizit am Kompetenzstrukturmodell der Bildungsstandards orientieren und nahezu wortwörtliche Übernahmen (Fachwissen – in Fachkonzepten denken; Räumliche Orientierung – sich räumlich orientieren; Erkenntnisge-

winnung-Methoden – Methoden anwenden und Erkenntnisse gewinnen; Kommunikation – kommunizieren; Beurteilung/Bewertung – beurteilen und bewerten; Handlung – raumgerecht handeln) darstellen.

Insgesamt zeigt die Untersuchung der *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie auf Ebene der Kompetenzbereiche zwei völlig unterschiedliche Bilder: Der Mittelwert des Lehrplans 2004/2009 liegt bei 1,92 und damit unterhalb einer expliziten Wiederaufnahme, wohingegen die Mittelwerte für den neuen LehrplanPLUS 2017 bei 3,5 und damit im Bereich einer nahezu vollständigen Wiederaufnahme liegen.

5.2.2 Die *paper implementation* der Kompetenzen

Die Untersuchung der Implementierung der Bildungsstandards Geographie in den bayerischen Lehrplan 2004/2009 zeigt, dass sich ein erheblicher Anteil der 24 Kompetenzen aus den Bildungsstandards auch dort in impliziter Form wiederfindet (vgl. TAB 2). Neben dem Fachprofil Geographie ist hier vor allem der als Grundwissen ausgewiesene Teil der Jahrgangsstufenlehrpläne zu nennen, der erst im Rahmen einer nachträglichen Lehrplanüberarbeitung Bestandteil der nunmehr gültigen Fassung von 2009 ist. Allerdings zeigt sich bei der Untersuchung der Wiederaufnahmequalitäten ebenso, dass der Abstraktionsgrad der Kompetenzen der Bildungsstandards vom Lehrplan 2004/2009 nicht explizit wiedergegeben wird, sondern dass diese in der Gesamtschau nur in interpretationsbedürftiger Form vorkommen. So sind für die Kompetenzen der Bereiche Fachwissen, Methoden/Erkenntnisgewinnung, Kommunikation sowie Beurteilen/Bewerten nur implizite inhaltliche Übereinstimmungen festzuhalten. Für die Kompetenzen des Bereichs Orientierung fallen die beiden Kompetenzen O4 (Fähigkeit zur Orientierung in Realräumen) und O5 (Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion) dadurch auf, dass sie im Lehrplan 2004/2009 nicht inhaltlich enthalten sind.

Auch wenn die Wiederaufnahmewerte der Kompetenzen des LehrplanPLUS 2017 im Mittel um 1,05 Punkte über denen des Lehrplan von 2004/2009 liegen und alle Kompetenzen der Bildungsstandards implizit bzw. explizit wiederaufgenommen sind, kann man auch hier hohe Diversifikationen feststellen: So sind explizite bzw. quasiexplizite Wieder-

aufnahmen nur im Bereich von O3 (Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit Karten (Kartenkompetenz)), M2 (Fähigkeit, Informationen zur Behandlung von geographischen/geowissenschaftlichen Fragestellungen zu gewinnen), M3 (Fähigkeit, Informationen zur Behandlung geographischer/geowissenschaftlicher Fragestellungen auszuwerten) und H4 (Fähigkeit zur Reflexion der Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozial-räumlichen Auswirkungen) feststellbar. Alle anderen Kompetenzen sind nur in impliziter Form aufgenommen. Dies ist vor allem dadurch begründbar, dass der Abstraktionsgrad der Bildungsstandards Geographie auf dieser Ebene durch den LehrplanPLUS 2017 nur eingeschränkt wiedergegeben wird und werden kann. Während die jahrgangsstufenbezogenen Lehrplanabschnitte des LehrplanPLUS 2017 deutlich konkreter formuliert sind als die Kompetenzen der Bildungsstandards, lässt sich ein ähnlicher Abstraktionsgrad nur auf Ebene des Fachprofils Geographie im LehrplanPLUS 2017 feststellen. So findet z.B. die Kompetenz O5 Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion zwar konkrete Umsetzungsbeispiele in den einzelnen Jahrgangsstufenlehrplänen (z.B. 8.5 Kritische Reflexion medial vermittelter Bilder Afrikas), Formulierungen identischen Abstraktionsgrads jedoch nur im übergeordneten Fachprofil.

Wie auch schon auf der Ebene der Kompetenzbereiche zeigt die Untersuchung der *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie auf Ebene der Kompetenzen zwei völlig unterschiedliche Bilder (vgl. TAB 2): Der Lehrplan 2004/2009 liegt mit einem Mittelwert von 1,79 deutlich unter dem Mittelwert des LehrplanPLUS 2017 von 2,85. Gleichwohl liegen beide Werte deutlich unter

denen der Kompetenzbereiche von 1,92 bzw. 3,5. Für den LehrplanPLUS 2017 lässt sich ableiten, dass aus den Bildungsstandards zwar die übergeordnete Struktur des Kompetenzmodells übernommen worden ist, sich die konkretere Umsetzung auf der Ebene der Kompetenzen jedoch deutlich davon unterscheidet.

Tab 2 Vergleich der paper implementation der Kompetenzen in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Kompetenz	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017		
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert	
FACHWISSEN	F1 Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben	1,5	1,9	+0,6	2,5	3
	F2 Fähigkeit, Räume unterschiedlicher Art und Größe als naturgeographische Systeme zu erfassen	2				2,5
	F3 Fähigkeit, Räume unterschiedlicher Art und Größe als humangeographische Systeme zu erfassen	2				2
	F4 Fähigkeit, Mensch-Umwelt-Beziehungen in Räumen unterschiedlicher Art und Größe zu analysieren	2				2,5
	F5 Fähigkeit, individuelle Räume unterschiedlicher Art und Größe unter bestimmten Fragestellungen zu analysieren	2				2,5
RÄUMLICHE ORIENTIERUNG	O1 Kenntnis grundlegender topographischer Wissensbestände	2	1,6	+1,3	2,9	3
	O2 Fähigkeit zur Einordnung geographischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme	2				2,5
	O3 Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit Karten (Kartenkompetenz)	2				3,5
	O4 Fähigkeit zur Orientierung in Realräumen	1				2,5
	O5 Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion	1				3
ERKENNTNISGEWINNUNG/METHODEN	M1 Kenntnis von geographisch/geowissenschaftlich relevanten Informationsquellen, -formen und -strategien	1,5	2,25	+0,75	3	2,5
	M2 Fähigkeit, Informationen zur Behandlung von geographischen/geowissenschaftlichen Fragestellungen zu gewinnen	2,5				3,5
	M3 Fähigkeit, Informationen zur Behandlung geographischer/geowissenschaftlicher Fragestellungen auszuwerten	2,5				3,5
	M4 Fähigkeit, die methodischen Schritte zu geographischer/geowissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung in einfacher Form zu beschreiben und zu reflektieren	2,5				2,5
KOMMUNIKATION	K1 Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Mitteilungen zu verstehen und sachgerecht auszudrücken	2	2	+1,0	3	3
	K2 Fähigkeit, sich über geographische/geowissenschaftliche Sachverhalte auszutauschen, auseinanderzusetzen und zu einer begründeten Meinung zu kommen	2				3

BEURTEILUNG/BEWERTUNG	B1 Fähigkeit, ausgewählte Situationen/Sachverhalte im Raum unter Anwendung geographischer/geowissenschaftlicher Kenntnisse zu beurteilen	2	1,875	+0,875	2,75	3
	B2 Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen (Medienkompetenz)	2				2
	B3 Fähigkeit, ausgewählte geographische/geowissenschaftliche Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung und Auswirkungen für die Gesellschaft angemessen zu beurteilen	1,5				3
	B4 Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Sachverhalte/Prozesse unter Einbeziehung fachbasierter und fachübergreifender Werte und Normen zu bewerten	2				3
HANDLUNG	H1 Kenntnis handlungsrelevanter Informationen und Strategien	1	1,25	+1,875	3,125	3
	H2 Motivation und Interesse für geographische/geowissenschaftliche Handlungsfelder	1				3
	H3 Bereitschaft zum konkreten Handeln in geographisch/geowissenschaftlich relevanten Situationen (Informationshandeln, politisches Handeln, Alltagshandeln)	1,5				3
	H4 Fähigkeit zur Reflexion der Handlungen hinsichtlich ihrer natur- und sozialräumlichen Auswirkungen	1,5				3,5
Mittelwerte (gewichtet)		1,79		+1,06		2,85

5.2.3 Die *paper implementation* der Einzelstandards

Die Untersuchung der *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie auf Ebene der Einzelstandards zeigt einen Mittelwert von 1,71 für den Lehrplan 2004/2009 und einen Mittelwert von 2,23 für den Lehrplan-PLUS 2017. Auch hier ist also ein deutlicher Unterschied festzustellen (vgl. z.B. TAB 3 und 4). Im Vergleich zu den Wiederaufnahme-

werten auf den übergeordneten Ebenen der Kompetenzen (1,79 zu 2,85) und der Kompetenzbereiche (1,92 zu 3,50) wird aber deutlich, dass die Qualität der Wiederaufnahme mit dem zunehmenden Detailgrad auf Ebene der Einzelstandards noch einmal deutlich zurückgegangen ist.

Tab 3 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Räumliche Orientierung) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 verfügen auf den unterschiedlichen Maßstabebenen über ein basales Orientierungswissen (z.B. Name und Lage der Kontinente und Ozeane, der großen Gebirgszüge der Erde, der einzelnen Bundesländer, von großen europäischen Städten und Flüssen),	2,5				2
S2 kennen grundlegende räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z.B. das Gradnetz, die Klima- und Landschaftszonen der Erde, Regionen unterschiedlichen Entwicklungsstandes),	2,5				3
S3 die Lage eines Ortes (und anderer geographischer Objekte und Sachverhalte) in Beziehung zu weiteren geographischen Bezugseinheiten (z.B. Flüsse, Gebirge) beschreiben,	1,5				3
S4 die Lage geographischer Objekte in Bezug auf ausgewählte räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme (z.B. Lage im Gradnetz) genauer beschreiben,	2,5				3
S5 die Grundelemente einer Karte (z.B. Grundrissdarstellung, Generalisierung, doppelte Verebnung von Erdkugel und Relief) nennen und den Entstehungsprozess einer Karte beschreiben,	1,5				1,5
S6 topographische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten lesen und unter einer zielführenden Fragestellung auswerten,	3				3
S7 Manipulationsmöglichkeiten kartographischer Darstellungen (z.B. durch Farbwahl, Akzentuierung) beschreiben,	1	1,875	+0,343	2,218	1,5
S8 topographische Übersichtsskizzen und einfache Karten anfertigen,	3				3
S9 aufgabengeleitet einfache Kartierungen durchführen,	3				3
S10 einfache thematische Karten mit WebGIS erstellen,	1,5				1,5
S11 mit Hilfe einer Karte und anderer Orientierungshilfen (z.B. Landmarken, Straßennamen, Himmelsrichtungen, GPS) ihren Standort im Realraum bestimmen,	1				2
S12 anhand einer Karte eine Wegstrecke im Realraum beschreiben,	2,5				2
S13 sich mit Hilfe von Karten und anderen Orientierungshilfen (z.B. Landmarken, Piktogrammen, Kompass) im Realraum bewegen,	1				2
S14 schematische Darstellungen von Verkehrsnetzen anwenden,	1,5				1,5
S15 anhand von kognitiven Karten/mental maps erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden (z.B. Vergleich der mental maps deutscher und japanischer Schüler von der Welt),	1				1,5
S16 anhand von Karten verschiedener Art erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind (z.B. zwei verschiedene Kartenentwürfe; zwei verschiedene Karten über Entwicklungs- und Industrieländer).	1				2

Tab 4 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/Methoden) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 geographisch relevante Informationsquellen, sowohl klassische (z.B. Fachbücher, Gelände) als auch technikgestützte (z.B. Internet, DVDs), nennen,	1,5	1,354	+0,964	2,318	1,5
S2 geographisch relevante Informationsformen/Medien (z.B. Karte, Foto, Luftbild, Zahl, Text, Diagramm, Globus) nennen,	1,5				1,5
S3 grundlegende Strategien der Informationsgewinnung aus traditionellen und technikgestützten Informationsquellen und -formen sowie Strategien der Informationsauswertung beschreiben,	1,5				1,5
S4 problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen usw. auswählen,	3				3
S5 problem-, sach- und zielgemäß Informationen im Gelände (z.B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Probennahme, Befragen) oder durch einfache Versuche und Experimente gewinnen,	3				2,5
S6 geographisch relevante Informationen aus klassischen und technisch gestützten Informationsquellen sowie aus eigener Informationsgewinnung strukturieren und bedeutsame Einsichten herausarbeiten,	3				3
S7 die gewonnenen Informationen mit anderen geographischen Informationen zielorientiert verknüpfen,	2,5				2,5
S8 die gewonnenen Informationen in andere Formen der Darstellung (z.B. Zahlen in Karten oder Diagramme) umwandeln,	2,5				3
S9 selbstständig einfache geographische Fragen stellen und dazu Hypothesen formulieren,	1				3
S10 einfache Möglichkeiten der Überprüfung von Hypothesen beschreiben und anwenden,	1				2
S11 den Weg der Erkenntnisgewinnung in einfacher Form beschreiben.	1				2

Im Lehrplan 2004/2009 sind 22 Einzelstandards nicht wiederaufgenommen. Von den verbleibenden 55 Einzelstandards sind nur für acht Einzelstandards (quasi-)explizite Wiederaufnahmen im Sinne von inhaltlichen Übereinstimmungen nachweisbar, die sich

im Wesentlichen auf klassische geographische Arbeitsweisen im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung/Methoden beziehen (z.B. S6 oder S8). In den verbleibenden 47 Einzelstandards sind implizite Wiederaufnahmen unterschiedlicher Qualitäten nachweis-

bar. Besonders deutlich wird eine solche geringe Wiederaufnahmequalität insbesondere in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist die von den Bildungsstandards eingeforderte Metaperspektive beim Kompetenzbereich Beurteilen/Bewerten (z.B. S1) im Lehrplan

2004/2009 für die Jahrgangsstufen 5 mit 10 nicht explizit aufgenommen (vgl. TAB 5). Zum anderen findet sich der Kompetenzbereich Kommunikation ebenso wenig explizit integriert (vgl. TAB 6).

TAB 5 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Beurteilen/Bewerten) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z.B. ökologische/ökonomische/soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität) nennen,	1				1,5
S2 geographische Kenntnisse und die o. g. Kriterien anwenden, um ausgewählte geographisch relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme und Risiken (z.B. Migration, Hochwasser, Entwicklungshilfe, Flächennutzungskonflikte, Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen, Bürgerkriege, Ressourcenkonflikte) zu beurteilen,	2				2,5
S3 aus klassischen und modernen Informationsquellen (z.B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) sowie aus eigener Geländearbeit gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung beurteilen,	1,5				2,5
S4 zur Beeinflussung der Darstellungen in geographisch relevanten Informationsträgern durch unterschiedliche Interessen kritisch Stellung nehmen (z.B. touristische Anlagen in Reiseprospekten, Stadtkarten für Kinder),	1,5	1,354	+0,75	2,125	2
S5 zu den Auswirkungen ausgewählter geographischer Erkenntnisse in historischen und gesellschaftlichen Kontexten (z.B. Folgen von verschiedenen Weltbildern/Berichte von Entdeckungsreisen) kritisch Stellung nehmen,	1,5				2
S6 zu ausgewählten geographischen Aussagen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung (z.B. Vorhersagen von Naturrisiken und Umweltgefährdung) kritisch Stellung nehmen,	1,5				2,5
S7 geographisch relevante Werte und Normen (z.B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) nennen,	1				2
S8 geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z.B. Flussregulierung, Tourismus, Entwicklungshilfe/wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten.	1				2

Tab 6 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Kommunikation) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache verstehen,	1,5	1,5	+0,66	2,16	2
S2 geographisch relevante Sachverhalte/Darstellungen (in Text, Bild, Grafik etc.) sachlogisch geordnet und unter Verwendung von Fachsprache ausdrücken,	1,5				2,5
S3 bei geographisch relevanten Aussagen zwischen Tatsachefeststellungen und Bewertungen unterscheiden,	1,5				2
S4 geographisch relevante Mitteilungen fach-, situations- und adressatengerecht organisieren und präsentieren,	1,5				2,5
S5 im Rahmen geographischer Fragestellungen die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Mitteilungen kennzeichnen und angemessen reagieren,	1,5				2
S6 an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer eigenen begründeten Meinung und/oder zu einem Kompromiss kommen (z.B. Rollenspiele, Szenarien).	1,5				2

Schließlich sind auch die Einzelstandards aus dem Kompetenzbereich Handlung im Lehrplan 2004/2009 kaum ausgeführt (vgl. Tab 7), und die dahingehenden Kompetenzerwartun-

gen des Interesses und der Bereitschaft der Bildungsstandards (z.B. S6 oder S10) finden keinerlei Entsprechung.

Tab 7 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Handlung) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 kennen umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen, Produkte sowie Lösungsansätze (z.B. Benutzung von ÖPNV, ökologischer Landbau, regenerative Energien),	1,5				2
S2 kennen schadens- und risikovorbeugende/-mindernde Maßnahmen (z.B. Tsunami-Warnsysteme, Entsiegelung, Renaturierung),	2				2
S3 kennen Möglichkeiten, Vorurteile (z.B. gegenüber Angehörigen anderer Kulturen) aufzudecken und zu beeinflussen,	1,5				2
S4 interessieren sich für die Vielfalt von Natur und Kultur im Heimatraum und in anderen Lebenswelten,	1				1,5
S5 SuS interessieren sich für geographisch relevante Probleme auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Maßstabsebene (z.B. Meeresverschmutzung, Hochwasser, Armut in Entwicklungsländern),	1				1,5
S6 interessieren sich für die Orientierung an geographisch relevanten Werten,	1	1,272	+0,409	1,681	1,5
S7 sind bereit, andere Personen fachlich fundiert über relevante Handlungsfelder zu informieren (z.B. Umwelt- und Sozialverträglichkeit einer Umgehungsstraße, Notwendigkeit eines Deichbaus oder von Überflutungsflächen, nachhaltige Stadtentwicklung, nachhaltige Landwirtschaft),	1				1,5
S8 sind bereit, fachlich fundiert raumpolitische Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und daran zu partizipieren (z.B. Planungsvorschläge an den Gemeinderat, Beteiligung an der Lokalen Agenda des Heimatortes),	1				1,5
S9 sind bereit, sich in ihrem Alltag für eine bessere Qualität der Umwelt, eine nachhaltige Entwicklung, für eine interkulturelle Verständigung und ein friedliches Zusammenleben in der Einen Welt einzusetzen (z.B. Kauf von Fair-Trade- und/oder Ökoprodukten, Partnerschaften, Verkehrsmittelwahl, Abfallvermeidung),	1				1,5
S10 sind bereit, einzelne potentielle oder tatsächliche Handlungen in geographischen Zusammenhängen zu begründen,	1				1,5
S11 können natur- und sozialräumliche Auswirkungen einzelner ausgewählter Handlungen abschätzen und in Alternativen denken.	2				2

In Hinblick auf den LehrplanPLUS 2017 erscheint besonders interessant, dass zwar alle Einzelstandards implizit oder (quasi-)explizit wiederaufgenommen sind, die Wiederaufnahmequalität aber auch hier zum Teil erheblich divergiert, selbst innerhalb einzelner Kompetenzbereiche.

Insgesamt sind hier nur 12 der 77 Einzelstandards explizit aufgenommen, der Rest wurde nur implizit berücksichtigt. Dies liegt im Wesentlichen darin begründet, dass der bayerische LehrplanPLUS 2017 den Abstraktionsgrad der Einzelstandards der Bildungsstandards Geographie der DGfG nur teilwei-

se nachvollzieht, sondern viel deutlicher auf das jahrgangsstufenspezifische Unterrichtsgeschehen hin ausgerichtet ist. Konkret zeigt sich dies zum Beispiel beim Standard S4 des Kompetenzbereichs Fachwissen (vgl. TAB 8), der im LehrplanPLUS 2017 an mehreren Stellen zwar implizit wiederaufgenommen

wird (z.B. in 10.5: „Die Schülerinnen und Schüler erklären unter Verwendung von Satellitenbildern und thematischen Karten die Entstehung und den Verlauf des Indischen Monsuns und stellen dessen Auswirkungen auf das Leben in Indien dar“), aber eben keine explizite Entsprechung findet.

Tab 8 Vergleich der paper implementation der Einzelstandards (Kompetenzbereich Fachwissen) in den bayerischen Geographielehrplänen 2004/2009 und 2017 (Quelle: Autor)

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S1 grundlegende planetare Merkmale (z.B. Größe, Gestalt, Aufbau, Neigung der Erdachse, Gravitation) beschreiben,	1,5	1,86	+0,62	2,48	2,5
S2 die Stellung und die Bewegungen der Erde im Sonnensystem und deren Auswirkungen erläutern (Tag und Nacht, Jahreszeiten),	1				2,5
S3 die natürlichen Sphären des Systems Erde (z.B. Atmosphäre, Pedosphäre, Lithosphäre) nennen und einzelne Wechselwirkungen darstellen,	1				2,5
S4 gegenwärtige naturgeographische Phänomene und Strukturen in Räumen (z.B. Vulkane, Erdbeben, Gewässernetz, Karstformen) beschreiben und erklären,	1,5				2,5
S5 vergangene und zu erwartende naturgeographische Strukturen in Räumen (z.B. Lageveränderung der geotektonischen Platten, Gletscherveränderungen) erläutern,	1,5				2,5
S6 Funktionen von naturgeographischen Faktoren in Räumen (z.B. Bedeutung des Klimas für die Vegetation, Bedeutung des Gesteins für den Boden) beschreiben und erklären,	2,5				2,5
S7 den Ablauf von naturgeographischen Prozessen in Räumen (z.B. Verwitterung, Wettergeschehen, Gebirgsbildung) darstellen,	2				2,5
S8 das Zusammenwirken von Geofaktoren und einfache Kreisläufe (z.B. Höhenstufen der Vegetation, Meeresströmungen und Klima, Ökosystem tropischer Regenwald, Wasserkreislauf) als System darstellen,	1				2,5
S9 ihre exemplarisch gewonnenen Kenntnisse auf andere Räume anwenden,	3				3
S10 vergangene und gegenwärtige humangeographische Strukturen in Räumen beschreiben und erklären; sie kennen Vorhersagen zu zukünftigen Strukturen (z.B. politische Gliederung, wirtschaftliche Raumstrukturen, Bevölkerungsverteilungen),	1,5				2,5
S11 Funktionen von humangeographischen Faktoren in Räumen (z.B. Erschließung von Siedlungsräumen durch Verkehrswege) beschreiben und erklären,	1,5				2

Einzelstandard	2004/2009		Veränderung Mittelwert	2017	
	Einzelwert	Mittelwert		Mittelwert	Einzelwert
Die Schülerinnen und Schüler (können) ...					
S12 den Ablauf von humangeographischen Prozessen in Räumen (z.B. Strukturwandel, Verstädterung, wirtschaftliche Globalisierung) beschreiben und erklären,	2,5				2,5
S13 das Zusammenwirken von Faktoren in humangeographischen Systemen (z.B. Bevölkerungspolitik, Welthandel, Megastädte) erläutern,	1,5				2,5
S14 die realen Folgen sozialer und politischer Raumkonstruktionen (z.B. Kriege, Migration, Tourismus) erläutern,	1				2
S15 humangeographische Wechselwirkungen zwischen Räumen (z.B. Stadt – Land, Entwicklungsländer – Industrieländer) erläutern,	2,5				2,5
S16 ihre exemplarisch gewonnen Erkenntnisse auf andere Räume anwenden,	3				3
S17 das funktionale und systemische Zusammenwirken der natürlichen und anthropogenen Faktoren bei der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z.B. Standortwahl von Betrieben, Landwirtschaft, Bergbau, Energiegewinnung, Tourismus, Verkehrsnetze, Stadtökologie) beschreiben und analysieren,	1,5				2
S18 Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z.B. Rodung, Gewässerbelastung, Bodenerosion, Naturrisiken, Klimawandel, Wassermangel, Bodenversalzung) erläutern,	2				2,5
S19 an ausgewählten einzelnen Beispielen Auswirkungen der Nutzung und Gestaltung von Räumen (z.B. Desertifikation, Migration, Ressourcenkonflikte, Meeresverschmutzung) systemisch erklären,	2				2,5
S20 mögliche ökologisch, sozial und/oder ökonomisch sinnvolle Maßnahmen zur Entwicklung und zum Schutz von Räumen (z.B. Tourismusförderung, Aufforstung, Biotopvernetzung, Geotop-schutz) erläutern,	2	1,86	+0,62	2,48	2,5
S21 Erkenntnisse auf andere Räume der gleichen oder unterschiedlichen Maßstabsebene anwenden sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z.B. globale Umweltprobleme, Regionalisierung und Globalisierung, Tragfähigkeit der Erde und nachhaltige Entwicklung) darstellen,	2,5				2,5
S22 geographische Fragestellungen (z.B. Gunst-/Ungunstraum, Gleichwertigkeit von Lebensbedingungen in Stadt und Land) an einen konkreten Raum (z.B. Gemeinde/Heimatraum, Bundesland, Verdichtungsraum, Deutschland, Europa, USA, Russland) richten,	2				2,5
S23 zur Beantwortung dieser Fragestellungen Strukturen und Prozesse in den ausgewählten Räumen (z.B. Wirtschaftsstrukturen in der EU, Globalisierung der Industrie in Deutschland, Waldrodung in Amazonien, Sibirien) analysieren,	2				2,5
S24 Räume unter ausgewählten Gesichtspunkten (z.B. die Bevölkerungspolitik in Indien und China; das Klima Deutschlands, Russlands und der USA; die Naturlausstattung von Arktis und Antarktis) vergleichen,	2				2,5
S25 Räume nach bestimmten Merkmalen kennzeichnen und sie vergleichend gegeneinander abgrenzen (z.B. Entwicklungsländer – Industrieländer, Verdichtungs- und Peripherräume in Deutschland und Europa).	2				2,5

6 Diskussion, Fazit und Ausblick

Wie der Vergleich der *paper implementation* der beiden bayerischen Gymnasiallehrpläne von 2004/2009 und 2017 zeigt, ist eine in der Summe signifikant explizitere Übernahme des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie in der jüngeren Fassung festzustellen. Damit lässt sich auch empirisch bestätigen, dass der LehrplanPLUS Geographie deutlich kompetenzorientierter im Sinne der Bildungsstandards Geographie ausgerichtet ist als seine Vorgängerversion. Gleichwohl kann ebenso konstatiert werden, dass auch der Lehrplan von 2004/2009, der in seiner ersten Fassung zeitlich noch vor den Bildungsstandards Geographie veröffentlicht worden ist, implizit Aspekte des Kompetenzmodells der Bildungsstandards in sich trägt. Man kann einerseits vermuten, dass diese bereits bei der Entwicklung des Lehrplans mit berücksichtigt worden sind, was auch auf eine entsprechende fachdidaktische Bildung der damit befassten Lehrplankommission schließen lässt. Andererseits sind auch die Bildungsstandards nicht nur theoriebasiert, sondern auch erfahrungsbasiert unter Kenntnis vorhandener Lehrpläne entstanden. Auch wenn der Fokus der Kompetenzorientierung im neuen LehrplanPLUS 2017 wesentlich deutlicher sichtbar wird, ist er somit, aber auch wegen der Beibehaltung der Inhalte, grundsätzlich nicht mit einem kategorialen Wandel der Lehrplankonzeption einhergehend. Vielmehr kann der LehrplanPLUS tatsächlich als „Weiterentwicklung“ (STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, 2015, 6) anstelle einer vollständigen Neufassung gesehen werden.

Für beide Lehrpläne lassen sich folgende Übereinstimmungen bzw. Unterschiede mit/

zu den Bildungsstandards Geographie feststellen: Bezüglich der Kompetenzbereiche zeigen sich deutliche Divergenzen. Während im alten Lehrplan kein Kompetenzmodell enthalten ist und die Kompetenzbereiche Fachwissen/Fachkonzepte und Kommunikation weitgehend fehlen, sind im neuen LehrplanPLUS alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards in dem Kompetenzmodell des Lehrplans verankert, was einer (quasi-) expliziten Wiederaufnahme entspricht. Diese Übernahme des Kompetenzmodells lässt sich mutmaßlich darauf zurückführen, dass die Vorkommission, deren Aufgabe es war, das Kompetenzmodell für den Lehrplan zu entwickeln, nach internen Informationen aus Lehrkräften mit hohen fachdidaktischen Kenntnissen und einer Fachdidaktikerin bestand.

Während sich die Bildungsstandards mit relativ hoher Wiederaufnahmequalität für die Ebene der Kompetenzen bei beiden Lehrplänen nachweisen lassen, beim alten Lehrplan mit hohem Anteil, beim neuen Lehrplan mit weitgehender Aufnahme der Kompetenzen, sinkt die Wiederaufnahmequalität mit zunehmendem Detailgrad und wird auf der Ebene der Einzelstandards sukzessive differenzierter und divergierender. Hier zeigt sich der Qualitätsunterschied der beiden Lehrpläne schließlich sehr deutlich: Während der Lehrplan 2004/2009 zahlreiche Einzelstandards insbesondere im Bereich der Metaperspektive, der Reflexion, des Kommunizierens und des Handelns noch unberücksichtigt lässt, sind diese im LehrplanPLUS 2017 bereits implementiert, wenngleich in unterschiedlichen Qualitäten. Auch wenn die Wiederaufnahmewerte für die neue Lehrplangeneration nur

auf der Ebene der Kompetenzbereiche eine durchgehend explizite Übernahme erkennen lassen, zeigen die Werte bis in den Bereich der Einzelstandards eine vollständige, mitunter aber nur implizite Berücksichtigung. Eine solche Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Berücksichtigung von Bildungsinnovationen fand BAGOLY-SIMÓ (2014) auch für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Lehrplänen. Die Begründung für den Befund liegt wahrscheinlich darin, dass der Abstraktionsgrad von Kompetenzen und Standards der Bildungsstandards Geographie auf dieser Ebene durch den LehrplanPLUS 2017 nur eingeschränkt explizit wiedergegeben werden kann, weil die Kompetenzen und Standards sich auf den Kompetenzstand zum Zeitpunkt des Mittleren Schulabschlusses beziehen, während sie im LehrplanPLUS 2017 auf Jahrgangsstufen bzw. jahrgangsstufenbezogene Lehrplanabschnitte hin ausgerichtet und damit deutlich konkreter formuliert sind. Ein ähnlicher Abstraktionsgrad wie in den Bildungsstandards findet sich nur auf Ebene des Fachprofils Geographie im LehrplanPLUS 2017. Positiv zu vermerken ist jedoch die Aufnahme von neuen Standards aus den Bildungsstandards in den LehrplanPLUS, die darauf schließen lässt, dass bei der Lehrplanarbeit ein systematischer Vergleich stattgefunden hat.

In Hinblick auf die originäre Zielsetzung der Bildungsstandards Geographie für den Mittleren Schulabschluss, die "[...] Qualität des Bildungsprozesses im Schulfach Geographie zu sichern und weiter zu entwickeln sowie die Lehrpläne auf ein bundesweit einheitliches Fundament zu stellen" (DGfG, 2014, 1) kann für die Entwicklung in Bayern in der Gesamtschau festgehalten werden, dass sie ihren Zweck dahingehend – wenn auch mit

gewissen Einschränkungen – im Bereich der *paper implementation* durchaus erfüllt haben.

Wie die Darstellung der Ergebnisse verdeutlicht, hat sich das vorgestellte Analyseinstrument in Hinblick auf die Frage der Übernahme von Innovationen in formalisierten, normativen Kontexten bewährt. Über die vergleichende Untersuchung der *paper implementation* der Bildungsstandards Geographie in den Lehrplänen von 2004/2009 und 2017 kann nachgewiesen werden, in welchem Umfang und zu welchem Detailgrad die Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Einzelstandards aus den Bildungsstandards inhaltlich übernommen worden sind. Daraus erschließt sich, inwieweit die Bildungsstandards der DGfG nunmehr zur verbindlichen unterrichtlichen Vorgabe für die bayerischen Gymnasiallehrkräfte geworden sind. Gleichwohl kann der Implementationsgrad einer Innovation mittels der *paper implementation* nur erfasst, abgebildet und Vergleichen zugänglich gemacht werden. Hinsichtlich einer genaueren Erklärung der somit erkennbaren Muster bedarf es hingegen der Kombination mit weiterführenden Erhebungsmethoden, welche auch die beteiligten Akteure in den Fokus nehmen, vornehmlich mittels qualitativer (mitunter explorativer) Interviewstudien.

Schließlich kann auch eine formale Implementation der Bildungsstandards in Lehrplänen nichts darüber aussagen, inwieweit sich diese tatsächlich im Unterrichtsalltag wiederfinden. Dazu ist hier nochmal mit Rückgriff auf ROGERS et al. (2004), FIXSEN et al. (2005) sowie McDERMOTT (2006) zu vermerken, dass die *paper implementation* nur eine erste notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Implementierung des Kompetenzmodells und der Kompetenzorientierung im Unterricht ist. Um diese zu ermitteln, be-

dürfte es einer ausführlichen Untersuchung der schulischen Praxis, wie sie bislang nur in einer Einzelstudie zum Kompetenzbereich Räumliche Orientierung (LINDAU, 2012) vorliegt. Um mehr über den Einfluss der Bildungsstandards in den Ländern der BRD zu erfahren, wäre zudem von Interesse, inwieweit sich die bayerische Progression von den dortigen Entwicklungen unterscheidet. Gerade für eine solche intersubjektiv rasch nachvollziehbare vergleichende Analyse erscheint das vorgestellte Analyseinstrument gut geeignet.

Nicht zuletzt aufgrund der großen Investitionen, die mitunter in pädagogisch-didaktische Innovationen gesteckt werden, und die damit einhergehenden Hoffnungen hinsichtlich deren Etablierung in der Praxis ist es von essentieller Bedeutung, dass wir uns auch der Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit einer jeden Neuerung stellen. Der hier formulierte Beitrag hofft, auch dahingehend einen Beitrag zur Entwicklung dieses wichtigen Forschungsfeldes im Bereich der Geographiedidaktik zu leisten.

Literatur

- ALTRICHTER, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. BRÜSEMEISTER & K.-D. EUBEL (Hg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen (Educational Governance) (Band 5)* (S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ALTRICHTER, H., BRÜSEMEISTER, T. & WISSINGER, J. (Hg.) (2007a). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Educational Governance, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007b). Einführung. In H. ALTRICHTER, T. BRÜSEMEISTER & J. WISSINGER (Hg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Educational Governance, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ALTRICHTER, H. & MAAG MERKI, K. (Hg.) (2010). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Educational Governance, Band 7. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bildung in Deutschland, Band 2016. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BAGOLY-SIMÓ, P. (2013a). *Implementation of ESD in Curricula and Textbooks in International Comparison* (Habilitationsschrift).
- BAGOLY-SIMÓ, P. (2013b). Tracing Sustainability: An International Comparison of ESD Implementation into Lower Secondary Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(1), 95–112.

- BAGOLY-SIMÓ, P. (2014). Implementierung von BNE am Ende der UN-Dekade. Eine internationale Vergleichsstudie am Beispiel des Fachunterrichts. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 42(4), 219–254.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hg.) (2009). *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*. München: Selbstverlag.
- BRINKER, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Grundlagen der Germanistik, Band 29. Berlin: Schmidt.
- BUDKE, A. & KANWISCHER, D. (2015). Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfelder der Geographiedidaktik. *Geographische Rundschau*, 67(4), 52–57.
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. (2010). *Grundgesetz. Mit Menschenrechtskonvention, Verfahrensordnung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, Bundesverfassungsgerichtsgesetz, Parteiengesetz, Untersuchungsausschussgesetz, Gesetz über den Petitionsausschuss, Vertrag über die Europäische Union, Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft*. München: Deutsches Taschenbuch-Verlag.
- BUSSMANN, H. & GERSTNER-LINK, C. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- CARTER, D. & O'NEILL, M. (Hg.) (1995). *Case Studies In Educational Change: An International Perspective*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- DEMUTH, R., GRÄSEL, C., PARCHMANN, I. & RALLE, B. (Hg.) (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- DGfG (Hg.) (2007). *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- DGfG (Hg.) (2014). *Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate*. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- DGfG (Hg.) (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- FISCHER, D. & FEINDT, A. (2010). Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion. In A. GEHRMANN (Hg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 223–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FIXSEN, D., NAOOM, S., BLASE, K., FRIEDMAN, R. & WALLACE, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida.
- FÖGELE, J., HOFMANN, R. & MEHREN, R. (2014). How to Implement Tablet Based Fieldwork in Geography Education. In INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE (Hg.), *International Congress on Education, Innovation and Learning Technologies* (S. 24–34). Barcelona: Selbstverlag.
- FÖGELE, J. & MEHREN, R. (2015a). Implementing Geographical Key Concepts: Design of a Symbiotic Teacher Training Course Based on Empirical and Theoretical Evidence. *Review of International Geographical Education Online*, 5(1), 56–76.
- FÖGELE, J. & MEHREN, R. (2015b). Implementing Geographical Key Concepts: Design of a Symbiotic Teacher Training Course Based on Empirical and Theoretical Evidence. *Review of International Geographical Education Online* 5 (1), 56–76.
- FULLAN, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5–28.

- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (Hg.) (2009). *Empfehlungen zur Evaluierung von Forschung und Entwicklung in der Fachdidaktik*. Aufgerufen am 22.05.2017 unter http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/GFD_Empfehlungen_zur_Evaluierung_von_Forschung_und_Entwicklung_in_der_Fachdidaktik.pdf.
- GOGGIN, M. (1986). The "Too Few Cases/Too Many Variables" Problem in Implementation Research. *The Western Political Quarterly*, 39(2), 328–347.
- GREIMAS, A. (1971). *Strukturelle Semantik. Methodologische Untersuchungen*. Braunschweig: Vieweg.
- HALLINGER, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
- HEMMER, I. (2012). Standards und Kompetenzen. In J.-B. HAVERSATH (Hg.), *Geographiedidaktik. Das Geographische Seminar* (S. 90–106). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2013). Bildungsstandards im Geographieunterricht – Konzeption, Herausforderung, Diskussion. In M. ROLFES (Hg.), *Metzler-Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Didaktische Impulse* (S. 24–32). Braunschweig: Westermann.
- HEMMER, I. & NEUMANN, J. (2007). Aufgabenbeispiele zu den nationalen Bildungsstandards Geographie. Die PG fragt Ingrid Hemmer und Jürgen Neumann. *Praxis Geographie*, 37(7-8), 9–10.
- HEMMER, M. (2012). Die Geographiedidaktik – eine forschende Disziplin. In J.-B. HAVERSATH (Hg.), *Geographiedidaktik. Das Geographische Seminar* (S. 12–19). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- HERNANDEZ, M. & HODGES, S. (2003). Building upon the Theory of Change for Systems of Care. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(1), 19–26.
- HOFFMANN-RIEM, W. (1999). Zur Notwendigkeit rechtswissenschaftlicher Innovationsforschung. In D. SAUER & C. LANG (Hg.), *Paradoxien der Innovation. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung. Veröffentlichungen aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V.* (S. 229–248). Frankfurt: Campus.
- HÖHNLE, S., MEHREN, R. & SCHUBERT, J.C. (2015). Strategies for the Implementation of GIS in Geography Lessons. Selected Findings of a Mixed Method Research Approach. *Research in Geographic Education*, 5–22.
- HÖHNLE, S., SCHUBERT, J.C. & UPHUES, R. (2012). Die Entwicklung von Implementierungsstrategien für den GIS Einsatz im Geographieunterricht – Ausgewählte Erkenntnisse eines Mixed Methods Forschungsansatzes. In A. HÜTTERMANN, P. KIRCHNER, S. SCHULER & K. DRIELING (Hg.), *Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht. Tagungsband zum HGD-Symposium in Ludwigsburg. Geographiedidaktische Forschungen (Band 49)* (S. 308–318). Braunschweig: Westermann.
- HORN, M. & SCHWEIZER, K. (2015). Ansichten von Geographielehrkräften zum kompetenzorientierten Unterricht und ihr Zusammenhang mit Überzeugungen: Ergebnisse einer empirischen Befragung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(1), 59–74.
- KLIEME, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 625–634.

- KLIEME, E. (Hg.) (2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. *Bildungsforschung, Band 1*. Bonn: BMBF.
- KLIEME, E. & LEUTNER, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 876–903.
- KÖLLER, O. (2008). Bildungsstandards-Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(2), 163–173.
- KRAPP, M. (2004). Nach der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz: Wie werden Standards wirksam? In T. FITZNER (Hrsg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform ; [Dokumentation der Tagung „Bildungsstandards“, Evangelische Akademie Bad Boll, 15. –17.12.2003]*. Edition Akademie Bildung, Erziehung (Band. 7) (S. 310–321). Bad Boll: Evang. Akad.
- LAMNEK, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, PVU.
- LINDAU, A.-K. (2012). Der Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“ im Geographieunterricht – Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. In A. HÜTTERMANN, P. KIRCHNER, S. SCHULER & K. DRIELING (Hg.), *Räumliche Orientierung. Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht*. Tagungsband zum HGD-Symposium in Ludwigsburg. *Geographiedidaktische Forschungen (Band 49)* (S. 42–53). Braunschweig: Westermann.
- MARZANO, R., WATERS, T. & McNULTY, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- MAYRING, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McDERMOTT, K. (2006). Incentives, Capacity, and Implementation: Evidence from Massachusetts Education Reform. *Journal of Public Administration Research and Theory, 16*(1), 45–65.
- MEHREN, M. & UPHUES, R. (2010). Gute Theorie ist praktisch. Kompetenzorientiert Unterrichten im Fach Geographie. *Terrasse, 3*, 8–13.
- MICHEL, U., SIEGMUND, A. & VOLZ, D. (2011). Digitale Revolution im Klassenzimmer?! Potenziale digitaler Geomedien für einen zeitgemäßen Unterricht. *Praxis Geographie, 41*(11), 4–9.
- OELKERS, J. & REUSSER, K. (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. *Bildungsforschung, Band 27*. Bonn, Berlin: BMBF
- PAINE, S., BELLAMY, T. & WILCOX, B. (Hg.) (1984). *Human Services that Work: From Innovation to Standard Practice*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- PANT, H., VOCK, M., PÖHLMANN, C. & KÖLLER, O. (2008a). Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den länderübergreifenden Bildungsstandards. In E.-M. LANKES (Hg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- PANT, H., VOCK, M., PÖHLMANN, C. & KÖLLER, O. (2008b). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(6), 827–845.
- PÖHLMANN, C., PANT, H., FRENZEL, J., ROPPELT, A. & KÖLLER, O. (2014). Auswirkungen einer Intervention auf die Auseinandersetzung und Arbeit mit Bildungsstandards bei Mathematik-Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(1), 113–133.

- RAINES, J. (2008). *Evidence-Based Practice in School Mental Health. A Primer for School Social Workers, Psychologists, and Counselors*. Oxford: Oxford University Press.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009). *Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren*. Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2011). Diktat der Standardisierung oder didaktisches Potenzial? Die Bildungsstandards praktisch denken. *GW-Unterricht*, 124, 3–14.
- RINGEL, G. (2005). Nationale Bildungsstandards für den Geographieunterricht. Möglichkeiten und Grenzen. *Geographie und Schule*, 27(156), 23–32.
- ROGERS, E. (1962). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- ROGERS, R., WELLINS, R. & CONNER, D. (2004). *The Power of Realization. Building Competitive Advantage by Maximizing Human Resource Initiatives*. Aufgerufen am 22.05.2017 unter http://www.ddiworld.com/DDIWorld/media/white-papers/realization_whitepaper_ddi.pdf.
- RÜRUP, M. (2011). Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherung an das Neue. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103(1), 9–23.
- RÜRUP, M. & BORMANN, I. (Hg.) (2013). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Educational Governance, Band 21. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- RÜTHERS, B. & BIRK, A. (1997). *Rechtstheorie. Begriff, Geltung und Anwendung des Rechts. Grundrisse des Rechts*. München: Beck.
- SABATIER, P. & MAZMANIAN, D. (1979). The Conditions of Effective Implementation. *Policy Analysis*, 5(4), 481–504.
- SACHSENRÖDER, T. (2011a). Das Konzept Lehrplanplus (Teil I). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. *Schulverwaltung Bayern*, 34(4), 98–100.
- SACHSENRÖDER, T. (2011b). Das Konzept Lehrplanplus (Teil I). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. *Schulverwaltung Bayern*, 34(4), 98–100.
- SACHSENRÖDER, T. (2011c). Das Konzept Lehrplanplus (Teil II). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. *Schulverwaltung Bayern*, 34(5), 130–133.
- SACHSENRÖDER, T. (2011d). Das Konzept Lehrplanplus (Teil II). Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells. *Schulverwaltung Bayern*, 34(5), 130–133.
- SCHOLL, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHÖPS, A., HAUSSNER, S. & LINDEN, F. VAN DER (2014). Neue Aufgabenformate im LehrplanPLUS. Von der inhaltszentrierten über die kompetenzangereicherte zur kompetenzorientierten Aufgabe im neuen bayerischen Geographielehrplan. *Der Bayerische Schulgeograph*, 76, 6–15.
- SCHUBERT, K. & KLEIN, M. (1997). *Das Politiklexikon*. Bonn: Dietz.

- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND KMK. (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen)*. Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. München: Luchterhand.
- SIMONIS, G. (1999). Die Zukunftsfähigkeit von Innovationen: das Z-Paradox. In D. SAUER & C. LANG (Hg.), *Paradoxien der Innovation. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung. Veröffentlichungen aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung* (S. 149–173). Frankfurt: Campus.
- SLOANE, P. (1992). *Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz*. Köln: Botermann und Botermann.
- SMYTH, L. (1995). Implementing Strategic Decisions: Exploring the Resistance to Change Concept. In J. S. WALSH & B. LEAVY (Hg.), *Strategy and General Management. An Irish Reader. Irish Studies in Management* (S. 215–232). Dublin: Oak Tree Press in association with Graduate School of Business, University College Dublin.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hg.) (2014). *LehrplanPLUS mit Service online*. München (Entwurfssfassung): Selbstverlag.
- STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hg.) (2015). *LehrplanPLUS – konkret*. München: Selbstverlag.
- STIBBE, G. (2016). *Lehrplanforschung. Analysen und Befunde*. Edition Schulsport, Band 30. Aachen: Meyer & Meyer.
- ULRICH, W. (2002). *Wörterbuch linguistische Grundbegriffe*. Hirts Stichwortbücher, Band 5. Berlin: Borntraeger.
- UNGER, L. (2016). *Bayerns Kultusminister genehmigt LehrplanPLUS für Gymnasien – Lehrplaninformationssystem liefert viele ergänzende Informationen*. München: Selbstverlag.
- VANDENBERGHE, R. (1987). The Renewed Primary School in Belgium: Institutionalization of a Local Innovation Policy. In M. MILES, M. ECKHOLM & R. VANDENBERGHE (Hg.), *Lasting School Improvement. Exploring the Process of Institutionalization. ISIP-booK (BAND 5)* (S. 47–67). Leuven: Acco.
- VEGT, R. VAN DER, SMYTH, L. & VANDENBERGHE, R. (2001). Implementing Educational Policy at the School Level: Organization Dynamics and Teacher Concerns. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 8–23.
- WEINERT, F. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- WILBERS, K. (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin: epubli.
- WISNIEWSKI, B. (2016). Vom fundierten Wissen zur reflektierten Praxis. Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung in der Lehrerbildung. *Schulmagazin 5 bis 10*, 11, 11–14.
- ZEITLER, S., ASBRAND, B. & HELLER, N. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster [u.a.]: Waxmann.

- ZEITLER, S., ASBRAND, B. & HELLER, N. (2013).
Steuerung durch Bildungsstandards - Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In M. RÜRUP & I. BORMANN (Hg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Educational Governance (Band 21)* (S. 127–148). Wiesbaden: Springer.
- ZEITLER, S., ASBRAND, B. & PÖHLMANN, C. (2009).
Unterrichtsentwicklung durch unterstützte Kooperation in Fachgruppen? Ein Projekt zur Implementierung der Bildungsstandards in Berliner und Brandenburger Schulen. In K. MAAG MERKI (Hg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 14–25). Seelze-Velber: Kallmeyer.