103. Jahrgang, Heft 1, 2011

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

1

2011

Innovationsstrategien im Bildungssystem

Matthias Rürup
Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue

Svenja Mareike Kühn
Analysen zur Implementation von Innovationen in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur

Carsten Heinze
Das Schulbuch im Innovationsprozess

Inka Bormann
Innovationen als ‚Wissenspassagen'

Weiterer Beitrag

Elke Kurth-Buchholz
Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien

Bericht

Simone Herrlinger/Susanne Strunck
Wenn gute Praxis „Schule machen" soll … Das Projekt „Starke Schule"

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
103. Jahrgang 2011 / Heft 1

INHALT

EDITORIAL

Bericht der Redaktion 5

Isabell van Ackeren/Sandra Boltz
Editorial zum Schwerpunktthema:
Innovationsstrategien im Bildungssystem 7

INNOVATIONSSTRATEGIEN IM BILDUNGSSYSTEM

Matthias Rürup
Innovationen im Bildungswesen:
Begriffliche Annäherungen an das Neue 9

Svenja Mareike Kühn
Und was kommt an?
Analysen zur Implementation von Innovationen
in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur 24

Carsten Heinze
Das Schulbuch im Innovationsprozess
Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels
der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche
vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre 38

Inka Bormann
Innovationen als ‚Wissenspassagen'
Theoretische Grundlegung und Implikationen für die Analyse 53

WEITERER BEITRAG

Elke Kurth-Buchholz
Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen.....65

BERICHT

Simone Herrlinger/Susanne Strunck
Wenn gute Praxis „Schule machen" soll …
Hinweise und Forschungsperspektiven im Kontext des Projekts „Starke Schule".....80

REZENSIONEN 94

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2
2011

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bildungsökonomie

In Wissenschaft, Bildungspolitik und Administration gilt nicht erst „seit PISA" die Annahme, dass die ökonomische Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft in erheblichem Maße von dem allgemeinen und beruflichen Bildungsniveau der diese Volkswirtschaft tragenden Menschen abhängig ist. Überdies wird seit rund zwei Jahrzehnten ein anderes Steuerungsmodell für das Bildungswesen diskutiert und sukzessive realisiert, das als „Übergang von der Input- zur Outputsteuerung" charakterisiert werden kann. Im Rahmen der Umsetzung dieses Steuerungsmodells werden Ideen, Verfahren und Maßnahmen implementiert, die ihren Ursprung im Bereich jenes Handelns haben, das für „die Wirtschaft" als typisch gilt.
Hierzu zählt u.a., Schulen auf so genannten „Quasi-Märkten" miteinander konkurrieren zu lassen. Dahinter steht die Erwartung, dass um Schüler/innen konkurrierende Schulen sich um eine Verbesserung ihrer Leistungsangebote bemühen und so insgesamt eine Verbesserung von Schule und Unterricht erreicht werden kann. Des Weiteren geht es um die Frage, ob – in Deutschland bislang kaum verbreitet – spezifische (nicht-)materielle Anreize zur Leistungssteigerung bei Lehrkräften und bei Schüler/inne/n beitragen können. Im Zusammenhang mit der Diskussion um überlastete Haushalte und der Einführung eines „neuen Haushaltswesens" auf allen staatlichen Ebenen werden auch die Aufwendungen für Bildung und Schule zunehmend im Erwartungshorizont einer effizienten Mittelverwendung diskutiert. Zu beobachten ist ferner, dass vermehrt privatwirtschaftliche Organisationen auf den „Bildungsmarkt" drängen; sie unterbreiten schulische und außerschulische Bildungsangebote oder lancieren Strategien zur Effizienzsteigerung im Bildungswesen. Doch wie „privat" sind diese Institutionen wirklich? Verfolgen sie möglicher Weise eigene Interessen, dies aber auf der Basis einer vornehmlich staatlichen Finanzierung?

Heft 2/2011 der Zeitschrift erscheint im Mai 2011.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
103. Jahrgang 2011 / Heft 1

CONTENTS

EDITORIAL

News from the Editorial Staff 5

Isabell van Ackeren/Sandra Boltz
Editorial to the Focus Topic:
Innovation Strategies in the Educational System 7

INNOVATION STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Matthias Rürup
Innovations in the Educational System:
Conceptual Approaches to the Novel 9

Svenja Mareike Kühn
Reality Check
An Analysis of How Innovations Are Implemented in
Upper Secondary Education and the *Abitur*-Exams 24

Carsten Heinze
Schoolbooks in the Process of Innovation
Research-methodological Approaches, Using the Example of the Change of
Schoolbooks for Civics in the Context of the Political and Social Changes
from the End of the Fifties until the Beginning of the Eighties 38

Inka Bormann
Innovations as 'Passages of Knowledge'
Theoretical Foundations and Implications for the Analysis 53

FURTHER ARTICLE

Elke Kurth-Buchholz
Students' Participation in Upper Secondary Education – Notions from Students' Points of View and Conditions of Success 65

REPORT

Simone Herrlinger/Susanne Strunck
When Good Practice Shall Set an Example …
Information and Research Perspectives in the Context of the Project "Starke Schule" ["Strong School"] 80

REVIEWS 94

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2
2011

Preview

Focus Topic: Economics of Education

Not only "since PISA", but according to scientific, educational political and administrative opinions, the economic capacity of a country is reputed to depend enormously on the general and vocational level of education of the people. Moreover, for about two decades an alternative steering model for the educational system, which can be characterized as "transition from input to output control", is discussed and gradually implemented. In the context of this process, ideas, approaches and procedures derived from those fields of activity, which are typical for "the economy", are implemented .
This includes, inter alia, making schools compete with each other on so-called "quasi-markets". This is backed by the expectation that schools, which compete for students, try to improve their range of services, so that an improvement of schools and teaching as a whole can be achieved. Furthermore, the issue is about how special material and non-material incentives may contribute to more commitment of teachers and students as well – an approach, which is still rather uncommon in Germany. In the context of discussions about overstrained budgets and the introduction of a so-called "new budgetary system" at all levels of government, the expenditures for education and the school system are increasingly discussed with regard to a more efficient application of funds. This means that the costs of schooling are controlled more exactly. There is also clear evidence that more and more private-sector organizations move into the "educational market"; they make (formal and non-formal) educational offers or launch strategies for an increase in efficiency in the educational system. But how "private" are these institutions really? Do they perhaps pursue their own interests, but are funded mainly by the public?

No 2/2011 will be out in May 2011.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Bericht der Redaktion

Peer-Review-Verfahren in der DDS

Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS, d.h. die Texte zum jeweiligen Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge", ein externes Review-Verfahren. Nach einer Prüfung der Eignung von Texten für die DDS durch die Redaktion schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an. Die Autor/inn/en erhalten zum Abschluss des Begutachtungsprozesses, der durch das neu eingeführte Verfahren künftig mindestens acht Wochen in Anspruch nehmen wird, eine Nachricht über die Annahme (ggf. mit Überarbeitungshinweisen) bzw. über die Ablehnung ihres Manuskripts. Die Namen der ehrenamtlich tätigen Gutachter/innen werden in Heft 4 des jeweiligen Jahrgangs der Zeitschrift veröffentlicht.

Beiträge zu den Rubriken „Berichte", „Zur Diskussion", „Blick in die Quellen" und „Rezensionen" werden redaktionsintern von mindestens drei Redakteur/inn/en begutachtet.

News from the Editorial Staff

Peer Review in the DDS

From the 103rd volume (2011) of the DDS, all main articles, i.e. contributions for the focus topic and for the column "Further Articles", are subject to a peer review. After a preselection of the articles with regard to the orientation of the DDS by the editorial staff, the texts become subject to a double-blind review by voluntary referees. At the end of the review procedure, which may take at least eight weeks due to the newly introduced practice, the authors receive a notice about the acceptance of their manuscripts (when indicated with hints for further revision) or about the refusal respectively. The names of the voluntary reviewers are published in issue 4 of the respective volume of the journal.

Contributions for the columns "Reports", "Discussion", "Look at the Sources" and "Reviews" are surveyed by at least three members of the editorial staff.

Verabschiedung von Wolfgang Vogelsaenger aus der Redaktionsarbeit

Wolfgang Vogelsaenger ist Schulleiter der Georg-Christoph-Lichtenberg Gesamtschule in Göttingen und hatte bereits zahlreiche Texte veröffentlicht, u.a. zum „Offenen Unterricht", zur „Organisation einer Teamschule", zur Ganztagsschule und zu „Handlungsmöglichkeiten für Schulleiter", bevor er zur Redaktion stieß. Die hohe zeitliche Belastung durch die Redaktionsarbeit führte nun leider dazu, dass er sich nach kurzer, sehr konstruktiver und bereichernder Zusammenarbeit in der Redaktion aus der zeitaufwändigen Begutachtung zurückziehen musste. Seine Aufgaben als Schulleiter wachsen ständig und sind derzeit an viele Zusatzaufgaben gekoppelt. In Heft 4/2009 der DDS hat er dies anschaulich und beeindruckend beschrieben. Die Redaktion dankt ihm sehr für sein Engagement und hat vollstes Verständnis dafür, dass die aufwändige Redaktionsarbeit nicht „nebenbei" geleistet werden kann und ein Schulleiter in der Verantwortung für seinen Schulstandort hier Prioritäten setzen muss.

Begrüßung von Sandra Boltz als neues Redaktionsmitglied

Wir freuen uns, Sandra Boltz als neues Redaktionsmitglied begrüßen zu können. Sie ist Grundschullehrerin und zertifizierte Moderatorin für Lehrerfortbildungen im Bereich „Individuelle Förderung". Sie hat den Master-Studiengang „Educational Media" berufsbegleitend absolviert und so medienbezogene interdisziplinäre Qualifikationen auf den Gebieten der Mediendidaktik und des Bildungsmanagements erworben. Als Tutorin war sie 2006-2010 für die Kurse Medienpädagogik und Bildungsmanagement in dem Online-Studiengang „Educational Media" am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen tätig. Von 2007 bis 2010 arbeitete sie im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen als Praktikumsmanagerin. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Schulleistungsstudie IGLU. 2010 promovierte sie mit der empirischen Arbeit „Das berufliche Selbstbild von Studierenden des Lehramtes".

EDITORIAL

Editorial zum Schwerpunktthema: Innovationsstrategien im Bildungssystem

Editorial to the Focus Topic: Innovation Strategies in the Educational System

In der vergangenen Dekade ist im deutschen Bildungswesen eine Vielzahl grundlegender Reformprozesse auf den Weg gebracht worden, die vom Elementarbereich bis zur tertiären Bildungsstufe reichen. Die umfassende Umgestaltung bestehender Verhältnisse ist maßgeblich mit dem Ziel ‚gelingender' sozialer Praxis verknüpft; die Entwicklung von ‚Qualität' und die Sicherung von ‚Vergleichbarkeit' sind dabei gängige Figuren der bildungspolitischen Legitimation von Umgestaltungsprozessen im Bildungssystem. In diesem Zusammenhang hat der Begriff der ‚Innovation', der in einer wirtschaftswissenschaftlichen Tradition steht, auch im Bildungsbereich Prominenz erlangt. Er scheint dabei ein Spannungsverhältnis zwischen einem politisch-normativen Gebrauch (etwas ist ‚gut' für die Gesellschaft) und der wissenschaftlich-deskriptiven Analyse komplexer sozialer Innovationsprozesse (gegenüber einfachen linearen Steuerungskonzepten) abzubilden. Vor diesem Hintergrund gilt es, den Innovationsbegriff gegenüber etablierten Konstrukten wie dem der ‚Schulentwicklung' oder der bereits genannten ‚Schulreform' differenziert zu erfassen und den möglichen Mehrwert einer Innovationsforschung, z.B. gegenüber der Schulentwicklungsforschung, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu kennzeichnen.

Daran anknüpfend stellt sich knapp zehn Jahre nach der Publikation der Befunde der ersten PISA-Erhebungswelle zunehmend die Frage, ob der proklamierte Innovationsanspruch ‚wirkt' bzw. wie mögliche Potenziale der eingeleiteten Maßnahmen in die Breite der Bildungspraxis getragen werden und dort nachhaltig wirken können. In diesem Zusammenhang wird zunehmend vom ‚Transfer' innovativer Bildungskonzepte gesprochen, wobei der Begriff des Transfers eine Nähe zu ‚Implementation' und ‚Steuerung' aufweist und wiederum der begrifflichen Differenzierung bedarf. Politik wie Forschung zeigen gleichermaßen ein zunehmendes Interesse daran, wie ‚Innovation(en)' in die Praxis getragen werden (kann/können), wie Aneignungsformen beteiligter Akteure aussehen und wie es zu Brüchen kommt.

Der Themenschwerpunkt dieses Heftes fokussiert die Innovationsthematik im Bildungssystem und analysiert zugleich den Anspruch des Innovationstransfers. Die

Autorinnen und Autoren der Beiträge tun dies – mit unterschiedlichem Akzent – sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht. Matthias Rürup bietet mit seinem einführenden Beitrag zunächst eine Orientierung zum Begriff der Innovation, zu seiner Herkunft sowie zu seiner interdisziplinären Verwendung, um daran anknüpfend Perspektiven für eine erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung aufzuzeigen. Die nachfolgenden Beiträge von Svenja Mareike Kühn und Carsten Heinze greifen mit den Prüfungsaufgaben im Abitur sowie dem Schulbuch zwei traditionelle Steuerungsinstrumente auf, die grundsätzlich mit dem Anspruch verbunden werden, die Qualität schulischer und unterrichtlicher Prozesse durch die Aufnahme neuer (fach-)didaktischer Überlegungen und Erkenntnisse zu steuern. Als traditionelle Steuerungsinstrumente mit neuer bzw. weiterentwickelter Bildungskonzeption (etwa im Hinblick auf die Berücksichtigung alltagsnaher Kontexte oder problemlösungsorientierter Aufgabenstellungen) erscheinen sie in besonderer Weise als geeignet, die möglichen Friktionen beim Versuch des ‚Aufbrechens' traditioneller Vorstellungen zu analysieren. Dabei wird im Beitrag von Kühn auf der Grundlage einer empirischen Aufgabenanalyse deutlich, dass das Innovationspotenzial von Aufgaben bislang kaum genutzt wird. Heinze, der eine Theorie pädagogischer Innovation im Kontext der „Grammar of Schooling" entwickelt, macht den Innovationsprozess exemplarisch an einer Lehrwerkreihe deutlich und zeigt auf, wie voraussetzungsreich die Entwicklung pädagogischer Praxis ist. Angesichts der offensichtlichen Probleme und Herausforderungen von ‚Transfer' bietet der abschließende Beitrag zum Schwerpunktthema von Inka Bormann ein alternatives Verständnis von Innovation an. Mit den „Wissenspassagen" nimmt sie vor allem die Prozessdimension von Innovation in den Blick und veranschaulicht ihr Verständnis beispielhaft in wissenssoziologisch-diskursanalytischer Manier.

Mit der Breite der begrifflichen, theoretischen und empirischen Zugänge zu dem bislang wenig strukturierten Themenfeld der Innovation im Bildungssystem hoffen wir, unseren Leserinnen und Lesern sowohl Orientierung als auch mögliche Anschlüsse für eigene Zugänge in Forschung und Praxis anbieten zu können.

Isabell van Ackeren/Sandra Boltz

INNOVATIONSSTRATEGIEN IM BILDUNGSSYSTEM

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 9-23
© 2011 Waxmann

Matthias Rürup

Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue

Zusammenfassung
Ausgehend von der Beobachtung, dass Veränderungsprozesse im deutschen Bildungswesen verstärkt mit dem Begriff Innovation *bezeichnet werden, beschäftigt sich der Beitrag mit der wissenschaftlichen Verwendung und Bedeutung dieses Begriffs und zeichnet die Geschichte seiner Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft nach. Zugleich wird auf alternative Begriffe wie* Schulreform, Schulentwicklung *und* Transfer *verwiesen. Ein Ausblick auf Potenziale einer erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung beschließt den Beitrag.*
Schlüsselwörter: Innovation, Innovationsforschung, Schulreform, Schulentwicklung, Transfer, Rezeption

Innovations in the Educational System: Conceptual Approaches to the Novel

Abstract
Based on the observation that processes of change in the German educational system are increasingly described as innovations*, this article deals with the scientific use and meaning of this term and traces the history of its reception in the German educational sciences. In addition, references are made to alternative conceptions like* school reform, school development, *and* transfer. *An outlook for the potentials of an educational innovation research closes the article.*
Keywords: innovation, innovation research, school reform, school development, transfer, reception

Die Begriffe *Innovation* und *innovativ* haben im öffentlichen Reden über Schule und Unterricht aktuell einen bemerkenswert hohen Stellenwert. Kaum ein Monat vergeht, in dem nicht einer Schule oder einer Lehrkraft ein Innovationspreis verliehen wird, Innovationsnetzwerke gegründet oder Innovationsvorhaben angekündigt werden. Gerade angesichts dieses verbreiteten Redens wird aber fraglich, was *Innovation* eigentlich bedeutet und ob der Begriff mehr ist als ein inhaltlich unbestimmtes Containerwort für den Wunsch nach oder die Beobachtung von positiver Veränderung im Bildungswesen. Insbesondere für wissenschaftliche Reflexionen und Analysen ist diese Frage zu stellen: Stehen hier hinter der Begriffsverwendung einschlägige Definitionen und Konzepte oder wird das Wort *Innovation* lediglich im Anschluss an den öffentlichen Sprachgebrauch benutzt – als Kennzeichen der gewünschten breiten Rezeption und praktischen Relevanz der eigenen Forschung?

Das Anliegen des folgenden Beitrags ist es, basale Klärungen des Begriffs und einen Überblick über seine bisherige erziehungswissenschaftliche Verwendung vorzulegen: Welche Forschungsfelder sind mit ihm umrissen und für welche Fragestellungen und bisherigen Antworten steht er? In einem ersten Abschnitt werden dazu die Herkunft und die erste konzeptionelle Fassung des Innovationsbegriffs in den Wirtschaftswissenschaften beschrieben. Im zweiten Abschnitt wendet sich der Beitrag der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Innovationsbegriffs zu, um anhand einer Analyse der Publikationsdatenbank FIS-Bildung festzustellen, dass das Forschungsfeld ganz wesentlich durch andere Begriffe geprägt ist, wie z.B. *Schulreform* oder *Schulentwicklung*. Im dritten Abschnitt werden diese „Alternativbegriffe" mit ihren Forschungstraditionen und Forschungsschwerpunkten vorgestellt. Abschnitt 4 fasst die Befunde des Beitrags zusammen und schließt mit einem Votum für einen stärkeren Anschluss an die konzeptionellen Ansätze der interdisziplinären Innovationsforschung.

1. Zur wirtschaftswissenschaftlichen Herkunft des Innovationsbegriffs

Eine wissenschaftliche Verwendung und Schärfung hat der Innovationsbegriff zuallererst in den Wirtschaftswissenschaften erfahren. In der volkswirtschaftlichen Theoriebildung ist er stark mit dem Namen Joseph Schumpeter (1883-1950) und der These verbunden, dass Innovationen – im Sinne von Produktinnovationen, die neue Absatzmärkte eröffnen – die zentrale Bedingung für ein anhaltendes wirtschaftliches Wachstum und damit gesellschaftlichen Wohlstand sind (vgl. Blättel-Mink 2006; Fagerberg 2005). In den Wirtschaftswissenschaften ist darauf aufbauend eine umfassende Forschung und Konzeptarbeit zur betrieblichen Gestaltung von Innovationsprozessen – von der Erfindung bis zur Produktionsreife und Markteinführung – entstanden (Innovationsmanagement). Wichtig ist hierbei die be-

griffliche Unterscheidung zwischen einer ursprünglichen *Erfindung*, der *Invention*, und der *Innovation*, als dem zur Produktionsreife gebrachten, fertigen Produkt. Während Erfindungen als kreative Akte weitgehend nur angeregt werden können, ist die nachfolgende Erprobung und Weiterentwicklung der Erfindung zum Produkt ein durchrationalisierbarer und in seinen Abläufen klar kalkulierbarer Vorgang. Für die Wirtschaftswissenschaften kann damit folgende Definition als grundlegend gesehen werden: „Innovation is the multi-stage process whereby organizations transform ideas into new/improved products, services or processes, in order to advance, compete and differentiate themselves successfully in their marketplace." (Baregheh/Sambrook 2009, S. 1323)

Die anhaltende wirtschaftswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Innovationen als Phänomen und Managementanliegen hat zu vielfältigen begrifflichen und empirischen Differenzierungen des Forschungsfeldes geführt. Unterschieden wird z.B. zwischen verschiedenen Innovationsarten (basal: Produkt- und Prozessinnovationen), die mit ihren verschiedenen Eigenschaften auch die Chancen einer Innovation auf eine schnelle, flächendeckende Verbreitung (ihren Markterfolg) beeinflussen (vgl. Rogers 2003). Die Entwicklung von Innovationen ist für Unternehmen entsprechend unterschiedlich riskant, je nachdem wie umfänglich in eine Erfindung investiert werden muss und inwieweit der Markteintritt auch scheitern kann. Für besonders tiefgreifende und komplexe Produktentwicklungen werden dabei zeitlich begrenzte Kooperationen eigentlich konkurrierender Unternehmen vorgeschlagen (Innovationsnetzwerke), um gemeinsame – vor allem technische – Standards zu entwickeln. In diesem Kontext wird auch die Bedeutung staatlicher Gestaltungs- und Unterstützungsleistungen diskutiert, um lokale, regionale oder nationale Innovationssysteme zu gestalten (vgl. Blättel-Mink/Ebner 2008). Hierbei geht es sowohl um Investitionen in Infrastrukturen als auch um eine strategische Koordination von Unternehmensansiedlungen (vgl. Deitmer 2004). Aber auch die Gestaltung eines ansprechenden soziokulturellen Umfeldes und die Erzeugung und Vermarktung einer lokalen, regionalen bzw. nationalen Identität werden zu öffentlichen Aufgaben des Innovationsmanagements. Der auch im Bildungswesen gebräuchliche Begriff der lernenden Region hat hier wesentliche Wurzeln (vgl. Adrian 2003).

Der gesellschaftliche Bedeutungszuwachs des Innovationsbegriffs lässt sich in diesem Kontext auch als Prozess der Aktivierung und Verwissenschaftlichung der Wirtschaftspolitik rekonstruieren; diese hat seit den 1960er-Jahren die Gestaltung von günstigen gesellschaftlichen, steuerlichen und kulturellen Rahmenbedingungen für technische Innovationen als zentrale politische Zielstellung hervorgehoben. Mit dem Begriff des *Humankapitals*, aber auch mit Förderprogrammen zur systematischeren Verknüpfung von Hochschule und Wirtschaft griff diese allgemeine Diskussion auch auf den Bildungsbereich über (vgl. Herzog 1997; Wößmann 2008). Schließlich ist auch für die Politik selbst eine stärkere rhetorische Bezugnahme auf den Innovationsbegriff zu konstatieren: Statt Reformen werden Innovationen und Innovationskonzepte ange-

kündigt (vgl. Martinsen 2001). Somit ist der ökonomische Bezug des Begriffs inzwischen deutlich geschwächt. Nicht jedes Mal, wenn Innovationen angesprochen werden, geht es um neue Produktentwicklungen. Wissenschaftshistorisch relevant sind hierfür auch Adaptionen des Innovationsbegriffs in der Soziologie, zuvorderst in der Techniksoziologie, die sich mit den gesellschaftlichen Grundlagen und Folgen neuer Produkte, Produktionsformen und technikinduzierter Lebensweisen beschäftigt (vgl. Rammert 1993). Von diesen Forschungsinteressen ausgehend, aber auch im Rückgriff auf Theorien des sozialen Wandels hat sich inzwischen ein eigenständiges interdisziplinäres Forschungsfeld entwickelt. Hierzu gehört auch der ausdrückliche Vorschlag einer Ausweitung des Innovationsbegriffs auf den sozialen Bereich. Zapf (1989) definiert soziale Innovationen dabei als „neue Wege, Ziele zu erreichen, insbesondere neue Organisationsformen, neue Regulierungen, neue Lebensstile, die die Richtung des sozialen Wandels verändern, Probleme besser lösen als frühere Praktiken, und die deshalb wert sind, nachgeahmt und institutionalisiert zu werden." (Ebd., S. 177)

Dieses Feld sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung schließt aber nicht nur die analytische Beobachtung und Nachzeichnung von gesellschaftlichen Innovationsprozessen ein. Auch eine begriffs- und verwendungskritische Hinterfragung des Terminus ist impliziert: Warum ist der Innovationsbegriff gesellschaftlich und politisch so attraktiv? Braun-Thürmann (vgl. 2005, S. 12f.) spricht zugespitzt vom Innovationsbegriff als „Manna" der Moderne. Bemerkenswert sei, „wie in der Politik der Begriff ‚Innovation' in ähnlicher Weise wie ‚Freiheit' und ‚Gerechtigkeit' dazu verwendet wird, normative Urteile über Sachverhalte abzugeben, wobei das Innovative mit dem Wünschenswerten und das Bestehende mit dem Veränderungsbedürftigen assoziiert wird." Das Wort *Innovation* steht damit für einen Glauben an die zukünftigen und bisher unbekannten Möglichkeiten allgemein lebenswerter und gelingender sozialer Praxis und an die Herstellbarkeit einer positiven Zukunft durch rationales Handeln. So sind dem Innovationsbegriff auch ideologische Züge zuzuschreiben, mit denen öffentlich und in Anlehnung an die alltägliche Wertschätzung technischer Produktinnovationen behauptet wird, „dass (staatliche) Interventionen und Pläne wissenschaftlich optimal, technisch machbar und zugleich erwünscht sind." (Ebd., S. 13)

2. Erziehungswissenschaftliche „Innovationsforschung" – eine Annäherung

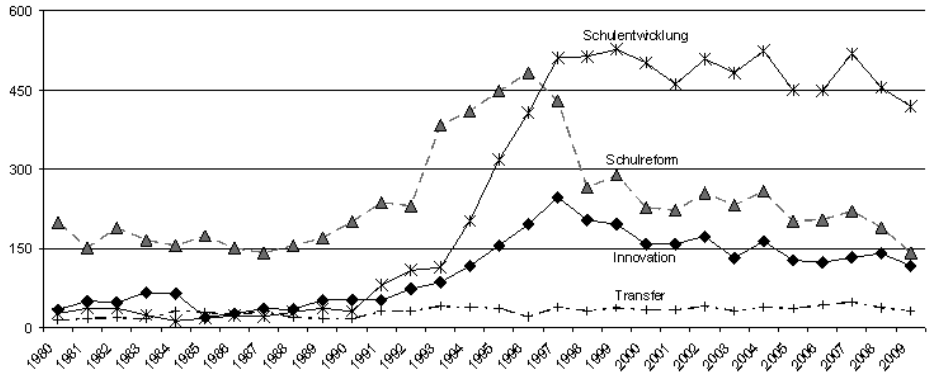
Mit der Skizzierung der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Verwendung des Innovationsbegriffs sind grundlegende Anschlüsse und Nutzungen für den Bereich der Erziehungswissenschaft schon angedeutet. So finden sich seit Anfang der 1990er-Jahre auch in der Erziehungswissenschaft wirtschaftpolitisch inspirierte Debatten zum Beitrag von Schulen und Hochschulen zu wirtschaftlichem Wachstum und

gesellschaftlichem Wohlstand. Konzepte des lebenslangen Lernens haben hier ihre Anschlüsse, aber auch kritische Auseinandersetzungen mit dem Begriff des *Humankapitals*. Auch die traditionelle Nähe des Innovationsbegriffs zu technischen Artefakten spiegelt sich bis heute in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Untersuchungen zu den Möglichkeiten des programmierten Lernens oder der Nutzung neuer Medien im Unterricht sind oft mit dem Terminus *Innovation* verbunden (vgl. Theuring 1986; Hunneshagen 2005). In der Umweltbildung bzw. im Themenfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung als klassisch technikkritischem Kontext ist ebenso eine größere Affinität zum Innovationsbegriff zu beobachten (vgl. de Haan u.a. 1997; Rieß 2006). Zugleich zeigt sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung aber auch, dass der Innovationsbegriff zunehmend aus den ursprünglichen produkt- und wirtschaftsorientierten Bedeutungskontexten heraustritt und allgemein zu einer Bezeichnung von etwas Neuem bzw. auch dem Bemühen um Erneuerung wird (vgl. Schaub/Zenke 2007, S. 306). Gegenständlich umfasst der Begriff *Innovation* im Bildungsbereich damit alle möglichen Aspekte des schulischen und unterrichtlichen Alltags: neben Lehr- und Lernmaterialien auch methodische Vorgehensweisen, Umgangsformen oder auch organisatorische Strukturen und Abläufe. Sie müssen nur das grundlegende Merkmal einer relativen Neuheit aufweisen. „Je nach Schwerpunkt kann man von curricularer, methodischer, institutioneller oder auch sozialer Innovation sprechen", so Schaub/Zenke (ebd.) in ihrer Definition. Selbst ein direkter gegenständlicher Bezug ist nicht zwingend. Während im klassischen Verständnis einzelne Ereignisse der Erneuerung im Mittelpunkt stehen, finden sich gerade auch in der Erziehungswissenschaft Begriffsvorschläge, die *Innovation* als einen kontinuierlichen Prozess oder eine Eigenschaft sich dynamisch entwickelnder sozialer Systeme bzw. einzelner Lehrkräfte konzipieren (vgl. Altrichter/Posch 1996; Gröschner 2008).

Versuche, einen systematischen Überblick über die Schwerpunkte und Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Innovationsforschung zu geben, stellen entsprechend hohe Anforderungen. Ein weiterer Sachverhalt kommt erschwerend hinzu: Auseinandersetzungen mit Neuerungen im Bildungswesen werden insbesondere in der deutschen Schulforschung häufig unter anderen Leitbegriffen geführt. Instruktiv hierfür ist das Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung; URL: www.fis-bildung.de), eine Onlinedatenbank vor allem für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Publikationen seit 1980. Unter dem Schlagwort *Innovation* weist diese Datenbank von 1980 bis 2009 insgesamt 3 246 deutschsprachige Einzelpublikationen nach (Stand 10.01.2011), was einem jährlichen Aufkommen von durchschnittlich 108 Texten entspricht. Sprachlich eingeschränkt auf Texte mit den Begriffen *Schule* oder *Unterricht* im Freitext, d.h. im Abstract zu der jeweiligen Publikation, finden sich im selben Zeitraum allerdings nur 988 Texte, d.h. durchschnittlich 33 neue Texte pro Jahr. Die Daten von FIS Bildung machen zudem deutlich, dass die Verwendung des Innovationsbegriffs Häufigkeitsschwankungen unterliegt: Während in den 1980er-Jahren durchschnittlich nur 10 Texte pro Jahr zu *Innovation* in Schule und Unterricht

publiziert wurden, stieg deren Anzahl in den 1990er-Jahren um durchschnittlich 43 Texte pro Jahr mit einer besonderen Publikationsintensität von 1995 bis 1999. In den 2000er-Jahren steigerte sich die Häufigkeit von Publikationen noch einmal leicht auf durchschnittlich 45 Texte. Allerdings sind hierfür insbesondere die frühen 2000er-Jahre prägend – mit dem Jahr 2002, dem Jahr nach Veröffentlichung der PISA-Studie, als deutlichem Höhepunkt (77 Texte). In den folgenden Jahren schwankt die Textproduktion jährlich zwischen 33 und 53 Texten. Diese quantitativ durchaus bemerkenswerte Intensität von erziehungswissenschaftlichen Publikationen zum Thema *Innovation* in Schule und Unterricht wird allerdings relativiert, wenn man die Häufigkeit von Texten betrachtet, die mit alternativen Deskriptoren wie *Schulreform* (7 241 Texte) und *Schulentwicklung* (8 064 Texte) verschlagwortet worden sind. Selbst wenn man wie bei dem Begriff *Innovation* eine Eingrenzung auf Texte vornimmt, die *Schule* und *Unterricht* im Freitext ausdrücklich thematisieren, bleibt die quantitative Differenz erheblich (*Schulreform* = 3 184 Texte, *Schulentwicklung* = 5 288 Texte; vgl. die Abbildung 1 als Gesamtübersicht).

Abbildung 1: Häufigkeit von Publikationen der deutschen Erziehungswissenschaft mit den Schlagworten *Schulentwicklung*, *Schulreform*, *Innovation* oder *Transfer* und den Begriffen *Schule* oder *Unterricht* im Freitext von 1980 bis 2009 (FIS-Bildung, Stand 30.01.2011; eigene Auswertung).



Im Zeitverlauf ist bemerkenswert, dass sich auch bei den Begriffen *Schulreform* und *Schulentwicklung* ein deutlicher Bedeutungsanstieg seit Mitte der 1990er-Jahre beobachten lässt. Insbesondere hervorzuheben ist, dass der im Vergleich dazu in den 1980er-Jahren noch nachgeordnete Begriff der *Schulentwicklung* erheblich an Verbreitung zunimmt und ab Mitte der 1990er-Jahre zum dominanten Terminus wird, um Veränderungen in der Schule zu beschreiben. Ab 1994 steigt die Anzahl von Texten zur *Schulentwicklung* jährlich um ca. 100, bis dann ab 1997 jährlich über 300 Texte mit diesem Schlagwort vorgelegt werden. Die Verwendung des Begriffs *Schulreform* wächst zwar ebenfalls (durchschnittlich 159 Texte werden pro Jahr in den 1990er-Jahren veröffentlicht), bleibt aber ab dem Jahr 1996 gegenüber dem Begriff

Schulentwicklung zurück. Während der Begriff *Schulentwicklung* in den 2000er-Jahren seine hohe Bedeutung halten kann (im Durchschnitt 323 Texte pro Jahr), sinkt die Bedeutung des Begriffs *Schulreform* im gleichen Zeitraum (durchschnittlich 90 Texte pro Jahr). Lediglich in den Jahren 2001, 2003 und 2004 werden mehr als 100 Texte mit diesem Schlagwort veröffentlicht.

Auch das Schlagwort *Transfer* findet sich in der Datenbank FIS Bildung. Dessen Verwendung ist in der deutschen Erziehungswissenschaft allerdings geringer ausgeprägt als die Verwendung des Begriffs *Innovation*. Generell finden sich von 1980 bis 2009 nur 931 Texte mit dem Schlagwort *Transfer*, eingegrenzt auf die Begriffe *Schule* oder *Unterricht* im Freitext sogar nur 242 Texte. Auch die Häufigkeit des Textoutputs im Zeitverlauf ist unauffällig: In den 1980er- und 1990er-Jahren gibt es im Durchschnitt acht Texte, in den 2000er-Jahren dann elf. Ebenso wie bei allen anderen Begriffen steigt die Häufigkeit der Begriffsverwendung Mitte der 1990er-Jahre (17 Texte im Jahr 1995), sinkt allerdings wieder auf das durchschnittliche Maß von sechs bis sieben Texten in den Jahren 1996, 1997 und 1998. Nur 1999, 2004, 2007 und 2008 werden mehr als zehn Texte mit dem Schlagwort *Transfer* publiziert (vgl. die obige Abb. als Gesamtübersicht).

Diese quantitative Nachzeichnung von Begriffsverwendungen in der deutschen Erziehungswissenschaft kann sicherlich nur einen ersten Zugang bieten. Festzuhalten ist aber, dass der deutlichen medialen und politischen Präsenz des Begriffs *Innovation* in Bezug auf den Bereich der Bildung und Erziehung eine eingeschränkte Verwendung innerhalb der Erziehungswissenschaft gegenübersteht, insbesondere im Vergleich zu Begriffen wie *Schulreform* und *Schulentwicklung*.

3. Alternative Beschreibungsansätze für Innovationen im Schulwesen

Dass die deutsche Erziehungswissenschaft insbesondere bei der Untersuchung von Veränderungen im Schulwesen (die Unterrichtsforschung soll hier ausgeklammert bleiben) eigene Begriffe und Beschreibungsansätze benutzt, muss keineswegs bedeuten, dass das Themenfeld *Innovation* nicht ausreichend bearbeitet oder Anregungen der interdisziplinären Innovationsforschung unzureichend rezipiert werden. Zumindest würden solche Diagnosen zuvor einen vertieften Einblick in die entsprechenden Forschungsaktivitäten der Erziehungswissenschaft voraussetzen. Wofür stehen die Begriffe *Schulentwicklung*, *Schulreform* oder auch *Transfer*?

Der Begriff *Schulentwicklung* hat im erziehungswissenschaftlichen Bereich grundsätzlich eine doppelte Bedeutung. Einmal bezieht er sich auf die regional und vordringlich durch die kommunalen Schulträger zu leistende Standortplanung staatlicher

Schulen, um in mittel- und längerfristiger Perspektive ein ausreichendes Angebot für die schulpflichtige Schülerschaft zu gewährleisten. Entsprechende Diskurse und Konzepte der Schulentwicklungsplanung finden sich als Thema von wissenschaftlichen Beiträgen durchgängig seit den 1970er-Jahren, ursprünglich noch als Element der gesamtstaatlichen Bildungsplanung (vgl. Zedler 1979), seit den 1990er-Jahren vor allem als Diskussionen um die infrastrukturellen Konsequenzen aus deutlich zurückgehenden Schülerzahlen – zuerst in den neuen Ländern, spätestens seit Mitte der 2000er-Jahre auch in den alten (vgl. van Ackeren/Klemm 2009). Zum anderen steht der Begriff *Schulentwicklung* auch für eine spezifische Rezeption von US-amerikanischer Forschung zu *Innovationen* (sic!) im Bildungswesen. Stellvertretend sei auf die deutschsprachige Übersetzung des Standardwerks von Havelock (1976) oder die umfassende Darstellung von Aregger (1976) verwiesen. *Innovation* wird in diesen Studien vor allem als Aktivität der systematischen Herstellung von Innovationsgelegenheiten innerhalb von Organisationen diskutiert. Konzeptuell angeschlossen wird entsprechend an Ansätze der betriebswirtschaftlichen Organisationsentwicklung und des betrieblichen Innovationsmanagements (s.o.). Im Übergang zu den 1980er-Jahren ist dann eine zunehmende Ersetzung des Innovationsbegriffs durch den Terminus *Schulentwicklung* zu beobachten. Illustrativ für diese Entwicklung ist ein von Bauer/Rolff 1978 herausgegebener Sammelband mit dem Titel „Innovation und Schulentwicklung". In dem abschließenden systematisierenden Beitrag dieses Bandes wird der Entwurf einer Theorie der Schulentwicklung vorgestellt, in die verschiedene konzeptuelle Ansätze mit Bezug auf die Untersuchung *und* Förderung schulischen Wandels integriert werden. Neben den Ansätzen der Organisationsentwicklung mit ihren innovationstheoretischen Hintergründen sind dies auch soziologische Analysen gesellschaftlichen Wandels, die eine kritisch-reflektierte Distanzierung gegenüber kapitalistischen Gesellschaftsverhältnissen ermöglichen. Indem der letztere – gesamtgesellschaftliche – Theoriebezug in den folgenden Jahren zunehmend zurücktritt, konkretisiert sich der Terminus *Schulentwicklung* zum Ansatz der Untersuchung und praxisorientierten Begleitung von bewussten Veränderungsprozessen innerhalb einzelner Schulen. Begrifflich tritt damit der Bezug zur angloamerikanischen schulsystembezogenen Innovationsforschung in den Hintergrund; konzeptuell und rezipierend bleibt dieser Bezug aber durchgängig erhalten (vgl. auch Holtappels 1995; Altrichter/Posch 1996; Bohl u.a. 2010). Allerdings steht der Begriff der *Schulentwicklung* auch zunehmend für eine spezifisch fokussierte Auseinandersetzung mit Innovationen im Bildungswesen mit einer Konzentration auf:

- einzelschulische bzw. einzelorganisatorische Innovationsanliegen,
- inhaltlich weitgehend unbestimmte Verfahren der Konsens-, Visions- und Zielfindung, der Maßnahmenplanung und systematischen Selbstevaluation sowie
- das Anliegen der Förderung organisationeller Innovationsfähigkeit (einer lernenden Organisation, der Problemlöseschule) und eines darauf bezogenen Aufbaus von Beratungs- und Unterstützungssystemen für Schule und Schulleitung.

Gerade dieser thematische Fokus auf einzelschulisch getragene Veränderungsprozesse kann auch die herausgehobene Bedeutung dieses Begriffs in der erziehungswissenschaftlichen Literatur verständlich machen: Mit *Schulentwicklung* sind die zentralen praktischen Anliegen und Umsetzungsverfahren schulpolitischer Reformansätze fokussiert, die die Schuldebatte der letzten 30 Jahre bestimmten, wie z.B. Schulautonomie, eigenverantwortliche Schule oder outputorientierte Steuerung.

Auch der Begriff *Schulreform* steht in der deutschen Erziehungswissenschaft für vielfältige Bezüge: zum einen für die Tradition und die schulgestalterischen Ansprüche der Reformpädagogik und zum anderen für staatliche Aktivitäten und politische Verantwortlichkeiten für die Weiterentwicklung des Schulwesens. In diesem zweiten Sinne bildet die Phase der (west-)deutschen Bildungsreform der 1960er- und frühen 1970er-Jahre einen zentralen inhaltlichen Anker, sowohl was den Umfang der politischen Gestaltungsansprüche angeht, als auch die Reflexion und Bewertung ihrer Machbarkeit. Schulreform wird vor diesem Hintergrund grundlegend als ein umfassendes und konzeptuell durchdachtes Veränderungsprogramm von Schule thematisiert, das im Wesentlichen von außen an die Schule herangetragen wird. Das Scheitern der politischen Bemühungen um eine gesamtstaatliche Bildungsreform in den 1970er-Jahren und der intensive parteipolitisch und gerichtlich ausgetragene Streit um die richtigen Konzepte der Schulreform haben den Begriff zunehmend negativ-skeptisch konnotiert. *Schulreform* steht damit begrifflich sowohl für umfassende Ansprüche der Veränderung von Schule, als auch für Diagnosen der Reformunfähigkeit in Politik oder auch schulischer Praxis und für Schwierigkeiten der Implementation politisch initiierter Programme. Bemerkenswert ist, dass auch in diesem – analytisch unscharfen – Begriffsraum der *Schulreform* der Innovationsbegriff verwendet wird. Grundlegend und bis heute prägend sind hier verschiedene Empfehlungen des deutschen Bildungsrates, die *Innovation* einerseits als professionelle Aufgabe von Lehrkräften hervorheben (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970; aktuell KMK 2004) und andererseits *Innovation* als zentrales Untersuchungsthema der empirischen Bildungsforschung im Kontext von Modellversuchen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens betonen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). Konstituiert wird so eine eigene Tradition erziehungswissenschaftlicher Innovationsforschung, bei der politisch vorbestimmte Veränderungen von Schule und Unterricht evaluierend und reflektierend begleitet werden. Gegenständlich geht es hierbei um Bildungsplanung, Einzelreformen (wie die Gesamtschule, das Kolleg, die Förderstufe) oder neue Curricula und nicht zuletzt um die Evaluation von Modellversuchen und Modellprogrammen (vgl. als frühes Beispiel Baumert/Raschert 1978). Administrativ spielt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) eine besondere Rolle, die nach dem Scheitern der gesamtstaatlichen Bildungsplanung den Schwerpunkt ihrer schulreformerischen Aktivitäten auf die Förderung von Modellversuchen konzentriert hat (vgl. Weishaupt 1992). Systematisch führt diese erziehungswissenschaftliche Begleitforschung von schulischen Neuerungen zur Bevorzugung von Begriffen wie *Reform* und *Implementation*, aber auch *Planung* und

Steuerung. Auch der Begriff der *Innovation* wird im Kontext des Schulreform-Begriffs genutzt, allerdings in einer sehr fokussierten Form. Während *Schulreformen* umfassende politische Programme der strategischen Veränderung von Schule darstellen, die auf verschiedene Medien der Steuerung von schulischen Veränderungen zurückgreifen (Geld, Recht etc.), bezeichnet *Innovation* „nur" den konzeptuell-ideellen Teilaspekt des Programms, der wirklich neu ist, bzw. die – empirisch ermittelbaren – konkreten Wirkungen des Schulreformprogramms, die als wirkliche Neuerungen in der schulischen und unterrichtlichen Praxis auftreten.

Der relative Bedeutungsverlust des Schulreformbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Publikationen seit Beginn des neuen Jahrtausends ist hierbei besonders interessant. Schließlich ist mit dem Ereignis der Veröffentlichung der PISA-Studie 2001 immer noch verbreitet die Diagnose verbunden, dass hier eine zweite Phase der *Bildungsreform* in der Bundesrepublik initiiert wurde. Insofern irritiert die sinkende Verwendungshäufigkeit. Erklärlich wird sie vielleicht vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Verarbeitungsstrategien der PISA-Herausforderung, die die Förderung regionaler und einzelschulischer Problemlösungen und Verantwortungsübernahmen betonen, die durch neue Verfahren der externen Evaluation und des Bildungsmonitorings lediglich gerahmt und orientiert werden sollen. *Bildungsreform* wird damit nicht mehr vorab und politisch-administrativ durchkonzipiert und als nur noch zu implementierendes Programm vorgelegt, sondern „lediglich" als Konzept von Zielsetzungen und Schwerpunkten der Schulsystementwicklung vorgestellt, die regional und einzelschulisch konkretisiert und realisiert werden sollen.

Entsprechende Ansätze können wesentlich mit dem schon diskutierten Begriff *Schulentwicklung* verbunden werden, aber auch der *Transfer*-Begriff spielt hier eine gewisse Rolle. Hintergrund sind Umgestaltungen der Praxis der administrativen Förderung von Schulinnovationen insbesondere im Rahmen der Modellversuchsförderung der BLK seit Mitte der 1990er-Jahre. Neben einer Bündelung von einzelnen Modellversuchen zu Modellprogrammen, die dann auch stärker als Experimentierräume in einem spezifischen thematischen Kontext gestaltet wurden, wurde die Frage der über den Erprobungszeitraum hinausgehenden Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Modellversuche betont (vgl. Brockmeyer 1999). Für dieses Anliegen hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Begleitforschung zu den letzten BLK-Modellversuchen der Begriff des *Transfers* durchgesetzt. Anschließend an Ansätze der Wissens- und Lernpsychologie wird das Problem der flächendeckenden Verbreitung von Neuerungen im Bildungswesen als Frage der Übertragung eines einmal in einem spezifischen Kontext erworbenen Wissens auf andere (Anwendungs-)Kontexte konzipiert (vgl. Jäger 2004; Gräsel/Jäger/Willke 2006; Gräsel 2010). Gegenständlich geht es immer um die Entwicklung und Verbreitung einer inhaltlich bestimmten bzw. bestimmbaren Neuerung von einem Ursprungsinnovator (Modellschulen, dem Modellprogramm) zu bisher nicht-innovativen anderen Schulen/Organisationen/Lehrkräften, im Interesse eines Auftraggebers und Förderers dieser Entwicklung – von

Bildungspolitiker/inne/n, Bildungsadministrator/inn/en oder auch Bildungsforscher/inne/n. Dabei wird im *Transfer*-Ansatz der Vorgang der Übertragung von erprobten Neuerungen nicht als ein bloßes Kopieren von Wissensbeständen konzipiert, sondern als ein komplexer Prozess der eigenständigen Aneignung und kontextspezifischen Anpassung, der besondere Formen oder auch Orte der Kommunikation über Neuerungen erfordert. Begrifflich wird dies mit der *symbiotischen Implementation* (vgl. Gräsel/Parchmann 2004) und Handlungsansätzen wie Lerngemeinschaften, Projektgruppen bzw. Sets und Netzwerken verbunden.

Noch weitere bisher nicht erwähnte Begrifflichkeiten spielen in der aktuellen Forschung zu Veränderungsprozessen im Bildungswesen eine Rolle, insbesondere auch im Kontext der im Zuge der PISA-Studien neu eingeführten schulpolitischen Instrumentarien Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und Schulinspektionen. Gegenständlich stehen hier die einzelschulischen Wirkungen von zentral erzeugten und einzelschulisch rückgemeldeten Evaluationsdaten im Vordergrund (vgl. LISUM/bm:ukk/EDK 2008). Begrifflich-konzeptuell geht es um die Rezeption, Verarbeitung und Nutzung von Informationen durch Personen und Organisationen. Gefragt wird danach, wie durch die strategische Auswahl der Informationen, die Verfahren und Formate der Rückmeldung sowie durch begleitende Beratungs- und Unterstützungsangebote die Nutzung dieser Informationen verbessert werden kann (vgl. Kuper/Schneewind 2006; Peek 2009; Maier 2009). Was eine bessere Nutzung bedeutet, wird in diesen Forschungsprogrammen einerseits extern über das Kriterium von Schülerleistungsdaten definiert – andererseits aber auch intern einer prozesshaften Definition durch die Nutzer/innen der Daten überlassen, die diese möglichst zu einer eigenständigen Reflexion und beständigen, produktiven und insgesamt positiv erlebten Weiterentwicklung ihrer Praxis verwenden können sollen. Entsprechend führt auch dieser Forschungsansatz zum Anliegen der Schul- oder auch Unterrichtsentwicklung zurück, die von den Schulen und Lehrkräften wesentlich selbst verantwortet werden.

Eine umfassende Darstellung von aktuell relevanter erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Neuerungen im Bildungswesen hätte noch weitere Ansätze zu thematisieren, vor allem solche, die sich analytisch den staatlichen Steuerungsinteressen verweigern bzw. ihnen fokussiert auf qualitative Einzelfallbeschreibungen des schulischen Wandels ausweichen: sei es als historiografische Nachzeichnung der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens, sei es diskursanalytisch u.a. in der Nachfolge Foucaults, sei es reformpädagogisch bzw. subjekttheoretisch.

Bemerkenswert bei all diesen Ansätzen ist, dass der Innovationsbegriff als Synonym für Neuerungen durchaus auftaucht, für die analytische Fassung von Ereignissen, Prozessen und Inhalten des Wandels im Schulwesen aber überwiegend andere Begrifflichkeiten herangezogen oder zumindest als Kerntermini und Schlagworte in den Vordergrund gestellt werden.

4. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Innovationsforschung

Die begrifflichen Foki der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zu Neuerungen im Bildungswesen deuten insgesamt auf einen disziplinär eigenständigen und an konkreten aktuellen Entwicklungsfragen des Bildungswesens ausgerichteten Forschungsansatz. In diesen werden Anregungen u.a auch aus der internationalen und interdisziplinären Innovationsforschung integriert, wie sie in Abschnitt 1 kurz skizziert wurden. Eine weitergehende Frage ist, ob mit der bisherigen Rezeptionspraxis bestimmte Einseitigkeiten verbunden sind oder ob eine intensivierte Rezeption neue Forschungspotenziale für die Erziehungswissenschaft eröffnen könnte. Einzelne Ergänzungsmöglichkeiten sind sichtbar und sollen hier in einem Votum für eine stärkere erziehungswissenschaftliche Anbindung an die interdisziplinäre Innovationsforschung gebündelt werden:

1. Eine *häufigere Verwendung* des Begriffs der *Innovation* und die *stärkere Argumentation* mit diesem würden der deutschen Erziehungswissenschaft einen leichteren Zugang zu interdisziplinären und internationalen Diskursen und Forschungen über Wandlungsprozesse in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen. Dies ist insbesondere seit den 1970er-Jahren relevant, als der ursprünglich stark auf technische und ökonomische Zusammenhänge begrenzte Begriff auch in der Soziologie und der Kommunikationswissenschaft aufgegriffen und inhaltlich verallgemeinert wurde (vgl. Braun-Thürmann 2005). So bemühen sich beispielsweise Forschende im Umkreis des modernisierungstheoretischen Ansatzes um eine Analyse sozialer Innovationen (vgl. Zapf 1989; Gillwald 2000), zu denen selbstverständlich auch Änderungsprozesse in Schule und Unterricht gehören.
2. In zentralen Werken der Innovationsforschung finden sich *begriffliche und theoretische Systematisierungen*, die auch für die Erziehungswissenschaft von Interesse sein könnten. Stellvertretend für andere sei der Kommunikationswissenschaftler Everett M. Rogers mit seinem Handbuch „Diffusions of Innovations" (zuletzt 2003) hervorgehoben. Seine Vorarbeiten z.B. zur Bestimmung von Charakteristika von Innovationen oder zur Differenzierung von Wegen (*canals*) der Verbreitung von Innovationen werden in der Erziehungswissenschaft zwar textlich aufgearbeitet (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006), aber bisher kaum empirisch genutzt. Dasselbe trifft für die verbreitete Annahme einer typischerweise normalverteilten Innovationsbereitschaft unter Individuen oder anderen eigenständig handlungsfähigen Einheiten sozialer Systeme zu. Diese wird zwar rezipiert, in ihren methodologischen Annahmen aber kaum reflektiert: dass nämlich die empirische Beobachtung einer anderen Verteilungskurve auf Merkmale des sozialen Systems oder der untersuchten Innovation hinweisen könnte, die die normale Innovationsbereitschaft steigern oder bremsen. Hier lässt die Erziehungswissenschaft bisher Forschungsfragen unbearbeitet und vorhandene Methodenangebote ungenutzt (vgl. z.B. Berry/Berry 1999).

3. Kontrastierend zu der an Modellversuchen und staatlichen Reformprogrammen angelehnten erziehungswissenschaftlichen Evaluationsforschung ließe sich insbesondere von der wirtschaftswissenschaftlichen, aber auch von der politikwissenschaftlichen Innovationsforschung lernen, dass wichtige Erneuerungsprozesse auch dezentral durch einzelne Akteure entstehen und sich *on-the-bottom* über eine gegenseitige Beobachtung, Kommunikation oder auch freiwillige Kooperation von eigenständigen Akteuren verbreiten können. Anders gesagt: *Innovation* impliziert anders als *Reform* oder *Transfer* kein universitär-pädagogisches oder politisch-administratives Establishment, das erfolgversprechende Erneuerungen erst einmal erfindet, durcharbeitet, erprobt und evaluiert, ehe sie flächendeckend verbreitet werden können. Aus volkswirtschaftlichen Untersuchungen ließen sich zudem Hinweise auf Barrieren der Innovation entnehmen, wenn beispielsweise die Erfolgswahrscheinlichkeit und Marktattraktivität technischer Innovationen wenig voraussehbar sind, diese zugleich aber eine erhebliche Investition in Forschung und Produktentwicklung erfordern. Die Wirtschaftswissenschaften beobachten und reflektieren hierbei Möglichkeiten einer Überwindung solcher Innovationsbarrieren durch eine partielle Aufhebung der Anbieterkonkurrenz auf freien Märkten mit Hilfe von thematisch begrenzten Partnerschaften eigentlich „gegnerischer" Unternehmen (sog. strategischen Netzwerken). Während auch in aktuellen Schulentwicklungsprojekten der Netzwerkgedanke vielfach aufgegriffen wird, bleibt der in den Wirtschaftswissenschaften entwickelte analytische Gehalt noch zu nutzen (vgl. Sydow 2010).
4. Aus der betriebwirtschaftlichen Tradition des Innovationsmanagements ließe sich zudem die begriffliche Unterscheidung von *Erfindung* (*Invention*) und *Innovation* übernehmen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Reformen im Bildungswesen und insbesondere Modellversuchen könnte sich hier selbstkritisch hinterfragen, ob sie sich bisher nicht weitgehend nur mit Erfindungen befasst hat.
5. Andererseits könnte eine *erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung* dem Projekt einer interdisziplinären Innovationsforschung auch selbst *wertvolle Impulse* geben. Dies beginnt schon bei der notwendigen Spezifizierung dessen, was inhaltlich in Schule und Unterricht mit Innovation gemeint sein kann – und mit der Beobachtung, dass es schwerfällt, in dem ausgesprochen interaktiven Geschäft von Bildung und Erziehung eindeutige und vorläuferlose Neuerungen zu identifizieren. Auch die pädagogisch getragene Hinterfragung der Planbarkeit und Technisierbarkeit von Erziehung und Bildung könnte produktiv in begriffliche Differenzierungen des Innovationsbegriffs eingebracht werden.

Literatur

Ackeren, I. van/Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

Adrian, L. (2003): Regionale Netzwerke als Handlungskonzept. Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.

Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag.

Aregger, K. (1976): Innovation in sozialen Systemen. 2 Bände. Bern: Haupt.

Baregheh, A.R.J./Sambrook S. (2009): Towards a Multidisciplinary Definition of Innovation. In: Management Decision 47, H. 8, S. 1323-1339.

Bauer, K.-O./Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1978): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim: Beltz.

Baumert, J./Raschert, J. (1978): Vom Experiment zur Regelschule. Stuttgart: Klett-Cotta.

Berry, F.S./Berry, W.D. (1999): Innovation and Diffusion Models in Policy Research. In: Sabatier, P.A. (Hrsg.): Theories of the Policy Process. Boulder: Westview Press, S. 169-200.

Blättel-Mink, B. (2006): Kompendium der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS.

Blättel-Mink, B./Ebner, A. (2008): Innovationssysteme. Technologie, Institutionen und die Dynamik der Wettbewerbsfähigkeit. Wiesbaden: VS.

Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H.G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Braun-Thürmann, H. (2005): Innovation. Bielefeld: transcript.

Brockmeyer, R. (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Bonn: BLK.

De Haan, G./Jungk, D./Kutt, K./Michelsen, G./Nitschke, C./Schnurpel, U./Seybold, H. (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Berlin: Springer.

Deitmer, L. (2004): Management regionaler Innovationsnetzwerke. Baden-Baden: Nomos.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1974): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.

Fagerberg, J. (2005): Innovation: A Guide to the Literature. In: Fagerberg, J./Mowery, D.C./Nelson, R.R. (Hrsg.): The Oxford Handbook of Innovation. Oxford: University Press, S. 1-26.

Gillwald, K. (2000): Konzepte sozialer Innovation. WZB-discussion-papers P00-519. URL: http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-519.pdf; Zugriffsdatum: 03.02.2011.

Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7-20.

Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445-566.

Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32, S. 238-256.

Gröschner, A. (2008): Innovationskompetenz in der Lehrerausbildung. In: Empirische Pädagogik 22, H. 3, S. 328-352.

Havelock, R.G. (1976): Schulinnovation – ein Leitfaden. Bern: Haupt.

Herzog, R. (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog im Hotel Adlon am 26. April 1997. URL: http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Reden-Roman-Herzog-,11072.15154/Berliner-Rede-von-Bundespraesi.htm?global.back=/Reden-und-Interviews/-%2c11072%2c6/Reden-Roman-Herzog.htm%3flink%3dbpr_liste; Zugriffsdatum: 03.02.2011.

Holtappels, H.G. (1995): Schulkultur und Innovation: Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 6-36.
Hunneshagen, H. (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Münster: Waxmann.
Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.
KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; Zugriffsdatum: 03.02.2011.
Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.) (2006): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Münster: Waxmann.
LISUM, Deutschland/bm:ukk, Österreich/EDK, Schweiz (Hrsg.) (2008): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
Maier, U. (2009): Professionelle Nutzung von Vergleichsarbeiten? In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-144.
Martinsen, R. (2001): Das System der Bundesrepublik Deutschland aus einer Perspektive der Innovation. In: Zeitschrift für Politik 48, H. 2, S. 123-148.
Peek, R. (2009): Dateninduzierte Schulentwicklung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 1343-1367.
Rammert, W. (Hrsg.) (1993): Technik aus soziologischer Perspektive. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Rieß, Werner (Hrsg.) (2006): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS.
Rogers, E.M. ([5]2003): Diffusion of Innovations. New York: Free Press.
Schaub, H./Zenke, K.G. (2007): Wörterbuch zur Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuausgabe. München: dtv.
Sydow, J. (2010): Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Münster: Waxmann, S. 33-48.
Theuring, W. (1986): Innovationen im Bildungssystem. Eine Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungsanalyse audiovisueller Unterrichtsmedien. Frankfurt a.M.: Lang.
Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Wößmann, L. (2008): Bildung und Innovation. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 9, Sonderheft, S. 1-4.
Zapf, W. (1989): Über soziale Innovationen. In: Soziale Welt 40, H. 1/2, S. 170-183.
Zedler, P. (1979): Einführung in die Bildungsplanung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Matthias Rürup, Dr., geb. 1972, Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Bildungspolitik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-Mail: mruerup@hsu-hh.de

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 24-37
© 2011 Waxmann

Svenja Mareike Kühn

Und was kommt an?

Analysen zur Implementation von Innovationen in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur

Zusammenfassung

In jüngster Zeit sind zahlreiche Neuerungen für die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung implementiert worden. Ob das Innovationspotenzial dieser Reformen jedoch tatsächlich mit den neuen Instrumenten genutzt und in der Praxis aufgegriffen wird, ist bislang kaum empirisch überprüft worden. Der vorliegende Beitrag betrachtet vor diesem Hintergrund im Ländervergleich kategoriengeleitet Klausur- und Abiturprüfungsaufgaben im retrospektiven Längsschnittdesign, um zu erfassen, inwieweit Innovationen hinsichtlich der Abiturprüfungen und gymnasialen Oberstufen tatsächlich implementiert worden sind.
Schlüsselwörter: Abitur, gymnasiale Oberstufe, Aufgabe, Innovation, Implementation

Reality Check

An Analysis of How Innovations Are Implemented in Upper Secondary Education and the *Abitur*-Exams

Abstract

In recent years, numerous formal and content-related alterations with regard to upper secondary education and the Abitur-*examination have been implemented. However, findings concerning their innovative impact and their practical implementation are still pending. The presented study is based on this research gap and analyses* Abitur-*examination tasks and class exercises from various German* Länder *in a retrospective longitudinal design. In summary, the results contribute to empirical evidence regarding the factual implementation of innovations in upper secondary education and in the* Abitur-*examination.*
Keywords: exit examinations, upper secondary education, tasks, innovation, implementation

Seit der Einführung der Abiturprüfung im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert wurden immer wieder intensive Diskurse über Verfahren, Inhalte und letztlich

auch den Stellenwert dieser Abschlussprüfung geführt. So steht sie auch gegenwärtig in der Diskussion um die Qualität schulischer Bildung und Maßnahmen zu ihrer Verbesserung im Fokus des öffentlichen, bildungspolitischen und mittlerweile auch wissenschaftlichen Interesses.

Betrachtet man die zahlreichen seitens der Bildungspolitik initiierten Reformen in Folge der großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre, so sind diese auch an der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung nicht folgenlos vorbeigegangen. Bundesweit lässt sich beispielsweise ein Trend zur Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre, zu zentralen Abiturprüfungen sowie zur Aufwertung sog. ‚Kernfächer' als verbindliche Prüfungsfächer erkennen, wenngleich länderspezifische Akzentuierungen hinsichtlich der genannten Reformbausteine offenkundig sind (vgl. Kühn 2010; Trautwein/Neumann 2008). Neben diesen strukturellen Veränderungen stehen auch fachinhaltliche und fachdidaktische Innovationen im Fokus des Interesses. Diese betreffen u.a. neuartige Unterrichtsinhalte, die Stärkung innovativer Unterrichtsmethoden sowie alternative Formen der Leistungsbewertung und innovative Aufgabenformate in der Abiturprüfung.

Die bundesweit gültigen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA) der KMK greifen zahlreiche dieser Aspekte auf und fokussieren in ihren aktuellen Fassungen auch auf Neuerungen hinsichtlich der Fachinhalte und der Strukturen der gymnasialen Oberstufe sowie der Abiturprüfung. Dabei beinhalten die Vorgaben im Sinne einer *Weiterentwicklung* zwar merkliche Veränderungen, knüpfen dabei jedoch an bestehende Praktiken an, z.B. durch die Ergänzung traditioneller Aufgabenarten um innovative Aufgabenformate. Sie schaffen zudem bewusst Handlungsspielräume, die länderspezifische Akzentuierungen ermöglichen, um dem Strukturprinzip des Föderalismus gerecht zu werden. Die EPA gelten damit als zentrales Steuerungsinstrument der KMK, um bundesweit gültige Standards zu formulieren, die zentrale Aspekte einer neuen Lehr-/Lern- und Aufgabenkultur aufgreifen; sie sollen die traditionelle Praxis ergänzen und weiterentwickeln, um so zur Qualitätsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur beizutragen. Somit scheint ihnen ein deutliches Innovationspotenzial zugesprochen zu werden. Ob und inwieweit entsprechende Neuerungen jedoch tatsächlich in der Praxis aufgegriffen werden, ist für die Abiturprüfungsverfahren sowie die gymnasialen Oberstufen im Ländervergleich bislang nicht empirisch überprüft worden (vgl. Trautwein u.a. 2007, S. 24).

Vor dem Hintergrund neuer Steuerungstheorien (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010) ist davon auszugehen, dass die Umsetzung von überregionalen Reformen nicht linear auf Grund formaler Weisungen seitens der KMK erfolgt, sondern dass sie durch die am Prüfungsverfahren beteiligten Akteure und ihre je eigenen Handlungsroutinen und organisationalen Rahmungen mit beeinflusst wird. Im Sinne des Governance-Konzeptes (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) ist Schule als komplexes

Konstellationsgefüge zu verstehen, das nicht nur mittels formaler Weisungen hierarchisch höherer Ebenen, sondern vor allem auch durch von einzelnen Akteuren an lokalen Stellen getroffene, informelle Regelungen entsteht. Ergebnisse der Innovations- und Implementationsforschung bestätigen in diesem Zusammenhang eine nur geringe Übereinstimmung zwischen der konzeptionellen Planung bildungspolitischer Reformen und deren tatsächlicher Realisierung auf der Anwendungsebene (vgl. Gräsel/Parchmann 2004) bzw. machen deutlich, dass Innovationen im Bildungsbereich nur schwer Verbreitung finden und es häufig zu einem „Versanden" kommt (vgl. Gräsel 2010, S. 7). Bezogen auf den Implementationserfolg der EPA, d.h. deren tatsächliche Umsetzung in den Abiturprüfungsverfahren sowie der gymnasialen Oberstufe im Ländervergleich, liegen jedoch bislang keine empirischen Befunde vor (s.o.). Die zunehmende Standardisierung des Abiturprüfungsverfahrens durch die Einführung zentraler Prüfungen in der Mehrheit der Länder ist Ausdruck der Annahme, dass die Einhaltung von Standards, aber auch die Umsetzung innovativer Ansätze über zentrale Prüfungsverfahren eher gesichert werden können als über dezentrale Prüfungsformen (vgl. van Ackeren 2007). Ein empirischer Nachweis dafür findet sich jedoch bis dato ebenfalls nicht.

Der vorliegende Beitrag betrachtet kategoriengeleitet und im retrospektiven Längsschnittdesign (1993-2008) Klausur- und Abiturprüfungsaufgaben auf Basis der EPA aus Ländern mit unterschiedlichen Prüfungstraditionen, und zwar exemplarisch in den Fächern Biologie, Chemie und Physik, um zu erfassen, ob und inwieweit fachinhaltliche und fachdidaktische Innovationen hinsichtlich der Abiturprüfungen und gymnasialen Oberstufen im Kontext der damit verbundenen Reformen implementiert worden sind. Vor der Darstellung zentraler Befunde dieser Studie wird einleitend zunächst knapp skizziert, was unter der *Implementation von Innovationen* im Bildungswesen verstanden wird, was eine erfolgreiche Implementation von Innovationen charakterisiert und welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen können (Abschnitt 1). Es folgt eine Erläuterung des *methodischen Vorgehens* der o.g. Studie (Abschnitt 2), an die sich die Darstellung *zentraler Ergebnisse* anschließt (Abschnitt 3). Der vorliegende Beitrag schließt mit einer *Diskussion* zu potenziellen Einflussfaktoren der dargestellten Entwicklungen (Abschnitt 4).

1. Implementation von Innovationen im Bildungsbereich

Allgemein formuliert meint *Innovation* die Einführung einer neuen Idee oder Erfindung, von der sich eine Gesellschaft oder eine maßgebliche Gruppe der Gesellschaft wesentliche Verbesserungen in einem bestimmten Bereich (z.B. Technik, Sport) verspricht (vgl. Oerter 2010, S. 13; vertiefend Rürup in diesem Heft). Bezogen auf den Bildungsbereich kann Innovation demnach die Einführung system-, einzelschul- oder unterrichtsbezogener Neuerungen meinen, die seitens einer bestimmten Gruppe von Akteuren im Bildungssystem (z.B. Bildungspolitik und -administra-

tion) als notwendig oder sinnvoll erachtet werden, um zu einer Weiterentwicklung in einem bestimmten Bereich des Bildungssystems beizutragen. Das Spektrum an Innovationen im Bildungsbereich geht nach Prenzel (vgl. 2010, S. 24) von *Tools* bzw. produktgestützten Hilfsmitteln (z.B. Diagnoseinstrumenten) über inhaltlich fokussierte *Maßnahmen* mit bestimmten Zielgruppen (z.B. Leseförderung von Jungen) bis hin zu komplexen Maßnahmenbündeln, die er als *Programme* bezeichnet. Letzteres umfasst beispielsweise länderspezifische Modellversuchsprogramme und bundesweite Programme, wie z.B. ‚Chemie im Kontext' (ChiK; vgl. Demuth u.a. 2008), aber auch umfassende Maßnahmenbündel, wie sie beispielsweise mit der Einführung der EPA in Deutschland verbunden sind.

In diesem Zusammenhang gilt es im Bildungsbereich zu berücksichtigen, dass allein die Einführung einer neuartigen Idee nicht ausreichend ist; diese muss auch umgesetzt bzw. implementiert werden. Berner, Oelkers und Reusser merken an, dass der Begriff der Implementation weit über den eindimensionalen Vorgang des ‚Einführens' hinausgeht und insbesondere den Prozess der ‚Umsetzung' einer Innovation meint (vgl. 2008, S. 224) – es handelt sich also um einen langfristig angelegten, mehrdimensionalen Prozess. Von einer erfolgreichen Implementation im Bildungsbereich spricht man folglich dann, wenn eine Innovation in der angezielten Praxis aufgenommen und standardmäßig umgesetzt wird.

Nach Gräsel, Jäger und Willke (vgl. 2006, S. 500ff.) kann die erfolgreiche Implementation einer Innovation an vier maßgeblichen Indikatoren festgemacht werden. Diese umfassen: 1. den Grad der *Verbreitung* der Innovation (z.B. innerhalb eines Bundeslandes), 2. die *Tiefe* der Umsetzung (oberflächliche Übernahme von Neuerungen vs. einschneidende Veränderungen der bisherigen Praxis), 3. das Ausmaß der gefühlten *Zugehörigkeit* seitens der betroffenen Akteure (insbesondere der Lehrkräfte) sowie 4. – vor dem Hintergrund angestrebter dauerhafter Veränderung in bestimmten Bereichen des Bildungssystems – die *Nachhaltigkeit* einer Innovation.

Die Implementation einer Innovation im Bildungsbereich ist ein hochgradig komplexer Prozess, der von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden kann (vgl. vertiefend Fullan 1994; Thomas 1994). Diese Einflussfaktoren lassen sich nach Fullan (vgl. 1994, S. 2840ff.) in drei Kategorien einordnen: Die erste Kategorie umfasst die *Charakteristika der Innovation* (beispielsweise die Komplexität, Qualität und Praktikabilität der Innovation sowie die Klarheit über entsprechende Ziele und Wege), da deren Eigenschaften die tatsächliche Umsetzung in der Praxis beeinflussen. Zudem gilt die aus Sicht der betroffenen Akteure postulierte *Notwendigkeit* einer Innovation bzw. deren Bedürfnis nach einer Veränderung in einem bestimmten Bereich als entscheidender Einflussfaktor.

Die zweite Kategorie umfasst nach Fullan (vgl. ebd., S. 2842ff.) Aspekte des *lokalen Kontextes*, wobei diese lokale Prozesse und Charakteristika der Implementation betreffen. Dazu gehören sowohl die *regionale Verwaltung* (z.B. Bezirksregierung, lokale Schulverwaltung) als auch der einzelschulische Kontext (hier: Schulleitung, Kollegium), denen bei der Begleitung des Umsetzungsprozesses eine entscheidende Bedeutung zukommt. Letztlich stellen insbesondere die Kompetenzen und Einstellungen der einzelnen *Lehrpersonen* einen wichtigen Einflussfaktor dar.

Die dritte Kategorie umfasst nach Fullan (vgl. ebd., S. 2844f.) *externe Faktoren* im Implementationsprozess; dazu gehören insbesondere Akteure der *Bildungspolitik* und *-administration*, *externe Agenturen* (z.B. Landesinstitute für Schulqualität) sowie entsprechend involvierte *Interessengruppen* (z.B. Gewerkschaften, Eltern- und Schülervertretung), da diese über entsprechende Instrumente und Ressourcen zur Durchsetzung der Innovation verfügen und damit zur Veränderung relevanter Strukturen, Prozesse und Kulturen beitragen können.

Die nachfolgend dokumentierte Studie greift den Diskurs über das Innovationspotenzial der Veränderungstendenzen und Reformbemühungen, die sich in den letzten Jahren hinsichtlich der Abiturprüfungsverfahren und gymnasialen Oberstufen in Deutschland vollzogen haben, auf und diskutiert den Implementationserfolg administrativer Vorgaben seitens der KMK am Beispiel der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA).

2. Methodisches Vorgehen

Das Projekt zielt auf die Erfassung, Beschreibung und Analyse eindeutig definierter Merkmale der Aufgabenstellung *in Abitur- und Klausuraufgaben*, die sich aus den Vorgaben der EPA zur Aufgabenkonstruktion ergeben haben. Anhand der unterschiedlichen Aufgaben kann also gemessen werden, ob und inwieweit Innovationen in den Abiturprüfungen und gymnasialen Oberstufen der Länder mit unterschiedlichen Prüfungstraditionen tatsächlich implementiert worden sind. Somit können mittels Aufgabenanalyse der Implementationserfolg der EPA sowie darüber hinaus auch das Innovationspotenzial zentraler Prüfungen erfasst werden.

Dazu wurden exemplarisch für die drei naturwissenschaftlichen Prüfungsfächer Biologie, Chemie und Physik *zwei empirische Studien* durchgeführt: zum einen die Analyse von schriftlichen *Abiturprüfungsaufgaben* und zum anderen die Analyse von *Klausuraufgaben aus der Qualifikationsphase*.

Für die *erste Studie* wurden vier Länder mit unterschiedlicher Prüfungstradition im *Abitur* ausgewählt, und zwar Baden-Württemberg und das Saarland als traditi-

onell zentral prüfende Länder, Rheinland-Pfalz als traditionell dezentral prüfendes Bundesland sowie Nordrhein-Westfalen, das im Jahr 2007 vom dezentralen auf ein zentrales Prüfungsverfahren umgestellt hat.

Vor dem Hintergrund der skizzierten strukturellen und fachdidaktischen Veränderungen möchte die Studie mehr als eine Beschreibung des Ist-Zustandes leisten. Daher ist sie als retrospektive Längsschnittstudie angelegt und umfasst die Analyse von Aufgaben im Zeitraum von 1993 bis 2008, um mögliche Veränderungen der schriftlichen Abiturprüfungsaufgaben in den letzten fünfzehn Jahren aufzuzeigen. Hinsichtlich des Implementationserfolgs von Innovationen im Bildungsbereich ist dies einerseits aus *fachdidaktischer Perspektive* interessant, da die EPA im Kontext der Diskussion um das unbefriedigende Abschneiden deutscher Schüler/innen bei TIMSS und PISA modifiziert wurden. Im Zuge der Überarbeitung wurden zwar die grundsätzliche Struktur und die Begrifflichkeiten der ursprünglichen EPA aus den Jahren 1989 und 1975 beibehalten; allerdings wurden aus fachdidaktischer Sicht auch innovative Elemente aufgenommen (vgl. Kühn 2010, S. 177f.). In diesem Zusammenhang berücksichtigen die jüngsten Fassungen der EPA aus den Jahren 2002ff. insbesondere Erkenntnisse aus Schulleistungsstudien sowie die Expertise von Wissenschaftler/inne/n, die Ergebnisse neuerer fachdidaktischer Forschung miteingebracht haben. Andererseits gilt der *schulstrukturellen Perspektive* ein besonderes Interesse, da viele Länder erst kürzlich vom dezentralen zum zentralen Prüfungsverfahren umgestellt haben (vgl. Kühn u.a. 2009), wodurch möglicherweise Effekte auf die Aufgabengestaltung zu erwarten sind: Befürworter/innen zentraler Prüfungsverfahren schreiben dieser Organisationsform aus fachdidaktischer Sicht ein Innovationspotenzial zu, da angenommen wird, zeitnah und großflächig (fach-)didaktische und -methodische sowie curriculare Neuerungen implementieren zu können; Kritiker/innen derartiger Prüfungsverfahren merken hingegen an, dass einzelne Lehrkräfte zwar im Unterricht fachinhaltliche Neuerungen und alternative Formen von Aufgabenstellungen und Leistungsnachweisen testen, dies jedoch im Kontext zentraler Prüfungen kaum geschehe, da die Vorgaben von Inhalten und Aufgabenstellungen von externer Stelle erfolgen (vgl. van Ackeren 2007).

Insgesamt wurden für Kurse mit erhöhtem Anforderungsniveau 596 Abituraufgaben mit 7 399 Operatoraufgaben (also jede inhaltsbezogene Denk- und Handlungsaufforderung; vgl. Jatzwauk 2007) untersucht. In den beiden zentral prüfenden Ländern Baden-Württemberg und Saarland wurden drei Prüfungsvorschläge je Untersuchungszeitraum analysiert, in den dezentral prüfenden Ländern Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz jeweils zwölf Prüfungsaufgaben pro Analysezeitraum. In Nordrhein-Westfalen wurden für den dritten Zeitraum nur die beiden Zentralabiturjahrgänge 2007 und 2008 berücksichtigt.

Im Kontext der Diskussion um den Implementationserfolg von Reformen und ihr innovatives Potenzial steht auch deren tatsächliche *Umsetzung im Unterricht*

der gymnasialen Oberstufe im Fokus des Interesses. Dabei bietet die Analyse von Klausuraufgaben eine adäquate Möglichkeit, Rückschlüsse auf den vorangehenden Unterricht zu ziehen, da anzunehmen ist, dass Klausuren diesbezüglich einen repräsentativen Querschnitt abbilden (vgl. Sacher 1999). So wurden im Rahmen einer *zweiten Studie* exemplarisch *Klausuren der Qualifikationsphase* aus jeweils fünf Schulen aus Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg analysiert – insgesamt ergab sich hier eine Stichprobe von 891 Klausuraufgaben mit 4 342 Operatoraufgaben.

Zur Aufgabenanalyse wurde in Kooperation mit Fachdidaktiker/inne/n sowie erfahrenen Lehrkräften ein formal einheitliches, jedoch fachinhaltlich spezifisch ausgestaltetes Kategoriensystem entwickelt, das insgesamt 16 Analysekategorien vorsieht, die objektive, klar definierte Merkmalsbeschreibungen sowie Handlungsanleitungen für die Beurteiler/innen enthalten. Dabei werden drei Bereiche erfasst: Im Bereich der *deskriptiven Angaben* werden die Anzahl der Aufgaben pro Prüfungsaufgabe, die Anzahl der Teilaufgaben pro Aufgabe sowie die Anzahl der Operatoraufgaben pro Aufgabe aufgezeigt. Die *Sichtstruktur der Aufgaben* schließt alle formalen, sichtbaren Aufgabenmerkmale ein. Dazu gehört zunächst die Kategorie *Antwortformat*, welche die Art und Weise bezeichnet, in der die Bearbeitung einer Aufgabe erfolgt – gebundene oder freie Aufgabenbeantwortung –, und damit auf die äußere Form der Aufgabe fokussiert. Diese darf jedoch nicht mit der Kategorie *Offenheit* verwechselt werden, die sich auf verschiedene Lösungswege und mehrere denkbare richtige Ergebnisse bezieht. Darüber hinaus wird auch die *Art der Aufgabe* erfasst, wobei ein spezifischer Fokus auf die *Bedeutung von Experimenten* sowie – falls experimentelle Aufgaben durch die Prüflinge selbst durchzuführen sind – auf das *geforderte Experimentierverhalten* gelegt wird. Zuletzt wird im Rahmen der Sichtstruktur der Anwendungs- bzw. Alltagsbezug – der *Kontext* – der Aufgaben in die Betrachtungen mitaufgenommen. Darüber hinaus wird die *Sachstruktur der Aufgaben*, verstanden als inhaltsbezogene Aufgabenmerkmale, analysiert. Die Aufgaben werden in diesem Bereich zunächst bestimmten *Fachinhalten* zugeordnet, wobei hier zusätzlich die Zuordnung zum jeweiligen *Lehrplan* des entsprechenden Bundeslandes und damit auch die curriculare Validität der Aufgaben erfasst werden. Zudem werden die Aufgaben den Kategorien *Kompetenzbereiche* und *Anforderungsbereiche*, verstanden als kognitives Anspruchsniveau einer Aufgabe, zugeordnet. Unter fachdidaktischer Perspektive werden damit auch innovative Aufgabenmerkmale erfasst, die Bestandteil einer ‚neuen Aufgabenkultur' in den naturwissenschaftlichen Prüfungsfächern sein sollen (zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im naturwissenschaftlichen Unterricht vgl. BLK 1998).

Zur Sicherung der Qualität des Kategoriensystems wurden verschiedene Maßnahmen durchgeführt; dazu gehörte insbesondere ein mehrstufiges Training der Beurteiler/innen, welches nicht nur die generelle Anwendung des Kategoriensystems, sondern insbesondere den Umgang mit bestimmten Sonderfällen sowie die Festlegung von Grenzfallentscheidungen beinhaltete. Um festzustellen, inwieweit die Beurteile-

r/innen hinreichend trainiert waren, wurde die Beurteilerübereinstimmung berechnet, was als gebräuchlichste Methode zur Überprüfung der Objektivität und Reliabilität gilt. Nach Abschluss des Trainings konnte für alle Kategorien in allen Fächern eine Beurteilerübereinstimmung von $\kappa \geq .75$ erzielt werden. Damit ist das entwickelte Kategoriensystem ein verlässliches Erhebungsinstrument zur Analyse von Abiturprüfungsaufgaben und Klausuraufgaben der Qualifikationsphase aus Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau in den drei naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern.

3. Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Befunde der Analyse von Abiturprüfungs- und Klausuraufgaben der gymnasialen Oberstufe vorgestellt (vgl. auch Kühn 2010) sowie zentrale Ergebnisse (über alle Kategorien hinweg) hinsichtlich des Implementationserfolgs der EPA sowie des angenommenen Innovationspotenzials zentraler Abiturprüfungen zusammengefasst.

3.1 Zum Implementationserfolg der EPA – die fachdidaktische Perspektive

Wie bereits dargestellt, berücksichtigen die aktuellen EPA aus fachdidaktischer Sicht zahlreiche innovative Elemente im Hinblick auf die Aufgabenkonstruktion. Sie spiegeln zahlreiche Aspekte einer neuen, kompetenzorientierten Aufgabenkultur der naturwissenschaftlichen Fächer wider, die seitens der Fachdidaktik proklamiert werden (vgl. Kühn 2010).

Die Ergebnisse der Aufgabenanalysen können wie folgt zusammengefasst werden: Die Mehrheit der vorliegenden Abiturprüfungs- und Klausuraufgaben weist eine kleinschrittige Gliederungsstruktur – gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Handlungsanweisungen – auf, ermöglicht kaum variable Lösungswege und -ergebnisse, enthält nur wenige außerfachliche, d.h. anwendungs- und lebensweltorientierte Aufgaben, ist durch eine Monostruktur an Aufgabenarten und Materialien ohne experimentelle Bezüge gekennzeichnet, fokussiert eher eng auf bestimmte Themenbereiche, weist nur wenige Transferaufgaben auf und dient primär der Reproduktion von Wissen, hingegen kaum der Anwendung von Kompetenzen. Innovative Elemente finden – mit wenigen Ausnahmen (s.u.) – kaum Berücksichtigung.

Die hier knapp skizzierten Merkmale von Abitur- und Klausuraufgaben gelten für die überwiegende Mehrheit aller im Rahmen der Studie untersuchten Prüfungsaufgaben. Allerdings zeigen sich länderspezifisch teilweise beträchtliche Unterschiede. Auch wenn die Vergleiche zwischen den Ländern oftmals nur auf einen kleinen bis mitt-

leren Effekt hindeuten, zeigen paarweise Ländervergleiche zum Teil erhebliche Divergenzen und das in nahezu allen Kategorien. Insgesamt lassen sich jedoch keine eindeutigen Ländertypen oder Vergleichsländer identifizieren, die in der Mehrheit der Kategorien Kongruenzen aufweisen oder sich grundsätzlich, d.h. kategorienübergreifend, unterscheiden. Unter den erfassten Bundesländern fällt keines durch eine verstärkte Umsetzung innovativer Aufgabenmerkmale besonders auf; vielmehr setzen die Länder, mit wenigen Ausnahmen (s.u.), die traditionelle Aufgabenkultur kontinuierlich fort. Vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen im Hinblick auf die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung in den letzten Jahren wäre eigentlich anzunehmen gewesen, dass eine Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im Abitur und damit eine Qualitätssteigerung stattgefunden hätten. Auf Grundlage der retrospektiven Längsschnittstudie lässt sich jedoch länderübergreifend feststellen, dass dies *kaum* geschehen ist – vielmehr werden mehrheitlich seit (mindestens) 15 Jahren vergleichbare Aufgaben gestellt, die prototypisches Abbild der skizzierten traditionellen Aufgabenkultur sind.

Zudem scheinen sich die beteiligten Akteure die Innovationen überwiegend eher nicht zu eigen gemacht zu haben: Insgesamt scheint das (mehrheitlich traditionelle) Verständnis der Aufgabenentwickler/innen und -steller/innen (Lehrkräfte, Aufgabenkommissionen, Mitglieder der Bildungsadministration) bezüglich der Gestaltung von Abituraufgaben, also die ‚Abituraufgabenkultur', den Steuerungsanspruch und das intendierte innovative Potenzial der EPA zu überlagern. Dies gilt auch für die Klausuraufgaben aus der Qualifikationsphase. Das innovative Potenzial, das den EPA zugeschrieben wird, kommt in der tatsächlichen Praxis *nicht* an – die Implementation der modifizierten EPA im Sinne einer *Weiterentwicklung* der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs muss auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe als *nicht erfolgreich* bezeichnet werden.

3.2 Zum Implementationserfolg der EPA – die strukturelle Perspektive

Hinsichtlich der Bewertung der Implementationswirkung der EPA gilt es zudem, schulstrukturelle Aspekte in die Betrachtungen zu integrieren. Wie bereits dargestellt, hat die Mehrheit der Länder in jüngster Zeit vom dezentralen auf ein zentrales Abiturprüfungsverfahren umgestellt, wenngleich die KMK beide Prüfungsverfahren als funktionale Äquivalente betrachtet, da die vereinbarten Prüfungsstandards bundesweit – unabhängig von der generellen Prüfungsorganisation – gelten. Trotz einer defizitären Forschungslage unterliegen zentrale Abiturprüfungen allerdings einer Art von öffentlichem Glauben daran, dass die vereinbarten Prüfungsstandards und innovative Elemente mit ihnen eher umzusetzen seien als mit dezentralen Prüfsystemen.

Diese Annahme wird durch die vorliegende Stichprobe *nicht* bestätigt: Hinsichtlich des vermuteten Innovationspotenzials zentraler Prüfungsverfahren zeigt die re-

trospektive Längsschnittstudie, dass die beiden traditionell zentral prüfenden Bundesländer Baden-Württemberg und Saarland eine erhebliche Konstanz bezüglich der Gestaltung der Prüfungsaufgaben aufweisen und mit wenigen Ausnahmen kaum Veränderungen deutlich werden. Innovative Aspekte zur Aufgabengestaltung aus den modifizierten EPA finden nahezu keine Berücksichtigung. Auch im Zuge der Umstellung vom dezentralen zum zentralen Prüfsystem in Nordrhein-Westfalen zeigen sich weit weniger Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung innovativer Elemente, als es die zuvor geführten Diskurse vermuten lassen, was sich mit den Befunden anderer Studien deckt (vgl. Maag Merki 2008; Maag Merki/Klieme/Holmeier 2008).

Hingegen weisen Abituraufgaben aus dezentralen Verfahren vergleichsweise mehr Veränderungen auf, wenngleich sich auch hier kein eindeutiger Trend feststellen lässt. Unter den dezentral gestellten Abituraufgaben aus jüngster Zeit finden sich auch einige (wenige) Aufgaben, die – aus fachdidaktischer Sicht – im Sinne von Good Practice-Beispielen konstruiert sind: Diese ermöglichen die Anwendung vielfältiger Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten zur Lösung fachspezifischer Fragen und Probleme, teilweise auch unter Einbezug real-experimenteller Aufgabenstellungen. Dabei kommen abwechslungsreiche Anwendungsaufgaben in variierenden Kontexten zum Einsatz, die mehrere Vorgehensweisen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen kognitiven Anforderungsniveaus zulassen. Jedoch handelt es sich lediglich um wenige Einzelfälle, die im Gros der traditionell gestalteten Aufgaben kaum auffallen. Dies deckt sich mit Befunden anderer Studien im Kontext der Implementationsforschung im angloamerikanischen Raum, wonach breit angelegte Innovationen nur in einer kleinen Zahl von Schulen realisiert und institutionalisiert worden sind, während sie für die Breite des Schulwesens weitgehend folgenlos blieben (vgl. Wiechmann 2002).

3.3 Auswirkungen auf den Unterricht

Im Hinblick auf den angenommenen Backwash-Effekt auf die Unterrichtsebene zeigt der direkte Vergleich zwischen den jeweiligen Klausur- und Abituraufgaben des Abiturjahrgangs 2008 aus Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz – bis auf vereinzelte Ausnahmen in den Fächern – bezogen auf einzelne Kategorien keine bedeutsamen Unterschiede, so dass eine hohe Kongruenz zwischen beiden Aufgabengruppen besteht. Es kann also festgestellt werden, dass die Schüler/innen anhand der Klausuren in der vorgelagerten Qualifikationsphase formal ‚optimal' auf die entsprechende Abiturprüfung vorbereitet werden, wobei diese Vorbereitung nicht mit dem übereinstimmt, was aus fachdidaktischer Sicht als optimal bezeichnet wird. Innovative Elemente lassen sich also auch in den Klausuraufgaben der gymnasialen Oberstufe kaum finden. Vor dem Hintergrund einer proportionalen Abbildung des Unterrichts durch die Klausuraufgaben (vgl. Sacher 1999) muss damit angenommen werden, dass ein Großteil der Unterrichtszeit für die abzuprüfenden Inhalte verwen-

det wird und dass dies im Sinne einer etablierten Unterrichtskultur über traditionelle Lehr- und Lernstrategien geschieht. Darüber hinaus ist auch zu vermuten, dass fachdidaktische Neuerungen, wie beispielsweise innovative Aufgabenformate, nicht ausreichend im Unterricht der gymnasialen Oberstufe verankert sind.

Insgesamt ist die Annahme, dass zentrale Abiturprüfungen besser als dezentrale geeignet seien, Innovationen zeitnah und flächendeckend umzusetzen, *nicht plausibel*. Allerdings, auch das zeigen die Ergebnisse der hier dokumentierten Studie, kann die von der KMK angenommene Äquivalenz zentraler und dezentraler Prüfungsverfahren nachgewiesen werden, allerdings in einem anderen Sinne als ursprünglich von dieser Instanz beabsichtigt: Die EPA werden in beiden Prüfsystemen nicht wie vereinbart umgesetzt, sondern jedes Land – unabhängig von der generellen Prüfungsorganisation – legt diese so aus, wie es ihm angemessen erscheint. Dabei scheinen das Innovationspotenzial einzelner Lehrkräfte bzw. wechselseitige Adaptionsprozesse größer zu sein als das Potenzial einer zentral verantwortlichen Aufgabenkommission.

4. Fazit

Vor dem Hintergrund der dargelegten Befunde muss die Implementation der EPA als *wenig erfolgreich* bezeichnet werden: Innovative Elemente werden *kaum* in der tatsächlichen Aufgabenpraxis realisiert, sondern sie sind anscheinend im Rahmen der fachdidaktischen Diskurse im Kontext der Schulleistungsstudien formal in die modifizierten EPA aufgenommen worden, ohne dass sich an der vorherrschenden Aufgabenkultur grundsätzlich etwas geändert hat. Elmore (1996) sieht es sogar als zentralen Grund für das Misslingen zahlreicher Bildungsreformen an, dass zwar Merkmale auf der Makroebene erneuert werden, ohne dass sich allerdings tief sitzende Überzeugungen und Handlungsmuster von Lehrkräften, die zum Teil über Generationen tradiert werden, verändern (zit. nach Gräsel/Jäger/Willke 2006, S. 501). Die beteiligten Akteure scheinen sich die diskutierten Innovationsansätze zudem nicht zu eigen gemacht zu haben, sondern übernehmen offensichtlich wenige und nur jene Elemente, die mit ihren Überzeugungen, ihrem bisherigen Wissen und der bisher ausgeübten Praxis in Einklang stehen (vgl. ebd.). Insgesamt scheint das (mehrheitlich traditionelle) Verständnis der Aufgabenentwickler/innen und -steller/innen bezüglich der Gestaltung von Abituraufgaben, also die Abituraufgabenkultur, den Steuerungsanspruch und das innovative Potenzial der EPA zu überlagern. Dies trifft auch für die Klausuraufgaben aus der Qualifikationsphase zu und gilt für zentrale und dezentrale Prüfungsverfahren gleichermaßen.

Über mögliche Faktoren, die diese Entwicklung beeinflusst haben, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden: Hinsichtlich der *Charakteristika der EPA* ist weitgehend unklar, ob und inwiefern die unmittelbar betroffenen Akteure eine Notwendigkeit

zur Weiterentwicklung der Aufgabenkultur sehen. Es wird hingegen deutlich, dass tradierte Praktiken im Sinne etablierter Aufgaben- und Prüfungskulturen, auch vor dem Hintergrund einer spezifischen (traditionellen) Unterrichtskultur, die Gestaltung der Aufgaben deutlich stärker beeinflussen als die administrativen Vorgaben der EPA. Eine weitere Ursache könnte auch in mangelnder Eindeutigkeit der Konstruktionsvorgaben liegen; so sehen die EPA bislang von Detailregelungen ab und haben bewusst Handlungsspielräume geschaffen, die länderspezifische Akzentuierungen ermöglichen. Diese Vorgehensweise suggeriert jedoch eine gewisse Unverbindlichkeit bzw. Uneindeutigkeit der Anforderungen.

Auch im Hinblick auf *lokale Prozesse und Charakteristika der Implementation* lassen sich nur Vermutungen anstellen: Sowohl in der Einzelschule als auch in den Aufgabenkommissionen kann der Umsetzungsprozess durch zahlreiche Faktoren beeinflusst werden. Dies betrifft zum einen die Schulleitung bzw. den oder die Kommissionsvorsitzende/n, die entscheidend darauf Einfluss nehmen können, ob eine Innovation in der gymnasialen Oberstufe der Einzelschule bzw. in den zentral gestellten Aufgaben übernommen und mit welcher Wirkung sie nachhaltig umgesetzt wird. Auch der Austausch im Kollegium bzw. der Fachkommission stellt einen weiteren potenziellen Einflussfaktor für die Verbreitung innovativer Elemente in Klausur- und Abiturprüfungsaufgaben dar. Letztlich kommt aber auch in diesem Kontext den Einstellungen und Verhaltensweisen der einzelnen Personen eine wichtige Bedeutung hinsichtlich des Implementationsprozesses zu. Maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Aufgaben hat zudem das Professionswissen der Aufgabenentwickler/innen, welches die konkrete Ausgestaltung der Aufgaben und damit auch die Umsetzung fachdidaktischer Innovationen mitbestimmt.

Insgesamt zeigt sich eine Fülle möglicher Einflussfaktoren. Diese reichen von der bildungspolitischen Ebene über die spezifischen lokalen Rahmenbedingungen der Implementation bis hin zu den Einstellungen und Dispositionen der einzelnen Akteure und umfassen auch die spezifischen Charakteristika von Innovation. Die dokumentierten Befunde bestätigen damit die Annahme schulischer Governance-Ansätze, dass die Umsetzung von Innovationen in den komplexen Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem Schule *nicht* linear auf Grund formaler Weisungen der KMK erfolgt, sondern offensichtlich durch spezifische Übersetzungs- und wechselseitige Adaptionsprozesse der beteiligten Akteure auf bildungsadministrativer, fach-, kurs- und schulkultureller Ebene – auch unter dem Einfluss informeller Regelungen und tradierter Praktiken.

Letztlich ist jedoch bislang noch unklar, ob und inwiefern die angeführten Faktoren die erfolgreiche Implementation der EPA konkret verhindert haben und in welcher Weise sie sich wechsel- und gegenseitig beeinflussen. Sie gelten damit als „black box" im Kontext der Implementationsforschung (vgl. Fullan 1994, S. 2839) und sollten in weiterführenden empirischen Untersuchungen differenziert betrachtet werden.

Literatur

Ackeren, I. van (2007): Zentrale Abschlussprüfungen. Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven. In: Pädagogik 59, H. 3, S. 12-15.

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.

Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, S. 15-40.

Berner, E./Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Implementation von Bildungsstandards. Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 210-226.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Heft 60. Bonn.

Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (2008): Chemie im Kontext: Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts. Münster: Waxmann.

Fullan, M. (1994): Implementation of Innovations. In: Husen, T./Postlethwaite, T. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. 2. Aufl. Oxford: Pergamon, S. 2839-2847.

Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7-20.

Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, R./Abel, M. (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 447-553.

Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32, H. 3, S. 196-214.

Jatzwauk, P. (2007): Aufgaben im Biologieunterricht. Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht. Berlin: Logos.

Kühn, S. (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS.

Kühn, S./Ackeren, I. van/Block, R./Klein, D. (2009): Zentrale Abiturprüfungen. Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren in Deutschland. In: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 14, H. 10, S. 281-285.

Maag Merki, K. (2008): Die Einführung des Zentralabiturs in Bremen. Eine Fallanalyse. In: Die Deutsche Schule 100, H. 3, S. 357-368.

Maag Merki, K./Klieme, E./Holmeier, M. (2008): Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen. Differenzielle Analysen auf Schulebene mittels Latent Class Analysen. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 791-808.

Oerter, R. (2010): Innovation. In: Oerter, R./Frey, D./Mandl, H./Rosenstiel, L. von/Schneewind, K.A. (Hrsg.): Neue Wege wagen. Innovation in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 13-25.

Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 21-37.

Sacher, W. (1999): Tests und Klausuren in der Schule. Wie mache ich das? In: Pädagogik 51, H. 4, S. 43-47.

Thomas, R. (1994): Implementation of Educational Reform. In: Husen, T./Postlethwaite, T. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. 2. Aufl. Oxford: Pergamon, S. 1852-1857.

Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (2007): Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In: Trautwein, U./

Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (Hrsg.): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster: Waxmann, S. 11-30.
Trautwein, U./Neumann, M. (2008): Das Gymnasium. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 467-502.
Wiechmann, J. (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 1, S. 95-117.

Svenja Mareike Kühn, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Arbeitseinheit Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik – AG Bildungsforschung, Campus Essen/Weststadttürme, 45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

WAXMANN

Georg Stöckli, Rita Stebler
Auf dem Weg zu einer neuen Schulform

Die Grundstufe vereinigt den zweijährigen Kindergarten und die erste Grundschulklasse zu einer neuen Schulform und geht nicht mehr von einem zeitlich genau festgelegten Schuleintritt aus, sondern von den individuellen Voraussetzungen und Lernbereitschaften der Kinder. Daraus erwächst eine neue pädagogische Herausforderung: Individuelle Lernwege und lernstandsbezogene Zugänge zu den Kulturtechniken sind zu ermöglichen und zu unterstützen. Dieses Buch enthält Ergebnisse einer dreijährigen Begleitstudie, die den Unterricht und die individuelle Entwicklung der Kinder in fünf Grundstufenklassen des Kantons Zürich beleuchtet hat. Welche didaktischen Arrangements werden in der Grundstufe gestaltet? Wie werden Spielen und Lernen in den Unterrichtsalltag integriert? Wie wird die Altersdurchmischung genutzt? Wie entwickeln sich die Kinder im Verlauf der Grundstufenzeit? Es werden differenzierte Fallbeispiele geliefert, die mit Anregungen für die praktische Gestaltung des Grundstufenunterrichts verknüpft werden.

Georg Stöckli,
Rita Stebler

Auf dem Weg zu einer neuen Schulform

Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe

2011, 292 Seiten
Broschur: 39,90 €

ISBN 978-3-8309-2432-6
E-Book: 35,90 €
ISBN 978-3-8309-7432-1

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 38-52
© 2011 Waxmann

Carsten Heinze

Das Schulbuch im Innovationsprozess

Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre

Zusammenfassung

Die Bedeutung des Schulbuchs im Innovationsprozess lässt sich nur angemessen verstehen, wenn es gelingt, die Kontextbereiche zu erfassen, welche die wesentlichen Voraussetzungen und Bedingungen für die Entstehung, die Umsetzung oder auch das Scheitern von Innovationen darstellen. Dazu wird zunächst eine Theorie pädagogischer Innovationen im Kontext der „Grammar of Schooling" entwickelt und die Stellung des Schulbuchs im Innovationsprozess geklärt. Anhand von Wolfgang Hilligens Lehrwerkreihe „Sehen, Beurteilen, Handeln" für den Sozialkunde-/Politikunterricht erfolgt anschließend exemplarisch die Verdeutlichung des theoretischen Konzepts. Hier kann gezeigt werden, wie durch die diskursive Konstruktion von Diskrepanzen die Motivation für die Veränderung einer Handlungspraxis geschaffen wird.
Schlüsselwörter: Schulbuch, Grammar of Schooling, Kontextforschung, politische Bildung, Innovationsforschung, Politikdidaktik

Schoolbooks in the Process of Innovation

Research-methodological Approaches, Using the Example of the Change of Schoolbooks for Civics in the Context of the Political and Social Changes from the End of the Fifties until the Beginning of the Eighties

Abstract

The relevance of schoolbooks for innovation processes can only be appreciated adequately if one manages to grasp the context areas, which constitute the essential requirements and preconditions for the emergence, implementation, and failure of innovations. Therefore, firstly a theory of educational innovations within the context of the "grammar of schooling" is developed in order to clarify the position of schoolbooks in the innovation process. Subsequently, the theoretical concept is exemplarily straightened with regard to Wolfgang Hilligen's schoolbook series for civics "Sehen, Beurteilen, Handeln".

It can be shown how the motivation to change a practice may arise from the discursive construction of discrepancies.
Keywords: schoolbooks, grammar of schooling, context research, political education, innovation research, didactics of civics

1. Anforderungen an eine Theorie pädagogischer Innovationen

Um pädagogische Innovationen im historischen Prozess angemessen erfassen zu können, ist es zunächst notwendig, innovationstheoretische Verkürzungen wie z.B. die Beschränkung des Begriffs auf eine effektivitätssteigernde Wirkung, seine Funktionalisierung im Rahmen einer präsentistischen Fortschrittsgeschichte sowie „einen ökonomischen Reduktionismus" zu überwinden (vgl. Aderhold/John 2005; Braun-Thürmann/John 2010).[1] Für den Innovationsbegriff ist eine solche begriffliche Klärung umso notwendiger, als dieser häufig unreflektiert als positiv konnotiertes „Fahnenwort" verwendet wird, um vermeintlichen „Neuerungen" als „Verbesserungen" zum Durchbruch zu verhelfen.[2] Zentral erscheint in diesem Zusammenhang das Erfordernis, Innovationen in ihrer Ambivalenz zu betrachten. Der kulturelle Fortschritt ist immer auch daraufhin zu befragen, inwieweit er sich in sein Gegenteil verkehrt bzw. welche Nebenwirkungen er mit sich bringt. Daraus ergibt sich für eine Theorie pädagogischer Innovationen als wesentliche Anforderung, das für die Zuschreibung einer Neuerung als Innovation zentrale Kriterium der Verbesserung im historischen Kontext genau zu bestimmen – und zwar jenseits normativer Vorgaben und gegenwartsbezogener Vorstellungen darüber, was als Verbesserung bzw. Verschlechterung zu betrachten ist.

Bei der Umsetzung pädagogischer Innovationen im Schulunterricht wird dem Schulbuch eine zentrale Bedeutung zugemessen. Es hat sich neben den Lehrplänen als ein wichtiges bildungspolitisches Steuerungsinstrument etabliert, da es infolge seiner Polyvalenz dazu geeignet ist, zugleich als Lehrplan, als Anleitung zum Unterrichten für die Lehrer/innen sowie als Lehr- und Lernbuch für die Schüler/innen zu fungieren. Damit verbunden ist eine technologische Wirkungserwartung gegenüber dem Schulbuch dahingehend, dass die pädagogisch aufbereiteten Inhalte bei der Verwendung im Unterricht auch entsprechend angeeignet werden. Ihre Widerspiegelung finden solche Vorstellungen in den jeweiligen staatlichen Zulassungsverfahren, mittels derer die „curriculare Souveränität" (Knepper 1998, S. 178) sowie die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht gesichert werden sollen. Diese Annahmen führen jedoch zu einer Überschätzung dieses linearen Steuerungsmodells, da hierbei die Steuerungsverluste nicht berücksichtigt werden (vgl. Heinze 2005, S. 9).

1 Vgl. für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs u.a. Menck 1973, S. 26-29; Wehle 1976.
2 Vgl. zur Begriffsgeschichte Heinze 2003.

In diesem Beitrag wird von der These ausgegangen, dass die Auseinandersetzung um die Auswahl und die didaktisch-methodische Aufbereitung der Schulbuchinhalte immer auch als Kampf um eine diskursive Vormachtstellung und um soziale Akzeptanz in der Gesellschaft zu verstehen ist (vgl. Höhne 2003, S. 61-66). Den Konzepten der Schulbücher liegt deshalb immer eine Relationierung im Spannungsfeld von Kontinuität und Innovation zugrunde, denn bei der epistemologischen Transformation soziokulturellen Wissens, in deren Ergebnis das Schulbuchwissen erst entsteht, ist immer auch die Bedeutung dieses Wissens für die gegenwärtige Situation der Gesellschaft und deren künftige Weiterentwicklung maßgeblich. Die Anlässe für Innovationen liegen in diskursiv konstruierten Diskrepanzen, die letztendlich die Motivation für die Veränderung einer bestimmten Handlungspraxis bilden.

2. Pädagogische Innovationen im Kontext der „Grammar of Schooling"

Die Beschreibung pädagogischer Innovationen soll in diesem Beitrag im Anschluss an Peter Menck erfolgen, der, orientiert an der Systemtheorie Niklas Luhmanns, unter einer Innovation den „Lösungsversuch des – prinzipiell unlösbaren – Bestandsproblems eines Systems" versteht (Menck 1973, S. 33). Zugleich wird damit der Innovationsprozess als integraler Bestandteil der Reproduktion sozialer Systeme dargestellt (vgl. Vordank 2005, S. 39). Zur weiteren Konkretisierung und Erfassung der Anlässe wird eine Innovation – mit Bezug auf William F. Ogburns Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (*cultural lag*) (vgl. 1957/1969) – zudem als Reaktion auf eine „Fehlanpassung" zwischen einzelnen Elementen des Systems, zwischen einzelnen Elementen und den Systemzielen oder aber als Reflex auf Veränderungen der Außenwelt begriffen (vgl. Menck 1974, S. 306).

Um nun Innovationen in schulischen Kontexten forschungsmethodisch erfassen zu können, ist es notwendig, das komplexe Bedingungsgefüge zu beschreiben, in dem Innovationen entstehen, umgesetzt werden oder auch scheitern. In diesem Zusammenhang erweist sich die von David Tyack und William Tobin 1994 entwickelte Theorie der *„Grammar of Schooling"* als praktikables Instrument (vgl. Tyack/Tobin 1994, S. 454). Ausgehend von der insbesondere von Larry Cuban verfolgten Frage, warum es sich zum Teil als sehr schwierig erweist, Reformen im Bildungssystem durchzusetzen (vgl. Cuban 1993), kamen Tyack und Tobin zu dem Schluss, dass der schulische Vermittlungsprozess durch historisch gewachsene regelmäßige Strukturen organisiert wird, die eine hohe Stabilität aufweisen und die gegenüber Reformansprüchen ein nachhaltiges Beharrungsvermögen zeigen (vgl. Tyack/Tobin 1994; Depaepe/Simon 2003; Tröhler/Oelkers 2005, S. 98-100). Sie verweisen hier u.a. auf die Formen der Vermittlung, die Sequenzierung der Inhalte, die Segmentierung des Unterrichts und die Gruppierung von Lernenden. Die Lehrmittel sind in diese Struktur der Vermittlung integriert; sie werden nur in diesem Strukturzusammenhang

verwendet und erhalten ihre jeweilige Bedeutung durch die Stellung innerhalb der Schulgrammatik (vgl. Tröhler/Oelkers 2005, S. 97f.; Depaepe/Simon 2003; Heinze 2010).

Pädagogische Innovationen lassen sich wiederum nur unter Berücksichtigung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Strukturelementen der Schulgrammatik umsetzen, sodass neue Verknüpfungen und Relationierungen möglich werden. Sie sind in hohem Maße kontextabhängig (vgl. Howaldt/Schwarz 2010, S. 93). Zur Verdeutlichung des Strukturzusammenhangs innerhalb der „Grammar of Schooling" kann eine Orientierung an der von Marc Depaepe und Frank Simon (2003) vorgenommenen Differenzierung in die Grammatiken der Pädagogisierung, des Wissenserwerbs und der Verschulung erfolgen. Ferner ist hier noch die Grammatik der Steuerung zu ergänzen.[3]

Im Kontext der *Grammatik der Pädagogisierung* zeigt sich, dass der Konzeptualisierung von Schulbüchern implizite oder explizite Moratoriumskonzepte zugrunde liegen. Stellvertretend für die jüngere Generation deutet die ältere auf der Basis von Bildern der Kindheit und Jugend die Lebenswelt und vermittelt diese Deutungsmuster u.a. durch Schulbücher – pädagogisch aufbereitet mit einem normativen Anspruch – wieder den Kindern und Jugendlichen. Im Zusammenhang mit der *Grammatik des Wissenserwerbs* wäre der Prozess der Selektion, der Legitimation, der pädagogisch-didaktischen Transformation und Sequenzierung soziokulturellen Wissens zu untersuchen, der im Schulbuch dokumentiert wird. Dabei zeigt sich, wessen Wissen in den Schulen erfolgreich sozial legitimiert werden kann (vgl. Apple/Christian-Smith 1991, S. 1; Crawford 2003; Höhne 2003, S. 64). Im Bereich der *Grammatik der Verschulung* ergeben sich Fragen hinsichtlich des Ortes der Vermittlung sowie der Institutionalisierungsformen des Lehrens und der damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Interessen. Als vierte Dimension soll nun noch die *Grammatik der Steuerung* angeführt werden. Hier sind schwerpunktmäßig die Instrumente, die Verfahren und die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Regulierung bzw. zur Bestandserhaltung des Schulsystems zu berücksichtigen, aber auch die Ursachen für Steuerungsverluste zu untersuchen.

Innovationen sind demgemäß als *Reaktionen auf Fehlanpassungen* innerhalb der „Grammar of Schooling" zu kennzeichnen; diese Fehlanpassungen werden ursächlich durch die diskursive Konstruktion einer unzureichenden Bearbeitung der „Entwicklungstatsache" (vgl. Bernfeld 1925/1971, S. 53) hervorgerufen. Gemessen an bestimmten gesellschaftlich definierten Bedürfnissen der jüngeren Generation und den damit verbundenen Zielvorstellungen des pädagogischen Handelns werden entsprechende Defizite konstatiert. Durch die Aufhebung dieser Fehlanpassung, also die Veränderung von Handlungsmustern, soll eine Verbesserung der päda-

3 Vgl. hierzu ausführlich Heinze, im Erscheinen.

gogischen Praxis im Hinblick auf die Systemziele erreicht werden. Dabei wurden und werden die Verbesserungen zum „Prüfstein dieses Reformanspruches" (vgl. K. Heinze 2008, S. 336). Im Forschungsprozess wären also zunächst die im jeweiligen historischen Zusammenhang definierten Kriterien der Verbesserungen offenzulegen, da die Anerkennung einer Neuerung als Verbesserung maßgeblich von diesen abhängt. Diese Anerkennung basiert auf der Erfahrung einer Diskrepanz, welche die Innovation als Notwendigkeit zur Verbesserung einer sozialen Praxis erscheinen lässt, sodass das Wagnis eingegangen wird, alte und vertraute Handlungsmöglichkeiten zugunsten neuer aufzugeben, ohne dass allerdings schon klar ist, ob die Verbesserung wirklich als solche eintritt. Hier zeigt sich die „paradoxale Struktur" von Innovationen. Innovationen sind in ihrer Umsetzung auf Bedingungen und Voraussetzungen angewiesen, die im Innovationsprozess erst geschaffen werden müssen (vgl. Sauer 1999, S. 14, 17; Papst 2007, S. 9).

Das allgemeine Bewusstwerden einer Fehlanpassung und die Akzeptanz der Notwendigkeit zur Veränderung sind als Ergebnis eines diskursiven Konstruktionsprozesses zu verstehen, der überdies entscheidend die erfolgreiche Diffusion einer Innovation beeinflusst. Entgegen dem zentralen Ziel einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit können Innovationen in ihrer Ambivalenz auch Handlungsmöglichkeiten beschränken und das System destabilisieren.

3. Die Stellung des Schulbuchs im Innovationsprozess

In einem Innovationsprozess kann das Schulbuch sowohl produktive systemverändernde als auch – bezogen auf die Neuerung – konservative systemstabilisierende Funktionen übernehmen. Das Schulbuch steht also im Vermittlungsprozess immer in einer Relation zu den Polen Kontinuität und Innovation. Zunächst ist davon auszugehen, dass Schulbücher im Rahmen der Schulgrammatik tendenziell eine *strukturkonservative Funktion* haben und damit wesentlich zur Bestandssicherung des Schulsystems beitragen. Tröhler und Oelkers weisen darauf hin, dass sowohl das „‚Lernwissen', das know that, als auch das zumeist implizite ‚Lehrwissen', das know how, […] eine bemerkenswert hohe Stabilität" zeigen (Tröhler/Oelkers 2005, S. 98). Schulbücher „lernen" voneinander, bilden so eine sich langsam entwickelnde Folge und sichern damit die Kontinuität im Rahmen der Grammatik des Wissenserwerbs.

Innovationen erfolgen in diesem Zusammenhang als kleinschrittige Modifikationen des bestehenden Strukturzusammenhangs, als Reaktionen auf geringfügige Fehlanpassungen zwischen einzelnen Elementen der Schulgrammatik. Larry Cuban nennt solche Prozesse „Incremental Reforms" (Cuban 1993, S. 3), die als systeminterne Innovationen eine vergleichsweise große Aussicht auf Erfolg haben, da sie eher sozial akzeptiert werden. Bei den Schulbüchern geht Oelkers von sich jeweils „anschließenden" Innovationen aus, die auf die jeweiligen Vorläufer bezogen bleiben und im

Innovationsprozess nie eine völlige Autonomie erreichen (vgl. Oelkers 2001, S. 101). Im historischen Prozess erscheinen solche Folgen von Schulbüchern als „*Genreketten*" (Oelkers).

Im Falle einer Fehlanpassung zwischen Elementen der „Grammar of Schooling" und den veränderten Systemzielen, aber vor allem zwischen Elementen der Schulgrammatik und dem Außenbereich sind unter Umständen Modifikationen der bestehenden Strukturen nicht mehr ausreichend, sodass zur Bewältigung der Fehlanpassung grundlegende Veränderungen im System angestrebt werden. Solche grundlegenden Neuerungen – bzw. „Fundamental Reforms" nach Cuban – können auch über Schulbücher initiiert und verbreitet werden (vgl. Cuban 1993, S. 3f.). Schulbücher sind in diesem Kontext auch als Indikatoren für gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu verstehen, wenn die „unsichtbaren Tabuschwellen" jenseits des gesellschaftlich legitimierten Wissens überschritten werden (vgl. Schissler 1991, S. 266).

Die Verdeutlichung dieses Ansatzes soll nun am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre erfolgen. Dabei wird die These vertreten, dass sich Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre vor allem über eine neue Generation von Schulbüchern für den Sozialkunde- bzw. Politikunterricht ein gesellschaftliches Bewusstsein für die Diskrepanz zwischen den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen und der politikdidaktischen Vermittlung etablierte.[4]

4. Fallbeispiel: Der Wandel politikdidaktischer Innovationen in Wolfgang Hilligens Lehrwerk „Sehen, Beurteilen, Handeln" vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre

4.1 Das Schulbuch im politischen Konflikt

Dass Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Anlass für Parlamentsdebatten genommen werden oder gar den Wahlkampf thematisch dominieren, ist heute kaum noch vorstellbar. In den 1970er-Jahren gehörten die politische Debatte über Schulbücher und das große Interesse der Massenmedien daran gewissermaßen zur gesellschaftlichen „Normalität". Vor allem die Schulbücher aus der Fächergruppe der politischen Bildung gaben immer wieder Anlass für politische Kontroversen im Spannungsfeld von Systemveränderung und Systemstabilisierung (vgl. Detjen 2007, S. 170). Zwischen 1970 und 1980 sind 38 parlamentarische Initiativen auf Landtagsebene festzustellen (vgl. Witsch-Rothmund 1986, S. 162).

4 Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen der „Grammar of Schooling" können im Rahmen dieses Beitrages nur angedeutet werden (vgl. ausführlich Heinze, im Erscheinen).

Abgesehen von wahltaktischen Erwägungen ist als eine Ursache dafür die damalige gesellschaftliche Stellung des Schulbuchs anzusehen, das – verbunden mit umfassenden Wirkungserwartungen – als zentrales Steuerungs- und Innovationsinstrument im Schulsystem betrachtet wurde (vgl. ebd., S. 137). Vor diesem Hintergrund wird es auch verständlich, warum sich die Machtkämpfe um die Steuerung im Schulsystem in dieser Zeit sehr stark auf die Schulbücher und deren Zulassung konzentrierten (neben den Konflikten um neue Richtlinien und Lehrpläne): Es bestand die Hoffnung, sich über die Schulbücher eine diskursive Vormachtstellung sichern zu können. In dieser „Diskursarena" (Thomas Höhne) ging es letztendlich darum, entlang der parteipolitischen „Demarkationslinien" Wissen über die mediale Vermittlung in Schulbüchern gesellschaftlich zu legitimieren oder aber auch vom Diskurs auszuschließen. Den Maßstab bildeten hierbei Vorstellungen über die weitere Ausgestaltung der Demokratie sowie über die Stellung und Bedeutung der jüngeren Generation in diesem Prozess.

Diese Kontroverse führte zu Polarisierungen in der Gesellschaft. Die Selbst- und Fremdetikettierungen reichten von einer Erziehung zur Anpassung und der damit verbundenen Harmonisierung der Sozialkontakte bis hin zu einer Erziehung zur Kritik und der Notwendigkeit, die produktive Kraft von Konflikten anzuerkennen (vgl. Hilligen 1985, S. 26, 150). In der eher polemischen Version werden diese Pole in der Debatte auf der einen Seite mit der Erziehung zur unreflektierten Reproduktion der Verfassungswirklichkeit (vgl. Detjen 2007, S. 177f.) und auf der anderen Seite als „Anleitung zur Zerstörung unserer Gesellschaft" bezeichnet (vgl. o.A. 1972).

Im Kontext dieser diskursiven Zuschreibungen soll hier mit Blick auf die politikdidaktischen Innovationen in den Schulbüchern und deren gesellschaftliche Anerkennung die Frage verfolgt werden, welche Konsequenzen sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen einem sozialtherapeutischen Zugang[5], der eher auf die Ermöglichung der Anerkennung und Akzeptanz des demokratischen Staates zielt, und einem eher sozialreformerischen (evtl. auch sozialrevolutionären) Selbstverständnis ergeben, das stärker auf die kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und die Veränderung der bestehenden Verhältnisse gerichtet ist.

4.2 Fehlanpassungen in der politischen Bildung Ende der 1960er-/ Anfang der 1970er-Jahre. Gemeinwohlerziehung und Duldsamkeit oder produktive Kraft des Konflikts?

Wolfgang Hilligen ist im Kontext der politikdidaktischen Innovationsbestrebungen der 1960er-Jahre einer Gruppe von Politikdidaktiker zuzuordnen, die sich kritisch mit dem Phänomen einer „unpolitischen politischen Pädagogik" auseinandersetzten und

5 Diesen Begriff prägte Habermas in einer Diskussion des *Hessenforums* zu den *Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre* für die Sekundarstufe I (vgl. Kogon 1974, S. 67-69).

die Beschränkung der politischen Bildung auf die Sozialerziehung sowie die Reduktion des Politischen auf den Gemeinschaftsgedanken als kontraproduktiv und sogar gefährlich für das anzubahnende künftige politische Handeln betrachteten.[6] Ein Beispiel für diese veränderte Perspektive ist Hilligens Text „Worauf es ankommt" von 1961, in dem er die politische Bildung von einer „Kompromißlehre" abgrenzt und die „Bejahung des politischen Kampfes" fordert (vgl. Hilligen 1961, S. 349).

Besonders deutlich wird die Diskrepanz zwischen einer sich in der Politikdidaktik verbreitenden Forderung nach einer stärker an Konflikten und Interessen orientierten politischen Bildung und dem weiteren Vorherrschen eines partnerschaftlichen, gemeinwohlorientierten Zugangs in der schulischen Praxis in der vom „Frankfurter Institut für Sozialforschung" im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung durchgeführten Studie zur „Wirksamkeit politischer Bildung" aus dem Jahr 1966 (vgl. Institut für Sozialforschung 1966; Engelhardt 1964). Die Ergebnisse waren alarmierend. Insbesondere die Feststellung, dass ein „engeres Verhältnis der Schüler zur Politik", „politisches Urteilsvermögen, die Einsicht in politisch-gesellschaftliche Zusammenhänge und die eigene soziale Situation" im Unterricht überwiegend nicht ausgebildet werden konnten, stellte die vorherrschende Unterrichtspraxis in Frage (vgl. Institut für Sozialforschung 1966, S. 106).

In der Schulbuchanalyse der Studie beschrieb Volker Nitzschke die Gesamtanlage „mancher Bücher" als „sehr problematisch", weil viele Autoren seines Erachtens nicht wüssten, was eine „demokratische Ordnung bedeutet" (Nitzschke 1966, S. 274). Diese Autoren übertrügen die Vorstellungen von „Familie" auf die Gemeinde, den Staat und die Welt und ließen dabei die Probleme von Macht und Herrschaft sowie die Auseinandersetzung um verschiedene Lösungsmöglichkeiten außer Acht (vgl. ebd.). Bestehende Zustände würden „ideologisch verbrämt", „junge Menschen in durch Sollensforderungen abgesicherte Rollen" gedrängt (ebd.).

Neben die hier knapp skizzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung um die politische Bildung trat dann Ende der 60er-Jahre eine parlamentarische Debatte im Bundestag, in der die kritischen Positionen des wissenschaftlichen Diskurses aufgenommen wurden. In der Antwort der Bundesregierung auf zwei große Anfragen zur politischen Bildung im September 1968 erfolgte mit Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs eine kritische Auseinandersetzung mit der in der Praxis vordergründigen Konzentration auf „Gemeinschaft, Verständigung und Partnerschaft" sowie der „Ausklammerung" von „Begriffen wie Interesse, Konflikt und Macht", was als „außerordentlich gefährlich" für die politische Bewusstseinsbildung eingeschätzt wurde.[7]

6 Vgl. Institut für Sozialforschung 1966, S. 12, Anm. 33, S. 13, Anm. 49, und S. 11: z.B. Kurt Gerhard Fischer, Karl Herrmann, Hans Mahrenholz, Rudolf Engelhardt, Peter Rödl (gegen Oetinger, Groothoff, Buchheim und Newe); vgl. auch Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1960, S. 34, Anm. 10.

7 „Antwort auf große Anfragen der Fraktionen des deutschen Bundestages zur politischen Bildung" vom 23.09.1968, zitiert nach Gagel 2005, S. 187, 189; vgl. Mambour 2007, S. 80-82.

Allerdings brachte die Bundesregierung gegenüber der politischen Bildung auch die Erwartungshaltung zum Ausdruck, das sich in der Protestbewegung dokumentierende „Unbehagen an Politik und Staat" „sozialtherapeutisch" zu bearbeiten (vgl. Gagel 2005, S. 192f.). Die sicherlich übersteigerten Wirkungserwartungen gegenüber der politischen Erziehung führten in der Folge kurzfristig zu einer vergleichsweise breiten Unterstützung der Bestrebungen, den Vermittlungs- und Aneignungsprozess im politischen Unterricht so zu verändern, dass die demokratische Handlungsfähigkeit der Schüler/innen zu einer der zentralen Kompetenzen avancierte. Diese Entwicklung bildete die Voraussetzung dafür, Neuerungen in der politischen Bildung einzuführen.

4.3 Der Wandel des Lehrwerks „Sehen, Beurteilen, Handeln"

Mit seinem Schulbuchkonzept setzt Hilligen in den 1960er-Jahren neue Maßstäbe und löst damit den Typ des moralisch-institutionenkundlichen Schulbuchs ab (vgl. Heinze 2006). Der Titel seines Lehrwerkes „Sehen, Beurteilen, Handeln" bezeichnet zugleich sein didaktisches Programm, das auf die „Gewinnung von Erkenntnissen und Einsichten" zielt und die Schüler/innen dabei unterstützen soll, herauszufinden, „worauf es ankommt" (vgl. Hilligen 1979, S. 27). Im Zentrum seines Ansatzes steht die authentische Präsentation der politischen Realität, mit der er der Komplexität der politischen Wirklichkeit Rechnung tragen wollte. Im Unterricht sollen die Schüler/innen durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Texten zur Herausbildung eines eigenen, reflektierten Standpunktes angeregt werden (vgl. Giesecke 1980, S. 512f.). Hilligen strebt eine „Parteinahme" als „Entscheidung für gewisse Zielsetzungen" an, die sich „für Infragestellung und Revision" offen zeigt und den Lernenden die Gelegenheit „zur Überprüfung, zum Selbstvollzug" und „zur Beurteilung der Konsequenzen" gibt (Hilligen/Gagel/Buch 1979, S. 10). Dabei hat Hilligen sein Schulbuchkonzept vor dem Hintergrund der sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stetig weiterentwickelt. In der synchronen Betrachtung der Lehrwerkreihe Hilligens wird die wechselseitige Bedingtheit von didaktischen Innovationen und der für deren Verbreitung notwendigen sozialen Anerkennung deutlich. Die Entwicklungslinien sollen im Folgenden am Beispiel eines Vergleichs der Schulbücher für die 5. und 6. Klasse aus den Jahren 1958, 1971 und 1982 nachgezeichnet werden.

Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre ist in den Schulbüchern noch ein moralisierender Duktus zu finden, der von Nitzschke in seiner Schulbuchuntersuchung insofern kritisiert wird, als den Kindern „keine echte Entscheidung" überlassen bleibe. Bei aller inhaltlichen Nachvollziehbarkeit lasse die methodische Vorgehensweise den Kindern kaum Raum, den Intentionen der Schulbuchmacher eine eigene Position entgegenzusetzen, sodass die Kinder mitunter zur „Heuchelei" angehalten würden (vgl. Nitzschke 1966, S. 129-133). Hier steht noch die sozialtherapeutische Funktion der politischen Bildung im Vordergrund, die gebotenen Möglichkeiten dankbar anzu-

nehmen. Konflikte werden zwar aufgezeigt, in ihrer Komplexität zugleich aber wieder auf eine mögliche Lösung reduziert. Beispielhaft lässt sich dies an der im Schulbuch inszenierten Auseinandersetzung mit der Schulordnung verdeutlichen (vgl. Hilligen 1958, S. 20). Bei der Gegenüberstellung von zwei Alternativen („so oder so?") ist für die Schüler/innen keine wirkliche Entscheidung möglich. Tatsächlich werden die Positionen im Wesentlichen beibehalten, jedoch – duldsames Verstehen einfordernd – umformuliert.

Das Konfliktprinzip hat Hilligen dann in den 70er-Jahren methodisch geschärft; zudem führt er eine klare Kompetenzorientierung ein, die den Schüler/inne/n offengelegt und den Kapiteln des Schulbuchs als Zielstellung vorangestellt wird (vgl. Heinze 2006, S. 138). Die in den selbstformulierten „Erlebnis- und Einstiegstexten" geschilderte „Modellsituation" ersetzt Hilligen jetzt durch die „Konfrontation mit einer problemhaltigen Situation"; dies wird in einer Kombination von Quellentexten, Bildern und grafischen Darstellungen dargeboten. In der Auseinandersetzung mit diesen Materialien soll bei den Schüler/inne/n eine „subjektive Betroffenheit" entstehen. Zugleich verfolgt Hilligen das Ziel, Handlungsperspektiven zu entwickeln (vgl. Hilligen 1979, S. 18) und so die Voraussetzung zu schaffen, einen „mündigen, selbstverantwortlichen, informierten und manipulationsresistenten Bürger" zu bilden (Friemond 1973, S. 46). Zum Beispiel stehen bezogen auf die Diskussion über die Schulordnung nun das („radikale") Infragestellen von Autoritäten und die Zurückführung von bestimmten Positionen auf die dahinterstehenden (Macht-) Interessen im Zentrum der didaktischen Überlegungen. Die Schüler/innen sollen lernen, die Bestimmungen der Schulordnung in solche aufzuteilen, die „sinnvoll und zur Aufrechterhaltung des Schullebens notwendig" sind, und solche, die für „überflüssig" erachtet oder „rundheraus abgelehnt" werden (George/Hilligen 1971, S. 44). Zugleich sollen die Schüler/innen „für die Durchsetzung von Forderungen arbeiten" (ebd., S. 46f.).

In der folgenden Zeit war das Unterrichtswerk „Sehen, Beurteilen, Handeln" wegen der schonungslosen Darstellung der politischen Wirklichkeit einer massiven Kritik ausgesetzt. Insbesondere die Neufassung der Ausgabe für die 5./6. Schulklasse von 1971 wurde heftig angegriffen. Die Vorwürfe reichten von der „Vergiftung" der Schuljugend mit „prokommunistischen Pamphleten" (vgl. Wallmann 1972a) bis zur „Anleitung zur Zerstörung unserer Gesellschaft" sowie der „Erziehung zur totalen Kritik" (vgl. o.A. 1972). Daraufhin kam es u.a. in Hessen und Hamburg zu parlamentarischen Kontroversen mit erheblichen Auswirkungen auf schwebende Zulassungsverfahren, so z.B. in Rheinland-Pfalz (vgl. Heinze, im Erscheinen; Müller 1977, S. 230-246).

Die Schärfung des Konfliktprinzips wurde dann in den folgenden Ausgaben wieder etwas zurückgenommen, da die gesellschaftliche Akzeptanz nur unzureichend durchzusetzen war. In dem Kapitel zur Schulordnung setzen die Autoren nun nicht

mehr nur auf die Fähigkeit, im Schulalltag mit Konflikten umgehen zu können, sondern auch wieder auf das Prinzip der „Duldsamkeit" (George/Hilligen 1976/1982, S. 49). Entsprechend werden die zur Selbstüberprüfung aufgelisteten Lernziele angepasst und um die folgenden Zielstellungen gekürzt: die „Schulordnung nach sinnvollen, überflüssigen und abzulehnenden Bestimmungen aufteilen können" und „für die Durchsetzung von Forderungen arbeiten" (ebd.).

5. Die Inkommensurabilität der Positionen im Diskurs um die Anerkennung politikdidaktischer Neuerungen als Verbesserung

Der Diskurs um das Schulbuch „Sehen, Beurteilen, Handeln" war von der unterschiedlichen Auffassung und Beschreibung der generationalen Differenz geprägt. Von den Kritikern des Schulbuches wurde ein Bedrohungsszenario für die Kinder entworfen, verbunden mit Appellen zur Rettung und Bewahrung der „nachwachsenden Generation": z.B. vor dem „Mißbrauch" der Schüler/innen als „Menschen-" und „Kadermaterial", vor „Zersetzungserscheinungen" oder vor der „Zerstörung der Gesellschaft" (vgl. Wallmann 1972a; 1972b; Stelling 1972; o.A. 1972). Die Gefährdung der Kinder durch eine „sozialistische" Indoktrination wurde gleichzeitig in den Interpretationsrahmen einer Gefährdung der Gesellschaft durch sozialistische Umsturzversuche eingeordnet (vgl. Roloff/Bigott 1970).

Bezüglich der Zielorientierung des pädagogischen Handelns ergeben sich im Diskurs um das Schulbuch entgegengesetzte Vorstellungen, die zugleich die Ablehnung oder Zustimmung zu den didaktischen Neuerungen bzw. deren Anerkennung als „Verbesserung" wesentlich bedingen. Auf der Seite der Kritiker stehen die sozialtherapeutische Anerkennung und Akzeptanz der freiheitlichen Demokratie in der aktuell praktizierten Form im Vordergrund, das Sich-Einordnen- und Sich-Unterordnen-Können sowie die Anerkennung des Sachverhalts, „daß es bei voller Wahrung der Gleichheit vor dem Gesetz Rangunterschiede geben kann" (CDU-Fraktion 1972, S. 14). Demgegenüber wird von der Gruppe um Hilligen der „kritische Schüler" gefordert (vgl. Kalb 1972, S. 13), der sich durch wachsende politische Mündigkeit auszeichnet, kritische Rückfragen an die politische Wirklichkeit stellt und Hinweise auf „Reformbedürftiges" verfolgt (vgl. Rohlfes 1972, S. 107). Der politische Unterricht soll hier auf Emanzipation, Engagement und Beteiligung hinwirken (vgl. Niedersteberg 1972, S. 464; Nitzschke 1966, S. 273). Annäherungen schienen im Diskurs kaum möglich. Insofern lässt sich hier in Anlehnung an Thomas S. Kuhn von einer Inkommensurabilität der Positionen sprechen, da die beiden Diskursgemeinschaften für gleiche Wörter ein differierendes Begriffsverständnis hatten und es eigentlich zwischen den Parteien der „Übersetzung" bedurft hätte.

Hilligen selbst hatte mit seinem politikdidaktischen Konzept der fortschreitenden Pädagogisierung in Form einer harmonisierenden Vereinfachung gesellschaft-

licher Konflikte entgegengewirkt und so dem sozialtherapeutischen Motiv eine neue Bedeutung zugeschrieben: Die Schüler/innen sollten befähigt werden, auf der Grundlage eines reflektierten Problembewusstseins individuelle Lösungen für ihre wie auch für gesellschaftliche Probleme zu finden. Durch die konsequente Ausarbeitung der Problemorientierung hatte er jedoch vorübergehend die Akzeptanz eines Teils der Gesellschaft für sein Schulbuchkonzept verloren. Gleichzeitig erzeugten Hilligen und seine Mitarbeiter/innen den Bedarf für eine neue Generation von Schulbüchern. Die didaktischen Neuerungen zogen weitere Entwicklungen nach sich, da – auch durch den zunächst unversöhnlichen Schlagabtausch – das Bewusstsein für die Fehlanpassung zwischen den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und deren politikdidaktischer Bearbeitung in den Schulbüchern wuchs.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Schulbuch im Innovationsprozess als ein zentrales Steuerungsinstrument erweisen kann. Allerdings ist eine pädagogische Innovation nicht mit einem Schulbuch allein umzusetzen. Entscheidend für die erfolgreiche Verbesserung der pädagogischen Praxis ist die Orientierung an dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, um die notwendige soziale Akzeptanz zu erreichen im Sinne einer angemessenen Reaktion auf die „Entwicklungstatsache". Insofern wird sich eine pädagogische Innovation nur dann mittels eines Schulbuchs in eine erfolgreiche soziale Praxis transformieren lassen (vgl. Howaldt/Schwarz 2010, S. 93), wenn sie innerhalb der Schulgrammatik strukturell anschlussfähig ist, d.h. wenn in der Bearbeitung der Fehlanpassung neue Verknüpfungen mit den Elementen der „Grammar of Schooling" möglich werden.

Literatur

Aderhold, J./John, R. (2005): Ausgangspunkt – Innovation zwischen Technikdominanz und ökonomischem Reduktionismus. In: Aderhold, J./John, R. (Hrsg.): Innovation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 7-10.

Apple, M.W./Christian-Smith, L.K. (1991): The Politics of the Textbook. In: Apple, M.W./Christian-Smith, L.K. (Hrsg.): The Politics of the Textbook. New York/London: Routledge, S. 1-21.

Bernfeld, S. (1925/1971): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Braun-Thürmann, H./John, R. (2010): Innovation: Realisierung und Indikator des sozialen Wandels. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: VS, S. 53-70.

CDU-Fraktion im Hessischen Landtag (1972): Sozialismus im Hessischen Schulwesen. Eine Dokumentation der CDU-Fraktion im Hessischen Landtag, September 1972.

Crawford, K. (2003): The Role and Purpose of Textbooks. In: International Journal of Historical Learning, Teaching and Research 3, H. 2, S. 5-10.

Cuban, L. ([2]1993): How Teachers Thought: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990. New York/London: Teachers College Press.

Depaepe, M./Simon, F. (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der

historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.

Detjen, J. (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.

Engelhardt, R. (1964): Politisch bilden – aber wie? Essen: Neue Deutsche Schule.

Fischer, K.G./Herrmann, K./Mahrenholz, H. (1960): Der politische Unterricht. Bad Homburg v.d. Höhe u.a.: Gehlen.

Friemond, Hans (1973): „Ein Bubenstück der Verleumdung". Wolfgang Hilligens Buch und Walter Wallmanns Weltsicht. In: Frankfurter Hefte 28, S. 43-48.

Gagel, W. ([3]2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. Wiesbaden: VS.

George, S./Hilligen W. (1971): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./6. Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

George, S./Hilligen, W. (1976/[11]1982): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde und Gesellschaftslehre. 5./6. Schuljahr. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

Giesecke, H. (1980): Entwicklung der Didaktik des Politischen Unterrichts. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 501-547.

Heinze, C. (2003): Die Ambivalenz des „Verbesserungstriebes" im Menschen – zur Mehrdimensionalität des pädagogischen Innovationsbegriffs. Einführung in den Themenband. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26.

Heinze, C. (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-17.

Heinze, C. (2006): „Damit Kinder und Eltern sich besser verstehen" – Die Darstellung der Familie in Wolfgang Hilligens Lehrwerk „Sehen Beurteilen Handeln" zwischen 1957 und 1990. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133-158.

Heinze, C. (2010): Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the "Grammar of Schooling". In: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2, S. 122-131.

Heinze, C. (im Erscheinen): Das Schulbuch zwischen bildungspolitischer Steuerung, pädagogischer Innovation und unterrichtspraktischer Wirkungserwartung.

Heinze, K. (2008): Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung" im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.

Hilligen, W. (1958/[12]1965): Sehen, Beurteilen, Handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur Sozialkunde. 5./6. Schuljahr. Unter Mitarbeit von Hans Weber. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

Hilligen, W. (1961): Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 6, S. 339-359.

Hilligen, W. (1979): Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. In: Tewes, B. (Hrsg.): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedium im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 51-62.

Hilligen, W. ([4]1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen. Didaktische Konzeptionen. Unterrichtspraktische Vorschläge. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Hilligen, W./Gagel, W./Buch, U. (1979): Sehen, Beurteilen, Handeln. 7.-10. Schuljahr. Arbeitsbuch für den politischen Unterricht. Lehrerhandbuch mit didaktischen und methodischen Handreichungen. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.

Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Howaldt, J./Schwarz, M. (2010): Soziale Innovation – Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: VS, S. 87-108.

Institut für Sozialforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil I: Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Frankfurt a.M.: Max Traeger Stiftung.

Kalb, P.E. (1972): Indoktrination statt Argumentation? In: Hessische Jugend 24, H. 6, S. 12-13.

Knepper, H. (1998): Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49, S. 175-179.

Kogon, E. (Hrsg.) (1974): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum. Frankfurt a.M.: Aspekte-Verlag.

Mambour, G. (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

Menck, P. (1973): Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, S. 25-41.

Menck, P. (1974): Innovation. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper, S. 305-308.

Müller, W. (1977): Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun: Henn.

Niedersteberg, H.W. (1972): Neue Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. In: Gegenwartskunde 21, S. 463-465.

Nitzschke, V. (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II: Schulbuchanalyse. Frankfurt a.M.: Max Traeger Stiftung.

O.A. (1972): Erziehung zur totalen Kritik. Zur Affäre um das hessische Sozialkundebuch. In: HPI [Hochschulpolitische Informationen] 3, Nr. 16 vom 1. September 1972.

Oelkers, J. (2001): Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In: Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts. Zürich: Pestalozzianum, S. 94-121.

Ogburn, W.F. (1957/1969): Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (lag). In: Ogburn, W.F.: Kultur und Sozialer Wandel. Ausgewählte Schriften. Hrsg. und eingeleitet von O.D. Duncan. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 134-145.

Papst, J. (2007): Kulturelle Bildung und Innovation. Bildungspotenzial für eine Entwicklung von Innovativität. Saarbrücken: VDM, Müller.

Rohlfes, J. (1972): Erziehungswissenschaft, Geschichtsunterricht, politische Bildung. Ein Literaturbericht. Beiheft der Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Stuttgart: Klett.

Roloff, E.-A./Bigott, B. (1970): Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung. In: betrifft: erziehung 3, H. 3, S. 20-25.

Sauer, D. (1999): Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung – Eine Einleitung. In: Sauer, D./Lang, C. (Hrsg.): Paradoxien der Innovation. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung. Frankfurt a.M./New York: Verbund Sozialwissenschaftliche Technikforschung, S. 9-22.

Schissler, H. (1991): Internationale Schulbuchforschung zwischen Erkenntnis und Legitimation. In: Bödeker, H.E./Hinrichs, E. (Hrsg.): Alteuropa – Ancien régime – frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung. Stuttgart/Bad Cannstatt: frommann-holzboog, S. 265-278.
Stelling, W. (1972): Die Schulen werden unterwandert. Progressive Kräfte zersetzen die Jugend. In: Deutsche Wochenzeitung vom 1. September 1972.
Tröhler, D./Oelkers, J. (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-107.
Tyack, D./Tobin, W. (1994): The „Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-479.
Vordank, T. (2005): Zur organisationalen Reziprozität von Diffusion. In: Aderhold, J./John, R. (Hrsg.): Innovation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Konstanz: UVK, S. 33-48.
Wallmann, W. (1972a): Hessischer Kultusminister vergiftet die Schuljugend mit prokommunistischen Pamphleten. In: Deutschland-Magazin 4, S. 51.
Wallmann, W. (1972b): Das Hilligen-Buch – ein Symptom. Dr. Wallmann: Wie man Zehn- und Zwölfjährige manipulieren will. In: Oberhessische Presse vom 19. August 1972.
Witsch-Rothmund, F.J. (1986): Politische Parteien im Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Studie unter Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses zwischen sozialisationstheoretischer Forschung und öffentlicher Schulbuchdiskussion. Frankfurt a.M.: Haag und Herchen.

Carsten Heinze, PD Dr., geb. 1969, Vertretungsprofessur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: carsten.heinze@ph-gmuend.de

WAXMANN

Die Kooperation von Lehrern wird als Merkmal „guter Schulen" angesehen, doch Befunde zu ihrer Wirkungsmächtigkeit sind mitunter widersprüchlich. Es werden einschlägige Studien vorgestellt, welche sich der Bedeutung der Kooperation für die Lehrerprofessionalität, die Unterrichts- und Schulqualität sowie die Schülerleistungen widmen. Aus diesen Quellen wird ein Modell zum Ablauf und den Wirkungen der Lehrerkooperation entwickelt, das als Ausgangspunkt für die eigene Untersuchung dient. Deren Ergebnisse, beginnend mit der Ausprägung von Kooperation in gymnasialen Fachkollegien, werden dargelegt. Die Daten werden zu Unterrichtsvariablen sowie einem zentralen Qualitätsindikator in Beziehung gesetzt: zu didaktischen Präferenzen der Lehrkräfte sowie zur fachbezogenen Schuleffektivität. Ergänzt werden die Analysen um einen stärker qualitativ ausgerichteten Teil. In diesem werden die Schule mit der stärksten Kooperation sowie jene mit der höchsten Schuleffektivität eingehend charakterisiert.

Harry Kullmann
Lehrerkooperation
Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 26, 2010, br., 306 Seiten
Broschur: 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2396-1
E-Book: 26,90 €
ISBN 978-3-8309-7396-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 53-64
© 2011 Waxmann

Inka Bormann

Innovationen als ‚Wissenspassagen'

Theoretische Grundlegung und Implikationen für die Analyse

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund einer Skizze von Schwerpunkten erziehungswissenschaftlicher Forschung zu Innovationen und ihrem Transfer ein Verständnis von Innovationen als ‚Wissenspassagen' entwickelt. Innovationen werden darin als kollektive, wissensbasierte Phänomene mit zeitlich, räumlich, sachlich, sozial und kognitiv differenzierenden Implikationen verstanden. Ausführungen zu den Eckpunkten einer theoretischen Grundlegung sowie zur Analyse von Innovationen als Wissenspassagen runden den Beitrag ab.
Schlüsselwörter: Innovation, Transfer, Diskursanalyse

Innovations as ‚Passages of Knowledge'

Theoretical Foundations and Implications for the Analysis

Abstract

Based on an overview of foci in educational research on innovation and transfer, this paper outlines a model of innovations as 'passages of knowledge'. Innovations are considered as collective, knowledge-based phenomena with implications with regard to temporal, spatial, factual, social, and cognitive differentiations. The paper comprises basic points regarding the theoretical foundation as well as the analysis of innovations as passages of knowledge.
Keywords: innovation, transfer, discourse analysis

1. Einleitung

Wenngleich ‚Innovation' zu einer Leitsemantik geworden zu sein scheint, korrespondiert die oftmals affirmative, alltagssprachlich-unreflektierte Verwendung dieses Begriffs nur wenig mit dem, was wissenschaftlich präzise darunter verstanden und analytisch erfasst werden kann. Nähert man sich dem Gegenstand, steht man

unversehens vor einigen Schwierigkeiten: Der Terminus wird sowohl in normativer bzw. regulativer Absicht verwendet, d.h. als Aufforderung, etwas zu tun, als auch mit ihm etwas beschrieben wird, was mehr oder weniger geplant oder zufällig entsteht bzw. bereits entstanden ist. Innovationen haben kein direktes empirisches Pendant – sie werden vielmehr als fluide, multidimensionale Phänomene beschrieben, die erst ex-post erfasst werden können (vgl. Braun-Thürmann 2005; Bormann/Rürup, in Vorbereitung).

Trotz dieser Widrigkeiten hat das Thema ‚Innovation' ebenso einen prominenten Platz in politischen Debatten, Programmen und Maßnahmen, wie es sich in der Bildungsforschung etabliert hat. Der Fokus liegt insbesondere auf der Untersuchung des Transfers von Innovationen, d.h. den Vorgängen ihrer Verbreitung (vgl. Gräsel 2010; Nickolaus/Gräsel 2006).

Nach dieser kurzen Einleitung werden im zweiten Abschnitt Innovationen und ihr Transfer als gleichermaßen bildungspolitische Anliegen wie als Gegenstände der Forschung dargestellt; herausgearbeitet werden unterschiedliche Verständnisse des Innovationstransfers. Anknüpfend an eines dieser Verständnisse und angesichts einschlägiger Probleme bei der Verbreitung von Innovationen wird im dritten Abschnitt ein wissenssoziologisch orientiertes, ‚alternatives' Verständnis des Innovationstransfers als ‚Wissenspassage' skizziert und an einem Beispiel illustriert. Im vierten Abschnitt wird der hier dargestellte (Forschungs-)Prozess kurz diskutiert.

2. Innovation und Transfer …

2.1 … als bildungspolitische Anliegen

In den 1970er-Jahren wurde zwischen Bund und Ländern vereinbart (vgl. BLK 1971), großflächig angelegte Modellversuche durchzuführen, in denen an einzelnen Schulen Innovationen entwickelt, erprobt und anschließend verbreitet werden sollten. Die sich in dieser Zeit entwickelnde Hoffnung, erfolgreiche Modellversuchsergebnisse in die Fläche des Bildungssystems übertragen zu können, wurde allerdings enttäuscht. Einer der wesentlichen Gründe für die beobachteten Schwierigkeiten mit der Umsetzung von Innovationen wurde in der relativen Beharrlichkeit des Bildungssystems gesehen. Nach einigen Jahren Modellversuchsförderung und -forschung wurde beanstandet, dass die Idee, Innovationen ‚einfach' in der Breite des Bildungssystems reproduzieren zu können, auf einer konsekutiven Entwicklungs- und Anwendungslogik beruht, die der Komplexität des Innovations- und Transfergeschehens nicht gerecht werden konnte. In der Folge wurde stattdessen für eine Verschiebung der Modellversuchsmittel und -anstrengungen zugunsten des Transfers plädiert (vgl. Nickolaus/Schnurpel 2001; Brockmeyer 2005; Holtappels 2005).

Mit Ende der 1990er-Jahre wurde die bis dato bestehende Modell*versuchs*förderung und -forschung umgestellt auf Modell*programme*: Auf wissenschaftlichem Wissen basierende Entwicklungsimpulse wurden durch systematische Begleituntersuchungen ergänzt, in denen die Bedingungen des Transfers von Innovationen von Beginn an thematisiert wurden (vgl. Euler 2001; Rauner 2002; Wiechmann 2002; Gräsel/Parchmann 2004). Über diese Neuausrichtung avancierte das Thema des Innovationstransfers mehr und mehr zu einem wichtigen Forschungsgegenstand der Bildungsforschung (vgl. Hameyer 2005; Altrichter/Wiesinger 2005; Nickolaus/Gräsel 2006; Oelkers/Reusser 2008; Bormann 2011).

2.2 … als Themen der Forschung

Während in der Erziehungswissenschaft noch vor einigen Jahren nahezu vergeblich nach Referenzautor/inn/en für ‚Innovation' gesucht werden musste (vgl. Kuper 2004), da das Thema – bis auf einige Ausnahmen (z.B. Hameyer 1978; Holtappels 1995) – v.a. Gegenstand ökonomischer, politikwissenschaftlicher und soziologischer Forschung war, ist die Untersuchung von Innovationen und ihrem Transfer mittlerweile in der Bildungsforschung nicht nur fest integriert, sondern auch äußerst differenziert.

So stehen Ansätze, bei denen die Merkmale derer, die von Innovationen ‚betroffen' sind, oder deren jeweilige organisationale Umfelder und Unterstützungssysteme fokussiert werden, neben solchen Ansätzen, die im Zusammenhang mit der Verbreitung von Innovationen auf Vorgänge des individuellen Lernens bzw. Lerntransfers abzielen. Ebenso existieren Konzepte, in denen die Steuerungsoptionen von Akteuren der Bildungsadministration im Vordergrund stehen (vgl. als Überblick: Gräsel 2010; Oelkers/Reusser 2008; Nickolaus/Gräsel 2006; M. Jäger 2004). Grundsätzlich unterscheiden sich die Ansätze u.a. dahingehend, ob sie Innovationen vorrangig als geplante bzw. planbare und steuerbare Prozesse oder aber als evolutionäre Phänomene auffassen, sowie darin, ob sie Innovationen als Eigenschaft von Personen oder von Systemen begreifen (vgl. Bormann 2011; Bormann/Rürup, in Vorbereitung).

2.2.1 Lineare Vorstellungen von Innovationen und ihrem Transfer

Zu linearen Ansätzen (vgl. Bormann 2011, S. 49) lassen sich insbesondere solche Konzepte zählen, die eine klare Phasenabfolge, z.B. die der Initiation, Implementation und Institutionalisierung, beschreiben oder klare Strategien für die Durchsetzung von Innovationen benennen (vgl. Giaquinta 1974, zitiert nach Holtappels 2005; Aregger 1976; Havelock 1976). Des Weiteren können zu den linearen Ansätzen solche gezählt werden, die die Wirkrichtung eines Veränderungsimpulses in den Vordergrund stellen. So basieren auch top-down ausgerichtete Steuerungsversuche (*fidelity-ap-*

proach), bei denen ein Macht- oder Wissensgefälle zwischen Akteuren angenommen wird (vgl. Weedall 2004, S. 56; Gräsel/Parchmann 2004, S. 198), auf der Annahme linearer Innovationsprozesse. Innovationen und ihr Transfer werden in solchen linearen Ansätzen mehr oder weniger deutlich als geplante und steuerbare Prozesse konzipiert. Ein solches Verständnis lag der oben skizzierten ersten Phase der Modellversuchsförderung zugrunde.

Im politikwissenschaftlichen Kontext wurde aber schon zu Beginn der 1980er-Jahre darauf hingewiesen, dass eine „einseitige Regierungsperspektive" überwunden werden müsse und es einer „Ergänzung durch eine Adressatenperspektive" bedürfe (Mayntz 1980, S. 3). In Zusammenhang mit dem Transfer (bildungs-)politischer Vorhaben rückten nunmehr verstärkt Vorgänge des kollektiven Lernens in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Dolowitz/Marsh 1996; Maier u.a. 2003).

2.2.2 Zirkuläre Vorstellungen von Innovationen und ihrem Transfer

Einseitig gerichtete Vorstellungen von Innovation, wie sie in linearen Ansätzen zum Tragen kommen, werden in zirkulären Vorstellungen des Innovationsprozesses von einer ergebnisoffeneren und verlaufsorientierten Perspektive abgelöst: Statt einer Zuschreibung zu einzelnen Akteuren wird eine Beobachtung des Wechselspiels zwischen Akteuren und ihrem institutionellen Kontext vorgenommen, und statt administrativer Wege werden die auf kontextspezifischen Deutungen der kommunizierten Vorhaben beruhenden Eigendynamiken in Transferprozessen stärker betont.

Erfahrungen mit der Verbreitung und Anwendung von Modellversuchsergebnissen im Bildungssystem hatten deutlich gemacht, dass der Transfer von Innovationen weder ausschließlich top-down gesteuert werden kann, noch dass er ein einfacher Kopierprozess ist (vgl. Euler/Sloane 1998; Nickolaus/Schnurpel 2001; Wiechmann 2003). Seit Ende der 1990er-Jahre gilt der Transfer von Innovationen demgegenüber als ein komplexer Transformations- und Gestaltungsprozess, bei dem die spezifischen Systembedingungen reflektiert werden und in dem Akteure eine aktive Aneignung i.S. der Selektion und Anpassung avisierter Ziele und Maßnahmen leisten. Diese Annahmen werden im sogenannten *mutual adaption*-Ansatz aufgegriffen (vgl. Hall/Loucks 1979; Berman 1980), bei dem die Interessen und kontextspezifischen Handlungsmöglichkeiten unterschiedlicher Akteure betrachtet werden (z.B. bei Gräsel/Parchmann 2004: ‚symbiotische Strategie'). Der stärker an den Adressaten, ihrem Wissen, ihren Einstellungen, Überzeugungen und Praktiken orientierte Ansatz entspricht der Vorstellung von Innovationen als zirkulären Prozessen.

Inzwischen sind vermehrt Konzepte anzutreffen, die Innovationen als kommunikative, reflexive Prozesse und als soziale Praxis konzipieren (vgl. Cros 1999; Spillane/Reiser/Reimer 2002; Kehrbaum 2009; Bormann 2011). Hier wird davon ausgegangen,

dass Veränderungen in sozialen Feldern immer wieder überraschende Wendungen nehmen, die weder vollends steuerbar noch vorhersehbar sind (vgl. Dalin 1999, S. 19), so dass Innovationsprozesse ggf. abgelenkt werden, ‚versanden', scheitern – oder zu anderen als den ursprünglich intendierten Ergebnissen führen.

3. Innovationen als ‚Wissenspassagen' – theoretische Grundlegung und Implikationen für die Analyse

Die Analyse der administrativen oder politischen Wege, die eine Innovation beim Transfer zurücklegt, kann zwar positiv Auskunft darüber geben, ob und wie eine geplante Innovation in Regeln und Regularien verankert wurde (vgl. Nickolaus/Gräsel 2006, S. 53ff.; Rürup 2007). Wie sie von den ‚betroffenen' Akteuren bzw. in den adressierten Kontexten ‚übersetzt' und angeeignet wurde, wird dabei jedoch kaum berücksichtigt. Dabei haben gerade die Ausführungen zu den zirkulären Vorstellungen von Innovationen und ihrem Transfer die Wissensbasiertheit dieses komplexen Vorgangs verdeutlicht. Im folgenden Abschnitt wird ein wissenssoziologisch orientiertes Modell des Innovationstransfers als ‚Wissenspassage' skizziert. Darin gelten nicht nur Innovationen selbst als wissensbasiert, sondern auch der Vorgang ihrer Anwendung und Verbreitung, durch den sie erst sozial wirksam werden.

3.1 Ein wissenssoziologisch orientiertes Modell des Innovationstransfers – theoretische Grundlegung

Vor diesem Hintergrund werden Innovationen hier als wissensintensive soziale Prozesse aufgefasst, in denen Wissen für das Verstehen einer diskursiv übermittelten Veränderungsabsicht generiert, aktiviert und angewendet wird und in deren Zuge neue Ordnungen von Wissen entstehen. Insofern reicht es nicht aus, nur die administrativen oder juristischen Wege, auf denen eine Innovation formal verbreitet wird, oder nur eine zahlenmäßige Diffusion neuer Konzepte zu betrachten. Stattdessen gilt es, die strukturellen, symbolisch-räumlichen Bedingungen und die Aneignungsformen der Akteurskonstellationen zu berücksichtigen, die mit einer Innovation in Berührung kommen und die dazu beitragen, dass eine Innovation sich fortsetzt, scheitert, verändert etc. – kurz: transferiert wird.

Grundsätzlich markiert *Transfer* eine Bewegung, die eine Idee, ein Produkt zwischen verschiedenen Kontexten, Zeiten, Räumen und Akteuren zurücklegt. In der innovationsbezogenen Bildungsforschung wird unter ‚Transfer' die Verbreitung von etwas Neuem in der Fläche des Bildungssystems verstanden.

Aus wissenssoziologischer Perspektive ist die Ressource, die dies ermöglicht, Wissen; das Medium, in dem dieses generiert wird, ist Sprache; die Prozesse, die sie antreibt,

sind die Aushandlung von Sinn sowie die Generierung von Wissen (vgl. Keller u.a. 2005). Die Hervorbringung und Verbreitung von Innovationen kann vor diesem Hintergrund als soziale Praxis aufgefasst werden; Praktiken wiederum werden als Ensemble von Kognitionen, also Wissen, Verstehensleistungen, Wahrnehmungen etc., auf der einen Seite und Handlungen auf der anderen Seite verstanden (vgl. Greeno 1998, S. 17). Auch Transfer von Innovationen kann in diesem Sinne als eine wissensbasierte soziale Praktik verstanden werden, die nicht allein von individuellen, sondern von kollektiven Akteuren getragen wird – die kognitive Dimension ist hier mit der sozialen verwoben (vgl. Resnick 1993; Billett 1998; Bransford/Schwartz 1999). Um dieser Wissensbasiertheit und dem Doppelcharakter von Innovationstransfer als Prozess und Ergebnis Ausdruck zu verleihen, wird der Transfer von Innovationen im Folgenden als ‚Wissenspassage' dargestellt.

Diese Charakterisierung wird im Folgenden im Hinblick auf 1) die These der Wissensbasiertheit von Innovationen, 2) die räumliche bzw. die Kontextdimension des Vorgangs sowie 3) die Prozessdimension der Generierung und Anwendung von Wissen im Innovationstransfer skizziert.

1. Als *Wissens*passagen werden Innovationen hier aufgrund ihres bereits angedeuteten immanenten Wissensgehalts betrachtet, denn, wie bereits erwähnt, gilt nicht nur die Innovation selbst als wissensbasiert, sondern auch der Vorgang ihrer Anwendung und Verbreitung, durch den sie erst sozial wirksam wird. Vor diesem Hintergrund werden Innovationen in benachbarten Disziplinen auch verstanden als Prozesse der Wissensgenerierung und -anwendung (vgl. Leonard 2006) bzw. des Lernens (vgl. Maier u.a. 2003; Dolowitz/Marsh 1996) und der Sinnstiftung (vgl. Heideloff 1998) kollektiver Akteure. Innovationen haben mit dem expliziten Wissen und dem impliziten, prozeduralen Wissen bewusste und unbewusste Anteile. Dieses Wissen wird getragen von individuellen wie von kollektiven Akteuren. Ohne diese verschiedenen Typen von Wissen sind Innovationen und ihr Transfer nicht denkbar (vgl. Beck 1996; Nickolaus/Schnurpel 2001; Hall/Hord 2001; Rogers 2003; Gräsel/Parchmann 2004; Hameyer 2005; Altrichter/Wiesinger 2005; Peine 2006). Bei der Analyse wird danach gefragt, welches Wissen Akteure im Prozess des Innovationstransfers anwenden oder generieren.
2. Mit dem Begriff der Wissens*passage* wird auf die Kontextdimension von Innovation hingedeutet. Unter der Prämisse, dass Innovationen als Wissensform betrachtet werden, die sich durch die mit den selektiven Interpretationsleistungen unterschiedlicher Akteure einhergehenden sprachlichen Objektivationen und Praktiken sozial, zeitlich und räumlich ‚ausdehnt' (vgl. Heideloff 1998), stellt sich die Frage nach den sozial konstituierten, dynamischen ‚Räumen', in denen diese Wissensprozesse und Aneignungsvorgänge stattfinden (vgl. Ecarius/Löw 1997). Mit wem ‚verbünden' sich Akteure diskursiv? Welche Bezüge zu anderen Akteuren oder anderen Diskursen werden hergestellt? Wie positionieren sich Akteure? Welche Koalitionen gehen sie ein, um dem Prozess mehr Geltung zu verleihen?

3. Als *Wissenspassagen* werden Innovationen hier bezeichnet, um der Prozessdimension Ausdruck zu verleihen und Innovationen als Gegenstände und gleichermaßen als Resultate von Wissensarbeit zu markieren. Diese Sichtweise konzentriert sich auf den Sachverhalt der (kommunikativen) Verbreitung von Innovation, lässt dabei aber deren ‚Gegenstück', d.h. die kollektive Aneignung und Verarbeitung im Transfervorgang, weitgehend unberücksichtigt. Werden Innovationen als wissensbasierte, ko-konstruktive Vorgänge verstanden (vgl. Giddens 1997; Berger/Luckmann 1995), erfährt das ihnen anhaftende Wissen eine Interpretation durch verschiedene Akteure. Wird also lediglich die in einer Reformabsicht kommunizierte Innovationsaufforderung als Innovation betrachtet, liegt dem ein ‚halbes' Innovationsverständnis zugrunde.

Die Vorstellung von ‚Wissenspassagen' hebt damit insbesondere gegenüber linearen Konzepten des Innovationstransfers stärker den kontextspezifischen und situativen Umgang mit der Generierung und Anwendung von sozialem Wissen sowie deren Erfordernis hervor.

3.2 Zur Analyse von Innovationen als Wissenspassagen – ein Beispiel

Diese Skizze eines alternativen Verständnisses von Innovationen und ihrem Transfer wirft die Frage nach der empirischen Fundierung auf. Wie deutlich wurde, ist der Transfer von Innovationen nicht direkt beobachtbar. Stattdessen handelt es sich um interpretativ zu rekonstruierende Prozesse einer ‚diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit' (vgl. Keller u.a. 2005). Die Untersuchung solcher Vorgänge ist Anliegen wissenssoziologisch und diskurstheoretisch orientierter Verfahren (vgl. Keller 2004; 2008). Ihnen zufolge handelt es sich bei Diskursen um Medien, die „Wissen durch Zeit und Raum" (vgl. S. Jäger 2004, S. 23) transportieren.

Aus einer solchen wissenssoziologisch-diskurstheoretischen Perspektive sind bei der Untersuchung von Innovationstransfer verschiedene Fragen zu stellen: Welche unterschiedlichen Praktiken der Wissensgenerierung und -verwendung lassen sich identifizieren? Durch welche (machtvollen) Praktiken wird Wissen in den beteiligten Konstellationen relevant? Wie positionieren die Akteure sich bzw. wie werden sie positioniert? Rekonstruiert wird also, unter welchen Bedingungen eine Innovation als solche interpretiert wird und wie so mit ihr umgegangen wird, dass sie eine potenzielle soziale Wirkung entfalten kann. Analytisch bedeutet dies das schrittweise Nachvollziehen der ‚inneren' Verarbeitung eines von ‚außen' initiierten Vorgangs der Sinnstiftung in Innovationsprozessen (vgl. Bormann 2011; Oelkers/Reusser 2008, S. 111f.).

Zur Illustration werden im Folgenden kursorische Ergebnisse einer komparativen, wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion zweier unterschiedlicher

‚Wissenspassagen' skizziert. Verdeutlicht werden soll die Verschiedenartigkeit der Typen hinsichtlich ihrer diskursiven Strategien der Sinnstiftung, die ihrerseits mit den mit Macht durchsetzten Praktiken der Integration der Innovation korrespondieren und so unterschiedliche räumliche und soziale Differenzierungen der Innovation und ihrer Integration erzeugen (vgl. Bormann 2011).

In die Untersuchung wurden Arbeitsgruppenprotokolle, Selbstverständniserklärungen und Interviews einbezogen, die in einem Zeitraum von drei Jahren im Kontext der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' in verschiedenen Arbeitsgruppen entstanden sind. Aus dem umfangreichen Materialkorpus wurde über verschiedene Selektionsschritte ein Analysekorpus mit kontrastreichen Fällen generiert. Im Rahmen von zunächst fallweise formulierenden, reflektierenden und anschließend fallübergreifend-typisierenden Interpretationsschritten konnten schließlich zwei Diskurstypen rekonstruiert werden, die unterschiedliche Wissenspassagen repräsentieren (zum Vorgehen vgl. ausführlicher Bormann, im Erscheinen): Ein Typus (A) wurde mit dem Titel der ‚geltungsorientiert-regulierenden Institutionalisierung' charakterisiert, der andere (B) erhielt die Bezeichnung der ‚bedeutungsorientiert-elaborierenden Innovation'.

(A) Von diesem Typus (geltungsorientiert-regulierende Institutionalisierung) werden klare Vorstellungen darüber repräsentiert, welche Akteure die Passage konstituieren und welches Wissen diese Passage wie passieren soll: Der Prozess der Innovation wird als weitgehend unidirektionaler Kommunikationsprozess mit hoher sozialer, zeitlicher und räumlicher Reichweite organisiert. Die Innovationsaufforderung wird mit Hilfe einer intermediären Instanz an weitere Adressaten weitergeleitet, die dadurch zu eigener Wissensarbeit aufgefordert sind. Um diese zu erreichen, werden formal mächtige Akteure eingebunden (z.B. die Kultusministerkonferenz), die das Anliegen administrativ unterstützen, indem sie ein *policy*-Papier lancieren. Dieser Diskurstyp ist durch die aktive Anwendung von Prozesswissen sowie dadurch gekennzeichnet, dass eine legitimitätssichernde Verschränkung mit anderen Diskursen stattfindet (z.B. Bologna-Reform, neue Steuerungsmodelle), also eine symbolische Ausdehnung auf weitere Reformen stattfindet.

(B) Dieser Typus (bedeutungsorientiert-elaborierende Innovation) ist durch seinen explorierenden Charakter gekennzeichnet: Es bleibt zum einen lange unklar, was genau unter der Innovationsaufforderung verstanden werden soll; zum anderen wird anhaltend elaboriert, welche Strategie verfolgt werden soll, um die Innovation zu realisieren. Es kristallisiert sich schließlich eine Strategie heraus, die zwischen einer Einbeziehung weiterer Akteure in Verständnis und Zielfindung auf der einen Seite und einer anhaltenden Verständigung über die Innovations-‚Aufgabe' auf der anderen Seite hin- und herpendelt. Die Verständigung über die Innovationsaufforderung und das Verständnis von ihr selbst werden so zu zent-

ralen Gegenständen dieses Diskurses, der lange eine nur geringe räumliche und soziale Ausdehnung erfährt. Dieser Diskurstyp ist durch eine Binnenzentrierung sowie durch den Versuch der Generierung eindeutigen Wissens gekennzeichnet.

Wird berücksichtigt, welche Akteure des Bildungssystems an der Konstitution der – hier nur äußerst knapp skizzierten – ‚Wissenspassagen' mitwirken, treten die Eigenarten der spezifischen Kontexte hervor, in denen diese Diskurse sich abspielen: Typ (A) können Akteure aus den stark formalisierten Bereichen Schule und Hochschule, Typ (B) Akteure aus dem demgegenüber schwach strukturierten Feld der außerschulischen und der informellen Bildung zugeordnet werden.

4. Schluss

In der Forschung zu Innovationen und den Vorgängen ihres Transfers müsse es, so betont Prenzel (2010), darum gehen, Vorgänge des Innovationstransfers künftig noch detaillierter hinsichtlich der erforderlichen Voraussetzungen sowie der Interventionseffekte aufzuklären. Um darstellen zu können, was beim Innovationstransfer einen Effekt ausmacht, seien insbesondere Beobachtungsverfahren vorteilhaft.

Die hier skizzierte Grundlegung von Innovationen als Wissenspassagen und die daran anknüpfende, wissenssoziologisch-diskursanalytisch orientierte Rekonstruktion dieser Vorgänge zielen ab auf eine theoretisch und empirisch-qualitativ fundierte Beobachtung und Darstellung der verborgenen Mechanismen des Innovationstransfers. Der Blick wird dabei weniger auf die Steuerung von Innovationen, wie sie linearen Ansätzen zugrunde liegen, als vielmehr auf die adaptive Rezeption und Aneignung von Impulsen gerichtet, aus denen Innovationen hervorgehen. Als zentral werden das Wissen, Vorgänge der Wahrnehmung von Ereignissen, aus denen Innovationen hervorgehen, sowie Aneignungsprozesse kollektiver Akteure in Diskursen angesehen.

In Bezug auf die hier skizzierte Vorstellung von zu rekonstruierenden Wissenspassagen zielt die Diskursanalyse darauf ab, die ‚verborgenen' Mechanismen der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit, die im Nicht-Gesagten oder Un-Sagbaren liegen, systematisch durch die Analyse möglichst kontrastreicher Fälle zu erschließen. In ihrem Anspruch geht sie so über Inhaltsanalysen hinaus und trägt dazu bei, z.B. Strukturen asymmetrisch verteilter Möglichkeiten unterschiedlicher Akteure in Diskursen aufzudecken und unterschiedliche Transfereffekte zu verstehen.

Auch wenn Diskursanalysen für die Untersuchung von Innovationen und ihrem Transfer erst vereinzelt eingesetzt werden, scheinen sie – insbesondere in Kombination mit weiteren Forschungsmethoden – gerade durch ihren Anspruch,

die Soziogenese von Wandel, die Implikationen diskursiver Ereignisse und die Zirkularität von Handlung und Strukturen systematisch sowie in ihrer Komplexität erfassen zu wollen, geeignet zu sein, einen systematischen Beitrag zur Aufklärung des ‚geheimnisvollen' Transfers von Innovationen zu leisten.

Literatur

Altrichter, H./Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9, H. 4, S. 28-37.

Aregger, K. (1976): Innovation in sozialen Systemen, Bd. 1. Bern: Haupt.

Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 289-315.

Berger, P.L./Luckmann, T. ([5]1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.

Berman, P. (1980): Thinking about Programmed and Adaptive Implementation: Matching Strategies to Situations. In: Ingram, H./Mann, D. (Hrsg.): Why Policies Succeed or Fail. London: Sage, S. 205-227.

Billett, S. (1998): Transfer and Social Practice. [The Transfer Problem.] In: Australian & New Zealand journal of vocational education 6, H. 1, S. 1-26.

BLK (1971): Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. Bonn: BLK.

Bormann, I. (2011): Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS.

Bormann, I. (im Erscheinen): Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als ‚Wissenspassagen'. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Anwendungen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS.

Bormann, I./Rürup, M. (in Vorbereitung): Innovation – Differenz und Integration. Ein Ordnungsversuch. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: VS.

Bransford, J.D./Schwartz, D.L. (1999): Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. In: Review of Educational Research 21, S. 61-99.

Braun-Thürmann, H. (2005): Innovation. Bielefeld: transcript.

Brockmeyer, R. (2005): Anmerkungen zu Innovation und Transfer aus bildungsplanerischer Sicht im Anschluss an das BLK-Modellversuchsprogramm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS). In: Wissenschaftliche Positionen zur Transfer- und Innovationsforschung. Vervielfältigtes Manuskript. Berlin: BMBF, S. 94-105.

Cros, F. (1999): Innovation in Education: Managing the Future? In: OECD/CERI (Hrsg.): Innovating Schools. Paris: OECD, S. 59-79.

Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Dolowitz, D.P./Marsh, D. (1996): Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature. In: Political Studies 44, H. 2, S. 343-357.

Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.) (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich.

Euler, D. (2001): Transfer von Modellversuchen. Dossier. In: BLK (Hrsg.): Sachverständigengespräch der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen" mit Programmträgern zum Transfer von Modellversuchen innerhalb von Programmen. Bonn: BLK, S. 53-79.

Euler, D./Sloane, P.F.E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 26, H. 4, S. 312-326.
Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus.
Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7-20.
Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32, H. 3, S. 196-214.
Greeno, J.G. (1998): The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: American Psychologist 53, S. 5-26.
Hall, G.E./Hord, S.M. (2001): Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes. Boston, MA: Pearson Education.
Hall, G.E./Loucks, S. (1979): Implementing Innovations in Schools: A Concerns-Based Approach. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
Hameyer, U. (1978): Innovationsprozesse: Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim: Beltz.
Hameyer, U. (2005): Wissen über Innovationsprozesse. Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. In: Journal für Schulentwicklung 9, H. 4, S. 7-20.
Havelock, R.G. (1976): Schulinnovation – ein Leitfaden. Bern: Haupt.
Heideloff, F. (1998): Sinnstiftung in Innovationsprozessen. Versuch über die soziale Ausdehnung von Gegenwart. München: Hampp.
Holtappels, H.-G. (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 6-36.
Holtappels, H.-G. (2005): Innovation und Transfer in Schulen. Forschungsstand und Steuerungsperspektiven zur Schulentwicklung. In: BMBF (Hrsg.): Wissenschaftliche Positionen zur Transfer- und Innovationsforschung. Vervielfältigtes Manuskript. Berlin: BMBF, S. 3-26.
Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.
Jäger, S. (2004): Diskurs als „Fluss von Wissen durch die Zeit". In: Wichter, S./Antos, G. (Hrsg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt a.M.: Lang, S. 51-65.
Kehrbaum, T. (2009): Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS.
Keller, R. (^{2}2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS.
Keller, R. (^{2}2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse – Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS.
Keller, R./Hirseland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK.
Kuper, H. (2004): Innovation der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung 54, H. 3, S. 195-206.
Leonard, D.L. (2006): Innovation as a Knowledge Generation and Transfer Process. In: Singhal, A./Dearing, J.W. (Hrsg.): Communication of Innovations. A Journey with E.M. Rogers. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 83-111.
Maier, M.L./Nullmeier, F./Pritzlaff, T./Wiesner, A. (Hrsg.) (2003): Politik als Lernprozess. Wissenszentrierte Ansätze der Politikanalyse. Opladen: Leske + Budrich.
Nickolaus, R./Gräsel, C. (2006): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Nickolaus, R./Schnurpel, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Bd. 1. Bonn: BMBF.

Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin: BMBF.
Peine, A. (2006): Innovation und Paradigma. Epistemische Stile in Innovationsprozessen. Bielefeld: transcript.
Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 21-37.
Rammert, W. (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. Berlin: Technische Universität.
Rauner, F. (2002): Modellversuche in der beruflichen Bildung. Zum Transfer ihrer Ergebnisse. Bremen: ITB. URL: www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_03_02.pdf; Zugriffsdatum: 02.02.2011.
Resnick, L.B. (1993): Shared Cognition: Thinking as Social Practice. In: Resnick, L.B./Levine, J.M./Teasley, S.D. (Hrsg.): Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC: American Psychological Association, S. 1-23.
Rogers, E.M. ([5]2003): Diffusion of Innovations. Mahwah, NJ: Free Press.
Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee ‚Schulautonomie' im Ländervergleich. Wiesbaden: VS.
Spillane, J.P./Reiser, B.J./Reimer, T. (2002): Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. In: Review of Educational Research 72, H. 3, S. 387-431.
Weedall, M. (2004): A Case Study of the Fidelity Approach in an Educational Innovation. In: International Journal of Educational Management 18, H. 1, S. 49-57.
Wiechmann, J. (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidungen von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 1, S. 95-117.
Wiechmann, J. (2003): Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 5, S. 675-694.

Inka Bormann, Prof. Dr., geb. 1971, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Phillips-Universität Marburg.

Anschrift: Phillips-Universität Marburg, FB 21, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6B, 35032 Marburg
E-Mail: inka.bormann@staff.uni-marburg.de

WEITERER BEITRAG

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 65-79
© 2011 Waxmann

Elke Kurth-Buchholz

Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen

Zusammenfassung

An die Schule wird der Anspruch gestellt, die Schüler/innen dazu zu befähigen, ein Leben lang selbstständig lernen zu können, Verantwortung für sich selbst, aber auch für Andere zu übernehmen und in einer demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Ein Baustein, um diese Bildungsziele von Schule zu erreichen, ist Schülermitbestimmung im Unterricht. Dabei werden Schüler/innen in Inhalts- und Methodenentscheidungen zum Unterricht einbezogen. Schülerleistungen werden in einem Dialog zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n bewertet. Gleichwohl ist ein solcher Unterricht gerade in der Oberstufe an deutschen Gymnasien eher Utopie. Im Artikel werden Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung auf der Ebene der Lehrkräfte, der Schüler/innen sowie auf der Ebene der Einzelschule aufgezeigt. Zudem wird dargelegt, welche Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht sich die Schüler/innen selbst wünschen. Abschließend werden Aufgaben für die Lehrerausbildung sowie für die Gestaltung der einzelnen Schule abgeleitet.
Schlüsselwörter: Schülermitbestimmung, Vorstellungen der Schüler/innen, Gelingensbedingungen, Lehrerausbildung, Gestaltung der Einzelschule

Students' Participation in Upper Secondary Education – Notions from Students' Points of View and Conditions of Success

Abstract

School should enable pupils to learn independently, to take responsibility for themselves as well as for others and to participate in a democratic society. One step to reach these educational goals is to give the pupils a larger role in shaping the class. Pupils should be involved in decisions about the content and methods in school lessons. The achievements of pupils should be assessed in a dialog between pupils and teacher. These ideas are rather utopian, especially in German upper secondary schools. The following article

discusses what is needed from teachers, pupils and the individual schools for a successful codetermination of the pupils. Furthermore, pupils' ideas for more participation in class are presented. Finally, tasks for teacher education and for the organisation of schools are derived.
Keywords: students' participation, students' ideas, conditions for success of students' participation, teacher education, organisation of individual schools

Die Institution Schule in Deutschland müsse, so Edelstein (2008), den Schüler bzw. die Schülerin zur demokratischen Teilhabe, aber auch zur Bereitschaft von Verantwortungsübernahme befähigen. In Deutschland hatte diese Thematik bereits innerhalb der Institutionenkritik der 1960er-Jahre Konjunktur. Damals wurde die Schülermitverwaltung in institutionellen Gremien gefordert. Inzwischen sind Partizipationsrechte von Schüler/inne/n in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. So gibt es formal die Schülervertretung/den Schülerrat/die Schülerversammlung. Die Namensgebung ist je nach Bundesland verschieden. Unterschiedlich ist auch der Umfang des Stimmrechtes, mit dem Schülervertreter/innen an Gesamt- und Fachkonferenzen teilnehmen dürfen. Für den Bereich des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sind Mitbestimmungsrechte für Schüler/innen nicht schulrechtlich verankert. Die KMK formuliert jedoch als Unterrichtsziele unter anderem: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe [ ] vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt." (KMK 2008, S. 5) Diese Erziehungsziele weisen eine große Nähe zum Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Klafki vertritt, auf. Klafki bezeichnet die Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Grundfähigkeiten eines allgemein gebildeten Individuums (vgl. Klafki 1994, S. 52ff.). Daraus zieht er Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: „Im Lehr-Lern-Prozeß müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung und der Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch ‚Unterricht über Unterricht'." (Klafki 1994, S. 77) In den aktuellen Curricula für die Sekundarstufe II, die im Diskurs um Kompetenzen und Standards neu formuliert wurden, werden solche konkreten Forderungen an eine Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen demgemäß, dass Schüler/innen im alltäglichen Unterricht vor allem in der gymnasialen Oberstufe nur wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen (vgl. Grundmann/Kramer 2001; Randoll 1997). Die Gründe dafür sind jedoch nicht nur in den Curricula zu suchen. Vielmehr gibt es verschiedenste Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung, die ich innerhalb der empirischen Studie „Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern" (Kurth-Buchholz 2011) herausgearbeitet habe und die in diesem Artikel zusammenfassend dargestellt werden sollen. Die Datengrundlage bildet hierfür eine im Januar 2005 durchgeführte Lehrer- und Schülerbefragung. Hierfür wurden 197

Lehrer/innen und 1 281 Schüler/innen aus sieben Gymnasien der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen befragt. Mittels standardisierter Fragebögen wurden quantitative Daten erhoben. Vor der Darstellung meiner Ergebnisse werde ich im Folgenden den Begriff „Schülermitbestimmung" definieren und danach vorliegende empirische Ergebnisse zu den Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung darlegen.

1. Was ist Schülermitbestimmung?

1982 veröffentlichten Baake und Brücher das Buch „Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation". Der Begriff Partizipation steht hier als Oberbegriff und wird gefüllt mit dem Verb „mitbestimmen": Wer partizipiert, bestimmt mit. Die Autoren fordern Schülerpartizipation nicht nur in schulischen Gremien, sondern darüber hinaus auch im Unterricht. Demzufolge verbindet hier der Partizipationsbegriff den schulischen sowie den unterrichtlichen Bereich. Einen ähnlich weiten Begriff vertreten die Autor/inn/en und Autorenteams Helsper, Böhm-Kaspar und Sandrig (2006), Grundmann und Kramer (2001), Kötters, Schmidt und Ziegler (2001) sowie Grundmann, Kötters und Krüger (1998). In den quantitativen Teilen ihrer empirischen Studien erheben sie unter dem Konstrukt „Partizipation" Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulleben sowie im Unterricht. Ziegler (2009) grenzt im Gegensatz dazu diesen Begriff ein und untersucht in ihrer empirischen Studie die „unterrichtliche Partizipation" von Schüler/inne/n im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Mit „unterrichtlicher Partizipation" meint sie die „Einflussnahme der Schüler auf die Gestaltung unterrichtlicher, d.h. auf den Unterrichtsstoff bezogener Lehr-Lern-Prozesse." (Ebd., S. 18) Sie unterscheidet drei mögliche Ebenen, auf denen unterrichtliche Partizipation stattfinden kann: die Organisationsebene, die Interaktionsebene und die Kognitionsebene (vgl. ebd., S. 22). Damit ist unterrichtliche Partizipation auf der kognitiven Ebene zum einen nicht immer eindeutig beobachtbar, und zum anderen ist sie, wenn auch nicht immer vorhanden, dennoch konstitutives Element schulischen Unterrichts. Meyer, Schmidt und Keuffer (2000) wählen für ihre fachdidaktischen Untersuchungen den Begriff „Schülermitbeteiligung" und definieren diese als ein „Handeln, durch das die Schülerinnen und Schüler sich selbst einbringen und zugleich als tendenziell gleichberechtigte Partner von den Lehrern in die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts einbezogen werden." (Ebd., S. 11) In dieser Definition wird Schülermitbeteiligung auf den unterrichtlichen Bereich begrenzt. Zusammenfassend kann *Partizipation* als Oberbegriff klassifiziert werden, der die Ausgestaltung der Schule, des Schullebens sowie des Unterrichts unter Einbeziehung der Schüler/innen verbindet. Schüler*mitbeteiligung* hingegen ist eher eingegrenzt auf den unterrichtlichen Bereich. Nicht immer eindeutig ist dabei, was praktisch damit gemeint ist: Ist es das Einbeziehen von Schülermeinungen bei der Unterrichtsplanung oder lediglich

der Einsatz schülerzentrierter Unterrichtsmethoden? Unter anderem aufgrund dieser Undeutlichkeit des Begriffes Schülermit*beteiligung* spreche ich in diesem Artikel von Schülermit*bestimmung* und meine damit das Anhören und Berücksichtigen von Schülermeinungen, -ideen und -interessen in allen Entscheidungsprozessen innerhalb des Unterrichts. Vom Begriff der *unterrichtlichen Partizipation* grenze ich mich hier insofern ab, als dass Mitbestimmung nicht konstitutiv für unterrichtliches Lernen ist. So kann die Handlung, in der ein/e Schüler/in sich mit von der Lehrkraft vorgegebenen Inhalten, auf einem von dieser organisierten methodischen Wege kognitiv auseinandersetzt, durchaus als unterrichtliche Partizipation eingeordnet werden. Die Schüler/innen partizipieren hier durch die eigene kognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt. Mitbestimmung ist dies jedoch nicht. Betont werden muss in meiner Definition die *Mit*bestimmung. Schüler/innen bestimmen nicht allein den Unterricht, sondern sie werden als Interaktionspartner der Lehrer/innen betrachtet und berücksichtigt, was allerdings nicht mit einer symmetrischen Beziehungs- und Kommunikationsstruktur zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n gleichzusetzen ist. Beide, Schüler/innen und Lehrer/innen, übernehmen Verantwortung für den Unterricht. Erst wenn die Verantwortungsteilung beiden bewusst ist, kann hier von Mitbestimmung im Sinne der hiesigen Definition gesprochen werden. Im Unterrichtsalltag meint Schülermitbestimmung nach dieser Definition die aktive Teilhabe an Entscheidungen in den Bereichen Unterrichtsinhalt, Unterrichtsmethodik und Bewertung. Letzteres ist nicht gleichzusetzen mit der Zensurengebung. Vielmehr bedeutet Mitbestimmung hier das gemeinsame Bewertungsgespräch zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n nach einer Schülereinzel- oder Gruppenarbeit im Sinne einer dialogischen Leistungsbewertung (vgl. Winter 2008). Innerhalb der hier aufgestellten normativen Vorstellung von Mitbestimmung im Unterricht ist diese jedoch nicht erst dann gegeben, wenn in allen drei Bereichen – Inhalt, Methode und Bewertung – Schüler/innen mitbestimmen. Möglich ist vielmehr, dass sich Mitbestimmung in einem, in zwei oder auch in allen drei Bereich/en vollzieht.

Meine Definition von Schülermitbestimmung folgt der hier bereits zitierten Begriffsbestimmung von Meyer, Schmidt und Keuffer (2000), allerdings mit dem Unterschied, dass jene Autoren den Begriff Schüler*mitbeteiligung* verwenden. Meyer u.a. weichen in ihrer Ergebnisdarstellung von ihrer eigenen, hier bereits zitierten Definition ab und verstehen Schülermitbeteiligung unter lehr-lern-theoretischem Blickwinkel vielmehr als Beteiligung der Schüler/innen an den Lehrhandlungen (vgl. ebd., S. 31). So entwickeln sie ein Stufenmodell, dessen Qualitätsunterschiede sich in einer den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen adäquaten Adaption der Lerninhalte manifestieren (vgl. ebd., S. 58). Den Unterricht plant auf jeder Stufe des Modells allein die Lehrkraft. In meiner Definition hingegen bestimmen die Schüler/innen über Unterrichtsinhalte und -methoden sowie in Bewertungsprozessen aktiv mit. In dieser Betrachtungsweise beeinflussen demnach nicht lediglich die Vorkenntnisse sowie die Fähigkeiten der Schüler/innen – diagnostiziert von der Lehr-

kraft – die Unterrichtsplanung, sondern die Schüler/innen äußern selbst Interessen und Vorstellungen zum Unterricht.

2. Empirische Ergebnisse zum Thema Schülermitbestimmung

Nach der Eingrenzung des Begriffes Schülermitbestimmung auf den unterrichtlichen Bereich minimieren sich die zum Gegenstandsbereich befragbaren Forschungsarbeiten. Zurückgegriffen werden kann auf Studien aus drei theoretischen Richtungen: Zum einen werden in empirischen Studien zur Erfassung von Unterrichtsqualität teilweise Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen quantitativ erhoben (vgl. Helmke/Jäger 2002; Ditton 2000; Ditton/Merz 2000; Lehmann u.a. 2001; Baumert/Bos/Watermann 1999; Helmke/Weinert 1995). Solche Bestandsaufnahmen erheben auch Studien, die stärker dem demokratietheoretischen Diskurs zugeordnet werden können (vgl. Eder 1998; Krüger u.a. 2000). Studien zur Schulkultur wiederum erheben die Ausprägung von Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Randoll 1997) und analysieren zum einen Faktoren, die die Mitbestimmungsmöglichkeiten beeinflussen (vgl. Grundmann/Kötters/Krüger 1998; Krüger/Grundmann/Kötters 2000); zum anderen bestimmen sie auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen Ausformungen von Mitbestimmungsprozessen im Unterricht (vgl. Helsper/Böhm-Kaspar/Sandrig 2006; Grundmann/Kramer 2001; Helsper 2001; Kötters/Schmidt/Ziegler 2001). Hierbei muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Autor/inn/en von Partizipation, nicht jedoch von Mitbestimmung sprechen, auch wenn sie sich auf den unterrichtlichen Bereich beziehen.

Bereits einleitend habe ich darauf hingewiesen, dass nach vorliegenden empirischen Ergebnissen Schüler/innen eher wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen. Dies wurde in meiner Studie erneut deutlich, innerhalb derer Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Oberstufe an Gymnasien aus Sicht von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n erhoben wurden. Tabelle 1 stellt die Ergebnisse meiner Untersuchung dar, im Vergleich zu Studien, die ebenfalls Schüler/innen und Lehrer/innen an Gymnasien befragt haben (wenn auch nicht ausschließlich an Gymnasien und nicht immer in den Klassenstufen 11 bis 13). Generell zeigen die Daten in der Tabelle, dass Schüler/innen hinsichtlich Unterrichtsinhalt und Unterrichtsmethodik mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten sehen als bei der Zensurengebung. Bei Randoll (1997) lehnen 11% der befragten Schüler/innen die Aussage ab, *wenig* Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung zu haben. In meiner Untersuchung geben jedoch 33,2% der befragten Schüler/innen an, das Unterrichtsthema mitbestimmen zu können; innerhalb der methodischen Unterrichtsgestaltung befürworten dies 29,6%. Dies sind jeweils deutlich mehr als bei Randoll, obwohl in beiden Studien Schüler/innen aus der Sekundarstufe II an Gymnasien befragt wurden. Ein Grund hierfür könnte in der indirekten Fragestellung in der Erhebung von Randoll zu suchen

Tabelle 1: Empirische Daten zu Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Schülersicht

	Krüger u.a. (2000, S. 263ff.)	Randoll (2007)	Kurth-Buchholz (2011)
Mitbestimmung bei Unterrichtsinhalt/ Unterrichts-methodik	„Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden“: *46%* Befürwortung (n=229, Jahrgangsstufen 5 und 8 an Gymnasien in Sachsen-Anhalt)	„Als Schüler habe ich wenig Einfluss auf das, was im Unterricht behandelt wird“: *11%* Ablehnung, *9%* neutrale Antworten, *79%* Zustimmung	„Ich darf mitbestimmen bei der Entscheidung, welches Thema im Unterricht behandelt wird“: *33,2%* Zustimmung „Ich darf mitbestimmen, wie ich im Unterricht arbeiten möchte (allein, mit Freunden)“: *29,6%* Zustimmung
Mitbestimmung bei der Notengebung	„Schüler dürfen bei der Notengebung mitentscheiden“: *22,6%* Zustimmung (n=934, Schüler der Jahrgänge 5 und 8 an Sekundarschulen, Gesamtschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt)	wurde nicht gefragt	„Ich darf mitbestimmen bei der Notengebung“: *14,3 %* Zustimmung
Angaben zur Stichprobe	Angabe erfolgt bei den Einzelitems, da sich die Stichprobengröße unterscheidet.	n=761, Schüler der Jahrgangsstufe 13 an 19 Gymnasien der Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Saarland	n=1281, Jahrgänge 11,12 und 13 an drei Gymnasien in Brandenburg und vier Gymnasien in NRW

sein. Bei Krüger u.a. geben immerhin 46% der Schüler/innen an, innerhalb der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden zu können. Dies sind prozentual etwas mehr als in meiner Untersuchung. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass die Autor/inn/en Schüler/innen der Jahrgangsstufen fünf und acht befragt haben. Sie weisen selbst darauf hin, dass die Zustimmung mit steigendem Alter abnimmt. Unbeantwortet bleibt bei der Interpretation dieser Daten jedoch die Frage nach den Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung. Untersuchungen zu den Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung im Unterricht in der *gymnasialen Oberstufe* sind bislang in der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur nicht zu finden. Grundlegend zu dieser Fragestellung ist jedoch die Arbeit von Grundmann, Kötters und Krüger (1998). Sie haben die „Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler im Unterricht“ aus Lehrersicht erhoben und erklären diese Variable in einer multiplen Regressionsanalyse mit den Variablen „Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer“, „schülerzentriertes Verhalten der Lehrer an der Schule“ und „schülerzentriertes Verhalten des Lehrers“ (ebd., S. 29). Insgesamt erreicht ihr Modell eine Güte von R=,540. Den stärksten Einfluss hat die Variable „schülerzentriertes Verhalten der Lehrer an der Schule“ (,261). Fast ebenso hoch ist der Einfluss der

Variable „Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer“ (,224). Weniger wichtig für die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen im Unterricht aus Lehrersicht ist nach den Ergebnissen von Grundmann u.a. das schülerzentrierte Verhalten einer einzelnen Lehrkraft (,107). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Schülermitbestimmung vor allem in einem eher partizipationsfreudigen Schulklima möglich ist. Dies kann jedoch nur eine Vermutung bleiben, da in dem Regressionsmodell ausschließlich die Sicht der Lehrer/innen erklärt wird.

Mitbestimmung muss jedoch nicht nur ermöglicht, sondern sie muss auch genutzt werden. Grundmann und Kramer (2001) untersuchen die „Bereitschaft der Schüler zur Verantwortungsübernahme in der Schule“ (ebd., S. 65). Das von ihnen erstellte Regressionsmodell (R^2=,202) bezieht sich demnach auf den umfassenderen Begriff der Partizipation in der Schule. Danach übernehmen Schüler/innen eher dann Verantwortung in der Schule, wenn die Schülermitverwaltung eine hohe Bedeutung an ihrer Schule hat (,236), wenn Schüler/innen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung einbezogen werden (,144), wenn sie bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden dürfen (,126), wenn sie den Unterricht in ihrem Sinne beeinflussen können (,101) und wenn sie sich bei der Ausgestaltung der Schule und der Klassenräume beteiligen dürfen (,062). Diese Ergebnisse verdeutlichen den folgenden Zusammenhang: Schüler/innen geben dann an, Verantwortung übernehmen zu wollen, wenn sie in für sie wichtigen Bereichen mitentscheiden dürfen. So ist es für eine Entwicklung der Verantwortungsbereitschaft der Schüler/innen notwendig, ihnen innerhalb der Unterrichtsgestaltung Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen. Die Beteiligung der Schüler/innen bei der Ausgestaltung von Schul- und Klassenräumen ist nach den Ergebnissen von Grundmann und Kramer für dieses Ziel weniger bedeutend.

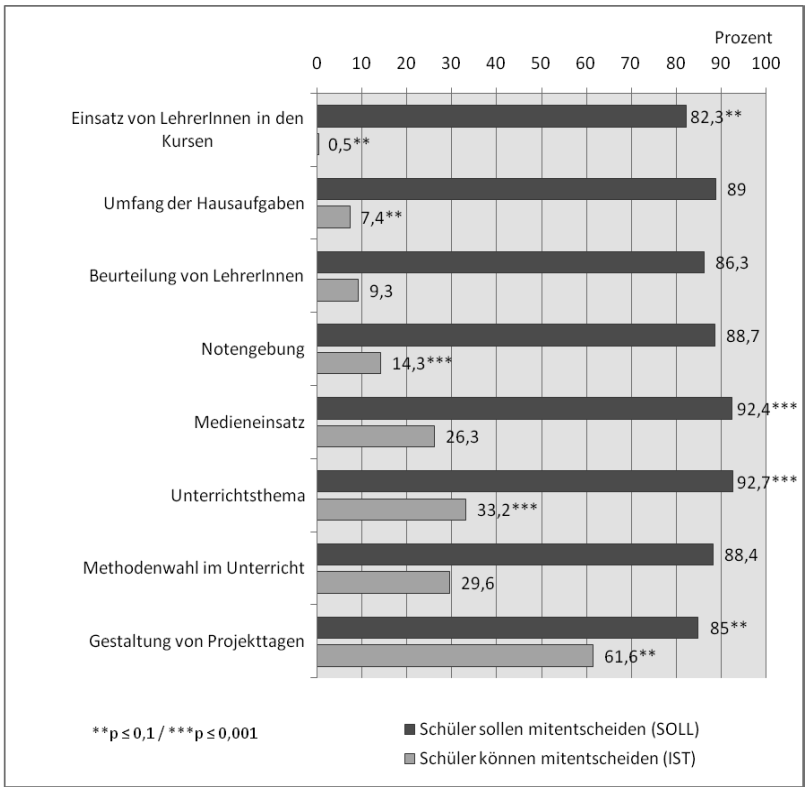
In Zusammenfassung der vorliegenden empirischen Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Nutzung solcher Gestaltungsspielräume abhängig ist von der unterrichtlichen Orientierung, dem Unterrichtsstil sowie der Fachkultur einer Lehrkraft. Mitbestimmung bedeutet für Schüler/innen, Verantwortung für den Unterricht und das eigene Lernen zu übernehmen. Die Verantwortungsbereitschaft von Schüler/inne/n steigt dann, wenn sie über für sie bedeutende Inhalte mitbestimmen dürfen. Doch was sind für Schüler/innen „bedeutende Inhalte“? Wobei wollen sie denn mitbestimmen? Antworten auf diese Fragen bietet der folgende Abschnitt.

4. Schülerwünsche

Innerhalb der Schülerbefragung in meiner Untersuchung wurden verschiedene unterrichtliche Bereiche vorgegeben, wobei die Schüler/innen angeben sollten, inwieweit sie dabei mitbestimmen wollen und ihrer Meinung nach mitbestimmen dürfen.

Wie Abbildung 1 zeigt, ist der Wunsch nach Mitbestimmung, im Diagramm als SOLL gekennzeichnet, bei den Schüler/inne/n sehr stark ausgeprägt. Bei allen erfragten Bereichen geben immer über 80% der Befragten an, mitbestimmen zu wollen. Allerdings sehen die Schüler/innen im Unterrichtsalltag, hier abgebildet als IST-Zustand, bedeutend weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten, als sie sich wünschen.

Abbildung 1: Mitbestimmungswünsche und -möglichkeiten aus Sicht der Schüler/innen (n=1 281)



Hierbei erfolgt von Lehrkräften oft der Einwand, dass die Lehrer/innen selbst aufgrund zentraler Lehrplanvorgaben und zentraler Prüfungen in der gymnasialen Oberstufe und der damit einhergehenden Zeitknappheit ihren eigenen Unterricht kaum noch so gestalten können, wie sie es gerne wollten. Demgegenüber wird in den analysierten schriftlichen Schüleräußerungen zum Thema Mitbestimmung erkennbar, dass sich die Schüler/innen durchaus eben dieser Grenzen bewusst sind und größtenteils Vorstellungen zum Bereich Mitbestimmung haben, die uneingeschränkt mit den unterrichtlichen Bedingungen vereinbar wären. Zum Beispiel wollen Schüler/innen innerhalb der Unterrichtsorganisation bei Terminvorschlägen für Referate, Tests und Klausuren angehört werden. Besonders bei Referaten und Tests, deren Termine nicht zentral durch die Schulleitung festgelegt werden, ist dieser Wunsch berechtigt. In den

Bereichen Unterrichtsinhalt, Unterrichtsmethodik sowie Leistungsbewertung äußern die Schüler/innen folgende Möglichkeiten der Schülermitbestimmung:

- Das Thema eines Referates bzw. der Facharbeit mitbestimmen.
- Bei der Lektüreauswahl im Sprachenunterricht einbezogen werden.
- Themenauswahl aus verschiedenen, von der Lehrkraft vorgegebenen Alternativen.
- Zeitliche Planung des Unterrichts: Wann wird welches Stoffgebiet behandelt?
- Die Lehrkraft erfragt die Schülerinteressen, bevor sie ihren Unterricht auf Grundlage dieser Befragung inhaltlich plant.
- Die Lehrkraft plant ihren Unterricht in der Stunde spontan um, um Schülerfragen und -interessen sofort einzubeziehen.
- Die Lehrkraft plant gemeinsam mit den Schüler/inne/n eine Exkursion des Kurses zum aktuellen Unterrichtsthema.
- Die Lehrkraft gibt freiwillige Hausaufgaben auf und korrigiert diese, wodurch für den Schüler bzw. die Schülerin Möglichkeiten der Übung und Verbesserung entstehen.
- Schüler/innen entwickeln selbstständig ein Konzept für eine anstehende Unterrichtsreihe.
- Bei der Notengebung nach Gruppenarbeitsphasen und nach Referaten wird die Schülermeinung angehört und in die Bewertung durch die Lehrkraft einbezogen.
- Wahlmöglichkeit bei der *Form* der Leistungserbringung: ob z.B. ein Test geschrieben werden soll, eine Hausarbeit oder eine Präsentation, ein Portfolio etc. erstellt werden kann oder aber ob die Stundenarbeit mit ausgewählten Aufgaben und Materialien bewertet wird.

Diese Wünsche der Schüler/innen zeigen, dass sie nicht die völlige inhaltliche Wahlfreiheit wünschen. Vielmehr fordern sie einen Rahmen, innerhalb dessen sie mitbestimmen können. Teilweise zeigen ihre Äußerungen, dass der starke Wunsch nach einer Einbeziehung der Schülerinteressen in den Unterricht besteht. Darüber hinaus wünschen sich die Schüler/innen ein Engagement der Lehrkraft, das über die alltägliche Unterrichtsvorbereitung hinausgeht (Planung von Exkursionen, Kontrolle freiwilliger Hausaufgaben). Diese Schülerwünsche zeigen, dass Schüler/innen Mitbestimmung auch als Möglichkeit der *Intensivierung* des eigenen Lernprozesses ansehen.

Die letzten beiden Punkte der obigen Aufzählung beziehen sich auf die Leistungsbewertung. Hierbei wird deutlich, dass Gymnasiast/inn/en die schulische Hierarchie verinnerlicht haben und anerkennen. So soll zum Beispiel bei der Notengebung die Lehrkraft das letzte Wort behalten. Zwar fordern die Schüler/innen eine dialogische Leistungsbewertung im Sinne Winters (vgl. 2008, S. 124); dennoch bleibt bei dieser Forderung weiterhin die Lehrkraft die notenvergebende Instanz. Beim letzten Aufzählungspunkt beanspruchen die Schüler/innen nicht einmal eine Mitbewertung, die irgendwie die Endbewertung beeinflusst. Lediglich innerhalb der Entscheidung darüber, *was* bewertet werden soll, wollen die Schüler/innen mitbestimmen. Hierbei

wird deutlich, dass Schüler/innen Leistungen erbringen wollen, die bewertet werden sollen. Mitbestimmung zielt insgesamt in den Wünschen der Schüler/innen nicht auf eine Leistungsvermeidung. Vielmehr wollen sie die Breite der Leistungserbringung und des Nachweises darüber (z.B. durch Bewertung der Stundenarbeit anstelle des bekannten kurzen Tests zu Stundenbeginn) erweitern. Sehr deutlich wird hierbei, dass die Schüler/innen didaktisch sehr wichtige und begründbare Vorstellungen haben, die künftigen Lehrer/inne/n in ihrem Studium bereits nahegebracht werden, wie zum Beispiel die Erweiterung von Leistungsvorlagen (Portfolios, Stundenarbeiten) und die Öffnung von Lernräumen (Exkursionen). An den Schülerantworten könnte kritisch gesehen werden, dass die Schüler/innen hier implizit die Organisationsstrukturen sowie die Hierarchien in der Institution Schule sehr unkritisch anerkennen und sich hierbei ein Sozialisationseffekt der Institution Schule manifestiert. Doch kann man tatsächlich von einer Mehrheit der Schüler/innen erwarten, dass sie Grenzen sprengende Ideen für eine in der Gesellschaft grundsätzlich akzeptierte Institution – denn bislang gibt es in Deutschland nur verschwindend geringen Widerstand gegen die Schulpflicht – entwickeln? In der Schule werden die Schüler/innen kaum Gelegenheit erhalten, ihre „Traumschule" oder „Phantasieschule" zu entwerfen. Wie sollen sie dies – unaufgefordert und „einfach mal so aus dem Stehgreif" – in einer Fragebogenerhebung tun?

Die Vorschläge der Schüler/innen für Mitbestimmungsmöglichkeiten können Anregungen für den Unterricht geben. Sie werfen aber vor allem die Frage nach den Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung auf: Welche Voraussetzungen im Unterricht sowie in der Schule sind für die Umsetzung von Schülermitbestimmung notwendig? Zur Beantwortung dieser Frage eröffnet der folgende Abschnitt eine Doppelperspektive: Zum einen soll aufgezeigt werden, wann Lehrer/innen vor allem Mitbestimmung fördern, und zum anderen, wann Schüler/innen Mitbestimmungsmöglichkeiten aktiv nutzen.

5. Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung

Die Datengrundlage für die Gelingensbedingungen von Schülermitbestimmung stützt sich auf die Fragebogenerhebung, die quantitative sowie qualitative Daten umfasst. Quantitativ wurden pädagogische Einstellungen der Lehrkräfte erhoben sowie die Selbsteinschätzung der Unterrichtsmethodik und der Förderung von Schülermitbestimmung. Daneben waren Lehrer/innen und Schüler/innen aufgefordert, ihre Erfahrungen mit Schülermitbestimmung aufzuschreiben. Die im Folgenden wiedergegebenen Ergebnisse beruhen auf ausführlichen Analysen, die in der Studie „Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern" (Kurth-Buchholz 2011) dargestellt sind. Dabei wurden die quantitativen Daten einer Pfadanalyse unterzogen.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse aus dem für die Lehrer-Gesamtstichprobe gerechneten Pfadmodell. In einem Pfadmodell können direkte wie auch indirekte Effekte unabhängiger Variablen auf die abhängige Variable errechnet werden. Addiert man den direkten und indirekten Effekt einer unabhängigen auf die abhängige Variable, so ergibt dies den totalen kausalen Effekt. Die abhängige Variable im gerechneten Pfadmodell heißt „Schülermitbestimmung förderndes Lehrerhandeln". Hinter dieser Variable verbirgt sich ein Einzelitem mit dem Wortlaut „Schülern gebe ich die Möglichkeit, Unterrichtsinhalte und -methoden mitzubestimmen", das von Lehrkräften auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt wurde. Somit arbeite ich mit Selbstaussagen von Lehrer/inne/n. Wie die Tabelle nun zeigt, geben vor allem jene Lehrer/innen an, Schülermitbestimmung zu fördern, die besonders betonen, dass die Institution Schule als Teil einer demokratischen Gesellschaft nach demokratischen Prinzipien, einschließlich des Prinzips der Mitbestimmung, organisiert sein müsse (unabhängige Variable „Befürwortung demokratischer Strukturen in der Schule"). Des Weiteren beeinflusst der von der Lehrkraft vertretene Leistungsbegriff die Förderung von Schülermitbestimmung (unabhängige Variable „Befürwortung eines tradierten Leistungsverständnisses"): Sieht die Lehrkraft die Aufgabe von Schule hauptsächlich darin, Fachwissen zu vermitteln, wird sie Schülermitbestimmung eher ablehnen als eine Lehrkraft, die in einem erweiterten Leistungsverständnis die Aufgabe von Schule neben der reinen Wissensvermittlung auch in der Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler/innen sieht. Vor allem jene Lehrer/innen mit einem solchen erweiterten Leistungsverständnis, das durchaus Parallelen zum eingangs sehr knapp vorgestellten Bildungsbegriff Klafkis aufweist, fördern nach eigenen Aussagen nicht nur stärker Mitbestimmung, sondern setzen nach ihrer Selbsteinschätzung auch eher eine schüleraktivierende Unterrichtsmethodik ein – wie z.B. selbstständige Arbeit an selbstgewählten Aufgaben, Gruppen- und Projektarbeit.

Tabelle 2: Direkte und indirekte Einflüsse auf die abhängige Variable „Schülermitbestimmung förderndes Lehrerhandeln" (n=169)

	direkter Einfluss	indirekter Einfluss	totaler kausaler Effekt
Befürwortung demokratischer Strukturen	,37***	,34**	,71***
schüleraktivierende Unterrichtsmethodik	,46***	–	,46***
Befürwortung von Schülermitbestimmung im Unterricht	,31**	,07*	,38**
eigene Partizipationsmöglichkeiten	–	,33*	,33*
Befürwortung eines tradierten Leistungsverständnisses	-,17*	-,09*	-,26*
Geschlecht (Kodierung: 1=männl., 2=weibl.)	-,20*	–	-,20*
Berufserfahrung	–	,07*	–

Korr. R^2 = ,283 / * p < 0,5 / ** p < 0,1 / *** p < 0,001

Grundmann, Kötters und Krüger (1998) haben bereits den Zusammenhang zwischen der unterrichtlichen Orientierung einer Lehrkraft und Schülermitbestimmung dargelegt. Nun zeigt sich, dass weiter gefasste *pädagogische* Orientierungen von Lehrkräften ihre Einschätzung, Schülermitbestimmung zu fördern und eher schüleraktivierende Unterrichtsmethoden einzusetzen, beeinflussen. Neben den pädagogischen Überzeugungen beeinflussen auch, wie Tabelle 2 zeigt, die eigenen Partizipationsmöglichkeiten einer Lehrkraft die Förderung von Schülermitbestimmung. Hiermit kann das Ergebnis von Grundmann u.a., wonach Lehrkräfte mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen *wahrnehmen*, wenn sie als Lehrer/innen selbst eher partizipieren dürfen, auf den Bereich der eigenen Handlungswahrnehmung übertragen werden: Lehrer/innen, die Abläufe und Entscheidungsstrukturen in ihrer Schule als transparent erleben und ihre Schule aktiv in Gremienarbeit und kollegialer Kooperation mitgestalten, *fördern* nach eigener Aussage eher Schülermitbestimmung als jene Kolleg/inn/en, die sich von Entscheidungsprozessen bei der Organisation des Schullebens weitgehend ausgeschlossen fühlen. Innerhalb der qualitativen Datenauswertung konnte zusätzlich nachgewiesen werden, dass Lehrer/innen Schülermitbestimmung unter anderem aufgrund einer stark wahrgenommenen Fremdbestimmung ablehnen, hervorgerufen durch zentrale Lehrplanvorgaben und das zum Erhebungszeitpunkt relativ neu eingeführte Zentralabitur. Solche zentralen, den Unterricht beeinflussenden Vorgaben beschränken in der Wahrnehmung mancher Lehrkräfte sowohl inhaltlich als auch zeitlich stark den eigenen Handlungsspielraum. Auch Lehrkräfte, die Schülermitbestimmung fördern, sehen das Zentralabitur eher kritisch. Vor allem betonen sie, dass sie aufgrund fehlender Erfahrung noch nicht einschätzen können, inwieweit die Anforderungen eines Zentralabiturs an das Können und die Fähigkeiten der Schüler/innen noch Entscheidungsfreiheiten bei der Wahl von Unterrichtsinhalten in der Vorbereitung auf diese Prüfung lassen. Im Unterschied zu Lehrkräften, die die Schülermitbestimmung ablehnen, nehmen sie aber in den Rahmenlehrplänen größere Handlungsspielräume wahr. Damit begründen sie eine subjektive Abwehr von Schülermitbestimmung nicht mit äußeren Bedingungen der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Vielmehr nehmen sie vorhandene Freiräume stärker wahr – auch unter den geänderten Rahmenbedingungen mit zentralen Curricula und Prüfungen.

6. Aufgaben für die Lehrerausbildung und die Gestaltung von Schule

Eine Aufgabe der Lehrerausbildung muss es sein, die grundlegenden Gelingensbedingungen für Schülermitbestimmung – die pädagogischen Überzeugungen einer Lehrkraft, positive Erfahrungen mit Mitbestimmungsprozessen und methodisches Handwerkszeug, um Gestaltungsspielräume nutzen zu können – innerhalb der Studienorganisation zu beachten. So sollten Lehramtsstudierenden Mitbestim-

mungsmöglichkeiten bei Seminarthemen, -inhalten sowie bei der methodischen Gestaltung von Seminaren eingeräumt werden. Auch die Bewertung von Arbeiten von Studierenden sollte dialogisch erfolgen. Wenn Mitbestimmung hierbei gelingt, kann sie zukünftigen Lehrer/inne/n die positiven Auswirkungen solcher Prozesse auf die Lernbereitschaft sowie auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis erfahrbar werden lassen.

Mitbestimmung wird jedoch nur dann dauerhaft gefördert werden, wenn Lehrkräfte im schulischen Alltag bei Entscheidungen, die ihre eigene Arbeitsumgebung und ihre Arbeitsbedingungen betreffen, einbezogen werden. Denn nur wenn Lehrer/innen selbst Entscheidungsfreiräume haben, sind sie dazu bereit und in der Lage, solche an die Schüler/innen weiterzugeben. Besonders die Schulleitung, aber auch der Schule übergeordnete Ministerien können hierfür Sorge tragen. So müssen Freiräume bei der Gestaltung des Schullebens, aber auch bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts eingeräumt werden bzw. bestehen bleiben. Eine demokratische Unterrichtskultur bedeutet aber auch, dass Freiräume aktiv gestaltet werden können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn Lehrer/innen fähig sind, solche Freiräume in einem kooperativen und kollegialen Austausch innerhalb eines Kollegiums zu nutzen. Ideen und Vorstellungen für die Gestaltung und Entwicklung von Unterricht entwickeln, formulieren und diskutieren zu können, muss somit ein Ziel der Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sein.

Entscheidend für gelingende Mitbestimmungsprozesse ist des Weiteren die Mitbestimmungsbereitschaft der Schüler/innen. Diese existiert nicht per se, sondern muss immer wieder unterstützt werden. Es ist Aufgabe des gesamten Lehrerkollegiums daran zu arbeiten, dass an der einzelnen Schule ein mitbestimmungsfreudiges Klima vorherrscht. Dafür müssen Mitbestimmungsfreiräume immer wieder eingefordert und aktiv gestaltet werden. Nur wer die Gelegenheit zur Mitbestimmung erhält, kann sich darin üben. Ablehnung und Desinteresse auf Schülerseite sollten nicht Legitimationsgrundlage für weniger Mitbestimmung sein, sondern als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass Schüler/inne/n wahrscheinlich die Fähigkeit zur Mitbestimmung fehlt und dass diese aufgebaut werden muss.

Zuletzt muss als sehr grundlegende Gestaltungsaufgabe für die Einzelschule das Schüler-Lehrer-Verhältnis genannt werden. Bereits Fend (1977) hat die Auswirkungen des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf das Selbstvertrauen der Schüler/innen aufgezeigt. Auch für die Mitbestimmungsbereitschaft der Schüler/innen ist das Schüler-Lehrer-Verhältnis von nicht zu vernachlässigender Bedeutung: Erst wenn dieses von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist, werden zum einen Lehrer/innen bereit sein, Mitbestimmungsräume zu gewähren, und zum anderen werden auch erst dann Schüler/innen bereit sein, Mitbestimmung zu lernen und zu nutzen.

Literatur

Baake, D./Brücher, B. (1982): Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim: Beltz.

Baumert, J./Bos, W./Watermann, R. ([2]1999): TIMSS/III: Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 73-92.

Ditton, H./Merz, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse eine Untersuchung an bayerischen Schulen. Abrufbar über URL: www.quassu.net/Seite4.htm; Zugriffsdatum: 15.08.2010.

Edelstein, W. (2008): Schule als demokratische Lebensform. In: Lernende Schule 11, H. 43, S. 4-6.

Eder, F. (1998): Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Fend, H. (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.

Grundmann, G./Kötters, C./Krüger, H.-H. (1998): Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. In: Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL, Heft 13. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung.

Grundmann, G./Kramer, R.-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-92.

Helmke, A./Jäger, R.S. (2002) (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung-Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.

Helsper, W. (2001): Schülerpartizipation und Schulkultur – Bestimmungen im Horizont schulischer Anerkennungsverhältnisse. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 37-48.

Helsper, W./Böhm-Kaspar, O./Sandrig, S. (2006): Die Ambivalenz der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstruktur der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandrig, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS.

Klafki, W. ([4]1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

KMK (2008): Vereinbarungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.10.2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf; Zugriffsdatum: 06.02.2011.

Kötters, C./Schmidt, R./Ziegler, C. (2001): Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Partizipation in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-122.

Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters, C./Schmidt, R./Pfaff, N./Fischer, B./Tillmann, F. (2000): Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt. Empirische Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Bildung. Zwischenbericht. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung.

Kurth-Buchholz, E. (2011): Schülermitbestimmung aus Sicht von Lehrern und Schülern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (im Erscheinen).

Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuss, R./Lutkat, S./Mücke, S./Barth, I (2001): QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Schulforschung in Brandenburg.

Meyer, M.A./Schmidt, R./Keuffer, J. (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Opladen: Leske + Budrich.

Randoll, D. (1997): Schulwirklichkeiten. Baden-Baden: Nomos.

Winter, F. (^{3}2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziegler, C. (2009): Partizipation der Schüler im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

Elke Kurth-Buchholz, geb. 1977, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.

Anschrift: TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig
E-Mail: e.kurth-buchholz@tu-bs.de

WAXMANN

An Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen wird seitens der Träger über die pädagogischen und fachwissenschaftlichen Anforderungen hinaus die Erwartung formuliert, dass sie ein evangelisches Schulprofil nicht nur akzeptieren, sondern innerlich bejahen und aktiv gestalten. So werden auch Haltung und Einstellung der Lehrkräfte als Ausdruck von Professionalität betrachtet. Wie gehen Lehrkräfte an evangelischen Schulen mit diesem Anspruch um? Welche Vorstellungen haben Lehrkräfte hinsichtlich des evangelischen Profils ihrer Schulen? Wie zeigen sich diese Vorstellungen in ihrer Handlungspraxis? Die Fragen stehen im Mittelpunkt dieser empirischen Arbeit, in der die religiösen und pädagogischen Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an evangelischen Schulen auf der Basis dokumentarisch ausgewerteter Gruppendiskussionen rekonstruiert werden. Bei der Auswahl der in den Gruppendiskussionen zu Wort kommenden Lehrkraftgruppen sind unterschiedliche Schularten sowie unterschiedliche Trägerstrukturen berücksichtigt worden.

Anke Holl

Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft

Eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Schule in evangelischer Trägerschaft, Band 13, 2011, 144 S.

Broschur: 19,90 €
ISBN 978-3-8309-2475-3
E-Book: 19,90 €
ISBN 978-3-8309-7475-8

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

BERICHT

DDS – Die Deutsche Schule
103. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 80-93
© 2011 Waxmann

Simone Herrlinger/Susanne Strunck

Wenn gute Praxis „Schule machen" soll …

Hinweise und Forschungsperspektiven im Kontext des Projekts „Starke Schule"

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Projekt „Starke Schule" als Good-Practice-Wettbewerb mit angeschlossenem Netzwerk vor. Erste qualitative und quantitative Analysen geben Hinweise auf Faktoren, die die Verbreitung guter Praxiskonzepte befördern können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Charakteristika (Kooperationspraxis, Konzentration auf pädagogische Arbeit) der am Projekt teilnehmenden Schulen und die Inhalte der im Netzwerk durchgeführten Hospitationen zwar förderlich für die Verbreitung von guter Praxis sein können, diese Verbreitung jedoch nicht garantieren; hier ergibt sich in grundsätzlicher Hinsicht Forschungsbedarf zum Innovationstransfer.
Schlüsselwörter: Schulwettbewerb, Schulnetzwerk, Transfer, Good Practice

When Good Practice Shall Set an Example …

Information and Research Perspectives in the Context of the Project "Starke Schule" ["Strong School"]

Abstract

The following report presents the project "Starke Schule" ["Strong School"] as a good-practice-award with an attached network. Preliminary qualitative and quantitative analyses have shown that there are some beneficial factors for the diffusion process of good practice. The results indicate that some characteristics of the participating schools (cooperation practice, focus on pedagogy) and the sitting in on classes at the awarded schools are beneficial for the diffusion process of good practice, even though the diffusion process may not be guaranteed. Generally, with respect to the transfer of innovations, further research is needed.
Keywords: school awards, school networks, transfer, good practice

1. Wenn gute Praxis „Schule machen“ soll

In den vergangenen zehn Jahren sind im Zuge einer verstärkten öffentlichen Diskussion über die Verbesserung der Qualität von Schule in Deutschland im Kontext ‚neuer Steuerung‘ eine Reihe von Reformen initiiert worden (vgl. überblicksartig die Beiträge in Altrichter/Maag Merki 2010). Wesentlich ist hierbei der Gedanke, dass Veränderungen nicht im Sinne bürokratischer, top-down-gerichteter Steuerung initiiert werden können, sondern Einzelschulen in höherem Maße selbst die Schwerpunkte ihres schulischen und unterrichtlichen Lernangebots gestalten und kontinuierlich weiterentwickeln. Die zentralen Entwicklungslinien fokussieren dabei die Erweiterung einzelschulischer Gestaltungsautonomie (vgl. z.B. Altrichter/Rürup 2010) sowie die Einführung von Instrumenten, die der systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung dienen (z.B. Schulprogramme, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten). Einzelschulen erhalten zudem die Möglichkeit, durch eine Vernetzung mit anderen Schulen (etwa im Projekt „Schulen im Team“; vgl. Berkemeyer u.a. 2008) die Qualität ihres schulischen und unterrichtlichen Lernangebots weiterzuentwickeln, indem sie Ressourcen bündeln und gemeinsam Problemlösungen erarbeiten.

Einen vergleichsweise neuen Ansatz zur Unterstützung von Einzelschulen bei deren schulischer Qualitätsentwicklung bieten schließlich Programme, die die Idee von *Schulwettbewerben* mit der Idee von *Netzwerken* verbinden. Dabei geht es zum einen um die Prämierung besonders innovativer und erfolgreicher Schulen, zum anderen aber auch um die Initiierung von Austausch und Vernetzung zwischen den teilnehmenden Schulen: Während im Rahmen eines Wettbewerbs „gute Praxis“ zunächst identifiziert wird, soll ein daran anschließendes Netzwerk die Basis für einen gegenseitigen Austausch gelungener Entwicklungskonzepte und -strategien bieten. Im Gegensatz zu der kompetitiven Ausrichtung bei Schulwettbewerben liegt der Fokus des Netzwerks auf einem kooperativen Ideen- und Konzeptaustausch zwischen Schulen. Auf diese Weise hofft man, den teilnehmenden Schulen Anstöße für eine weitere Verbesserung ihres schulischen Angebots zu geben und Schulentwicklungsprozesse zu befördern.

Das Projekt „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ setzt sich aus einer solchen Verbindung von Schulwettbewerb und Netzwerkangeboten zusammen. Das Projekt wird seit 2008 durch die Universitäten Duisburg-Essen und Mainz wissenschaftlich begleitet. Der folgende Beitrag stellt das Projekt „Starke Schule“ als Good-Practice-Schulwettbewerb mit angeschlossenem Netzwerk vor. Die Ergebnisse von ersten ausgewählten qualitativen und quantitativen Analysen geben – in Anlehnung an das „Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten“ (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006) – zudem Hinweise auf Faktoren, die die Verbreitung von guter Praxis befördern.

2. Theoretische Bezüge

Schulwettbewerbe – Netzwerke – Transfer: Diese Begriffe haben in der schulischen Praxis im Zuge der Bildungsdebatte einen Aufschwung erfahren. Im Folgenden wird ein ausgewählter und knapper Überblick über die Systematisierungsbemühungen und Forschungsaktivitäten zu den oben erwähnten Bereichen gegeben.

2.1 Schulwettbewerbe

Ein Blick in die Wettbewerbsdatenbank des Deutschen Bildungsservers (vgl. Deutscher Bildungsserver 2010) zeigt, dass dort seit 2004 in jedem Schuljahr zwischen 120 und 150 Wettbewerbe für Schüler/innen sowie für Schulen ausgeschrieben werden. Eine klare Systematisierung oder auch Definition von Wettbewerben findet sich hierbei nicht; vielmehr lässt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Wettbewerbsformate beschreiben, die sich hinsichtlich ihrer Zielgruppen, Aufgabenformate und Funktionen erheblich unterscheiden (vgl. Strunck, im Erscheinen).

Die größte Gruppe bilden Wettbewerbe für Schüler/innen, die als *Leistungs-* bzw. *Aufgabenwettbewerbe* konzipiert sind (vgl. überblicksartig Wagner/Neber 2007). Mittlerweile ist dieses Angebot durch Wettbewerbe zwischen Schulen ergänzt worden. Dabei geht es weniger um die Lösung vorgegebener Aufgaben, wie es bei Leistungs- bzw. Aufgabenwettbewerben der Fall ist, sondern vielmehr um eine Präsentation und Beurteilung einzelschulischer Programme und Konzepte. Beispiele für derartige Schulwettbewerbe sind u.a. der „Deutsche Schulpreis" und das Projekt „Starke Schule". Schulwettbewerbe können entweder als *Auszeichnungs-* oder als *Good-Practice-Wettbewerbe* verstanden werden (vgl. Strunck, im Erscheinen). Bei Auszeichnungs-Wettbewerben geht es um eine Prämierung und Honorierung besonderer Leistungen mit dem zentralen Ziel, diese Leistungen zu würdigen und aufrechtzuerhalten. Bei Good-Practice-Wettbewerben hingegen ist nicht nur eine öffentliche Auszeichnung, sondern auch die Identifizierung von „guter Praxis" sowie die Ermöglichung einer Bekanntmachung und Verbreitung von Konzepten und Innovationen beabsichtigt. Das Prinzip letztgenannter Wettbewerbe ist von Meyer Guckel (2006) unter dem Schlagwort „Best-Practice-Wettbewerb" als Instrument der Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich beschrieben worden. Der Begriff „Best Practice" stammt ursprünglich aus der angloamerikanischen Betriebswirtschaftslehre und steht für ein Verfahren, in dessen Rahmen (nachhaltig) bewährte Technologien, Techniken oder Managementverfahren einzelner Institutionen (meist durch Benchmarking) ermittelt sowie gegebenenfalls auf weniger erfolgreiche Institutionen übertragen werden sollen (vgl. ebd.). Da eine solche Übertragung in der Praxis oft an unterschiedlichen Rahmenbedingungen scheitert bzw. nicht davon ausgegangen werden kann, dass Verfahren oder Problemlösungen einer Institution mechanisch auf eine

andere Institution übertragen werden können (vgl. Heindl 1999), wird mittlerweile eher der Begriff „Good Practice" verwendet. Aus diesem Grund wird abweichend von Meyer Guckel (2006) im Folgenden von Good-Practice-Wettbewerben gesprochen.[1]

Merkmale von Wettbewerben im Hochschulbereich sind nach Meyer Guckel die Schaffung einer wettbewerblichen Situation (*Anreiz zur Teilnahme*), die Erschließung und Verbreitung von Themen und Handlungsfeldern (*Themen-Promotion*), die Definition von Bewertungskriterien als Grundlage für strukturierte Diskussionsprozesse in und zwischen Institutionen (*Strukturierung*), eine Leistungsbeurteilung anhand von messbaren Indikatoren unter Berücksichtigung von Kontext- und Rahmenbedingungen (*kriteriengestützte Beurteilung*), eine Übersicht über den State of the Art sowie Handlungswege und -optionen (*Benchmarking*) und schließlich eine Entfaltung von multiplikatorischen Wirkungen (*Good-Practice-Transfer*). Meyer Guckel (2006) zufolge kann die Vernetzung der Wettbewerbsteilnehmer zur Entfaltung derartiger Wirkungen beitragen. Die ausgezeichneten Institutionen übernehmen dabei die Rolle von „change agents for transformation" (ebd., S. 12). An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Rolle von „change agents for transformation" nicht in einer mechanistischen Übertragung der eigenen prämierten Konzepte und Problemlösungen auf andere Institutionen bestehen kann. Vielmehr wird anderen Institutionen durch das Kennenlernen guter Praxen die Möglichkeit gegeben, Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis zu gewinnen.

2.2 Netzwerke

In der Netzwerkforschung werden Netzwerke als Organisationsformen angesehen, die bei Problemlösungen anderen Organisationsformen überlegen sind, da sie eine Bündelung von Kompetenzen und Ressourcen mehrerer Akteure ermöglichen (vgl. Aderhold 2004) und durch „neuartige Möglichkeiten zur Organisation von Wissensprozessen" dazu beitragen, „steigenden Innovations- und Modernisierungsdruck zu bewältigen" (Howaldt 2010, S. 134). Wesentliche Kennzeichen von Netzwerken sind eine gemeinsame Basisintention der Teilnehmer, die Freiwilligkeit der Teilnahme, Vertrauen und Reziprozität sowie die Potenzialität einer zukünftigen Zusammenarbeit. Weitere Merkmale sind die Identität bzw. Identifikation mit dem Netzwerk sowie die Anschlussfähigkeit der im Netzwerk bearbeiteten Fragestellungen (vgl. Dedering 2007). *Schulische Netzwerke* können vor diesem Hintergrund sowohl

1 Die Begriffsabwandlung wird als unproblematisch angesehen, da Meyer Guckel selbst darauf hinweist, dass eine ausreichende Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen von großer Bedeutung ist. Dies impliziert, dass erfolgreiche Entwicklungskonzepte und -strategien nicht einfach auf andere Institutionen übertragen werden können, sondern von jeder einzelnen Institution, entsprechend ihrem Bedarf, geprüft, angepasst und weiterentwickelt werden müssen.

zwischen Schulen als auch zwischen Schulen und anderen Akteuren (z.B. Vertreter/inne/n kommunaler Institutionen, Betrieben im Umfeld der Schule etc.) bestehen (vgl. Berkemeyer u.a. 2009). Im Falle von Netzwerken, die in Anbindung an Schulwettbewerbe initiiert werden, handelt es sich dabei gewöhnlich um Netzwerke *zwischen Schulen*[2] (vgl. Keppeler 2008; Fauser/Prenzel/Schratz 2007).

Als Funktionen von Schulnetzwerken können nach Dedering (2007) die Strukturierung von Kommunikation und Kooperation, die Förderung von Innovationen, die Profilierung von Einzelschulen und die Entwicklung neuer Organisationsformen „im Zuge sich verändernder staatlicher Steuerungsmodelle" (ebd., S. 43) aufgeführt werden. Weiterhin dienen Schulnetzwerke als *Impulsgeber* und *Reflexionshelfer*. So bieten sie Schulen die Möglichkeit, sich über konkrete Probleme auszutauschen und über diese zu diskutieren. In diesem Zusammenhang hebt Berkemeyer (2008) hervor, dass Netzwerke durch das Zusammenkommen verschiedener Praxisgemeinschaften und durch die Teilnahme an fremden Praxen (z.B. in Form von Hospitationen) Potenziale für eine Reflexion und „Entselbstverständlichung" der eigenen Praxis besitzen. Auf diese Weise können Netzwerke eine Grundlage zur Weiterentwicklung eben dieser eigenen Praxis schaffen.

2.3 Transfer

Die Innovations- und Transferforschung liefert wichtige Hinweise darauf, wie im Rahmen von Schulnetzwerken eine Verbreitung gelungener Entwicklungskonzepte und -strategien ermöglicht werden kann. Ein potenzielles Rahmenmodell für eine übergreifende Transferforschung für Innovationen im Bildungsbereich wird von Gräsel u.a. (2006) in Anlehnung an Jäger (2004) vorgeschlagen. Diesem Rahmenmodell, das als „Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten" bezeichnet wird, liegt folgende Definition von Transfer zugrunde: Unter Transfer wird „die geplante und gesteuerte Übertragung von Erkenntnissen, aus einem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Person und soziales System, in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet" (Gräsel/Jäger/Willke 2006, S. 493), verstanden. Betrachtet man die drei Merkmale eines Kontextes sowie deren jeweilige Schnittstellen, so lassen sich Faktoren benennen, die für eine erfolgreiche Verbreitung von Innovationen förderlich sind (vgl. ebd. für eine ausführliche Darstellung; Gräsel 2010). Auf der inhaltlichen Ebene lassen sich folgende transferförderliche Faktoren beschreiben:

(1) Die Innovation wird im Vergleich zu bestehenden Konzepten als vorteilhaft empfunden (*relativer Vorteil, auch: Nützlichkeitserfahrung*). (2) Die Innovation ist mit

2 Eine Ausnahme stellen Wettbewerbe dar, bei denen es explizit darum geht, Netzwerke zwischen Schulen und anderen Institutionen zu initiieren (vgl. van Ackeren/Thierack 2004).

Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen der beteiligten Personen sowie mit den im Bildungssystem verankerten Steuerungsinstrumenten verträglich (*Kompatibilität, auch: Kohärenz*). (3) Die Innovation ist leicht verständlich und umsetzbar (*niedrige bzw. angemessene Komplexität*). (4) Die Einführung der Innovation ist risikolos, d.h. sie kann ausprobiert, verändert und gegebenenfalls wieder abgeschafft werden (*Risikofreiheit*). (5) Die Innovation führt zu sichtbaren Wirkungen für beteiligte und nicht beteiligte Personen (*Sichtbarkeit der Auswirkungen*).

Auf personaler Ebene lassen sich folgende transferförderliche Faktoren festhalten (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006): Die Person ist motiviert, eine Innovation zu übernehmen und umzusetzen. Diese Motivation hängt davon ab, ob (a) die Person den Inhalt der Innovation als relevant erachtet (*inhaltliche Relevanz*), (b) sich die Person den Anforderungen des Umsetzungsprozesses der Innovation gewachsen fühlt (*Kompetenzerleben*), (c) die Person in angemessener Weise selbstbestimmt handeln kann (*Autonomie*) und d) die Person in eine Gruppe eingebunden ist (*soziale Einbindung*).

Auf der Ebene des *sozialen Systems*, das sich sowohl auf die Einzelschule als auch auf das Schulsystem beziehen kann, wirken sich folgende Faktoren für die Verbreitung von Innovationen förderlich aus: Die Schulleitung (a) stellt die pädagogische Arbeit, insbesondere die Unterrichtsarbeit, in den Mittelpunkt, (b) pflegt einen partizipativen Führungsstil und bezieht das Kollegium aktiv in Entscheidungsprozesse ein und (c) kann eine Vision formulieren und Lernmöglichkeiten für Lehrkräfte bereitstellen. Darüber hinaus wirken sich eine gute Kooperation im Kollegium sowie die Innovationsbereitschaft der Einzelschule transferförderlich aus. Die folgenden Faktoren wirken sich auf der Ebene des Schulsystems transferförderlich aus: Die politische und administrative Führung (a) stellt entsprechende Ressourcen für Innovationsvorhaben zur Verfügung und (b) gibt transparente Ziele vor. (c) Die Schulen vernetzen sich untereinander und bilden so genannte „Schulnetzwerke". (d) Es werden geeignete Fortbildungen angeboten sowie Informationsmaterialen bereitgestellt und genutzt.

Die in dem vorgeschlagenen Rahmenmodell explizierten transferförderlichen Faktoren werden von einer Reihe von empirischen Studien gestützt (vgl. ebd. 2006; Gräsel 2010). Welche dieser Faktoren konkret im Kontext des Projekts „Starke Schule" gegeben sind, soll im vorliegenden Beitrag näher betrachtet werden.

3. Das Projekt „Starke Schule“

Seit 1999 fördert die Gemeinnützige Hertie-Stiftung gemeinsam mit ihren Partnern die Prämierung von Schulen, die zur Ausbildungsreife führen.[3] Zunächst unter dem Namen „Hauptschulpreis“ geführt, zielt das Projekt darauf ab, „pädagogische Spitzenleistungen“ bzw. „hervorragende schulische Gesamtkonzepte“ (vgl. Starke Schule 2010, S. 3) auszuzeichnen. Dieser Wettbewerb wird seit 2007 durch ein anschließendes Netzwerk zwischen den teilnehmenden Schulen ergänzt. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die beiden Programmelemente, „Wettbewerb“ und „Netzwerk“, gegeben.

3.1 Der Wettbewerb von „Starke Schule“

Alle zwei Jahre wird von der Hertie-Stiftung und ihren Partnern der Wettbewerb „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ ausgeschrieben. An diesem Wettbewerb können bundesweit alle Schulen mit Hauptschulbildungsgang teilnehmen. Eine Jury bewertet die eingegangenen Wettbewerbsbeiträge und vergibt nach Besuchen vor Ort zunächst in allen Bundesländern Landespreise. In einem anschließenden Verfahren werden die besten Wettbewerbsbeiträge der auf Landesebene prämierten Schulen auf Bundesebene mit Bundespreisen ausgezeichnet.

Den Merkmalen von Meyer Guckel (2006) sowie den Ausführungen von Strunck (im Erscheinen) folgend, kann der Wettbewerb von „Starke Schule“ als Schulwettbewerb im Sinne eines Good-Practice-Wettbewerbs eingeordnet werden: Die wettbewerbliche Situation findet auf Landes- und Bundesebene zwischen Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, statt. Durch die Auslobung von Preisen sowie durch weiterführende Angebote im Netzwerk von „Starke Schule“ werden dabei *Anreize zur Teilnahme* am Wettbewerb gegeben. Durch die Ausschreibung des Wettbewerbs werden zudem diejenigen zentralen Themen und Handlungsfelder erschlossen und verbreitet, die sich auf die „Förderung der Ausbildungsreife“ sowie die „erfolgreiche Gestaltung des Übergangs zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf“ beziehen (*Themen-Promotion*). Mit der Entwicklung eines Rahmenmodells, das sowohl für das Bewerbungsformular als auch für die Bewertung der Wettbewerbsbeiträge als Grundlage verwendet wird, werden weiterhin Bewertungskriterien definiert und kommuniziert (*Strukturierung*). Hierbei werden Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse explizit berücksichtigt. Ganz im Sinne Meyer Guckels (vgl. 2006, S. 8) wird folglich derjenige prämiert, der „das Beste aus seinen

3 1999 wurde der Preis zunächst von der Initiative Hauptschule e.V. und der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung ausgelobt. 2003 und 2007 war außerdem die Robert-Bosch-Stiftung beteiligt. Seit 2007 unterstützen zudem die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber, die Bundesagentur für Arbeit und die Deutsche Bank Stiftung das Projekt.

Möglichkeiten“ gemacht hat (*kriteriengestützte Beurteilung*). Durch die Aufbereitung und Dokumentation der Wettbewerbsbeiträge im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von „Starke Schule“ wird zudem ein Überblick über erfolgreiche und innovative Konzepte, aber auch über aktuelle Entwicklungsbedarfe von Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, geschaffen (*Benchmarking*) (vgl. z.B. Gemeinnützige Hertie-Stiftung 2007; Hombach/Strunck/van Ackeren 2010). Mit der Einladung von am Wettbewerb teilnehmenden Schulen in das Netzwerk von „Starke Schule“ wird schließlich ein „tieferer“ Austausch und daran anknüpfend eine Adaption von „guter Praxis“ in anderen Schulen intendiert (*Good-Practice-Transfer*).

3.2 Das Netzwerk von „Starke Schule“

Im Rahmen des Netzwerks von „Starke Schule“ werden verschiedene Fortbildungen und Konferenzen angeboten, die auf die Vernetzung der Schulen untereinander, auf die Förderung des Innovationspotenzials sowie auf die konkrete Fortbildung von Lehrkräften abzielen. Ausgewählte Netzwerkangebote, wie z.B. „Hospitationen an Landessiegerschulen“, „Netzkonferenzen“ und „Fortbildungen ‚Wissen rechnet sich‘“, ermöglichen es den Teilnehmenden, Beispiele guter Praxis kennen zu lernen und neue Unterrichtskonzepte zu erproben (für einen ausführlichen Überblick vgl. Starke Schule 2010). Die Inhalte dieser Netzwerkangebote werden nach den Entwicklungsbedarfen der teilnehmenden Schulen ausgerichtet[4] und bieten vielfältige Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten im Umgang mit sich wandelnden schulischen Aufgaben und Anforderungen. Den wesentlichen Merkmalen von Netzwerken folgend (vgl. Dedering 2007) weisen die Teilnehmer des Netzwerks die gemeinsamen Basisintentionen auf, *neue Ideen und Konzepte kennenlernen* sowie *Impulse für die eigene Arbeit gewinnen zu wollen.*[5] Die Netzwerkangebote sind zudem durch die Freiwilligkeit der Teilnahme gekennzeichnet und bieten – den Befragungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung zufolge – die Möglichkeit eines gegenseitigen Austausches sowie einer zukünftigen Zusammenarbeit. Hinsichtlich des von Dedering benannten Kennzeichens der Identität bzw. Identifikation mit dem Netzwerk liegen keine empirischen Daten vor.

4 Für die Identifizierung von zentralen Entwicklungsbedarfen wurden sowohl die Angaben in den Wettbewerbsbeiträgen als auch die Ergebnisse schriftlicher Befragungen herangezogen.

5 Die formativen Evaluationen der einzelnen Netzwerkangebote zeigen, dass diese Motive die wesentlichen Gründe für die Teilnahme an Netzwerkangeboten darstellen.

4. Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Wie in dem vorherigen Abschnitt beschrieben, setzt sich das Projekt „Starke Schule" aus einem Good-Practice-Wettbewerb mit anschließenden Netzwerkangeboten zusammen. Die im Rahmen des Wettbewerbs eingegangenen Beiträge aus dem Jahr 2008 wurden von der wissenschaftlichen Begleitforschung im Hinblick auf verschiedene Aspekte (s.u.) analysiert. In einem ersten Schritt wurde eine deskriptiv-statistische Datenanalyse vorgenommen, mithilfe derer eine detaillierte Beschreibung der Teilnehmerschulen ermöglicht wurde. Auf diese Weise konnten die Projektteilnehmer unter Heranziehung von Vergleichswerten aus der Massenstatistik sowie Daten aus der Schulforschung charakterisiert und untereinander verglichen werden. Daran anknüpfend wurde eine inhaltsanalytische Auswertung aller Wettbewerbsbeiträge durchgeführt. Das zentrale Anliegen dieser Auswertung bestand darin, die schulischen Programme der Teilnehmer differenziert zu analysieren, erfolgreiche Konzepte zu identifizieren und auf diese Weise das Erfahrungswissen der Praxis aufzubereiten (vgl. ausführlich Hombach/Strunck/van Ackeren 2010). Die Auswertung orientierte sich dabei an den vier Leitmotiven des Projekts (Grundlagen schaffen, Begabungen ausbauen, Netzwerke nutzen, Übergänge meistern; vgl. Starke Schule 2010) und erfolgte computergestützt auf der Grundlage kategoriengeleiteter (quantitativer und qualitativer) Inhaltsanalyseverfahren. Dabei wurden jeweils bezogen auf den Analyseschwerpunkt zunächst alle Wettbewerbsbeiträge gesichtet und kodiert. Schwerpunkte waren hierbei Ganztagskonzepte sowie Maßnahmen der individuellen Förderung und Diagnostik, Konzepte zur Vorbereitung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung, Formen der internen Kooperation und Zusammenarbeit sowie die Vernetzung der Teilnehmer im Umfeld. Die Kategorienbildung und Bewertung erfolgte dann sowohl aus dem Material heraus als auch unter Bezugnahme auf empirische Befunde der Schulforschung.

Die an den Good-Practice-Wettbewerb anschließenden Netzwerkangebote wurden mit Hilfe von Fragebögen von der wissenschaftlichen Begleitforschung im Hinblick auf folgende Aspekte analysiert: (1) gemeinsame bzw. differierende Teilnahmeintentionen der Akteure, (2) Gelingen des Austausches, der Diskussion bzw. der Bearbeitung konkreter Problemstellungen und Herausforderungen, (3) Potenzial des Netzwerkangebots als Impuls- und Reflexionshelfer für Schulen, (4) mögliche Anschlussoptionen für weitere Maßnahmen der Schulentwicklung, (5) Ausprägung einer möglichen Zusammenarbeit, (6) Gelingen der Gesamtkoordination des Netzwerkangebots und (7) mögliches Entwicklungspotenzial zukünftiger Netzwerkangebote. Dieser Beitrag stellt das Netzwerkangebot „Hospitationen an Landessiegerschulen" in den Fokus, da die Preisträgerschulen die ihnen zugeschriebene Rolle als „change agents for transformation" (Meyer Guckel 2006, S. 12) besonders deutlich bei der Ausrichtung von Hospitationen wahrnehmen können. Der Fragebogen, mit dessen Hilfe das Netzwerkangebot „Hospitationen an Landessiegerschulen" von den teilneh-

menden Lehrer/inne/n beurteilt wurde, beinhaltete sowohl offene als auch geschlossene Fragen (10 Fragenkomplexe). Die eingesetzten bipolaren Ratingskalen wiesen jeweils sechs Stufen auf und erstreckten sich von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. Die anschließende Auswertung zeichnete sich durch ihren explorativen Charakter aus.

5. Erste empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die inhaltsanalytische Auswertung der Wettbewerbsbeiträge gibt erste Hinweise auf transferförderliche Faktoren auf der Ebene der Einzelschule. So ist die Kooperationsbereitschaft in den Kollegien der teilnehmenden Schulen hoch, was sich insbesondere an den Angaben der Teilnehmer zu Formen der Teamarbeit zeigt (vgl. ausführlich Hombach/Strunck/van Ackeren 2010). Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich um Selbstauskünfte der Schulen handelt, die zudem in einem Wettbewerbskontext formuliert worden sind. Die tatsächliche Kooperationspraxis kann durchaus abweichen, weshalb die hier präsentierten Ergebnisse nur vorsichtig interpretiert werden können. Weiterhin wird in der Analyse der schulischen Programme sowie der beschriebenen Maßnahmen deutlich, dass die pädagogische Arbeit und dabei insbesondere die (unterrichtliche und außerunterrichtliche) Förderung der Ausbildungsfähigkeit der Schüler/innen klar im Vordergrund stehen.[6] Beide Aspekte – sowohl die Kooperation im Kollegium als auch die Konzentration auf die pädagogische Arbeit – sind nach dem „Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten“ (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006) für die Verbreitung von Innovationen förderlich. Weitere transferförderliche Faktoren konnten im Rahmen der Inhaltsanalyse aufgrund fehlender Angaben nicht herausgearbeitet werden.

Neben als günstig einzustufenden Voraussetzungen auf der Ebene der Teilnehmerschulen (*Vorliegen von transferförderlichen sozialen Faktoren*) weist die Auswertung der schriftlichen Befragung zum Netzwerkangebot „Hospitationen an Landessiegerschulen“ auf *transferförderliche inhaltliche Faktoren* der durchgeführten Maßnahmen hin. So können sich 86,8% der 77 befragten Lehrkräfte mindestens tendenziell vorstellen, die *neu kennengelernten Ideen und Konzepte an ihrer Schule umzusetzen*. Fast die Hälfte der Lehrkräfte (40,3%) kann darüber hinaus bereits mögliche – an der eigenen Schule umsetzbare – *Ideen und Konzepte näher konkretisieren*. Hierbei werden vor allem solche Ideen und Konzepte genannt, die sich auf die *Berufsvorbereitung*, auf *Aspekte des Lehrens und Lernens* sowie auf die *Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern* beziehen. In Anbindung

6 Auch hier sei auf die bereits angesprochene Problematik der Selbstauskünfte der Schulen verwiesen.

an die inhaltsanalytische Auswertung der Wettbewerbsbeiträge kann konstatiert werden, dass dies Bereiche sind, in denen die Schulen bereits über Konzepte verfügen. Eine Anschlussfähigkeit ist somit gegeben. Das Netzwerkangebot „Hospitationen an Landessiegerschulen" ermöglicht vielen Lehrkräften (74,7%), *sich über aktuelle Probleme und Entwicklungsbedarfe auszutauschen*. Zudem stimmen fast alle befragten Lehrkräfte (98,7%) darin überein, dass Hospitationen anderen Lehrer/inne/n ermöglichen, Ideen für die eigene Arbeit zu gewinnen. Die verwendeten Items weisen Bezüge zu Jäger (2004) auf. Inwieweit die neu kennengelernten Ideen und Konzepte tatsächlich an den Schulen der Hospitationsteilnehmer/innen umgesetzt werden, sollte – im Sinne eines Forschungsdesiderats – im Rahmen einer Nachbefragung empirisch erhoben werden, da die als günstig einzuschätzenden Voraussetzungen auf der inhaltlichen Ebene keine Aussagen über erfolgreiche Adaptionsleistungen auf Seiten der Schulen zulassen.

6. Fazit

Wie die Ausführungen gezeigt haben, kann das Projekt „Starke Schule" als Good-Practice-Wettbewerb mit angeschlossenem Netzwerk verstanden werden. Der Wettbewerb von „Starke Schule" weist die von Meyer Guckel (2006) identifizierten allgemeinen Merkmale von Good-Practice-Wettbewerben auf; bei dem Netzwerk des Projekts lassen sich die wesentlichen Merkmale von Schulnetzwerken nach Dedering (2007) finden. Da die Preisträgerschulen die ihnen zugeschriebene Rolle als „change agents for transformation" (Meyer Guckel 2006, S. 12) am deutlichsten bei der Ausrichtung von Hospitationen wahrnehmen können, wurde das Netzwerkangebot „Hospitationen an Landessiegerschulen" hinsichtlich transferbegünstigender Faktoren analysiert. Die Funktion der Preisträgerschulen besteht dabei nicht in einer mechanistischen Übertragung der eigenen prämierten Konzepte und Problemlösungen auf andere Schulen. Vielmehr dienen die Hospitationen der Sichtbarmachung guter Praxen, die es Schulen ermöglicht, Ideen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis zu gewinnen. Sowohl die inhaltsanalytischen Auswertungen der Wettbewerbsbeiträge als auch die Auswertung der schriftlichen Befragung der Hospitationsteilnehmer/innen indizieren – in Anlehnung an das „Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten" (vgl. Gräsel/Jäger/Willke 2006) – transferförderliche Faktoren auf der sozialen und auf der inhaltlichen Ebene. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Charakteristika (Kooperationspraxis, Konzentration auf pädagogische Arbeit) der am Projekt teilnehmenden Schulen und die Inhalte der im Netzwerk durchgeführten Hospitationen förderlich für die Verbreitung von guter Praxis sind. Wenngleich die den Wettbewerbsbeiträgen zugrunde liegenden Selbstauskünfte eine vorsichtige Interpretation gebieten, scheinen sich die am Wettbewerb teilnehmenden Schulen durch eine *hohe Kooperationsbereitschaft* in den Kollegien auszuzeichnen. Darüber hinaus geben diese Schulen an, insbesondere die *pädagogi-*

sche Arbeit in den Mittelpunkt zu stellen. Diese beiden Aspekte befördern nach dem „Wellenmodell des Transfers in Schulentwicklungsprojekten" (vgl. ebd.) die Verbreitung von Innovationen. Die Ideen und Konzepte der Preisträgerschulen, die im Rahmen von Hospitationen als Good-Practice-Beispiele vorgestellt wurden, gaben den Hospitationsteilnehmer/inne/n *neue Impulse und Ideen* und wurden als Beispiele guter Praxen anerkannt. Darüber hinaus kann – in Anlehnung an die inhaltsanalytische Auswertung – festgehalten werden, dass die neu gewonnenen Impulse und Ideen mit bereits existierenden Schulkonzepten verbunden werden können.

Diese als günstig einzuschätzenden Voraussetzungen auf der Ebene der Teilnehmerschulen (*Vorliegen von transferförderlichen sozialen Faktoren*) sowie auf der inhaltlichen Ebene (*Vorliegen von transferförderlichen inhaltlichen Faktoren*) lassen jedoch keine Schlüsse auf die tatsächlichen Transfer- und Adaptionsleistungen der Schulen zu. So verweist die Literatur auf zahlreiche weitere Faktoren, die bei Transferprozessen eine Rolle spielen (vgl. z.B. Jäger 2004; Gräsel/Jäger/Willke 2006). Ein Forschungsdesiderat könnte darin bestehen, die Strukturen und Prozesse der Transfer- und Adaptionsleistungen an den Schulen näher zu untersuchen. Hierbei könnten Aussagen darüber getroffen werden, in welchem Rahmen und auf welche Art und Weise die gewonnenen Ideen und Impulse an den Schulen der Hospitationsteilnehmer/innen umgesetzt wurden. Wie die Definition von Transfer als „geplante und gesteuerte Übertragung von Erkenntnissen, aus einem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Person und soziales System, in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet" (ebd., S. 493), nahelegt, sollten Planungs- und Steuerungsprozesse sowie vorhandene Unterstützungsstrukturen, z.B. in Form von Steuergruppen, an denjenigen Schulen analysiert werden, die die gewonnenen Ideen und Impulse umsetzen möchten. Die Aufgabe zukünftiger Forschung wird in einer Weiterentwicklung des „Wellenmodells des Transfers in Schulentwicklungsprojekten" dergestalt gesehen, dass Erklärungs- und Veränderungswissen bereitgestellt werden können (vgl. auch Prenzel 2010).

Dieses Forschungsdesiderat kann ebenfalls für die Ausbildung von Netzwerkstrukturen formuliert werden. Unter welchen Bedingungen bilden sich tragfähige Netzwerkstrukturen aus? Wie können die Netzwerkstrukturen verändert werden? Die Beantwortung dieser Fragen ist für die Bildungspraxis äußerst relevant, ermöglicht sie doch eine gezielte Unterstützung von Einzelschulen bei deren schulischer Qualitätsentwicklung im Rahmen einer zunehmenden Gestaltungsautonomie.

Literatur

Ackeren, I. van/Thierack, A. (2004): Der Projektwettbewerb. Ideen für die Kooperation von Schulen und Wirtschaft. Weinheim u.a.: Juventa.

Aderhold, J. (2004): Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft. Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. Wiesbaden: VS.

Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Bildungswesen. Wiesbaden: VS.

Altrichter, H./Rürup, M. (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch neue Steuerung im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 111-144.

Berkemeyer, N. (2008): Transfer von Innovationen – eine organisationstheoretische Reflexion. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 271-280.

Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann.

Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2009): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster: Waxmann.

Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS.

Deutscher Bildungsserver (2010): Wettbewerbe. URL: http://www.bildungsserver.de/wettbew.html; Zugriffsdatum: 24.01.2011.

Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der deutsche Schulpreis 2006. Seelze: Kallmeyer.

Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.) (2007): Starke Schule. Aus der Praxis – Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen. Frankfurt a.M.: Gemeinnützige Hertie-Stiftung.

Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 7-20.

Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445-566.

Heindl, H. (1999): Benchmarking – Best Practices. Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Universität. Wuppertal: Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal.

Hombach, K./Strunck, S./Ackeren, I. van (2010): Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen. Qualitative Auswertung der Wettbewerbsbeiträge mit besonderem Schwerpunkt auf den Leitmotiven des Projekts. URL: http://www.starkeschule.ghst.de/fileadmin/starke_schule/user_upload/Wissenschaftliche_Begleitung/QUALITATIVE_AUSWERTUNG_DER_WETTBEWERBSBEITRAEGE.pdf; Zugriffsdatum: 24.01.2011.

Howaldt, J. (2010): Innovation im Netz – Anforderungen an ein professionelles Netzwerkmanagement in Innovationsnetzwerken. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.) (2010): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen. Münster: Waxmann, S. 131-150.

Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.

Keppeler, K. (2008): Der Hauptschulpreis 2007. „Wir suchen Deutschlands beste Schulen mit Hauptschulabschluss!“ In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 122-139.

Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 1, S. 21-37.

Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen (Hrsg.) (2010): Wettbewerb und Netzwerk 2011. Verfügbar unter: URL: http://www.starkeschule.ghst.de/index.php; Zugriffsdatum: 24.01.2011.

Strunck, S. (im Erscheinen): Schulische Qualitätsentwicklung durch Wettbewerbe. Dissertationsschrift. Universität Duisburg-Essen.

Wagner, H./Neber, H. (2007): Nationale und internationale Leistungswettbewerbe im Kontext. In: Heller, K.A./Ziegler, A. (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a.: Lit, S. 209-232.

Simone Herrlinger, Dipl.-Psych., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Forum universitatis 4, 55099 Mainz
E-Mail: simone.herrlinger@zq.uni-mainz.de

Susanne Strunck, geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, AG Bildungsforschung, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen
E-Mail: susanne.strunck@uni-due.de

WAXMANN

Innovation wird im Kontext der Kompetenzdebatte in der Lehrerausbildung als zentraler Bereich betont. Die KMK (2004) beschreibt insbesondere die Fähigkeit von angehenden Lehrpersonen zum professionellen berufsbezogenen Lernen als ein Kernelement des Innovierens. Die quantitativ-qualitative Studie geht der Frage nach, ob Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter über Innovationskompetenz verfügen und inwiefern Aspekte des Innovierens in der Lehrerausbildung verankert werden können. Auf der Basis eines eigens entwickelten Instruments zur Erfassung der Innovationskompetenz in Anlehnung an die KMK-Standards (2004) wurden Studierende und Lehramtsanwärter in Thüringen schriftlich befragt. Im Anschluss wurden leitfadengestützte Interviews mit drei international anerkannten Experten der Lehrerbildung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen Bedarf an innovationsfördernden Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung und weisen auf Perspektiven für die empirische Bildungsforschung hin.

Alexander Gröschner
Innovation als Lernaufgabe
Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 29, 2011, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2419-7

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster
Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

REZENSIONEN

Bianca Roters/Ralf Schneider/Barbara Koch-Priewe/Jörg Thiele/Johannes Wildt (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. *Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296 S., 19,90 €*

Die KMK-Standards für die Lehrerbildung (2004) formulieren die „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen" (S. 3) als eine Kernaufgabe von Lehrkräften. Lehrerbildung steht demnach vor der Herausforderung einer wissenschaftlichen Fundierung, die angehende Lehrkräfte zugleich in die Lage versetzt, wissenschaftliche Erkenntnisse für ihr professionelles Handeln im Berufsalltag nutzbar zu machen. Wie eine solche Ausbildungskonzeption ausgestaltet sein kann, wird im vorliegenden Sammelband anhand zahlreicher Konzepte des „Forschenden Lernens" an verschiedenen Hochschulstandorten mit Lehrerbildung differenziert vorgestellt.

Im einleitenden Beitrag von Schneider und Wildt wird das Grundkonzept des „Forschenden Lernens" im Kontext der Lehrerbildung herausgearbeitet. Davon ausgehend werden Ausprägungen forschenden Lernens von einem entsprechenden Kompetenzstufenmodell abgeleitet. Die aufgezeigte Systematik verschiedener Institutionalisierungsformen forschenden Lernens vermittelt den Leser/inne/n einen guten Überblick über die unterschiedlichen Zugänge des Konzepts in der Lehrerbildung: Empirie, Praxisforschung, Fallarbeit, Reflexion eigener Erfahrungen, biografische Zugänge zur Lehrerarbeit sowie die Verknüpfung erziehungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und fachdidaktischen Lehrerwissens werden hier benannt.

Diese möglichen Ausformungen forschenden Lernens werden anhand bereits implementierter Konzepte an Hochschulen mit Lehrerbildung in Deutschland und Österreich detailliert dargestellt; exemplarisch seien nachfolgend einige Beispiele benannt. So beschreibt etwa Boelhauve das empirisch-forschende Lernen in der Lehrerausbildung an der RWTH Aachen, welches sich durch die enge Verzahnung der fachdidaktischen Ausbildung mit den Praxisphasen auszeichnet und zum forschenden Lernen im Handlungsfeld Schule anleitet. Das von Klewin und Kneuper beschriebene Konzept „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung" der Universität Bielefeld zur Förderung forschenden Lernens in den Institutionalisierungsformen Empirie und Praxisforschung, dessen Kern die Durchführung von Forschungsprojekten an Schulen durch Studierende ist, zielt auf die Ausbildung von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Arbeiten. Eine weitere Ausformung forschenden Lernens, nämlich die Fallarbeit, greifen u.a. Heinzel und Marini in ihrem Beitrag über das Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel auf, wo Studierende schulische Szenarien unter Anwendung von objektiv-hermeneutischen Forschungsmethoden beurteilen.

Prexl-Krausz zeigt am Beispiel der Lehrveranstaltung „LehrerIn werden"

an der Johannes-Kepler-Universität Linz auf, wie forschendes Lernen in der Hochschule implementiert werden kann. In diesem Kontext werden nicht nur Grundlagen und Ziele forschenden Lernens formuliert, sondern praktische und forschungsspezifische Themen verknüpft. Die didaktische Ausgestaltung dieser Lehrveranstaltungsblöcke wird systematisch und detailliert vorgestellt, z.B. die Lehrveranstaltung „Professionalität und Lehrer/innenrolle", in der an Datenerhebungsinstrumenten gearbeitet sowie ein Interviewleitfaden entwickelt wird.

Im abschließenden Beitrag von Koch-Priewe und Thiele werden die Konzepte zum „Forschenden Lernen" systematisiert. Dabei werden die im einleitenden Beitrag aufgeführten Institutionalisierungsformen „Forschenden Lernens" nun inhaltlich gefüllt, indem die vorgestellten Konzepte der Hochschulen eingeordnet und zentrale Inhalte der Institutionalisierungsformen zusammenfassend und vergleichend beschrieben werden. Des Weiteren werden zur Fundierung des Konzepts des „Forschenden Lernens" in der Lehrerbildung und zur Weiterentwicklung der Professionstheorie zentrale Aspekte der Lehrerbildung skizziert, z.B. die Notwendigkeit der Erforschung der eigenen Unterrichtspraxis, sowie weiterführende Forschungsfragen formuliert.

Obwohl sich die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Forschenden Lernens" weitgehend auf den einleitenden und abschließenden Beitrag des Sammelbands beschränkt, wird diese sinnvoll mit den praktischen Beispielen verknüpft. Durch die Einbettung der Konzepte in die induktiv entwickelte Matrix zur Typisierung der Ausprägungen „Forschenden Lernens" werden den Leser/inne/n die vielfältigen Dimensionen des Konzepts vermittelt.

Der Band ist für Leser/innen, die einen Überblick über verschiedene Institutionalisierungsformen „Forschenden Lernens" und deren Implementation an Hochschulen mit Lehrerbildung erhalten möchten, empfehlenswert.

Jasmin Ferchow, Essen

Jörg Schlömerkemper (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie. *Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 176 S., 17,90 €*

Die von Jörg Schlömerkemper publizierte Einführung in die Hermeneutik und Empirie pädagogischer Forschung richtet sich an Studierende der Erziehungswissenschaft und in der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen. Dabei wird im Rahmen dieses Studienbuches der Versuch unternommen, eine Einführung in die Hermeneutik sowie die Empirie zu konzipieren, die beide Konzepte nicht als unvereinbare Denktraditionen einander gegenüberstellt. Es wird vielmehr der Idee Rechnung getragen, die Schnittstellen und Übereinstimmungen der jeweiligen methodologischen Modelle aufzuzeigen und den damit verbundenen Mehrwert in der Betrachtung des Forschungsgegenstandes aufzuzeigen.

Die Einführung umfasst 176 Seiten, die in neun Kapitel gegliedert sind. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Frage nach dem Konzept und der Gestalt der Einführung und argumentiert schlüssig für eine parallele Betrachtung der Konzepte pädagogischer Forschung. Das

sich anschließende Kapitel greift insbesondere das explizit Pädagogische in diesem Zusammenhang auf. Schlömerkemper verweist im dritten Kapitel auf die damit verbundenen Möglichkeiten und auf die erkenntnistheoretischen Grenzen pädagogischer Forschung. Mit den aus methodologischer Perspektive divergierenden hermeneutisch-interpretativen und empirisch-rationalistischen Konzepten beschäftigt sich das vierte Kapitel. Die sich daran anschließenden Kapitel greifen das jeweils Besondere des forschungsmethodischen Zugangs auf und leiten daraus Schlussfolgerungen für die Forschungspraxis und primär für die Erhebung von Daten in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ab. Im siebten und achten Kapitel werden entsprechende Verfahren der Analyse und Interpretation qualitativer und quantitativer Daten vorgestellt und ihr Nutzen für eine pädagogisch relevante Reflexion aufgezeigt. Dieser Überblick über die Verfahren der statistischen Analyse ist zwar innerhalb des Buches vergleichsweise ausführlich, kann aber aufgrund der Reduktion der jeweiligen Verfahren auf ihre Grundidee nicht mehr sein als ein hilfreicher Überblick – insbesondere für in der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen.

Die jeweils unterschiedlichen Formen der methodologischen Herangehensweise sowie die damit verknüpfte Art der Datenerhebung und -analyse werden im neunten Kapitel im Hinblick auf ihre konzeptionellen Grenzen und Gemeinsamkeiten diskutiert. Schlömerkemper entwickelt dabei insbesondere den Gedanken, als zentralen Ausgangspunkt die Forschungsfrage und weniger Trennendes zu fokussieren, und plädiert für eine wechselseitige Komplementierung im Sinne des Erkenntnisinteresses und damit für eine Orientierung an Forschungsgegenständen und Forschungsfragen.

Dem vom Autor formulierten Anspruch, konzeptionelle Verbindungen zwischen Hermeneutik und Empirie herauszustellen, wird vollends entsprochen, wobei die jeweiligen Grenzen einer solchen Verknüpfung explizit deutlich gemacht und daraus sowohl methodologische als auch methodische und theoretische Folgerungen abgeleitet werden. Damit leistet das vorgelegte Buch auch einen wertvollen Beitrag zur aktuellen Debatte über die Möglichkeiten der Verbindung und Integration qualitativer und quantitativer Forschung.

Doren Prinz, Hamburg

Elschenbroich, Donata (2010):
Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. *München: Verlag Antje Kunstmann, 207 S., 18,90 €*

Lehrer/innen der dritten Klassen deutscher Grundschulen stellen ihren Schüler/inne/n eine Ferienaufgabe: Am letzten Schultag vor den großen Ferien gibt es für die Kinder kleine und große Schachteln, leer. Nach den Ferien kehren die Schachteln gefüllt mit den Fundstücken der Ferienzeit zurück. Von den Finder/inne/n vorgestellt, befragt, ausgestellt in einer „Weltwissen-Vitrine" im Klassenraum bilden sie Anlässe für den Unterricht der nächsten Zeit, für „Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens".

Dies ist eine von Dutzenden von Anregungen im neuen Buch von Donata Elschenbroich, der Autorin von Bestsellern wie „Weltwissen der Sieben-

jährigen“ (2001) und „Weltwunder. Kinder als Naturforscher“ (2005). Würde Elschenbroichs „Pädagogik der Dinge“ unsere (Grund-)Schulen durchgreifender verändern und verbessern als jeder flächendeckende VERA- oder PISA-Vergleichstest?

„Was mich in Worten gelehrt wurde, kann ich mit einiger Anstrengung vergessen. Aber ich könne nie vergessen, was mich die Dinge gelehrt haben.“ Diesen Satz von Pier Paolo Pasolini stellt die Autorin ihrem Buch voran. Wenn er zutrifft, dann sind wir mit unserer gegenwärtigen Papier- und Bleistift-Schule auf einem veritablen Holzweg. Im berühmten „Didaktischen Dreieck“ erscheinen die Dinge (Inhalte) gegenüber den Lernenden (Kompetenzen) und den Lehrenden (Methoden) in der heutigen Schule häufig blass und beliebig. Dagegen zeigt Donata Elschenbroich eine faszinierende Alternative: In den Dingen, den Alltagsgegenständen des Lebens, steckt das Wissen der Welt. Die Kinder arbeiten sich in die Welt ein, indem sie dieses Wissen von Ding zu Ding erfragen, erkunden, erschließen. Donata Elschenbroich beobachtet sie dabei; bei ihrem beharrlichen Erkenntnisinteresse und ihrer fantastischen Fähigkeit, ein Mehr in den Dingen zu entdecken. „Beobachten“ ist übrigens doppelt gemeint. Es geschieht nicht nur auf den außerordentlich anregenden ca. 200 Seiten des Buches in Kapiteln, die überschrieben sind „Zu den Dingen“, „Dinge im Alltag der Generationen“, „Kinder auf dem Weg zu den Dingen“, „Wunderkammern des Alltags“, „Vom Mehr in den Dingen“ – wobei sich die Autorin ganz en passant auch mit zentralen Thesen der Kindererziehung auseinandersetzt: Förderung von *literacy*, Reflexionen über Sprachentwicklung, Hineinwachsen in die Schreibkultur etc. Das Beobachten geschieht auch ganz wörtlich mit der Filmkamera. Begleitend zum Buch entstanden in den Jahren 2008 und 2009 die spannenden Dokumentarfilme „Die Dinge – daheim“, „Eltern und Kinder öffnen die Wunderkammern des Alltags“ und „ Early Excellence im Wohnzimmer“.

„Mit der Hand, mit dem ganzen Körper auf Lernanlässe zugehen können – muss diese Pädagogik in jedem Jahrhundert neu erfunden werden?“ fragt Donata Elschenbroich (S. 140). Es ist ja nichts gänzlich neu, aber in unseren PISA-Schulen doch gründlich vergessen. In einem aufschlussreichen historischen Exkurs „Die Erfahrung öffnet den Verstand“ schildert die Autorin das komplexe Bildungsprojekt von August Hermann Francke am Anfang des 18. Jahrhunderts (S. 134ff.). Im Mittelpunkt des Gebäudekomplexes der „Franckeschen Stiftungen“ in Halle befindet sich die in didaktischer Absicht angelegte Kunst- und Naturalienkammer – eine „Schatz-, Raritäten-, Naturalien-, Kunst-, Vernunft-Kammer“, wie sie in einem museumskundlichen Standardwerk von 1727 genannt wird (C.F. Neickel: Museographia, Leipzig, S. 409). Diese pädagogische Wunderkammer ist jetzt wieder zu bestaunen im neulich glänzend renovierten Gebäudekomplex der „Franckeschen Stiftungen“ in Halle. – Rückschauend kann man in diesem Zusammenhang auch erinnern an das Prinzip „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ der Reformpädagogik, an die Methode der „Originalen Begegnung“ (Heinrich Roth) oder die Einsicht von der „Gedanken werdende[n] Beobachtung“ (Martin Wagenschein).

Bezogen auf das Buch und die genannten Filme kann man der Empfehlung der Süddeutschen Zeitung (vom 10./11. Juli 2010) nur zustimmen: „Donata Elschenbroichs Bücher sind Fundgruben für Eltern und Großeltern, für Erzieher und Lehrer. Lesen! Beherzigen! Nachmachen!"

Dieter Weiland, Niemetal-Ellershausen

Hermann Giesecke (2009): Pädagogik – quo vadis? Ein Essay über Bildung im Kapitalismus. *Weinheim/München: Juventa, 200 S., 18,00 €*

Quo vadis – wohin gehst du? Der Erziehungswissenschaftler und Politikdidaktiker Hermann Giesecke sorgt sich um den Zustand der Pädagogik und meint das Bildungs- und Erziehungssystem und die Fachwissenschaft gleichermaßen. Er diagnostiziert – trotz oder gerade wegen der zahlreichen Bildungsdebatten und -reformen – eine „heillose Verwirrung in der Sache" (S. 7). Der Gesellschaft sei das Wissen abhanden gekommen, dass Erziehung und Bildung als „gesellschaftliche Praxis" nicht nur mit Förderung, sondern immer auch mit Forderungen an die Heranwachsenden verbunden sein müssen: Verantwortung zu übernehmen für sich selbst, die eigene und die nächste Generation. Giesecke beklagt einen politisch verantwortungslosen Individualismus, für den er in seinem Essay vor allem drei Entwicklungen verantwortlich macht: (1) die Psychologisierung der Erziehungswissenschaft, (2) ihre Ökonomisierung und (3) das Auseinanderdriften von erziehungswissenschaftlicher Theorie/Forschung und pädagogischer Praxis.

Unter „Psychologisierung" versteht er vor allem die Erhebung der unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes zum Leitkriterium pädagogischen Handelns und das Gebot der symmetrischen Kommunikation (vgl. S. 43). Durch die „Therapeutisierung" des erzieherischen Verhältnisses verliere eine Dimension wie Verantwortung – Merkmal individueller Freiheit nach dem klassischen Bildungsbegriff – ihren Sinn; mit der Zurücknahme sozialer Orientierungen gewinne die psychische Innenwelt immer größere Bedeutung (vgl. S. 67f.). Die so gewonnene „Freiheit" biete allerdings „ideale Voraussetzungen" für das Leitmotiv „inzwischen aller bildungspolitischen Bestrebungen der Gegenwart": die Verantwortung für die Lebensentscheidungen – und damit auch für den Lernwillen – dem isoliert gedachten Individuum zuzuschreiben (vgl. S. 74).

Hier sieht Giesecke das Einfallstor der Ökonomisierung, möglicherweise mitbegründet in der Ökonomie-Distanz des klassischen Bildungsdenkens: Der bzw. die Einzelne sei zur „Selbstoptimierung" im Sinne der Anpassung an „nicht voraussehbare Marktbedingungen" aufgefordert, möglichst unter Verzicht auf organisierte gesellschaftliche Solidarität (vgl. S. 76). Was moderne Schulpädagogik in diesem Zusammenhang für fortschrittlich halte, etwa „die übertriebene Subjektorientierung, die Verunklarung der Leistungsansprüche" und die stärkere Elternbeteiligung, konsolidiere allerdings das Bildungsprivileg der Mittelschicht, da Kindern aus der Unterschicht das „kulturelle Kapital" fehle, um unter solchen Lernbedingungen erfolgreich zu sein (vgl. S. 86f.). Die Übertragung des „Glaubenssatzes" von der Selbstheilungskraft des Marktes in Gestalt

von ökonomischer Autonomie und Wettbewerb auf das Schulwesen werde der gesellschaftlichen Teilpraxis Pädagogik nicht gerecht.

In dieser Situation beklagt Giesecke, dass die Pädagogik als Wissenschaft (im folgenden meist: „Erziehungswissenschaft") die Praxis im Stich lasse. Im Stile einer modernen Sozialwissenschaft stelle sie mit empirischen Methoden kostspielige Forschungen an, deren Ergebnisse der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes kaum gerecht würden. Es würden zwar aus objektiven Vergleichsdaten bildungspolitische Konsequenzen gezogen, doch was auf der konkreten Ebene des Unterrichts zu verändern sei, bleibe den Lehrkräften oft verborgen. Giesecke sieht eine ganze „Empirie-Industrie" am Werk, die sich durch regelmäßige Evaluationen etc. am Leben erhalte (vgl. S. 152f.), der aber eine orientierende Bildungstheorie fehle. Die Erziehungswissenschaft habe ihr Proprium vielfach aufgegeben: „Qualifikation" und „Kompetenz" hätten längst die Leerstellen ehemaliger Leitmotive wie „Mündigkeit" übernommen (vgl. S. 176).

Giesecke empfiehlt eine Differenzierung zwischen (forschender) Erziehungswissenschaft und (praktischer) Pädagogik, die es sich zur Aufgabe machen solle, empirisches und Erfahrungswissen zu verknüpfen und Transformations- und Reflexionsprozesse einzuleiten. Schulen und Universitäten hätten sich darauf zu besinnen, dass sie „Institutionen eigener Art" (keine Industriebetriebe) seien und das erzieherische Verhältnis ein einzigartiges, und dass öffentliche Bildung und Erziehung im Namen und Auftrag des Gemeinwohls erfolgen (vgl. S. 200).

Der Duktus dieses Essays gerät manchmal vielleicht ein bisschen zu larmoyant – die Kritik trifft gleichwohl auf wunde Punkte des Bildungssystems *und* der Erziehungswissenschaft, die gut daran täten, sich selbstkritisch damit auseinanderzusetzen.

Sylvia Schütze, Hannover

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, Michael Neubrand (Hrsg.)

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV

2011, 370 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2433-3

Dieses Buch ist auch als E-Book erhältlich:
31,40 €, ISBN 978-3-8309-7433-8
www.e-cademic.de

Lehrkräfte sind die zentralen Akteure bei der Gestaltung des Unterrichts. Sie steuern, welche Ziele im Unterricht verfolgt werden, wie der Unterricht organisatorisch und inhaltlich angelegt ist und auf welche Weise Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen unterstützt werden. Welche Voraussetzungen benötigen Lehrkräfte, um qualitätsvollen Unterricht zu gestalten? Obwohl die Bedeutung verschiedener Kompetenzen von Lehrkräften für gelingenden Unterricht in theoretischen Arbeiten vielfach betont wird, liegen bisher nur wenige empirische Befunde dazu vor.

Das Forschungsprogramm „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ hat erstmalig im deutschen Sprachraum einen umfassenden empirischen Zugang zur Erfassung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – exemplarisch für den Bereich der Mathematik – entwickelt. Der besondere Fokus lag dabei auf dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen der Mathematiklehrkräfte. Zusätzlich werden Überzeugungen, Motivationen sowie selbstregulative Fähigkeiten als Bereiche der professionellen Kompetenz konzipiert. Hauptanliegen war es, sowohl die Struktur der professionellen Kompetenz als auch die Determinanten und Konsequenzen von Kompetenzunterschieden empirisch zu prüfen.

Mit der Zusammenstellung der zentralen Forschungsergebnisse sowie der Darstellung neuer, bisher unveröffentlichter Ergebnisse soll das Kompetenzkonzept des COACTIV-Projekts einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. Aufgrund des multidisziplinären Ansatzes des Projekts dürfte der Band nicht nur bei Forschenden in den Bereichen der Lehr-Lern-Forschung, Mathematikdidaktik und Kompetenzdiagnostik für Interesse sorgen, sondern auch Praktiker in der Lehreraus- und Weiterbildung umfassend informieren.

W A X M A N N
Münster / New York / München / Berlin