

UNIVERSITÄT HAMBURG

**FAKULTÄT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, PSYCHOLOGIE UND
BEWEGUNGSWISSENSCHAFT**

FACHBEREICH BERUFLICHE BILDUNG UND LEBENSLANGES LERNEN

INSTITUT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

**Impulse aus der Implementationsforschung zur Weiter-
entwicklung der Hamburger Strategie zur Planung eines
lernfeldorientierten Curriculums**

Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen

Erstgutachter: Prof. Dr. Tade Tramm
Zweitgutachterin: Dr. Nicole Naeve-Stoß
Abgabedatum: 15. Dezember 2015

Vorgelegt von:

Name: Hillmer, Joel
Adresse: Gaußstraße 28, 22765 Hamburg
Matrikelnummer: 5879039
Telefonnummer: 0173 / 428 7556
Email-Adresse: joel.hillmer@gmx.de

Abstract

Die am Lernfeldkonzept orientierten Rahmenlehrpläne an Berufsschulen sind zum größten Teil offen und abstrakt formuliert. Dies macht eine schulnahe Curriculararbeit erforderlich, um die jeweiligen Lehrpläne in ein schulspezifisches Curriculum zu entwickeln (SLOANE 2003). Die Curriculumforschung beschäftigt sich dabei hauptsächlich mit der Frage, wie entsprechende Produkte auszusehen haben und wie diese Ergebnisse erzielt werden können. Fragen zur Umsetzung und wie diese Ergebnisse in der Praxis langfristig und nachhaltig verankert werden können, werden dabei vernachlässigt (EULER 1996; EULER/SLOANE 1998; KREMER 2003b).

Um diesem Thema nachzugehen ist es notwendig, eine theoretische Auseinandersetzung mit der Implementationsproblematik bei Bildungsinnovationen zu führen. Dies ist der Gegenstand der Arbeit. Dabei wird systematisch Implementation von Curricula in den Blick genommen, um wesentliche Aspekte und Einflussfaktoren im Umsetzungsprozess und damit verbunden die Herausforderungen zu identifizieren. Ziel der Arbeit ist es, Ideen und Impulse herauszuarbeiten, um die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums weiterzuentwickeln. Die Analyse erfolgt mit Bezügen zu dieser Strategie, die den pragmatischen Kontext der Arbeit darstellt. Sie kommt aktuell im Projekt *Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement* (KaBueNet) zum Einsatz, in dem ein gemeinsam entwickeltes Curriculum entstehen soll. Dieses Netzwerk ist die Antwort von sechs Berliner Berufsschulen auf den neuen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan der/des Kauffrau/-mann für Büromanagement, der bei vielen beteiligten Lehrkräften für Unsicherheit sorgt.

Die Arbeit stellt vier zentrale Ebenen heraus, die auf einen Implementationsprozess bei Bildungsinnovationen wirken. Diese sind Charakteristika auf den Ebenen der (1) Innovation selbst, des (2) Schulsystems, der (3) Einzelschulen und der (4) einzelnen Lehrkräfte. Sie kommt zu dem Schluss, dass den Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende Rolle im Implementationsprozess zukommt, die auch durch die Gestaltung der anderen Ebenen beeinflusst wird. Sie prägen das zu entwickelnde Curriculum und haben die Aufgabe das fertige Produkt in die Praxis umzusetzen und an nicht am Entwicklungsprozess beteiligte Lehrkräfte zu transferieren.

Abstract

The framework curricula in vocational schools are mostly designed in an unrefined and abstract way. This leads to the need of close cooperation with the schools themselves to design their own specific curricula based on the general guidelines provided by official agencies. (SLOANE 2003) Scientific research in this particular field has mostly concentrated on completed products and how the expected results can be achieved. Specific problems concerning the actual implementation, especially in terms of long-term practical use and sustainability have often been neglected (EULER 1996; EULER/SLOANE 1998; KREMER 2003b).

In this context, this paper focuses on a theoretical approach to analyse general problems of implementation regarding educational innovations. To define important aspects and different influencing factors regarding the actual process of implementation and to identify the specific challenges, this paper concerns itself with a systematic analysis of implementing curricula in general. The goal is, to discover new ideas and incentives regarding the advancement of the "Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums", which also forms this paper's pragmatic context. This strategy is currently part of the project: "*Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement*" (KaBueNet), which aims to develop a combined curricula for six vocational schools located in Berlin as a reaction to the new framework curricula used in training for office management clerk.

This paper presents four vital levels regarding the process of implementing educational innovations. The different levels concern the (1) innovation itself, the (2) educational system, the (3) individual schools and the (4) teaching staff. In conclusion, this paper attributes a lot of responsibility to the teaching staff and refers to them as crucial in terms of successful implementation. On the one hand, if involved in the development itself, they have distinctive influence on the product, while on the other hand, if not involved directly, they have the crucial role of transferring the curricula to other staff members, as well as using it in the practical context to ensure a long-term and sustainable implementation.

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
TABELLENVERZEICHNIS	IV
1 EINLEITUNG	1
2 DER PRAGMATISCHE KONTEXT - KABUENET	4
2.1 AUSGANGSLAGE	4
2.1.1 <i>Zur Neuordnung der Büroberufe</i>	4
2.1.2 <i>Lernfeldkonzept als didaktische Innovation</i>	5
2.2 HAMBURGER STRATEGIE ZUR PLANUNG EINES LERNFELDORIENTIERTEN CURRICULUMS.....	7
2.2.1 <i>KaBueNet als evaluativ-konstruktive-Curriculumentwicklung</i>	7
2.2.2 <i>Struktur des Projektes</i>	9
2.2.3 <i>Die konkreten Planungsschritte in KaBueNet</i>	11
2.3 ZWISCHENFAZIT.....	17
3 INNOVATIONEN IMPLEMENTIEREN – AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM IMPLEMENTATIONSPROZESS	20
3.1 DER IMPLEMENTATIONSBEGRIFF.....	20
3.2 DER IMPLEMENTATIONSPROZESS.....	22
3.3 IMPLEMENTIERUNGSSTRATEGIEN.....	24
3.3.1 <i>Top-Down Strategie</i>	24
3.3.2 <i>Bottom-Up Strategie</i>	25
3.3.3 <i>Symbiotische Strategie</i>	25
3.3.4 <i>Zusammenfassung</i>	26
3.4 ZIELE UND SPANNUNGSFELDER VON IMPLEMENTATIONSAKTEUREN	28
3.5 ERFOLG VON IMPLEMENTATION	30
3.6 ZWISCHENFAZIT.....	31
4 EINFLÜSSE AUF DEN IMPLEMENTATIONSPROZESS	34
4.1 WELCHE EINFLÜSSE GIBT ES?	34
4.1.1 <i>Charakteristika der Innovation</i>	34
4.1.2 <i>Charakteristika der Lehrerinnen und Lehrer</i>	36
4.1.3 <i>Charakteristika der Einzelschule</i>	40
4.1.4 <i>Charakteristika des Schulsystems</i>	41
4.2 ZWISCHENFAZIT.....	43
4.2.1 <i>Einfluss des Schulsystems in KaBueNet</i>	43
4.2.2 <i>Einfluss der Einzelschulen auf KaBueNet</i>	44
4.2.3 <i>Einfluss der Innovation in KaBueNet</i>	45
4.2.4 <i>Einfluss der Lehrkräfte auf KaBueNet</i>	47
5 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE HAMBURGER STRATEGIE UND DAS PROJEKT KABUENET	51
6 SCHLUSSBETRACHTUNG	54
LITERATURVERZEICHNIS	56
EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	60

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppen
EARA	Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010
EvaNet-EH	Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg
IBW	Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Universität Hamburg)
i.e.S.	im engeren Sinne
i.w.S.	im weiteren Sinne
KaBueNet	Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement
KfBm	Kauffrau/-mann für Büromanagement
KMK	Kultusministerkonferenz
LerNe*MFA	Lernfeldentwicklungsnetzwerk für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte
o.J.	Ohne Jahr
WB	Wissenschaftliche Begleitung

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ORGANISATIONSSTRUKTUR VON KABUENET.	10
ABBILDUNG 2: KOORDINIERUNG- UND LENKUNGSGRRUPPE IN KABENET.	11
ABBILDUNG 3: HAMBURGER KOMPETENZMATRIX.	12
ABBILDUNG 4: ARBEITSSTRÄNGE IM PROJEKT KABUENET.	13
ABBILDUNG 5: UMSETZUNGS- UND BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG LERNFELDORIENTIERTER RAHMENLEHRPLÄNE IM KONTEXT CURRICULARER ENTWICKLUNGSARBEIT.	13
ABBILDUNG 6: PLANUNGSFORMAT - CURRICULARE ANALYSE.	15
ABBILDUNG 7: PLANUNGSFORMAT – STRUKTURPLANUNG	15
ABBILDUNG 8: PLANUNGSFORMAT – MAKROPLANUNG.	16
ABBILDUNG 9: DER IMPLEMENTATIONSPROZESS.	23

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: TRANSFERFORMEN.	21
TABELLE 2: MERKMALE DER IMPLEMENTATIONSSTRATEGIEN.	27
TABELLE 3: ERWARTUNG, ZIELE UND QUALITÄTSANSPRÜCHE DER AKTEURE.	29
TABELLE 4: EINFLUSSFAKTOREN AUF DEN IMPLEMENTATIONSPROZESS.....	43

1 Einleitung

Der Gegenstand dieser Arbeit ist die theoretische Auseinandersetzung mit dem Implementationsprozess von Bildungsinnovationen. Sie gibt einen Überblick über die Ansätze und Ergebnisse der Implementationsforschung und identifiziert wesentliche Einflussebenen, die bei einer Curriculumimplementation eine Rolle spielen. Ziel ist es, Impulse zur Weiterentwicklung der Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums zu geben. Hierfür wird systematisch die Implementation von Curricula in den Blick genommen, um Herausforderungen zu identifizieren sowie wesentliche Aspekte und Merkmale, die zu berücksichtigen sind, herauszuarbeiten.

Das Anforderungsprofil für Kaufleute hat sich im Laufe der Zeit verändert. Der neugeschaffene Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement (KfBm) versucht diesen Veränderungen Rechnung zu tragen. Zum 01. August 2014 wurde mit der Einführung des KfBm der quantitativ stärkste Ausbildungsberuf geschaffen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss, in Abstimmung mit der Ausbildungsordnung, einen neuen Rahmenlehrplan für die Büroberufe zu erstellen. Erstmals ist dieser lernfeldorientiert und somit auch strukturell neu geordnet.

Obwohl das Lernfeldkonzept beinahe 20 Jahre alt ist, existieren bei vielen Lehrkräften Unsicherheiten bei der Umsetzung dieser lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne. Aufgrund der flexiblen Auslegbarkeit, der offenen Formulierung und den abstrakten Vorgaben der Rahmenlehrpläne ist eine weitere Präzisierung an den jeweiligen Schulen notwendig. Die nötigen Hilfestellungen bei der Konkretisierung und Interpretation der Vorgaben fehlen und selbst in der Wissenschaft gibt es eine rege Diskussion darüber, wie genau die curriculare Arbeit abgefasst und dokumentiert werden soll. Einig ist man sich darüber, dass eine schulnahe Curriculumentwicklung gegenüber der individuellen Unterrichtsvorbereitung an Bedeutung gewonnen hat und dass diese komplexe Interpretationsarbeit am besten in einer kollegialen Zusammenarbeit zu bewältigen ist (vgl. SLOANE 2003).

Aufgrund dieser Problematik hat sich in Berlin das Projekt „Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement“ (KaBueNet) gegründet. Unter der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg hat dieses Projekt das Ziel ein gemeinsames Curriculum zu entwickeln und dieses zu implementieren. Dabei bedeutet Implementation die Umsetzung der Curriculumneuerung in den

Schulalltag. Das IBW hat zur Curriculumentwicklung eine Strategie entwickelt, welche sich bereits in vorherigen Projekten bewährt hat. Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums fokussiert besonders die Entwicklung curricularer Produkte, vernachlässigt jedoch dabei deren Implementation in die Schulen.

Die Entwicklung eines Curriculums, also die Produktion eines solchen, ist nur ein Teil der Aufgabe. Ein gutes Ergebnis, attraktiv aufbereitet und medial verbreitert, findet nicht unbedingt eine entsprechende Berücksichtigung bei Lehrkräften, die nicht am Projekt beteiligt sind. Die Rezeption des Curriculums durch die Kolleginnen und Kollegen wird immer eine Veränderung des Curriculums bewirken, da sie dieses auf Basis ihrer Einstellungen und Vorstellungen interpretieren und davon ausgehend die Unterrichtsgestaltung vornehmen. Mit der Entwicklung eines *guten* Curriculums wird unter diesen Umständen nicht sichergestellt, ob es das Projekt überdauert und entsprechende Anwendung findet.

Dieses Problem ist dabei kein Alleinstellungsmerkmal in der Curriculumforschung, sondern es wird auch generell bei der Implementation von Innovation als Problemfeld angesehen. So beklagen EULER/ SLOANE (1998) und KREMER (2003b), dass zahlreiche wissenschaftliche Theorien, Erkenntnisse und Ideen nur schwer Einzug in die Bildungspraxis finden und dadurch nicht ausreichend in die Praxis umgesetzt werden. Dadurch können die rationalen Ansprüche vieler Wissenschaftler, praxisnah zu sein, zum Teil nicht erfüllt werden (vgl. EULER 1996; KUZMANOVIC 2003). Die Wissenschaft beschäftigt sich vorwiegend mit der Frage wie eine Neuerung auszusehen hat, die bestmögliche Ergebnisse erzielen kann. Dabei vernachlässigt sie häufig die zweite wichtige Frage – was mit diesem Produkt geschieht und wie es in der Praxis umgesetzt wird (vgl. SLOANE 2003).

An dieser Problematik soll die vorliegende Arbeit anknüpfen und die folgenden Fragestellungen beantworten:

Welche Faktoren beeinflussen die Implementation von Curricula und wie wirken sich diese auf den Prozess aus?

Wie können die Erkenntnisse der Implementationsforschung dazu beitragen die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculum weiterzuentwickeln?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird im zweiten Kapitel zunächst das Projekt KaBueNet vorgestellt. Dieses Netzwerk bildet den pragmatischen Kontext der Arbeit.

Hierfür werden zunächst die Ausgangslage und die Gründe für die Projektinitiierung erläutert. Dabei wird konkreter auf das Lernfeldkonzept eingegangen und die Problematik bei der Umsetzung der Vorgaben herausgestellt. Im nächsten Schritt wird die Hamburger Strategie genauer betrachtet, wobei der zugrunde liegende Curriculumansatz untersucht und auf das konkrete Projekt bezogen wird. Die Erläuterung der Struktur und des konkreten Ablaufes sollen das Bild vervollständigen. Dazu werden Probleme und Herausforderungen des Netzwerkes herausgearbeitet und das Kapitel mit einem Zwischenfazit abgeschlossen.

Im dritten Kapitel wird systematisch der Implementationsprozess in Augenschein genommen. Zunächst werden die zentralen Begrifflichkeiten geklärt und abgegrenzt. Danach werden die unterschiedlichen Phasen einer Implementation untersucht und auf den pragmatischen Kontext bezogen. Dabei werden unterschiedliche Strategien zur Umsetzung von Neuerungen dargestellt, um das Projekt darin zu verorten. Des Weiteren werden Spannungsfelder und die unterschiedlichen Akteure eines Implementationsvorhabens vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, wie der Erfolg eines Umsetzungsprozesses beurteilt werden kann.

Im vierten Kapitel werden die wesentlichen Einflussfaktoren beschrieben. Die Untersuchung der jeweiligen Merkmale und Eigenschaften sowie deren Wirkung stehen dabei im Vordergrund. Das fünfte Kapitel gibt, auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse, Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Hamburger Strategie. Abgeschlossen wird die Arbeit im sechsten Kapitel mit einer Schlussbetrachtung.

2 Der pragmatische Kontext - KaBueNet

In diesem Kapitel wird das Projekt KaBueNet, die pragmatische Grundlage der Arbeit, dargestellt. Darin wird zunächst die Ausgangslage beschrieben, die die Gründe zur Initiierung des Projektes umfasst. Gleichzeitig wird auf das Lernfeldkonzept mit seinen Herausforderungen eingegangen. Hierbei soll deutlich gemacht werden, wozu es curriculare Entwicklung gibt und warum ein Projekt wie KaBueNet wichtig ist. Anschließend wird die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums vorgestellt, welches die Strategie zum Projekt deutlich macht. Abschließend werden die Ziele und Herausforderungen des Projektes aufgezeigt und es wird ein Zwischenfazit gezogen.

2.1 Ausgangslage

2.1.1 Zur Neuordnung der Büroberufe

Zum 01. August 2014 wurden die bisherigen Büroberufe neu geordnet und der Beruf KfBm neu geschaffen. Er löst die drei „alten“ Büroberufe ab und ersetzt damit die Ausbildungen Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Bürokaufmann/-frau und die Fachangestellten für Bürokommunikation, welche seit den 1990er Jahren bestehen. Damit steigt der KfBm zum quantitativ stärksten Ausbildungsberuf des dualen Ausbildungssystem auf (vgl. ELSNER/ KAISER 2013).

Die Neuordnung ist das Resultat der Anpassung an den fortschreitenden gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Wandel und den damit einhergehenden veränderten Kompetenzanforderungen für die zukünftigen Kaufleute. Aufgrund der fortschreitenden technischen Entwicklung und dem zunehmenden Wettbewerb, auch auf globaler Ebene, entwickelte sich der Bedarf nach spezifischen Kompetenzen und die Notwendigkeit, die Berufsbilder den aktuellen Anforderungen anzupassen (vgl. ebd., S. 1-2).

Der Rahmenlehrplan für die Ausbildung der/des Kauffrau/-manns für Büromanagement, welcher die Grundlage für den schulischen Teil der dualen Ausbildung betrifft, ist von der KMK vereinbart worden und wurde am 27. September 2013 beschlossen. Erstmals in der Geschichte der Büroberufe handelt es sich um einen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan: die Inhalte orientieren sich nicht mehr an Unterrichtsfächern, sondern an betrieblichen Handlungsfeldern.

Vor dem Hintergrund des Neuordnungsprozesses sahen sich sechs berufliche Schulen beziehungsweise Oberstufenzentren damit konfrontiert, den neu eingeführten Beruf

lernfeldorientiert auszubilden. Die große Herausforderung besteht darin, dass sich mit dem Lernfeldkonzept ein Anspruch auf kompetenzorientierten Unterricht verbindet. Darüber hinaus hebt das Konzept die Relevanz von Prozess- und Problemorientierung bei der Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, sowie die Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen hervor (vgl. BAUMANN 2014; TRAMM/ NAEVE-STOß o.J.). Für die beteiligten Berliner Berufsschulen ist die Einführung des lernfeldstrukturierten Unterrichts als Neuerung zu verstehen. Dabei bestanden erhebliche Unklarheiten, wie genau diese Vorgaben umzusetzen sind. Dadurch entstand an den jeweiligen Schulen ein hoher Bedarf an Unterstützung zur Umsetzung der curricularen Vorgaben.

Zur gemeinsamen Bewältigung der Herausforderungen wurde das Projekt KaBueNet gegründet, welches seit dem 01. August 2013 durch das IBW der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet wird. Ziel des Netzwerkes ist es, die Erarbeitungsphase für ein lernfeldorientiertes Curriculum gemeinsam zu bewältigen, was bedeutet, das Curriculum zu entwickeln und es zu implementieren (vgl. TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 3).

2.1.2 Lernfeldkonzept als didaktische Innovation

Innovation steht wörtlich für Neuerung oder Erneuerung. Dabei steht der Begriff für eine Idee oder eine Erfindung, die eine Veränderung an einem Produkt selbst, am Prozess oder Verfahren, an der Organisationsstruktur oder an der sozialen Struktur anstrebt. Eine reine Veränderung an dem aktuellen Status quo hätte jedoch wenig Sinn, wenn damit nicht auch ein Aspekt der Verbesserung einhergeht. Per Definition beinhaltet eine Innovation deshalb immer auch einen geplanten Prozess, der eine wünschenswerte Veränderung zum Ziel hat, beziehungsweise zu einer signifikanten Änderung des Status quo führen soll (vgl. HUNNESHAGEN 2005, S. 17; HASSELHORN/ KÖLLER/ MAAZ/ ZIMMER 2014, S. 140).

Mit der von der KMK 1996 veröffentlichten *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnung des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* (im fortlaufenden Text kurz *Handreichung* genannt; letzter Stand: September 2011) wurde das Lernfeldkonzept erstmals eingeführt. Nach beinahe 20 Jahren dürfte eigentlich nicht mehr von einer Neuerung gesprochen werden, da bereits ein großer Teil der dualen Ausbildungen umgestellt wurde. Dennoch gibt es einen Großteil von Lehrkräf-

ten, die mit lernfeldorientiertem Unterricht noch nicht in Berührung gekommen sind, da es immer noch einige duale Ausbildungen gibt, die fächerorientiert unterrichtet werden. Auch die Büroberufe beziehen sich erst mit der Einführung der Ausbildung Kauffrau/-mann für Büromanagement auf das Lernfeldkonzept. Aus diesem Grund kann im Rahmen dieser Arbeit das Lernfeldkonzept als Bildungsinnovation verstanden werden.

Mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula in der beruflichen Bildung hat sich die Unterrichtsperspektive verändert. Traditioneller Berufsschulunterricht war auf die Vermittlung von Fachinhalten ausgerichtet. Die Lerninhalte wurden dabei in einzelnen Fächern und deren Strukturen vermittelt. Aufgabe der Lehrkräfte war es, die Lehrinhalte der Fächer im Sinne einer didaktischen Reduktion und Transformation auszuwählen, zu strukturieren und mit geeigneten Methoden zu vermitteln (vgl. TRAMM/ KRILLE 2013, S. 1).

Durch die neuen lernfeldorientierten Lehrpläne wurde die Inhaltsorientierung des traditionellen Berufsschulunterricht zugunsten einer Kompetenzorientierung aufgegeben und die Fächerstruktur durch eine Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen ersetzt (vgl. APREA 2011; TRAMM/ KRILLE 2013; S. 2; SLOANE 2003, S. 4-6). Der Lernfeldansatz orientiert sich damit an beruflichen Problemstellungen, welche aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden (vgl. KMK 2011, S. 10). Entsprechend der Handreichung der KMK (2011) enthalten die Lernfelder verschiedene fachliche Inhaltsbereiche, die zur Bewältigung einer beruflichen Situation erforderlich sind (vgl. ebd., S. 21ff)¹.

Die neuen Rahmenlehrpläne der KMK sind dabei offen formuliert, damit organisatorische und technologische Veränderungen vor Ort einbezogen und unterschiedliche methodische Vorgehensweisen ermöglicht werden können (vgl. ebd., S. 21). Es findet sich darin eine kompetenzbasierte Zielformulierung, welche angibt, was ein Lernender am Ende eines Lernfeldes tatsächlich können soll (vgl. SLOANE 2010, S. 207). Nach dem KMK-Konzept sollen auf Grundlage der Lernfelder Lernsituationen entwickelt werden. In der praktischen Umsetzung ergeben sich jedoch erhebliche Interpretations- und Organisationsmängel, da die Lernfeldformulierungen Mängel in der konzeptuellen Stringenz, in der begrifflichen Klarheit und in der theoretischen Orientierung aufweisen (vgl. BAUMANN 2014; TRAMM 2003). Insbesondere die abstrakten Zielformulierungen

¹ Zur Unterscheidung von Fachsystematik und Handlungssystematik vgl. CLEMENT 2003 und KREMER 2003a.

und die vagen Inhaltsangaben führen bei den Lehrkräften zu Problemen bezüglich der Interpretation und Konkretisierung (vgl. BAUMANN 2014, S. 2f; TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 4f). TRAMM/ KRILLE (2013) und TRAMM/ NAEVE-STOß (o.J.) kritisieren weiterhin die im Zusammenhang mit einem problematischen Kompetenzverständnis getroffenen Aussagen zur beruflichen Performanz (berufliche Prozesse auf der Verhaltensebene). Das Kompetenzniveau in den jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozessen bleibt offen. Es wird damit auch kein sukzessiver Aufbau von Kompetenzen verbunden und die dazu gehörigen Wissensgrundlagen werden nicht erwähnt.. Dadurch fehlt den Lehrkräften eine Orientierung, wie sich Kompetenzen über die Ausbildung hinweg entwickeln sollen. TRAMM/ KRILLE (2013) sehen dadurch Schwierigkeiten in der unmittelbaren Umsetzung der Lernfelder in Sequenzen von Lernsituationen und beschreiben diesen Weg als *Sackgasse* (vgl. ebd., S. 4).

Aufgrund der genannten Kritik ist es unverzichtbar, sich vor der Umsetzung Klarheit über die Lernfelder und über den gesamten Bildungsgang zu verschaffen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass gemeinsame Ziele, Bedingungen und Strategien für die Curriculumentwicklung geschaffen werden.

Diese Aufgabe kann dabei nicht von einzelnen Lehrkräften geleistet werden. Vielmehr bedarf es für die komplexe Interpretationsleistung eine schulnahe Curriculumentwicklung, welche sowohl nach SLOANE (2003), als auch nach dem Verständnis des IBW der Universität Hamburg (vgl. TRAMM 2003), nur in einer kollegialen Zusammenarbeit zu bewältigen ist. Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums ist dabei eine Möglichkeit Curriculumentwicklung in kollegialer Zusammenarbeit zu gewährleisten.

2.2 Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums

2.2.1 KaBueNet als evaluativ-konstruktive-Curriculumentwicklung

Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums ist ein bewusst pragmatisch angelegter Curriculumansatz. Es gilt innovative curriculare Praxis zu identifizieren, diese mit einem kritischen Blick auf Potenziale und Schwachstellen hinzuweisen und gemeinsam mit Praktikern Ansätze weiterzuentwickeln, um Potentiale auszuschöpfen und die Schwächen zu beheben. Darüber hinaus sollen die entwickelten Ansätze erprobt und evaluiert werden, um ihre Effekte zu messen und in die nächste evaluativ-konstruktive Ebene zu gelangen (vgl. ebd 2011). Das Konzept lässt sich durch

die Umsetzung einer Idee der Curriculumentwicklung mithilfe von „[...] *gemeinschaftlicher Reflexion und Aufklärung über die Bedingungen und Möglichkeiten innovativer Praxis*“ (TRAMM 2011, S. 4) charakterisieren. Der Ansatz erfolgt kooperativ und in Zusammenarbeit mit der Praxis (Schulen und Lehrkräfte) und nimmt damit die Entwicklung curricularer Produkte, die praktische Erprobung und die Evaluierung der Effekte in den Blick.

Das IBW Hamburg hat mithilfe dieser Strategie bereits mehrere Projekte begleitet und unterstützt. Dazu zählen die Projekte EvaNet-EH (Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg), LerNe*MFA (Lernfeldentwicklungsnetzwerk für den Ausbildungsberuf Medizinische Fachangestellte), EARA (Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010) und aktuell KaBueNet (Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung des Berufs Kauffrau/ -mann für Büromanagement). Jedes Projekt wurde dabei systematisch evaluiert, um Probleme und Herausforderungen zu identifizieren und um die Strategie stetig anzupassen, damit nicht wiederholt dieselben Fehler gemacht werden und die Innovation scheitern lassen. Die Hamburger Strategie ist damit keine lineare Abfolge von didaktischen Theorien und von Implementation, vielmehr kann sie als ein zirkulärer Prozess beschrieben werden, in dem die aktuellen Erkenntnisse zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Strategie beitragen.

Der evaluativ-konstruktive Curriculumansatz hat dabei erkennbare Ähnlichkeit mit der Modellversuchsforschung. Modellversuche verfolgen das zentrale Ziel, Bildungsinnovation zu entwickeln und zu erproben. Im Rahmen des Modells wird dabei die Lösung eines singulären Problems fokussiert, um anschließend die Lösung hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit zu modifizieren und auszuweiten (vgl. DIETRICH 2013, S. 93ff). Es kommt dabei zu einer Kooperation zwischen einem Modellversuchsträger und einer wissenschaftlichen Begleitung. Durch diese Unterstützung verspricht man sich zum einen die Förderung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zum anderen ist davon auszugehen, dass die Qualität einer Innovation steigt, wenn es gelingt, durch eine kritisch-beratende Unterstützung einer wissenschaftlichen Begleitung wissenschaftliche Erkenntnisse in den Implementationsprozess zu integrieren (vgl. EULER/ SLOANE 1998, S. 315f).

Im Projekt KaBueNet erfolgt die Kooperation (schulübergreifend) zwischen sechs Berliner Berufsschulen und dem IBW Hamburg. Es verfolgt folgende Ziele (vgl. TRAMM/ LEMKE 2013):

- Die Entwicklung von gemeinsamen Leitlinien und Standards für die organisatorische, curriculare und didaktische Umsetzung des Rahmenlehrplanes
- Entwicklung einer Lernfeld-Kompetenzmatrix als gemeinsames curriculares Planungs- und Abstimmungsinstrument
- Eine abgestimmte und verbindliche curriculare Analyse und Strukturplanung der Lernfelder
- Die Konkretisierung dieser Planung in Form einer Makroplanung
- Entwicklung eines Systems von Kompetenzdimensionen
- Schaffung einer dauerhaften Kultur kollegialer Curriculumarbeit
- Aufbau einer Kooperationsplattform

Die curriculare Planungsarbeit soll durch die involvierten beruflichen Schulen in einem kooperativen Prozess bewältigt werden. Wissenschaftlich begleitet wird das Projekt, wie schon oben beschrieben, vom IBW Hamburg, wobei sich die beruflichen Schulen an der theoretisch begründeten und praktisch erprobten Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums orientieren (vgl. TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 3). Neben den konkreten Produkten, welche im Folgenden näher vorgestellt werden, hat das Projekt das Ziel die Entwicklungs-, Disseminations- (Verbreitung) und den Implementationsprozess umfassend zu evaluieren, zu unterstützen und Impulse für den Transfer der Ergebnisse in andere Bildungsgänge zu geben (vgl. ebd. 2015).

2.2.2 Struktur des Projektes

Organisatorisch setzt sich das Projekt KaBueNet aus drei verschiedenen Bereichen zusammen. Die Projektleitung besteht aus drei Personen, wobei es einen Projektleiter und zwei weitere Projektkoordinatoren in Berlin gibt. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch das IBW Hamburg. Die konkrete Entwicklungsarbeit erfolgt durch die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Berufsschulen. Hierfür gibt es in jeder Schule Projektteams, welche sich aus einem Teamleiter und zwei weiteren Personen zusammensetzen (vgl. Abbildung 1). Die Projektteams sind auch die Schnittstelle zu den jeweiligen Kollegien der Schulen und haben neben der Entwicklung der einzelnen Produkte die Aufgabe, die Ergebnisse in ihren Schulen zu implementieren und einen Transfer zu ermöglichen.

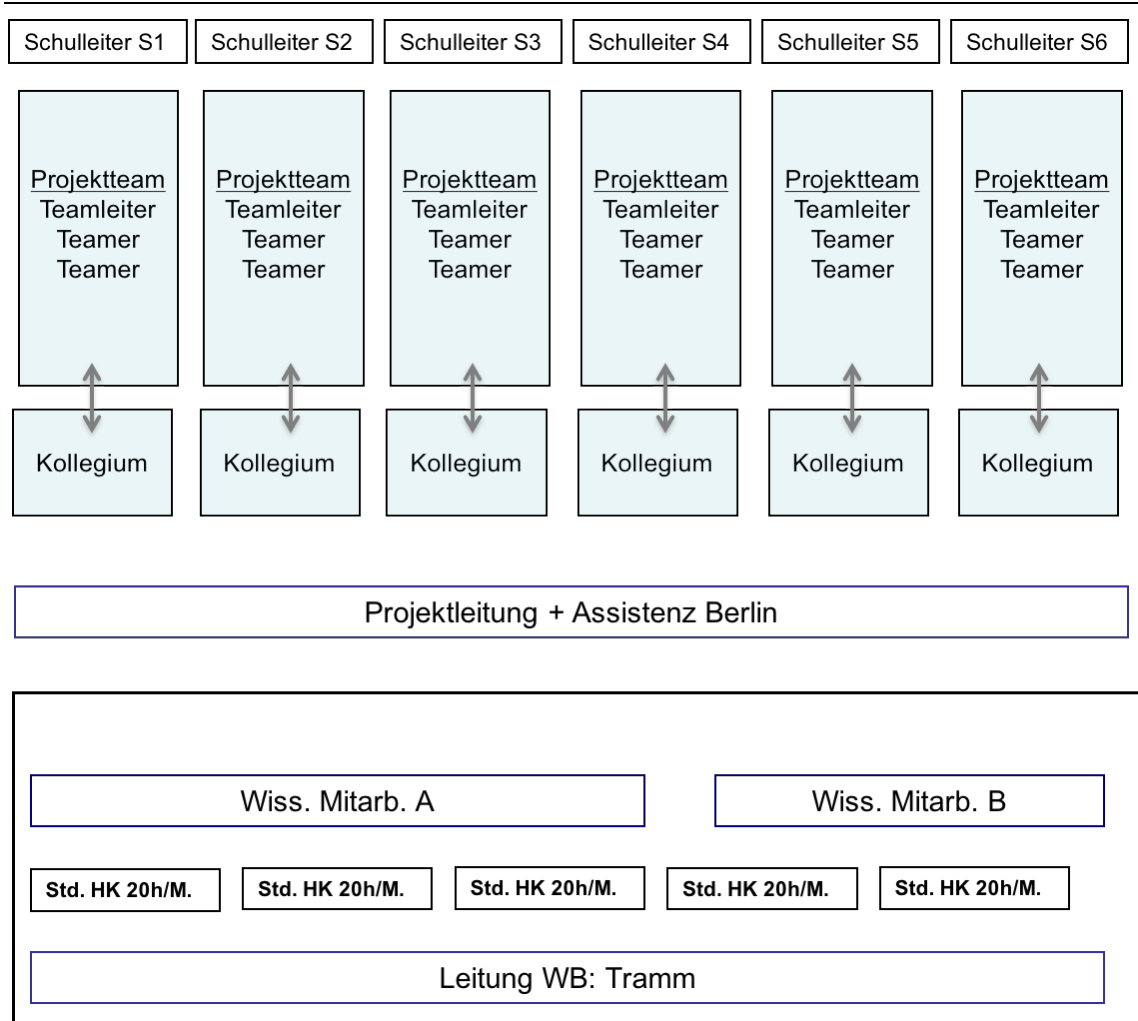


Abbildung 1: Organisationsstruktur von KaBueNet (QUELLE: TRAMM/ NAEVE-STOß 2013).

Aufgrund der Größe des Projektes muss die Entwicklungsarbeit der Projektteams koordiniert und abgestimmt werden. Dafür wurde im Projekt eine Koordinationsgruppe geschaffen, die schulübergreifende Fragen der Curriculumentwicklung diskutieren. Diese trifft sich in der Regel alle vier Wochen und setzt sich aus den einzelnen Teamleitern der Projektteams, den beiden Projektkoordinatoren und der wissenschaftlichen Begleitung zusammen. Die Entscheidungen der Koordinationsgruppe sind Basis für die jeweiligen Projektteams. Strategische und schulorganisatorische Entscheidungen werden in einer Lenkungsgruppe diskutiert, deren Sitzungen zwei bis vier mal im Jahr stattfinden. Sie setzt sich aus den Schulleitern aller beteiligten Berufsschulen, der wissenschaftlichen Begleitung und einem Vertreter des Berliner Senats zusammen (vgl. Abbildung 2). Der Berliner Senat ist Träger des Projektes und ist dadurch sowohl eine politisch-administrative Instanz, als auch eine durchführende. Das bedeutet, dass er die Voraussetzungen dafür schafft, dass KaBueNet organisatorisch und finanziell durchgeführt

werden kann und dass die Ressourcen in Form von Personen für organisatorische Arbeit zur Verfügung stehen (vgl. EULER/ SLOANE 1998, S. 314).

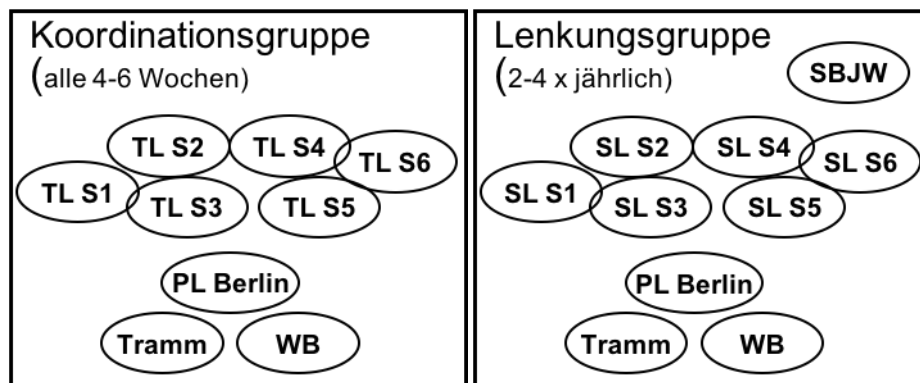


Abbildung 2: Koordinierungs- und Lenkungsgruppe in KaBeNet (QUELLE: TRAMM/ NAEVE-STOß 2013).

2.2.3 Die konkreten Planungsschritte in KaBueNet

Die curriculare Entwicklungsarbeit ist ein wichtiger und notwendiger Schritt um Lernsituationen zu entwickeln. Dabei wird ein wesentlicher Teil dieser curricularen Entwicklungsarbeit an den Schulen geleistet. Nach SLOANE (2003) kann eine schulnahe Curriculumentwicklung dabei nur durch kollegiale Zusammenarbeit bewältigt werden und erfordert eine gemeinschaftliche Abstimmung und Aufklärung über die Ziele, Bedingungen und Strategien der Curriculumentwicklung (vgl. TRAMM/ KRILLE 2013, S. 2). Im Zuge dessen hat das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) eine Arbeitsstrategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums erarbeitet, welche durch eine intensive Kooperation zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den jeweiligen Projektschulen gekennzeichnet ist.

Die Arbeitsstrategie umfasst das Erarbeiten und Empfehlen von geeigneten Instrumenten, eine methodische Anleitung sowie eine fachliche Einführung der beteiligten Lehrkräfte für die kooperative curriculare Planung. Für das IBW Hamburg greift eine curriculare Arbeit, die sich nur auf die Lernfeldebene bezieht, zu kurz, da dadurch ein Kompetenzentwicklungsprozess auf Seiten der Auszubildenden über die Lernfelder hinweg unklar bleibt (vgl. TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 6). Deshalb ist die iterative Verknüpfung lernfeldbezogener curriculärer Analyse- und Planungsaktivitäten mit einer lernfeldübergreifenden Modellierung und Planung des Kompetenzentwicklungsprozesses über die gesamte Ausbildung hinweg in der Hamburger Strategie von besonderer Bedeutung (vgl. ebd., S. 2).

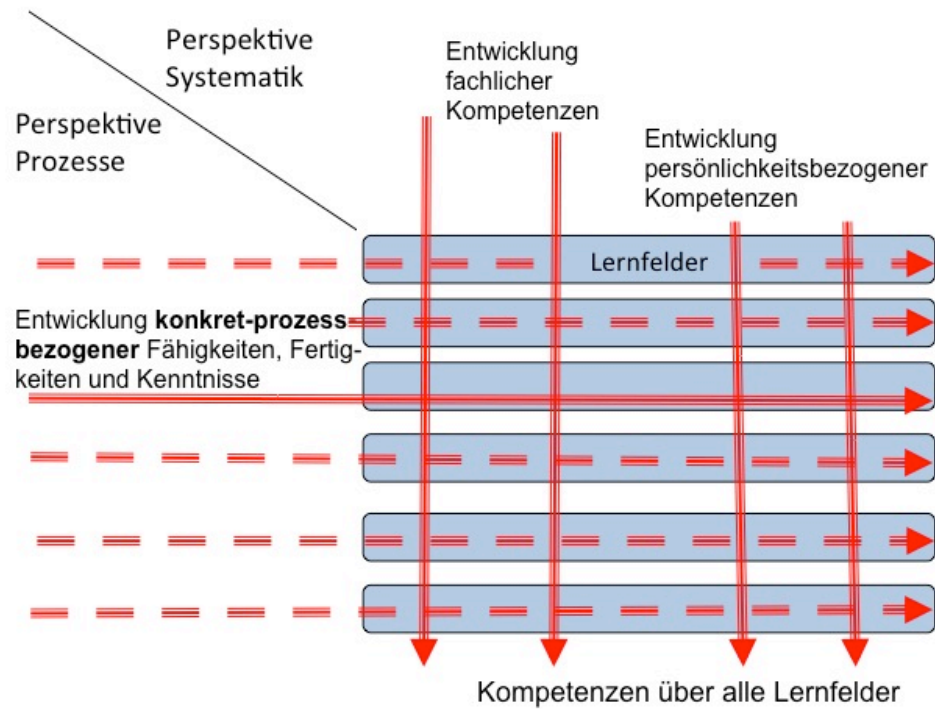


Abbildung 3: Hamburger Kompetenzmatrix (QUELLE: TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 8).

Die Arbeitsstrategie des IBWs Hamburg teilt sich, angelehnt an die Hamburger Kompetenzmatrix (vgl. Abbildung 3), in zwei Arbeitsstränge, die (horizontale) lernfeldorientierte und in die (vertikale) kompetenzorientierte Planung. Beide Arbeitsstränge laufen zeitlich parallel und sind voneinander abhängig. In der Praxis der Berliner Berufsschulen bedeutet dies, dass in jedem Arbeitsstrang mehrere Arbeitsgruppen (AG) existieren, welche sich mit unterschiedlichen Lernfeldern oder Kompetenzdimensionen befassen. Diese Arbeitsgruppen reflektieren dabei ihre Ergebnisse und geben systematisch Rückmeldungen, sowohl zur Koordination an die Arbeitsgruppen im eigenen Arbeitsstrang, als auch zur Abstimmung zwischen den Arbeitssträngen. In diesem Sinne sind sie „[...] koordinativ, synchronisiert und revolviert [...]“ (BAUMANN 2014, S. 7) (vgl. Abbildung 4).

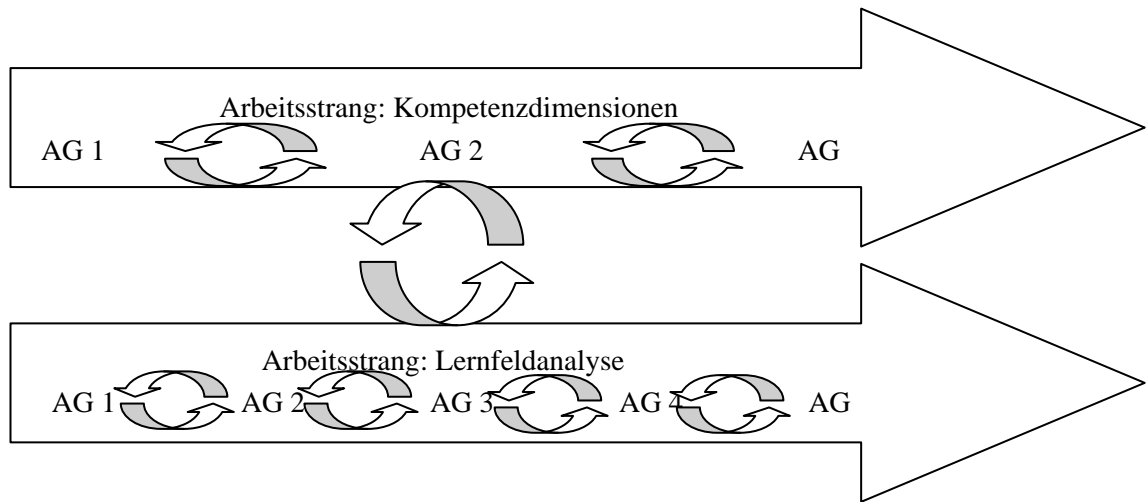


Abbildung 4: Arbeitsstränge im Projekt KaBueNet (QUELLE: BAUMANN 2014, S.8).

2.2.3.1 Lernfeldorientierte Planung

Wie bereits in Abschnitt 2.1.2 beschrieben, lassen sich Lernsituationen nicht direkt aus den Lernfeldern ableiten. Aus diesem Grund fokussiert sich der erste Arbeitsstrang auf der horizontalen Ebene auf die einzelnen Lernfelder. Hierfür hat das IBW Hamburg ein Planungsformat erarbeitet, welches den Analyseprozess der jeweiligen Lernfelder anleitet, standardisiert und strukturiert. Die lernfeldorientierte Planung lässt sich dabei in zwei Teilbereiche untergliedern: Die curriculare Analyse sowie die Struktur- und Makroplanung (vgl. Abbildung 5). Die Teilbereiche werden von den Lehrkräften unter methodischer Anleitung der wissenschaftlichen Begleitung nacheinander ausgearbeitet und entwickelt.

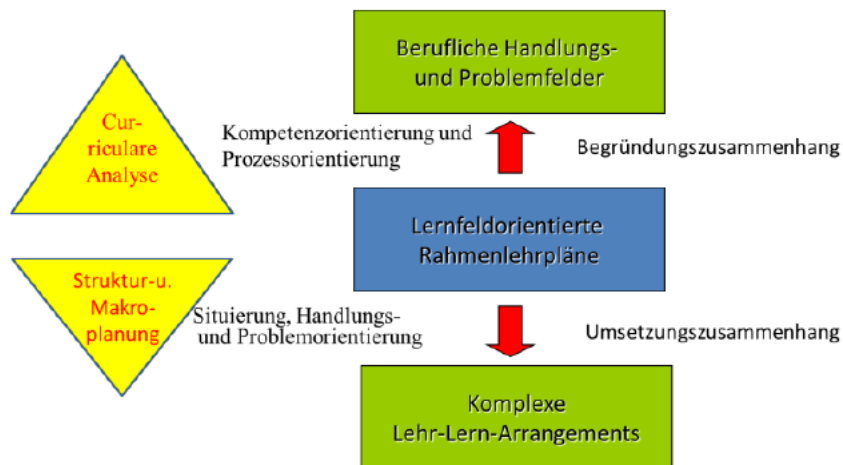


Abbildung 5: Umsetzungs- und Begründungszusammenhang lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne im Kontext curriculärer Entwicklungsarbeit (QUELLE: TRAMM/ KRILLE 2013, S. 14)

2.2.3.1.1 Curriculare Analyse:

Als ersten Schritt gilt es in einer curricularen Analyse, unter Berücksichtigung des jeweiligen Berufes, verschiedene Fragen zu den einzelnen Lernfeldern zu stellen und zu beantworten. In diesem notwendigen Schritt wird eine curriculare Rekonstruktion der Lernfelder vorgenommen, um Klarheit darüber zu bekommen, worum es in den jeweiligen Lernfeldern geht und welche Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Probleme im Zentrum stehen. Besonders wichtig ist dabei die curriculare Funktion der jeweiligen Lernfelder, also der Stellenwert des Lernfeldes für den Entwicklungsprozess der Lernenden über den gesamten Bildungsgang. Daraus wird der besondere fachliche Beitrag jedes Lernfeldes deutlich. Im nächsten Schritt wird der zentrale berufliche Prozess eines Lernfeldes identifiziert und dieser in einer idealtypischen Vorgangskette beschrieben. Dabei sollen alle systemrelevanten Prozessvarianten in einer strukturierten Weise aufgelistet werden. Im nächsten Schritt der curricularen Analyse wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen die Lernenden in Bezug auf den vorher beschriebenen Kernprozess erwerben sollen. Dabei werden auch Hinweise gegeben, in welchem Umfang beziehungsweise welcher Tiefe diese Kompetenzen verfügbar sein sollen. Im letzten Schritt wird beschrieben, welches spezifische Wissen Grundlage für die jeweilige Kompetenz ist. Neben dem Faktenwissen soll auch konzeptuelles und prozedurales Wissen angegeben werden, welches im direkten Zusammenhang mit der jeweiligen Kompetenz steht.

Die Ergebnisse der curricularen Rekonstruktion werden von den Beteiligten in strukturierter Weise im Planungsformat des IBW Hamburg dokumentiert (vgl. Abbildung 6). Diese standardisierte Darstellung soll den Analyseprozess anleiten, strukturieren und die Rezeption der Analyse für andere erleichtern (vgl. TRAMM/ KRILLE 2013, S. 4-10).

Der letzte Schritt des horizontalen Arbeitsstranges ist die Makroplanung. Auf Basis der identifizierten Teilsequenzen der Strukturplanung erfolgt dabei die didaktische Planung konkreter Lehr-Lernsituation. Zentraler Fokus der Makroplanung liegt auf Unterrichtseinheiten und nicht auf die Planung konkreter Unterrichtsstunden. Darüber hinaus werden die Unterrichtseinheiten losgelöst von der personalen Bedingungslage entwickelt (vgl. Abbildung 8)(vgl. TRAMM/ KRILLE 2013, S. 19).

Lernfeld X:	Bezeichnung des Lernfeldes		Ausbildungsjahr Zeitrictwert: 60 Stunden	
III Makroplanung				
Zielformulierung/ Kompetenzen	Zentrale Lerninhalte	Angestrebte Lernhandlungen	Situationsge- staltung Lernaufgaben, Impulse Unterstützung, Materialien	Erfolgsindi- katoren
Teilsequenz 1:				
Teilsequenz 2:				

Abbildung 8: Planungsformat – Makroplanung.

2.2.3.2 Kompetenzorientierte Planung

Der vertikale Arbeitsstrang der Hamburger Strategie ist die kompetenzorientierte Planung. Dieser geht von der Annahme aus, dass sich Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht innerhalb der einzelnen Lernfelder vollzieht, sondern vor allem über die Lernfelder hinweg und damit über den gesamten Bildungsgang. Bei einer reinen curricularen Analyse und Planung droht die Gefahr, die ganzheitliche Betrachtung aller Lernfelder und ihre Beziehung zueinander nicht zu beachten und somit den Fokus, um den es auch im Lernfeldkonzept zentral gehen sollte, zu verlieren (vgl. TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 10). Die kompetenzorientierte Planung läuft zeitlich parallel zum ersten Arbeitsstrang und ist systematisch in diesen eingebettet.

In unterschiedlichen Lernfeldentwicklungsprojekten des IBW Hamburg haben sich lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als sinnvolles Instrument erwiesen. In Anlehnung an die pädagogische Anthropologie von ROTH (1971) orientieren sich die Kompetenzdimensionen an den Trias Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Ähnlich dem

Kompetenzkonzept von ROTH, welches auf ein umfassendes „[...] *sach-, sozialeinsichtiges sowie moralisch verantwortliches Handeln* [...]“ (TRAMM/ KRILLE 2013, S. 11) abzielt, fokussieren die Kompetenzdimensionen des IBW Hamburg eine bestimmte Perspektive der beruflichen Tätigkeit und das systematische Wissen, das dieser zugrunde liegt. Dadurch entsteht die Möglichkeit Kompetenzentwicklungen und die dazu gehörige systematische Wissensbasis im Verlauf eines Bildungsganges ganzheitlich in den Blick zu nehmen und diesen Weg über die Lernfelder hinweg zielgerichtet und koordiniert zu betreiben (vgl. ebd., S. 11). Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die einzelnen Kompetenzen in weitere Kompetenzsubdimensionen zu unterscheiden, um zu einer fachdidaktischen Differenzierung zu kommen. Dieses pragmatische Vorgehen dient in erster Linie zur Komplexitätsreduktion, welche eine Strukturierung der curricularen Arbeit erleichtert.

Bei den Kompetenzdimensionen handelt es sich um eine im pragmatischen Kontext entwickelte Verständigungsgrundlage der kooperativen curricularen Entwicklungsarbeit. Diese sind in diesem Sinne keine abgeschlossene, wissenschaftlich gesicherte Arbeitsbasis (vgl. ebd., S. 11-12). Die Entwicklung der Dimensionen und Subdimensionen erfolgt im Projektverlauf iterativ zwischen Zielperspektive der Kompetenzdimension mit Blick auf den gesamten Bildungsgang und mit Blick auf die Zielebene der einzelnen Lernfelder. Sie haben während der Entwicklungsarbeit und auch darüber hinaus einen vorläufigen Status. (vgl. TRAMM/ NAEVE-STOß o.J., S. 9-11).

2.3 Zwischenfazit

Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums ist für viele Lehrerinnen und Lehrer eine neue, komplexe und komplizierte Herangehensweise, um ein Curriculum zu entwickeln, mit der sie bisher nicht vertraut waren. Ausgangspunkt sind nicht der konkrete Unterricht oder konkrete Unterrichtssituationen, sondern der Beruf als Ganzes. In einem ersten Schritt (horizontaler Arbeitsstrang) muss geklärt werden, welche beruflichen Prozesse im Mittelpunkt eines jeden Lernfeldes stehen. Dabei wird auch bestimmt, welche Kompetenzen zur Bewältigung dieser beruflichen Situation erforderlich sind und welches spezifische Wissen diesen Kompetenzen zugrunde liegt. Parallel dazu ist es erforderlich, dass bei der Planung der Lernfelder die ganzheitliche Betrachtung und ihre Beziehung zueinander beachtet werden (vertikaler Arbeitsstrang). Dies ist notwendig, damit der Kompetenzentwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler über die Lernfelder hinweg systematisch im Curriculum berücksichtigt werden kann. Erst nach diesem, für die Lehrkräfte relativ abstrakten Arbeitsschritt, ist die Um-

setzung der Lernfelder in Form einer konkreteren Sequenzierung von Lehr-Lern-Arrangements möglich (Struktur- und Makroplanung). Die Ergebnisse der einzelnen Lernfelder und Arbeitsschritte werden durch systematische Rückmeldungen koordiniert und abgestimmt. Dabei entsteht in der Regel Veränderungs- beziehungsweise Anpassungsbedarf, welcher wieder eingearbeitet werden muss.

Die Komplexität des Projektes KaBueNet wird aufgrund des Umfangs und der Größe (sechs Berufsschulen) zusätzlich erhöht. Viele unterschiedliche Personen arbeiten miteinander an der Entwicklung des Curriculums. Dabei müssen unterschiedliche schulübergreifende Arbeitsgruppen und Workshops koordiniert und abgestimmt werden. Dies erfordert einen hohen organisatorischen Aufwand, der zu berücksichtigen ist. Daher ist es von besonderer Bedeutung eine Kultur des curricularen Diskurses zu schaffen und zu fördern. Damit dies gelingt, ist es erforderlich, die Basis für eine geeignete schulübergreifende Kooperations- und Kommunikationskultur zu bilden. Denn ein Curriculum zu entwickeln ist eine umfangreiche und anspruchsvolle Aufgabe, die nicht in Eigenregie zu erledigen ist. Gemeinsame Leitlinien und Standards müssen nicht nur für eine einzelne Schule und ihre Lehrkräfte festgelegt werden, sondern schulübergreifend für alle. Daher ist die Schaffung einer dauerhaften Kultur kollegialer Curriculumarbeit ein explizit formuliertes Ziel.

Die curriculare Entwicklungsarbeit ist von den einzelnen Lehrkräften der Projektschulen, durch die Projektteams, zu leisten. Durch ihre intensive Arbeit entsteht ein Curriculum mit konkreten Produkten wie die curriculare Analyse, Struktur- und Makroplanung mit Unterrichtsmaterialien, dessen Intention und Struktur sie maßgeblich geprägt haben. Ein Großteil der Lehrkräfte, die das spätere Curriculum in konkretem Unterricht umsetzen sollen, ist jedoch nicht am Entwicklungsprozess beteiligt. Auch diese Kolleginnen und Kollegen müssen die Intention, Struktur und theoretischen Hintergründe des Curriculums rekonstruieren, verstehen und interpretieren können, um darauf aufbauend ihre Unterrichtsplanung vorzunehmen. In der Hamburger Strategie ist diese Phase des Implementationsprozess, der Transfer an die Kollegien, nicht ausreichend berücksichtigt. Zwar wird in Abschnitt 2.2.2 (Abbildung 1) deutlich, dass die jeweiligen Projektteams für den Transfer verantwortlich sind, doch welche Probleme und Schwierigkeiten dabei auftreten können, darauf wird nicht eingegangen.

Die Hamburger Strategie setzt ihren Schwerpunkt auf die Entwicklung der curricularen Produkte und den dafür notwendigen kooperativen Strukturen. Wie genau das fertige Curriculum auch an Lehrkräfte, die nicht am Prozess beteiligt waren, gelangt, wird da-

bei vernachlässigt. Das folgende Kapitel beschäftigt sich genau mit dieser Frage. Dabei wird thematisiert was Implementation ist, wie der Prozess angelegt werden kann und welche Ziele Implementation verfolgt. Weiterhin werden Erfolgskriterien beschrieben, um herauszufinden, wann eine Umsetzung gelungen ist.

3 Innovationen implementieren – Auseinandersetzung mit dem Implementationsprozess

In Kapitel 2 wurde der pragmatische Kontext der Arbeit dargestellt. Dabei wurde festgestellt, dass das Hamburger Modell seinen Fokus besonders auf die Entwicklung der curricularen Produkte setzt und strategische Überlegungen zur Implementation eher vernachlässigt. Bevor mit der Analyse etwaiger Faktoren, die den Implementationsprozess beeinflussen können, begonnen werden kann, muss zunächst geklärt werden, was Implementation von Innovationen bedeutet und welche Prozesse dazu gezählt werden. Die unterschiedlichen Akteure, die am Implementationsprozess beteiligt sind, werden betrachtet und Erfolg von Implementation wird diskutiert.

3.1 Der Implementationsbegriff

Die Ursprünge der Implementationsforschung liegen in der Politikforschung und stehen der Wirkungsforschung sehr nahe. Sie befasst sich mit den ausgelösten Wirkungen von Handlungsprogrammen. Ziel ist es, Diskrepanzen zwischen der planerischen Konzeption und der tatsächlichen Umsetzung eines Handlungsprogramms zu erforschen. Sie soll dabei Ungenauigkeiten, Schwächen des Konzepts oder fehlerhafte Planung erkennen, um diese noch im Projektverlauf korrigieren zu können. Gleichzeitig soll sie Erklärungen finden, warum eine Einführung bestimmter Programme oder Verfahren scheitert (vgl. PETERMANN 2014, 122ff). Der Begriff Implementation bezeichnet dabei den Umsetzungsprozess einer Neuerung beziehungsweise einer Innovation (vgl. HASSELHORN et al. 2014, S. 141).

Auf den Bildungsbereich bezogen definiert FULLAN (1983) den Implementationsbegriff als die „[...] *Veränderung eines Brauchs durch die Anwendung einer neuen Idee oder eines neuen Produkts*“ (ebd., S. 490) in der Praxis. Der Autor hebt dabei die *tatsächliche Anwendung* der Neuerung hervor, da eine Vielzahl von Projekten der Curriculumentwicklung (in den sechziger und siebziger Jahren) keinen Eingang in die Praxis fanden. Den Begriff Veränderung bezeichnet er dabei als multidimensional, da verschiedene Bereiche betroffen sein können. Der Autor unterscheidet dabei vier Hauptdimensionen: „*Veränderungen von Grundauffassungen, von Unterrichtsmethoden, Veränderungen in der Verwertung von Materialien und in organisatorischen oder strukturellen Maßnahmen*“ (ebd.). Ähnlich definieren ALTRICHTER/WIESINGER (2005) den Implementationsbegriff und beschreiben ihn als einen kom-

plexen Prozess des Lernens auf verschiedenen Ebenen, der zu neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten der Akteure und neuen Strukturen der betroffenen Organisation führen kann (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2005, S.7).

Unter Innovation wird in diesem Sinne eine soziale Aktivität verstanden, die neben dem Aspekt der Neuheit auch Veränderungen umfasst. Im schulischen Kontext sind Innovationen zielgerichtete und geplante Maßnahmen, die *positive* Veränderungen auf der Makroebene (schulisches Bildungssystem), der Mesoebene (Einzelschule) und/oder der Mikroebene (Unterricht) herbeiführen sollen (GOLDENBAUM 2012, S. 74ff). Konkret sollen damit Praktiken verändert werden, die auf entsprechendem Wissen und speziellen Einstellungen basieren mit den dazu gehörigen materiellen Produkten und sozialen und organisationalen Strukturen (ALTRICHTER/ WIESINGER 2005, S. 31). Eine Innovation steht damit für eine Verbesserung des Status quo und so auch die Lernfeldinnovation, welche sich eine Verbesserung von Unterricht verspricht (vgl. SLOANE 2005, S. 2; HASSELHORN et al. 2014, S. 140).

In der Literatur wird vielfach der Begriff des Transfers vom Begriff der Implementation abgegrenzt und als spezifische Implementationsproblematik bezeichnet. Dabei wird unter Transferaktivitäten die räumliche und zeitliche Verbreitung (Dissemination) erreichter Ergebnisse in einem qualitativen Sinn verstanden (vgl. LÜTGERT/ STEPHAN 1983, S. 501-502; FISCHER/ ARNOLDT-WIRTH 2013, S. 77). KREMER (2003b, S. 70ff) identifiziert dabei vier unterschiedliche Transferformen:

Tabelle 1: Transferformen (vgl. KREMER 2003b, S. 74).

	Entwicklungsfeld	Neues Handlungsfeld
Anwendung durch Entwickler	Professionalisierung und Verstetigung (I)	Anwendung in andere Handlungsfelder (II)
Anwendung durch externe Akteure	Verbreitung im Entwicklungsfeld (III)	Externe Handwendung durch externe Akteure (IV)

In der ersten Form (Transferform I) erfolgt die Anwendung der Neuerung durch die Entwickler selbst. Zum Beispiel werden die entwickelten Curricula in nachfolgenden Ausbildungsjahrgängen eingesetzt. Aufgrund der Tatsache, dass die Curricula auf neue didaktische Situationen (veränderte Lernsituationen, neue Schülerinnen und Schüler) übertragen werden, handelt es sich nicht nur um eine reine Reproduktion. In der Transferform II wird die Innovation auch von den Entwicklern eingesetzt, aber in einem anderen Kontext (z. B. andere Berufsausbildung). In der dritten Form (Transferform III)

wird die Innovation im selben Handlungsfeld eingesetzt. Jedoch erfolgt die Anwendung von einer externen Person, welche nicht an der Entwicklung beteiligt war. Die vierte Form (Transferform IV) erfolgt ähnlich wie die zweite, wobei die Anwendung (in einem neuen Handlungsfeld) durch eine nicht an der Entwicklung beteiligten Person erfolgt.

3.2 Der Implementationsprozess

Wie bereits dargelegt, handelt es sich bei der Implementation im wissenschaftlichen Kontext um die Umsetzung einer Innovation in die Praxis. Dabei existieren in der Vorstellung von Innovation verschiedene Phasen beziehungsweise Phasenabläufe. Das bedeutet, dass der Innovationsprozess mit einem Anfang und einem Ende zu sehen ist. So kann in einem ersten Schritt zwischen der Idee einer Innovation, dem Prozess der Umsetzung, dem Prozess der Verbreitung (Transfer) und damit dem routinierten Praxiseinsatz (Institutionalisierung) unterschieden werden (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 83; HASSELHORN et al. 2014, S. 141).

Weiterhin unklar bleibt dabei jedoch, wann genau der Implementationsprozess beginnt und wann er endet. Nach LÜTGERT/ STEPHAN (1983, S. 513) muss zunächst die Implementation von der Entscheidung eine Innovation einzusetzen, abgegrenzt werden. Diese vorgelagerte Phase wird als *Adoption* bezeichnet (vgl. Abbildung 7). Die Entscheidung eine Neuerung in das System zu integrieren, ist zwar ein wichtiger und notwendiger Schritt, hat jedoch wenig Aussagekraft über deren tatsächliche Anwendung. Auch ist durch die Entscheidung nicht gewährleistet, dass die Implementierung auch gelingt.

Der Implementationsprozess lässt sich dementsprechend in drei Phasen teilen. Die erste Phase umfasst die Adoption einer Innovation. In dieser Phase geht es um die grundsätzliche Entscheidung für eine Innovation. In der zweiten Phase kommt es zum eigentlichen Umsetzungsprozess. Hier findet sich die Initiation, Entwicklung, Anwendung und Evaluation wieder. Die Initiation ist eine vorbereitende Maßnahme, in der u.a. die Ausgangssituation analysiert, die Ziele konkretisiert und festgelegt sowie Strategien für die Umsetzung geplant werden. Daran anschließend folgt die Entwicklung und Anwendung der Innovation. Zum Umsetzungsprozess gehört auch die ständige Evaluation. In der dritten Phase, der Institutionalisierung, wird die Innovation stabilisiert, verankert und deren Ausbreitung (Transfer) gefördert (vgl. Abbildung 7).

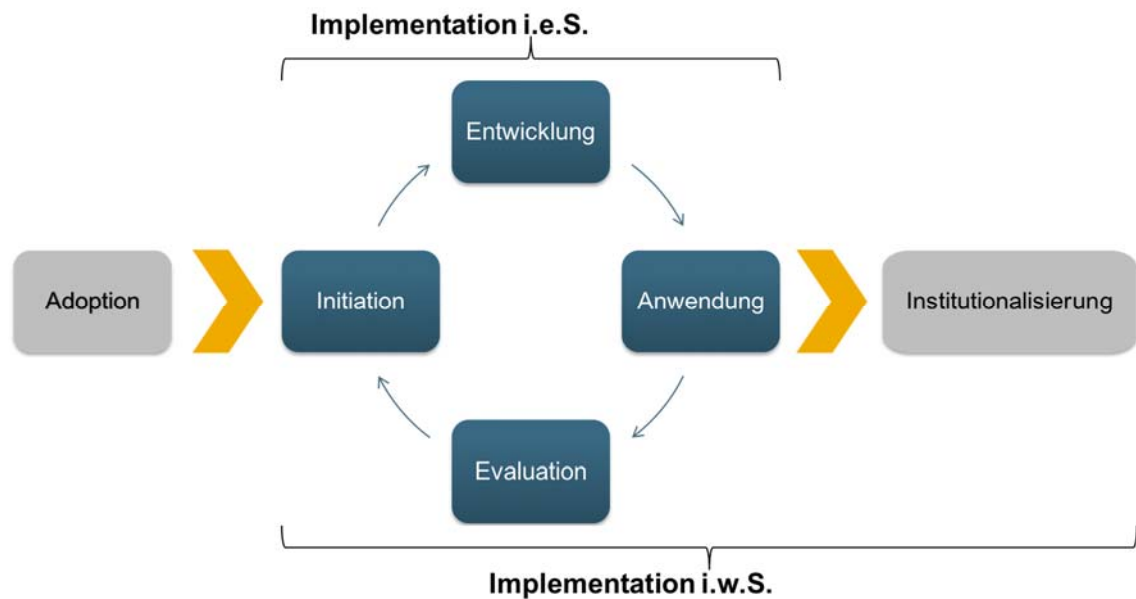


Abbildung 9: Der Implementationsprozess (QUELLE: eigene Darstellung).

Im Kontext der Curriculumentwicklung können die Phasen des Implementationsprozesses nicht eindeutig abgegrenzt werden, da Curriculumimplementation ein systematischer Bestandteil der Curriculumentwicklung ist. Vielmehr geht es bei Implementationsfragen auch um die Begleitung während der Entwicklungsphase und entsprechende Umsetzungsstrategien, um diese systematisch zu institutionalisieren (vgl. HAMEYER 1983, S. 58). Der Umsetzungsprozess ist dabei als zirkulärer Prozess gestaltet, um aktuelle Erkenntnisse zu nutzen und das Curriculum laufend zu verbessern (vgl. KREMER 2003b, S. 53ff).

In der Literatur wird die Anwendung/Evaluation häufig auch mit dem Begriff *Implementation im engeren Sinne (i.e.S.)* versehen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird zur Klarheit unter *Implementation i.e.S.* der Umsetzungsprozess verstanden, der die Initiati-on, Entwicklung, Anwendung und Evaluation umfasst. Die *Implementation im weiteren Sinne (i.w.S.)* beinhaltet neben der Implementation i.e.S. auch die Institutionalisierung (vgl. ebd., S. 51).

Bezogen auf eine konkrete Curriculumentwicklung, welche im Projekt KaBueNet voll-zogen wird, ist unter Adoption die Entscheidung zu verstehen, ein gemeinsames Curri-culum zu entwickeln. In der Umsetzungsphase werden grundlegende Strategien für das Projekt festgelegt: wie soll zum Beispiel die Struktur des Netzwerkes oder die Einbin-dung einer wissenschaftlichen Begleitung gestaltet werden und wie soll die Umsetzung der KMK Vorgaben von statten gehen. Das Curriculum wird kooperativ entwickelt, erprobt und mit Hilfe der erhaltenen Erkenntnisse weiterentwickelt und angepasst. In

der Phase der Institutionalisierung wird das entwickelte Curriculum ausgeweitet. Hierunter zählt in erster Linie die Verbreitung im Anwendungsfeld, das heißt die Einbindung weiterer Lehrkräfte, die nicht am Entwicklungsprozess beteiligt waren. Darüber hinaus wird auch ein Transfer auf andere Ausbildungsberufe angestrebt und gehört damit systematisch zum Projekt. Die Phase des Umsetzungsprozesses und der Institutionalisierung müssen nicht zwangsläufig nacheinander erfolgen. Gerade in der Curriculumentwicklung können bereits entwickelte Bereiche erprobt und auf andere Akteure ausgeweitet werden.

3.3 Implementierungsstrategien

Ob eine Innovation sich durchsetzt, wird auch von der Wahl einer bestimmten Strategie beeinflusst und wie die Innovation in das System eingeführt wird. Strategien sind breit angelegte Konzepte, welche die Vorgehensweise sowie die zum Einsatz kommenden Methoden und Mittel der handelnden Akteure umfassen. Ziel ist dabei die Implementation von Schulinnovation. Mit Implementationsstrategien kann, unter der Berücksichtigung der Kontextbedingungen (personale und organisatorische), die Etablierung von Innovationen geplant, realisiert und überprüft werden (vgl. LÜTGEN/STEPHAN 1983, S. 514).

In der Literatur werden vorwiegend drei verschiedene Strategien diskutiert. Die Top-Down, die Bottom-Up und die symbiotische Implementierungsstrategie. Im folgendem werden diese genauer betrachtet.

3.3.1 Top-Down Strategie

Bei der klassischen Top-Down Strategie wird die Innovation von einer externen Institution oder Instanz initiiert, zum Beispiel von der Bildungsadministration. Die Ziele und Maßnahmen zur Implementierung und Verbreitung sowie Merkmale des Erfolges werden von dieser Instanz festgelegt. Die Innovation soll demnach möglichst unverändert in die Praxis eingeführt werden. Demnach bedeutet die Top-Down Strategie eine mehr oder weniger lineare Übernahme von Neuerung von *oben* nach *unten*. Unterschieden werden zwei Akteursgruppen: Zum einen die Initiatoren (Entscheidungsträger aus Politik und Bildungsadministratoren), die das Ziel verfolgen die Innovation in dem entsprechenden Umfeld zu etablieren. Zum anderen die Gruppe, die mit der Innovation konfrontiert wird. Direkt handelnde Personen sind dabei nur die zweite Gruppe (Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler), da sie sich mit der Umsetzung und den damit einhergehenden Aufgaben beschäftigen müssen (vgl.

HASSELHORN et al. 2014, S. 142ff; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 198ff). LÜTGERT/ STEPHAN (1983) sprechen aufgrund dieses hierarchischen Akteurgefüges auch vom Bürokratiemodell und EULER (2001) von der Machtstrategie. Bei der klassischen Top-Down-Strategie existiert sowohl eine personelle als auch eine zeitliche Trennung von Konzeption und Entwicklung der Neuerung und der Umsetzung.

Die Implementation ist gelungen, wenn die Realisierung des Vorhabens möglichst ohne große Veränderungen erfolgt. Diese lineare Umsetzung wird von FULLAN (1983) als *fidelity approach* und von SNYDER/ BOLIN/ ZUMWALT (1992) als *fidelity perspective* bezeichnet und misst den Erfolg im Grad der Übereinstimmung zwischen der angestrebten und der beobachteten Maßnahme. Wie hoch die Wirksamkeit der Innovation ausfällt (also welche Effekte zum Beispiel auf Schülerebene stattfinden), wird in der Betrachtungsweise vernachlässigt beziehungsweise ist nachgelagert (vgl. GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 199).

3.3.2 Bottom-Up Strategie

Bei der Bottom-Up Strategie geht die Initiative von einzelnen Schulen aus. Der Prozess wird dabei entweder von einer intern wahrgenommenen Unzufriedenheit mit dem Status Quo ausgelöst, also einem Problem oder Bedarf an der Schule oder von externer Seite. Die Bildungseinrichtungen formulieren selbst ihre Ziele und entwickeln die entsprechenden Schritte und Maßnahmen zur Implementation und Evaluation. Erfolg wird dementsprechend danach bemessen, wie und ob die eigene Zielsetzung erreicht wird (HASSELHORN et al. 2014, S. 142).

Im Gegensatz zur Top-Down Strategie verläuft die Übernahme von Innovation von *unten* nach *oben*, da nach einer erfolgreichen Etablierung die Maßnahme auch an andere Schulen weiter gegeben werden kann, um so eine Verbreitung in der Fläche zu erreichen. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Konzeption, Umsetzung und Evaluation als Entwicklungsprozess verstanden werden und zu Beginn schulintern erfolgt. (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 97f).

3.3.3 Symbiotische Strategie

Von einer symbiotischen Strategie wird gesprochen, wenn Akteure unterschiedlicher Expertise (Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftler, Personen der Bildungsadministration) gemeinsam an der Realisierung einer Neuerung arbeiten. Durch die Kooperation der Beteiligten werden möglichst viele Sichtweisen in den Implementationsprozess integriert und profitieren auch von Lösungsansätzen anderer. Implementation wird in die-

sem Ansatz nicht als Umsetzung eines fertigen Konzepts verstanden, sondern in der gemeinsamen Realisierung von Maßnahmen, ausgehend von einer Problemstellung. Die Maßnahmen werden dabei kontinuierlich durch Reflexion, Selbst- und Fremdevaluation geprüft und optimiert (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 96f; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 205ff; GRÄSEL 2010, S. 15f). Implementation umfasst in diesem Verständnis die Entwicklung, die Verbreitung, die Erprobung und die Revision von Maßnahmen in Kooperation aller beteiligten Akteure.

Der Erfolg von symbiotischen Strategien lässt sich nicht alleine an den Effekten der umgesetzten Maßnahme messen. Vielmehr sind mehrere Indikatoren zu berücksichtigen. Zum einen kann eine Innovation als gelungen bezeichnet werden, wenn das Ausgangsproblem behoben oder zumindest gemindert wurde; wenn also eine Maßnahme die gewünschte Wirkung zeigt und nicht zu viele negative Effekte mit sich bringt. Zum anderen verfolgen symbiotische Strategien das Ziel Kooperationsstrukturen zu etablieren. Dabei geht es vor allem darum, Strukturen zur Zusammenarbeit von Lehrkräften zu verbessern und auszubauen und damit auch die Lehrkräfte in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Als drittes Kriterium gilt die Dissemination (Verbreitung) einer Maßnahme. Dabei spielt der erfolgreiche Transfer auf andere Schulen oder Lehrkräfte, welche zu Beginn nicht am Projekt beteiligt waren, eine Rolle (GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 207).

3.3.4 Zusammenfassung

Wie gezeigt wurde, haben alle drei Strategien das Ziel Schulinnovationen zu fördern und diese in der Praxis fest zu verankern. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Initiatoren, der Zusammenarbeit, der Ausgestaltung und vor allem hinsichtlich ihrer Erfolgskriterien (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Merkmale der Implementationsstrategien (vgl. GOLDENBAUM 2012, S.98).

Analysekriterium	Implementationsstrategie		
	Top-Down	Bottom-Up	Symbiotisch
Initiierung von Innovationen und ihre Implementation	schulextern	schulintern	schulextern oder schulintern
Ausgestaltung von Innovationen (z.B. Ziele, Inhalte, Methoden)	schulextern, direktiv	schulintern, kooperativ	schulintern mit externen Partnern, kooperativ
Kriterien für Implementationserfolg	festgelegt	angepasst, flexibel	angepasst, flexibel

Das Projekt KaBueNet kann nicht direkt in eine der Strategien eingeordnet werden. Die Einführung der lernfeldorientierten Curricula durch die KMK kann zunächst als klassische Top-Down Strategie bezeichnet werden. Sowohl personell als auch zeitlich liegt hier eine Trennung zwischen der Konzeption (Handreichung der KMK und die jeweiligen Rahmenlehrpläne der Ausbildungsberufe) und der Umsetzung in den täglichen Unterricht vor. Der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer war weder an der Entwicklung des Lernfeldkonzeptes noch an der Erstellung des Rahmenlehrplans der KfBm beteiligt. Zum Teil kamen sie aktuell zum ersten Mal mit diesem Konzept in Berührung. Hier spiegelt sich die Machtausübung der Strategie wieder, da die Innovation von *oben* durch die KMK nach *unten* an die Schulen delegiert beziehungsweise von *außen* hineintragen wird (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 98).

Durch den neuen lernfeldorientierten Rahmenlehrplan entstand jedoch der Wunsch nach einem gemeinsam entwickelten Curriculum. Dieser Wunsch wird mittlerweile in dem Projekt KaBueNet realisiert. Mit dem evaluativ-konstruktiven Curriculumansatz arbeiten Lehrkräfte, Schulleitungen, Wissenschaftler und Bildungsadministratoren des Landes Berlin gemeinsam an einem neuen Curriculum für die KfBm. Dabei bringen die Akteure unterschiedlichste Kompetenzen in den Arbeitsprozess ein und profitieren jeweils voneinander, um das Curriculum zu entwickeln und stetig zu verbessern. Darüber hinaus ist es ein erklärtes Ziel Kooperationsnetzwerke innerhalb der Schulen und auch schulübergreifend zu etablieren. Diese Merkmale lassen sich dabei der symbiotischen Strategie zuordnen.

3.4 Ziele und Spannungsfelder von Implementationsakteuren

Allgemein hat Implementation das Ziel eine Innovation darin zu unterstützen sich durchzusetzen oder die geforderten Veränderungen in der gesellschaftlichen Praxis umzusetzen. Implementation dient dabei im Sinne einer Vorbereitung der entsprechenden Zielgruppe (Lehrkräfte) und versucht Strategien zu entwickeln damit dieser Prozess so reibungslos wie möglich vonstatten geht (vgl. EULER/ SLOANE 1998; ALTRICHTER/ WIESINGER 2005).

Besonders bei Innovationen im Bildungssystem wirken jedoch viele verschiedene Akteure mit. Zum einen sind da Akteure der Politik, welche als Förderer und Finanzierungsquelle agieren. Auf der anderen Seite gibt es die Praxis, die unter den gesetzten Rahmenbedingungen die Vorgaben umsetzen soll. In Modellversuchen und auch im Projekt KaBueNet operiert dazu noch die Wissenschaft, im konkreten Projekt das IBW als wissenschaftliche Begleitung. Diese unterschiedlichen Akteure werden sowohl durch ihre Institution, als auch von den entsprechenden natürlichen Personen vertreten. Durch diese Vielfalt existieren unterschiedliche Ziele, Ansprüche und ein differenziertes Verständnis von dem konkreten Projekt.

Eine grobe Unterscheidung von den Erwartungen, Zielen und Qualitätsansprüchen hat DIETRICH (2013, S. 97) aufgestellt. Hierbei wird sehr deutlich, dass es große Unterschiede zwischen den Akteuren gibt (vgl. Tabelle 3).

Aus der Tabelle lässt sich deutlich ablesen, dass vor allem die Praktiker ein Interesse daran haben, möglichst schnell praxisrelevante Ergebnisse zu entwickeln. Die Wissenschaft hingegen strebt eher tiefgreifende methodische und methodologische Reflexion an, um dadurch auch eine Generalisierbarkeit zu schaffen und den Transfer auf andere Projekte zu ermöglichen.

Tabelle 3: Erwartung, Ziele und Qualitätsansprüche der Akteure (vgl. DIETRICH 2013, S. 97).

	Praxis	Forschung	Politik
Grobziele	Problemlösung Praxisgestaltung Weiterentwicklung	Erkenntnisgewinn Theorieentwicklung	Politikumsetzung/ beratung Systemgestaltung Praxisförderung
Innovationsebene	1. Mikro 2. Meso	Nach Rolle, Erkenntnisinteresse und Disziplin	1. Makro 2. Meso/Mikro
Qualitätskriterien	Nützlichkeit Praxiserfolg Ökonomie	Neuigkeit Anschlussfähigkeit Güterkriterien (Praxisgestaltung)	Politik- /Systemkonformität Innovationsgehalt Transferierbarkeit
Transferverständnis, -interesse und -produkte	Transfer von bewährten Praxis-konzepten innerhalb der Organisation, in Verbände oder Regionen (Checklisten, Handbücher, Multiplikatoren, Lernarrangements etc.)	Transfer von Erfahrungen von neuen Erkenntnissen/Theorien in die Wissenschaft i. d. R. über wissenschaftliche Texte	Transfer von Einzelprojekten in weitere Unternehmen oder Regionen. Transfer von Erkenntnissen in der Gestaltung des Bildungssystems
Anschlüsse/ Bezugspunkte	Aus- und Weiterbildung, Führung, Beteiligung	Disziplin Communities/Kontexte Paradigmen	Politische Leitlinien, -ziele, -notwendigkeiten Ressorts Interessengruppen

Bei der groben Aufstellung der unterschiedlichen Zielsetzungen der Beteiligten ist aber anzumerken, dass sich besonders die Praxis weitaus differenzierter darstellen lässt. Jede beteiligte Schule verbindet unterschiedliche Erwartungen an das Innovationsprojekt, gerade auch aufgrund der heterogenen Ausgangsvoraussetzungen, wie zum Beispiel Vorerfahrungen im diesem Bereich. Darüber hinaus sind besonders die handelnden Personen vielfältig. Jede beteiligte Lehrkraft hat unterschiedliche Erfahrungen, Ziele, aber auch Befürchtungen, die sie mit der Innovation verbinden. Hinzu kommen noch Schul- und Abteilungsleiter, welche neben dem reinen Unterrichten weitere Ziele verfolgen können.

Die Zusammenarbeit ist ein weiteres Problem, was sich aus der komplexen Akteursstruktur ergibt. Praktiker, Wissenschaftler und Politiker besitzen in der Regel unterschiedliche Sprachziele, Überzeugungen, Rollenverständnisse und Deutungshori-

zonte. Dies kann zu großen Kommunikationsstörungen führen (vgl. GRÄSEL/PARCHMANN 2004, S. 210). Es ist daher besonders wichtig, diese Mehrebenenstruktur des Bildungssystems zu berücksichtigen, um die unterschiedlichen Ziele und Erwartungen in einen produktiven Prozess zu lenken. Wenn dies nicht thematisiert und gesehen wird, kann es nach ALTRICHTER (2009) dazu führen, dass gesetzte Impulse zur Implementierung keine Wirkung erzielen oder sogar kontraproduktiv wirken (HASSELHORN et al. 2014).

3.5 Erfolg von Implementation

Ob und wie gut sich eine Innovation in der Praxis festgesetzt hat, ist schwieriger zu beurteilen. Selbst eine *gute* Curriculumentwicklung, die Ergebnisse attraktiv aufbereitet und medial weiter verbreitert, erzielt nicht automatisch eine *gute* oder auch nur zufriedenstellende Praxis bei den beteiligten Personen (vgl. FISCHER/ARNOLD-WIRTH 2013, S. 79). Das bedeutet, dass Implementationserfolg von mehreren Kriterien abhängig ist. Zum einen ist das Ergebnis der Umsetzung, insbesondere die Qualität, also die erzielte Wirkung im Bildungssystem wichtig. Zum anderen muss auch der Prozessverlauf in die Erfolgsbetrachtung mit einfließen.

Um den Erfolg einer Implementation zu bewerten, wird in der Forschung häufig die Verbreitung (*spread*) als Indikator benutzt. Dieser macht Aussagen über die Quantität einer Innovation und erfasst die Anzahl von Lehrkräften oder Schulen, die mit der Neuerung arbeiten. Dieser Indikator ist besonders sinnvoll, wenn es um Fragen des Transfers geht, also auch um die Frage, inwieweit die Erkenntnisse der Innovation in weitere Felder, zum Beispiel an anderen Schulen, in anderen Bundesländern oder auch in anderen Ausbildungsberufen benutzt und berücksichtigt werden. Qualitative Merkmale werden in diesem Indikator jedoch nicht erfasst.

COBURN (2003) schlägt zur Messung der Qualität drei Kriterien vor. Diese sind die *Tiefe* (*depth*), die *Identifikation* (*shift in reform ownership*) und die *Nachhaltigkeit* (*sustainability*). Die *Tiefe* zeichnet sich dadurch aus, dass eine Innovation nicht nur oberflächlich übernommen wird, sondern dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Handlungs- und Überzeugungsmuster verändern und diese sich mit der Innovation in Einklang befinden. Der Erfolg hängt also davon ab, inwieweit es Lehrkräften gelingt ihre eigenen Werte, pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsroutinen zu ändern und ob sich diese mit den Inhalten und Zielen der Innovation verbinden lassen. Ähnlich wie bei der *Tiefe* einer Innovation zeigt der Indikator *Identifikation* das Ausmaß an, wie stark

Lehrerinnen und Lehrer sich die Reform/Innovation zu eigen machen und sich auch als Teil der Reform sehen. Die Innovation wird dadurch nicht mehr als von außen gegeben wahrgenommen, sondern als eigenes Anliegen. Bemessen lässt sich dieses Merkmal zum Beispiel mit dem Ausmaß der schulischen Akzeptanz der Neuerung und der Verinnerlichung des zugrunde gelegten Wissens. Das dritte Kriterium ist die *Nachhaltigkeit*. Sie gibt an inwieweit die Veränderung dauerhaft von Bestand bleibt und die Zeit der Intervention und der Einführungsphase überdauert. Um dieses Merkmal zu messen ist es notwendig, eine Untersuchung längerfristig (mehrere Jahre) zu gestalten. (vgl. HASSELHORN et al. 2014, S. 142; GRÄSEL 2010, S. 10; TREMPER/SHELLENBACH-ZELL/ GRÄSEL 2013, S. 330f).

Das von COBURN (2003) entwickelte Konzept der Erfolgsindikatoren wurde ursprünglich für Untersuchungen von Transfervorhaben entwickelt. Trotzdem lässt sich das Konzept auch auf Implementationsvorhaben übertragen. So liefert das quantitative Merkmal wichtige Daten zur schulinternen beziehungsweise projektinternen Verbreitung. Die qualitativen Indikatoren liefern wiederum wichtige Erkenntnisse, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer ihre Überzeugungen mit der Innovation vereinbaren können und ob es eine tiefgehende Identifikation gibt. Die Erfolgsindikatoren bedingen sich zum Teil gegenseitig. Wenn qualitative Merkmale sehr ausgeprägt sind, erhöht es auch die Chance einer weiteren Verbreitung.

Die Erfolgskriterien zielen dabei alle auf das Produkt bzw. die Innovation selbst ab. Bei Innovationsvorhaben, die mittels der symbiotischen Strategie in die Praxis gebracht werden sollen, spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle, die den Erfolg einer Maßnahme beeinflussen. Bei schulnahen Curriculumentwicklungsprojekten wie KaBuNet geht es auch darum, Kooperationsstrukturen sowohl schulintern als auch schulübergreifend zu fördern und zu verbessern. Dies wurde dabei explizit als Projektziel ausgegeben.

3.6 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Ausführungen erfolgte neben der Klärung des Implementationsbegriffes eine ausführliche Darstellung des in differenzierte Phasen aufgegliederten Implementationsprozess, und damit eng verbunden die Beteiligung zentraler Akteure. Des Weiteren wurde der aktuelle Forschungsstand zur Umsetzung von Neuerung referiert und damit zusammenhängend die wesentlichen Strategien erfasst und beschrieben.

Der Implementationsprozess (i.w.S.) umfasst mehrere Phasen. Die Adoption, der Umsetzungsprozess oder die Implementation i.e.S. (Initiation, Entwicklung, Anwendung/Erprobung, Evaluation) und die Institutionalisierung. Das Projekt KaBueNet befasst sich demnach hauptsächlich mit dem Umsetzungsprozess, also der Curriculumentwicklung und deren Produkte. Der spätere Transfer auf nicht am Entwicklungsprozess beteiligte Personen ist angedacht, wird jedoch vernachlässigt.

Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculum kann im Wesentlichen als symbiotische Strategie charakterisiert werden. Sowohl Praktiker, wie Lehrkräfte und Schulleitung, als auch Personen der Bildungsadministration und Wissenschaftler arbeiten gemeinsam an der Realisierung bzw. Umsetzung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der KMK. Dabei unterstützt die wissenschaftliche Begleitung die Praktiker durch theoretisch fundierte Expertise und leitet die Lehrkräfte bei der Entwicklung des Curriculums an. Die Ziele, wie das fertige Curriculum auszusehen hat, werden nicht wie in einem Top-Down Prozess vorgegeben, sondern werden gemeinsam entwickelt und bei Bedarf angepasst. Konzeption, Umsetzung und Auswertung der Innovation erfolgen in einem kooperativen Entwicklungsprozess aller beteiligten Akteure. Allein die lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne wurden durch die KMK in einem Top-Down Prozess für das Schulsystem verpflichtend eingeführt. In dem Sinne kann auch von einem extern initiierten Problem oder Bedarf für die Schule gesprochen werden, welches/r gelöst werden soll.

Besonders wichtig in dieser Art der Zusammenarbeit ist der Aufbau von einer Kooperationskultur und dafür notwendige Strukturen. Diese Kultur und die Strukturen sollen dabei das Projekt überdauern und grundlegende Veränderungen in der kollegialen Curriculararbeit herbeiführen.

In der Konzeption sollten jedoch auch die unterschiedlichen Zielhorizonte der beteiligten Akteure berücksichtigt werden. Wie in Abschnitt 3.4 dargestellt, hat die Praxis in erster Linie das Interesse an einer schnellen praxisrelevanten Umsetzung des Curriculums und fordert daher, den Fokus nicht auf curriculare Analyse oder Strukturplanung zu legen, sondern auf Makroplanung und konkrete Unterrichtsmaterialien. Für sie steht die Nützlichkeit im Vordergrund. Die Wissenschaft hingegen hat ein Erkenntnisinteresse an einer ausführlichen Dokumentation. Dies wird auch deutlich in den von BOHLEN (2014) durchgeführten Interviews von beteiligten Lehrkräften im Projekt KaBueNet. So fehlte einigen Lehrern die Verbindung zu konkreten Unterrichtssituationen, da – angeleitet durch die wissenschaftliche Begleitung – ein großer Fokus auf die

curricularen Analysen und die Strukturplanungen gelegt wurde (vgl. BOHLEN 2014., S. 47). Dazu wurde kritisiert, dass die Workshops häufig als zu theoretisch mit wenig Praxisbezug empfunden wurden (vgl. ebd., S. 49).

Abschnitt 3.5 identifizierte vier Merkmale, um den Erfolg einer Innovationsumsetzung zu beurteilen (*Verbreitung, Tiefe, Identifizierung* und *Nachhaltigkeit*). Dabei wurde festgestellt, dass die Indikatoren voneinander abhängig sind, da vor allem qualitativ ausgeprägte Merkmale einer Neuerung deren quantitative Verbreitung fördern können.

Die Kriterien können darüber hinaus auch in verschiedenen Phasen des Implementationsprozesses angelegt werden. Zum einen im Prozess der Umsetzung (Entwicklung) der KMK Vorgaben und zum anderen bei dem späteren Transfer auf externe Akteure im Entwicklungsfeld. Wenn das Curriculum die Lehrkräfte qualitativ nicht überzeugt, wird es schwierig, dass sich auch externe Personen damit identifizieren. Dadurch wird auch die Verbreitung eingeschränkt.

4 Einflüsse auf den Implementationsprozess

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Implementationsprozess betrachtet worden ist, werden in diesem Kapitel die Einflüsse identifiziert, die auf ein Implementationsvorhaben wirken.

4.1 Welche Einflüsse gibt es?

Bei der Implementation von Bildungsinnovation ist es wichtig sich im Vorwege mit der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems zu befassen und diese zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass man sich mit den unterschiedlichen Akteuren und Gegebenheiten, welche am Implementationsprozess beteiligt sind, auseinandersetzt und sich die unterschiedlichen Interessen und Besonderheiten bewusst macht. KUZMANOVIC (2003) bezeichnet dies als die „[...] Kenntnis über die Spiele und Interessen an der Institution Schule [...]“ (ebd., S. 12). Nur dadurch kann es gelingen Einflüsse festzustellen und sich Kenntnisse über die Charakteristika dieser anzueignen, um sie im Prozess zu berücksichtigen. Die vorliegende Literatur identifiziert zusammengefasst vier zentrale Einflussmerkmale, die auf ein Implementationsvorhaben wirken und so den Prozess befördern oder behindern können (vgl. u.a. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004; ebd. 2005; FULLAN 1983; GOLDENBAUM 2012; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004; GRÄSEL 2010; HASSELHORN et.al. 2014; LÜTGERT/ STEPHAN 1983; SNYDER et al. 1992):

- 1) Charakteristika der Innovation selbst,
- 2) Charakteristika Lehrerinnen und Lehrer,
- 3) Charakteristika der Einzelschule und
- 4) Charakteristika des Schulsystems.

4.1.1 Charakteristika der Innovation

Ob und wie eine Neuerung in den Schulen umgesetzt wird, hängt in entscheidendem Maße von den Eigenschaften der Innovation selbst ab. Dabei wurden vier Faktoren hervorgehoben, welche die Implementation beeinflussen. Diese sind der (1) wahrgenommene Bedarf bzw. das Bedürfnis nach einer Lösung, die (2) Klarheit über Ziele und Mittel, die (3) Komplexität und die (4) Qualität und Praktikabilität der Neuerung (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 222f; FULLAN 1983, 491f; GOLDENBAUM 2012, S. 101ff; GRÄSEL 2010, S. 10f).

Die Chancen auf eine erfolgreiche Implementation steigen mit dem (1) wahrgenommenen Bedürfnis nach einer Lösung für ein vorhandenes Problem auf Seiten der Schulen. Es reicht demnach keine Bedarfsäußerung einer politischen Instanz oder der akademischen Welt, sondern der Bedarf muss direkt bei den Personen (Lehrkräfte und Schulleitungen) vorhanden sein, die die Innovation umsetzen.

Besonders in der Anfangsphase einer Implementierung hilft es den Lehrkräften, wenn hinsichtlich der (2) Zielsetzungen und den Wegen, um diese zu erreichen Klarheit herrscht. Lehrkräfte sind häufig zu Beginn eines Implementationsprozess verunsichert und eventuell noch nicht ausreichend von der Innovation überzeugt. Präzise formulierte, konkrete und operationalisierte Zielstellungen können dann eine wichtige Orientierung sein. Zudem erwarten viele Lehrerinnen und Lehrer, gerade zu Beginn, greifbare, verständliche und strukturierte Vorschläge für die Umsetzung. Im konkreten Fall der Curriculumimplementation erwarten viele, dass die Unterrichtsstrategien klar und verständlich, inklusive mit den dazu gehörigen Materialien, beschrieben werden (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 221; GOLDENBAUM 2012, S. 101-102; LÜTGERT/ STEPHAN 1983, S. 506f). Im Verlauf der Implementation wird dabei ein zentrales Handlungsproblem deutlich. Im späteren Verlauf. Wenn die Praktiker ihre Kompetenzen im späteren Verlauf erweitert haben, wird größere Flexibilität hinsichtlich der Implementationswege verlangt. Deshalb sollten in den detailreichen Vorgaben zwar praxisrelevante Vorschläge gemacht werden, sie sollten aber nicht zu einer allzu starren Umsetzung der Innovation führen (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 102).

Ein drittes Merkmal der Innovation ist die (3) Komplexität. Dieses bezieht sich auf die Anzahl neuer Fähigkeiten, veränderter Einstellungen, unterschiedlicher Materialien sowie anderer Strukturen und Ressourcen, die für eine Neuerung erforderlich sind (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 223). Dabei kann das Ausmaß der Veränderung im Vergleich zur alten Vorgehensweise gesehen werden. Je komplexer eine Schulinnovation ist, desto schwerer ist die erfolgreiche Implementation. Eine hohe Komplexität führt in der Regel aber auch zu größeren Veränderungen in den Schulen. GRÄSEL (2010, S. 10f) empfiehlt deshalb, eine komplexe Innovation schrittweise einzuführen, da sie dadurch weniger radikal und damit weniger bedrohlich wirkt. Wichtig ist darüber hinaus, dass die Innovation nicht völlig mit den Handlungsrouninen und den bestehenden Unterrichtspraktiken bricht.

Als vierter Faktor ist die (4) Qualität und Praktikabilität einer Innovation bedeutsam für den Umsetzungsprozess. Dabei ist hier auch die Wahrnehmung der relevanten Personen

entscheidend und nicht die eines Expertengremiums oder einer politischen Instanz. Der kontextuellen Passung fällt dabei eine entscheidende Rolle zu. Gerade bei der Einführung eines neuen Curriculums geschieht dies nicht nur an einer Schule, sondern an mehreren. Die praxisrelevanten Aspekte können dabei verschieden beurteilt werden. Dies liegt an den Kontextvariablen der jeweiligen Schulen, zum Beispiel an den verfügbaren Ressourcen und den Kompetenzen der Lehrkräfte, auf die in Abschnitt 4.1.2 und 4.1.3 noch genauer eingegangen wird.

Es fällt auf, dass die vorgestellten Faktoren einer subjektiven Einschätzung der handelnden Akteure unterliegen. Dadurch können die Eigenschaften der Innovation nicht absolut festgestellt werden, sondern sind vielmehr relativ. Die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte lässt sich teilweise beeinflussen. Empirische Studien haben gezeigt, dass flankierende Maßnahmen, die den Aufbau von Kompetenzen, Veränderungen von Einstellungen und subjektiven Überzeugungen unterstützen, förderlich sind. Diese Art der Professionalisierungsmaßnahmen sind vor allem wirksam, wenn die Innovation langfristig unterstützt wird und nicht nur einzelne Personen davon profitieren. Diese flankierenden Weiterbildungen hängen wiederum stark von den Merkmalen der Schule ab, welche in Abschnitt 4.1.3 genauer erläutert werden (vgl. GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 204; GOLDENBAUM 2012, S.104).

4.1.2 Charakteristika der Lehrerinnen und Lehrer

Die erfolgreiche Implementation von Innovationen wird zu einem Großteil den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben. Dabei spielen sowohl die individuellen Aspekte als auch kollektive Merkmale eine Rolle (vgl. GRÄSEL 2010, S. 11; PRÖBSTEL 2008, S. 73ff). Zu den individuellen Aspekten zählen neben den Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrkräfte auch psychologische Bereiche wie Einstellungen, subjektive Theorien und Motivation (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 104f).

Die Kompetenzen und Qualifikationen, die den Lehrkräften individuell zugeschrieben werden, gelten als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Implementation (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 225). Kompetenzen lassen sich angelehnt an WEINERT (2001) verstehen als „[...] *die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erkennbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (vgl. ebd., S. 27f). Bezogen auf die Problemsituati-

on lässt sich darunter Wissen und Handeln verstehen, das verbunden mit Werten, Motiven und Einstellungen auf die Implementationsproblematik angewandt wird. Qualifikationen hingegen sind spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten die konkret auf die zu implementierende Neuerung passen (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 105). Qualifikationen lassen sich mit Hilfe von Personalentwicklungsmaßnahmen als begleitende Einheiten im Implementationsprozess integrieren, um Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte aufzubauen beziehungsweise weiterzuentwickeln. Nach JÄGER (2004) erscheint es sinnvoll, da effizienter, die Qualifizierungsmaßnahmen einem selektierten Personenkreis anzubieten. Dabei sollte die Wahl auf denjenigen Kreis fallen, der bereits über die erforderlichen Kompetenzen verfügt (vgl. ebd. S. 123f). Jedoch gibt es bisher keine empirischen Studien, die belegen, welche Kompetenzen den Implementationsprozess begünstigen.

Stärker richtet sich der Blick der Forschung auf den psychologischen Bereich, der Einfluss auf die Implementation hat. Generell ist es unbestritten, dass Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Neuerungen entscheidend für deren Umsetzung sind. Mehrere Studien zeigen, dass die Umsetzung umso leichter fällt, je stärker das Lehrpersonal Innovationen akzeptiert und je mehr es diese als nützlich und realisierbar beurteilt (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 225; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 203; SONNTAG/ STEGMEIER/ JUNGSMANN 1998). Ein bekanntes Modell zur Untersuchung individueller Einstellungen von Lehrkräften ist das *concerns-bases-adoption-model* von HALL/ HORD (2006). Sie beziehen sich in ihrem Modell (*concerns-based model of teacher development*) in erster Linie auf FULLER (1969), die bereits mit einem ähnlichen Modell bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet hat. FULLER beobachtete, dass angehende Lehrkräfte typischerweise unterschiedliche Phasen mit verschiedenen Gedanken und Wahrnehmungen durchlaufen. Zu Beginn ihrer Arbeit stehen selbstbezogene Gedanken im Vordergrund, wie zum Beispiel solche über die eigene Lehrerrolle. Später ändert sich der Fokus hin zu aufgabenbezogenen Gedanken, um schließlich auch die Auswirkungen bestimmter Entscheidungen, die von Zielen abgeleitet werden (Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler), zu berücksichtigen. HALL/ HORD entwickelten auf Basis des Modells von FULLER ein Stufenmodell zur Akzeptanz von Bildungsinnovationen. Das Modell umfasst sieben Stufen: Auf der Eingangsstufe (0 – Bewusstsein) besitzen die Lehrkräfte keine oder geringe Vorstellungen von der geplanten Neuerung und sind dementsprechend auch nicht motiviert. Auf der nächsten Stufe beginnt das erste Interesse der Personen und die Auseinandersetzung mit der Thematik (I – Informationsbeschaffung).

Daran anschließend entwickeln sich persönliche Befürchtungen (II – persönliche Betroffenheit), welche sich durch Unsicherheiten gegenüber den neuen Anforderungen widerspiegeln. Darüber hinaus entstehen eventuell Ängste aus möglichen Konsequenzen der Innovation bezüglich der eigenen Rolle und des eigenen Status in der Schule. Erst danach entwickeln sich die Bedenken zur konkreten Implementation der Neuerung (III – Aufgabenmanagement), welche Ressourcen und Zeit benötigt. Auf der vierten Stufe (IV – Auswirkung auf Lernende) wird überprüft, inwieweit die Neuerung positive Effekte auf den eigenen Unterricht hat und wie die Maßnahme auf die Zusammenarbeit im Kollegium wirkt (V – Kooperationsmöglichkeiten). Auf der letzten Stufe (VI – Revision und Optimierung) richtet sich der Fokus auf die Zielstellungen und Veränderungen der Innovation, um diese weiterzuentwickeln oder Alternativen in Betracht zu ziehen (vgl. GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 202-203; HASSELHORN et al. 2014, S. 144-145; GOLDENBAUM 2012, S. 106f). In empirischen Studien konnte man zwar die Befürchtungen nachweisen, nicht jedoch der Verlauf des Stufenmodells. Dennoch wird der Ansatz als geeignetes Instrument genutzt, um Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Innovation zu erfassen (vgl. GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 202-203, S. 106f.; SNYDER et.al. 1992).

Auch die grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung bei Lehrkräften ist entscheidend für ein Implementationsvorhaben, da jede Innovation bestimmte Veränderungen in der Praxis mit sich bringt. Studien zeigen jedoch, dass veränderungsbereites Lehrpersonal nicht an allen Schulen gleich auftritt (vgl. Abschnitt 4.1.3). Dabei ist es schwierig vorher abzuschätzen, welche Schule über welches Personal verfügt.

Neben Merkmalen, die im direkten Zusammenhang zur Innovation stehen, spielen auch unabhängige subjektive Theorien der Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle. Subjektive Theorien beziehen sich auf unbewusste Annahmen und Wissensbereiche, mit denen das Verhalten einer Person erklärt werden kann, wie zum Beispiel die eigene individuell geprägte Lehrerrolle. Diese können im Widerspruch zur angestrebten Innovation stehen, was die Unterstützung einiger Lehrpersonen reduziert. Daher sind Fortbildungsmaßnahmen zur Veränderung von subjektiven Theorien eine weitere Möglichkeit die Akzeptanz zu fördern (vgl. GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 203).

Der Motivation von Lehrkräften wird eine besondere Relevanz zugeschrieben. Dabei befasst sich die Forschung fast ausschließlich mit der Selbstbestimmungstheorie (vgl. u.a. DECI/ RYAN 1993) und der pädagogischen Interessentheorie (vgl. u.a. KRAPP/ PRENZEL 1992). Demnach hängt Motivation von drei Aspekten ab: einmal von der

wahrgenommenen Bedeutsamkeit der Neuerung, dann vom Kompetenzerleben, den Anforderungen der Implementation gerecht zu werden, sowie als drittes von der wahrgenommenen Autonomie und der Möglichkeit der Mitbestimmung (vgl. GOLDENBACH 2012, S. 109). Die Forschung gibt auf Basis dieser Ergebnisse Empfehlungen zur Gestaltung motivationsförderlicher Maßnahmen. Nach SCHELLENBACH-ZELL (2009) kann die Motivation der Lehrkräfte zum Beispiel dadurch gestärkt werden, kontinuierlich die inhaltliche Relevanz der Innovation zu verdeutlichen. Darüber hinaus können Bezüge zur persönlichen und beruflichen Entwicklung vorgenommen werden, um die Motivation zu erhöhen. Dem Lehrpersonal sollten innerhalb der Umsetzung Gestaltungsspielräume zugestanden werden, um das Gefühl der Mitbestimmung zu vergrößern. Ebenso sind kooperative und wertschätzende Strukturen von Vorteil (vgl. ebd., S. 209ff).

Neben den individuellen Aspekten wirken auch die kollektiven Faktoren der Lehrerinnen und Lehrer auf den Implementationsprozess. Wie bereits vorher erwähnt, spielen dabei Kooperationsstrukturen eine wichtige Rolle. Zwei Formen können unterschieden werden: zum einen schulübergreifende Kooperationen, die mit Praktikern, Wissenschaftlern und anderen Beteiligten in ein Netzwerk eingebettet sind und zum anderen schulinterne Fachgruppen, die gemeinsam eine Innovation umsetzen (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 225f; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 209). In empirischen Befunden zeigte sich, dass Kooperationen nicht automatisch positive Effekte auf einen Implementationsprozess haben. Vielmehr ist eine Implementation dann besonders effektiv, wenn die kooperierenden Personen aufgabenorientiert vorgehen und unterschiedliche Ansichten offen und konstruktiv diskutieren. Entscheidend dafür sind somit nicht die Formen der Zusammenarbeit, sondern die Prozessmerkmale der Lehrerkoooperation (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 110; PRÖBSTEL 2008, S. 77ff). Empirisch lassen sich keine genauen Angaben darüber machen, wie hoch die Anzahl der beteiligten Lehrkräfte einer Schule am Umsetzungsprozess sein sollte. Einige Studien zeigen, dass ein erhöhter Teil von Lehrerinnen und Lehrern einer Schule positive Auswirkungen auf eine Implementation haben kann. Andere wiederum weisen darauf hin, dass eine zu hohe Anzahl von Akteuren nachteilige Auswirkungen haben kann. Eine Erklärung dafür vermag darin zu liegen, dass eine ausgeprägte Kommunikations- und Abstimmungsleistung umso erforderlicher ist, je höher die Anzahl der beteiligten Personen steigt (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 110).

4.1.3 Charakteristika der Einzelschule

Den jeweiligen Einzelschulen wird bei der Implementation von Bildungsinnovation eine große Bedeutung beigemessen. Demnach entscheidet sich die Umsetzung nicht auf der Makroebene (Bildungssystem), sondern auf der Mesoebene (Einzelschule). In diesem Zusammenhang findet die Schul- beziehungsweise die Organisationskultur eine große Resonanz (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 226f). Der Begriff der Schulkultur umfasst dabei die Gesamtheit der schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse einer Schule. Dazu zählen sowohl Bildungsinhalte, Werte und Normen und die Beziehungsstrukturen, wie auch Führungsstile, Umgangsformen, Entscheidungsstrukturen, der emotionale Bezug zur Schule, Einstellung der Schulleitung und Kooperationsstrukturen des Kollegiums (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 111). Obwohl viele Wissenschaftler davon ausgehen, dass Schulkulturen zu einer erfolgreichen Implementation beitragen können, konnte empirisch bisher nicht geklärt werden, was eine innovationsfördernde Kultur kennzeichnet und welche Einflüsse diese auf einen Implementationsprozess haben.

Wie bereits in Abschnitt 4.1.2 dargestellt, erweisen sich schulinterne und schulübergreifende Kooperationen von Lehrern als hilfreich. Im besonderen Maße beschäftigt sich die deutsche Wissenschaft mit schulinternen Steuergruppen, denen eine zunehmende Bedeutung im Prozess der Implementation zugesprochen wird. Steuergruppen sind zeitlich begrenzte Zusammenschlüsse von Lehrerinnen und Lehrern einer Schule, die mit dem Management und der Steuerung von Innovationsumsetzungen vertraut gemacht werden. Dabei übernehmen sie Aufgaben bezüglich der Information, Koordination, Organisation, Moderation, Beratung und Aufgabendelegation im Kollegium der jeweiligen Schule. Erste empirische Befunde zeigen, dass Steuergruppen zum Erfolg einer Umsetzung beitragen, indem sie eine zuverlässige Instanz im Prozess darstellen. Jedoch existieren kaum Ergebnisse, die die Bedeutung, Wirkung und den Einfluss der Steuergruppen erklären oder näher beziffern können (vgl. u.a. BERKEMEYER/ BRUSEMEISTER/ FELDHOFF 2007; GOLDENBAUM 2012, S. 113). Auch das Vorhandensein schulübergreifender Netzwerke fördert eine erfolgreiche Implementation. Studien zeigen dabei, dass vor allem die Verbreitung gefördert und der Transfer in der Terminologie von COBURN (2003) in die *Tiefe* geht (vgl. GRÄSEL 2010, S. 12).

Die Schulleitung hingegen stellt nicht nur einen theoretisch begründeten, sondern auch eine empirisch nachgewiesenen Einflussfaktor dar. Ihr wird im gesamten Prozess eine Schlüsselrolle zugewiesen, da ihre Unterstützung Auswirkungen auf die Einstellung,

Akzeptanz und Motivation aller beteiligten Personen haben kann. Des Weiteren beeinflussen sie die organisatorischen Rahmenbedingungen und verteilen die Ressourcen (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 224f; GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 203; GOLDENBAUM 2012, S. 112). In empirischen Untersuchungen wurden Merkmale ausgewiesen, welche sich konkret auf die inhaltliche und methodische Umsetzung neu ausgerichteter Lehrprogramme auswirken. Dabei zeigte sich, dass Schulleitungen mithilfe einer klaren Vorstellung oder Vision, eine Umsetzung fördern und Lehrkräfte zu Veränderungen anregen können. Untersucht wurden auch bestimmte Schulleitungsprofile, wobei sich der *Initiator* bei Bildungsinnovationen am erfolgreichsten erwies (vgl. HALL/ HORD 2006; HUNNESHAGEN 2005). Der *Initiator* verfügt dabei über klare, langfristig angelegte Ziele und Richtlinien und eine genaue Vorstellung davon, wie gut eine Schule und deren Unterricht sein soll. Sie haben hohe Erwartungen an sich selbst und arbeiten hart um die Ziele zu erreichen. Die Erwartungen, Richtlinien und Ziele werden klar kommuniziert und regelmäßig im Austausch, auch mit den Lehrkräften und in Übereinstimmung mit den Schulzielen überprüft. Die Schulleitung hat die Aufgabe Bildungsinnovationen nicht im Alleingang zu verwirklichen, sondern vielmehr Bedingungen auf organisatorischer und personeller Ebene zu schaffen um Innovation erst möglich zu machen (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 112).

4.1.4 Charakteristika des Schulsystems

Neben den auf der Mesoebene liegenden Einflussfaktoren existieren auch solche, die der Makroebene zugeordnet werden können. Dazu zählen u.a. die Integration von Neuerungen in Bildungsreformen, die Stabilität des schulischen Kontextes, die langfristige Unterstützung von Schulen, der Aufbau von Informationssystemen und eine realistische Zeit- und Ressourcenplanung (vgl. ALTRICHTER/ WIESINGER 2004, S. 223-224; ebd. 2005, S. 33; GRÄSEL 2010, S. 12; GOLDENBAUM 2012, S. 113ff; LÜTGERT/ STEPHAN 1983, 511f).

Die Umsetzung von Innovationen wird auf Schulsystemebene davon beeinflusst, wie die jeweilige Neuerung in das System von allgemeinen Bildungsreformen eingebettet wird. Diese Einbettung gewährleistet eine Vernetzung und Unterstützung durch organisatorische Rahmenbedingungen, zudem eine gezielte Einordnung in die bildungspolitischen Ziele und schafft dadurch eine Sinnhaftigkeit einzelner Innovationen (GRÄSEL/ PARCHMANN 2004, S. 208f).

Ein weiteres Merkmal ist die Stabilität des schulischen Kontextes. Damit ist u.a. eine konstante personelle Konstellation in Bezug auf Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung in den einzelnen Schulen und eine geringe Innovationsdichte gemeint. Demnach begünstigt eine geringe Anzahl von Innovationen zur selben Zeit die Umsetzung von Neuerungen. Weiterhin ist auch eine Stabilität auf der politischen Ebene sinnvoll, da häufige Wechsel den Anschein erwecken, dass Innovationen zeitlich beschränkt seien (vgl. GRÄSEL 2010, S. 12; GOLDENBAUM 2012, S. 114).

Für die Schulleitung und Lehrkräfte ist es besonders wichtig aktive Unterstützung seitens der Bildungspolitik und –verwaltung zu erhalten. Diese sollte in Form von Prozessberatung, Weiterbildung und Abruf von Experten langfristig angelegt sein und nicht nur anfänglich zu Beginn eines Implementationsprozesses (vgl. ALTRICHTER/WIESINGER 2004, S. 223-225). Unterstützend dazu wirkt der Aufbau von geeigneten Informationssystemen und eine realistische Zeit- und Ressourcenplanung. Vor allem ausreichend Zeit zu haben, hat sich bei der Implementation von curricularen Innovationen als sehr notwendig erwiesen (vgl. LÜTGERT/STEPHAN 1983, S. 510).

4.2 Zwischenfazit

Wie in Kapitel 4.1 gezeigt wurde, wirken zahlreiche verschiedene Einflüsse auf ein schulisches Implementationsvorhaben (vgl. Tabelle 4). Dabei hat die empirische Sozialforschung wichtige Erkenntnisse geliefert, auf welcher Ebene diese anzutreffen sind und in welcher Ausprägung sie für einen Implementationsprozess förderlich oder hemmend sind.

Tabelle 4: Einflussfaktoren auf den Implementationsprozess (vgl. GOLDENBAUM 2012, S. 115).

Ebene	Einflussfaktor
Innovation	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungsangebot für schulischen Bedarf • Klarheit über Zielstellung und Vorgehensweise • Komplexität • Qualität und Praktikabilität
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikationen/Kompetenzen • Einstellungen • Subjektive Theorien • Selbstwirksamkeitserwartungen • Motivation • (schulübergreifende) Kooperation • Anzahl beteiligter Lehrkräfte
Einzelstufe	<ul style="list-style-type: none"> • Schulkultur • Schulleitung • (schulübergreifende) Kooperation • Steuergruppe
Schulsystem	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung von Innovationen in Bildungsreformen • Stabilität schulischer Kontexte • Langfristige Unterstützung und Begleitung • Realistische Zeit- und Ressourcenplanung • Ausreichend Zeit • Informationssysteme

4.2.1 Einfluss des Schulsystems in KaBueNet

Um eine Innovation umzusetzen und nachhaltig zu etablieren, bedarf es zunächst geeigneter Rahmenbedingungen. Ohne die Finanzierung und Unterstützung des Landes Berlin wäre das Projekt KaBueNet nicht realisierbar. Die Umsetzung des KMK Rahmenlehrplanes in ein lernfeldorientiertes Curriculum lässt sich dabei auch in die bildungspolitischen Ziele, eine stärkere Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen zu schaffen, einordnen. Die Umstrukturierung der Büroberufe ist dabei ein weiterer Schritt, damit sich der Lernfeldansatz in allen dualen Ausbildungen durchsetzt. Der politische Wille, ein lernfeldorientiertes Curriculum zu etablieren, ist unschwer zu erkennen. Gleichzeitig wird die kooperative Form innerhalb und über die Schulen hinweg ange-

strebt, um dadurch eine Vernetzung der beteiligten Schulen im Curriculumentwicklungsprozess zu ermöglichen. Zur Unterstützung des Implementierungsprozesses wurde das IBW Hamburg verpflichtet. Es besitzt bereits langjährige Erfahrung im Bereich der kooperativen Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula. Bei einem Projekt wie KaBueNet bildet eine realistische Zeit- und Ressourcenplanung ein wichtiges Fundament, um die Implementation des Curriculums zu stützen. Gleichzeitig gewährleistet sie, dass genügend Zeit für die Entwicklung vorhanden ist, Zeit, in der die beteiligten Akteure sich der Thematik annähern können und ein weiterer Transfer vorbereitet werden kann. Diese Möglichkeit des Vorgehens scheint in KaBueNet nur unzureichend der Fall gewesen zu sein. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist die Ressourcenzuteilung zu knapp bemessen gewesen. Vielmals wurde die Entwicklungsarbeit als zusätzliche Belastung wahrgenommen, da keine zeitlichen Ausgleichs geschaffen worden sind. Des Weiteren verlief der Start des Projektes zu plötzlich, ohne genügend Vorlaufzeit, ohne zum Beispiel organisatorische Rahmenbedingungen an den Schulen anzupassen (vgl. BOHLEN 2014, S. 59-60). Auch in der Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung ist die Planung nicht zufriedenstellend. Im ersten Evaluationskonzept war die Unterstützung auf zwei Jahre angelegt. Im Verlauf hat sich jedoch ergeben, dass es auch längerfristig einen Bedarf an dieser unterstützenden Tätigkeit gibt. Dadurch wurde die Zusammenarbeit mit dem IBW Hamburg mehrmals verlängert. Durch den Umfang des Projektes hätte dieser Bedarf jedoch früher abgeschätzt werden können. Deshalb ist es fraglich, ob die Zeit- und Ressourcenplanung angemessen war. Dies ist unter anderem darin zu begründen, dass es mehrere Wechsel auf der politischen Ebene gab, welche zu einer Unsicherheit bei den Projektverantwortlichen führte, inwieweit sich die Unterstützung für das Projekt verändert.

Personelle Wechsel gab es, aber nicht nur auf der politischen Ebene, sondern auch in der Projektleitung, auf Schulleiterebene und bei den beteiligten Lehrkräften. Diese Instabilität der personalen Konstellation forderte immer wieder eine Neuausrichtung in der Zusammenarbeit, durch Veränderungen in den unterschiedlichen individuellen Ansichten und Interessen der neu hinzu gekommenen Personen.

4.2.2 Einfluss der Einzelschulen auf KaBueNet

Besonders die Unterstützung und die Stabilität des Schulsystems sind besonders für die jeweiligen Schulleitungen wichtig, da sie dadurch ihre eigene Mitwirkung langfristiger planen können. In einem Projekt wie KaBueNet, an dem sechs Schulen beteiligt sind, ist dies notwendig, um die Zusammenarbeit auch über einen längeren Zeitraum zu verein-

baren. Die aktive und dauerhafte Unterstützung der Schulleitung wiederum übt Einfluss auf die jeweiligen Lehrkräfte aus. Sie sind in der Lage einzelne Lehrkräfte zur Mitarbeit zu bewegen und haben die Möglichkeit die organisatorischen Rahmenbedingungen günstig zu gestalten. Das bedeutet, dass sie genügend Personal zur Mitwirkung am Projekt zur Verfügung stellen und diese mit zeitlichen Ressourcen ausstatten können, damit diese der Aufgabe gerecht werden können. Werden die jeweiligen Ressourcen nicht ausreichend gewährt, behindert dies motivierte Lehrkräfte. Auch ein Desinteresse der Schulleitung kann sich auf ein Kollegium übertragen. Obwohl die Unterstützung der Schulleitungen in der Projektvorphase abgeklärt wurde, hat sich diese unterschiedlich entwickelt. So weisen einige Lehrkräfte darauf hin, dass die Ressourcen grundsätzlich sehr knapp bemessen waren und dass dadurch eine intensive Auseinandersetzung nur begrenzt möglich war. Zum anderen fehlte im Verlauf die Unterstützung der jeweiligen Schulleitungen, was sich in fehlender zeitlicher Abordnung äußerte. Aufgrund dessen wurde die Mitarbeit am Curriculum zu einer Art Freiwilligkeit (vgl. BOHLEN 2014, S. 59-60). Neben dem gelebten Führungsstil einer Schule spielt auch die Schulkultur der Einzelschulen eine Rolle. Darunter sind wie in Abschnitt 4.1.3 beschrieben, die an einer Schule gelebten Werte und Normen zu verstehen wie Beziehungs- und Kooperationsstrukturen und Umgangsformen. Eine Schulkultur wird dabei nicht nur von oben vorgelebt, sondern entwickelt sich über die Zeit und wird von allen Personen einer Schule geprägt. Da weder geprüft wurde, in welcher Ausprägung diese an den sechs Schulen vorhanden war, und es empirisch bisher keine Ergebnisse gibt, die eine innovationsfördernde Schulkultur beschreiben, kann dazu keine Aussage gemacht werden. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eine bestehende positive kollegiale Kommunikation- und Kooperationskultur einer Schule den Implementationsprozess von KaBueNet fördert, da dadurch auch die schulübergreifende Zusammenarbeit erleichtert wird.

4.2.3 Einfluss der Innovation in KaBueNet

Neben der Unterstützung der Schulleitungen und des Schulsystems setzen die Lehrerinnen und Lehrer viele Erwartungen an das Curriculum. Zuerst wollen die Lehrkräfte einen wahrgenommenen Nutzen in dem neuen Curriculum sehen. Dieser Nutzen darf nicht von externen Akteuren bestimmt sein, sondern muss selbst erkannt werden. Die Initiative für eine gemeinsame Curriculumentwicklung kam im Projekt KaBueNet von den Schulen selbst. Das heißt, dieses Bedürfnis war von Anfang an vorhanden. Durch den von der KMK veröffentlichten Rahmenlehrplan entstand zwar ein von externer In-

stanz erzeugter Impuls ein lernfeldorientiertes Curriculum zu entwickeln, dennoch bestand bei den Schulen der Wunsch dies in einem kooperativen Prozess zu verwirklichen.

Ob wirklich Klarheit über die Ziele und Mittel im Projekt bei den handelnden Personen bestanden haben, ist jedoch fraglich. Das Curriculum sollte in einem schulübergreifenden Projekt entwickelt werden. Dadurch wollte man Synergien nutzen, die durch die gemeinschaftliche Arbeit entstehen können. Zudem war es der Wunsch der Beteiligten, dass dieser Prozess durch eine wissenschaftliche Begleitung unterstützt wird. Jedoch zeigte sich in den Interviews, dass es einige Unklarheiten bei Lehrerinnen und Lehrern gab, wie genau der Entwicklungsprozess ablaufen sollte. Dies wurde in der Kritik über den fehlenden Praxisbezug und über die lange Arbeitsphase an den curricularen Analysen und Strukturplanungen sichtbar. Hier scheint die Wichtigkeit dieses *wissenschaftlichen Oberbaus* von der wissenschaftlichen Begleitung nicht genügend hervorgehoben worden zu sein. Den Praktikern war es nicht konkret genug. Im Verlauf des Prozesses wird deutlich, dass die kritischen Stimmen vor allem zu Beginn des Projektes vorhanden waren. Nachdem sich die Kompetenzen und Fähigkeiten in der Curriculumarbeit entwickelt haben, wurde den Lehrkräften das Vorgehen klarer und die kritischen Meinungen nahmen ab (vgl. BOHLEN 2014, S. 47ff). Die Hamburger Strategie fokussiert in besonderem Maße eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Beruf (curriculare Analyse und Strukturplanung). Erst nachdem klar ist, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der Ausbildung erreicht haben sollen, erfolgen konkretere Arbeitsschritte wie die Makroplanung und entsprechende Unterrichtsmaterialien. Viele Lehrkräfte sahen die darin steckende Qualität. Jedoch zweifelten sie daran, dass ein Transfer auf andere Kolleginnen und Kollegen dadurch erreicht werden kann. Sie gaben zu bedenken, dass *externe* Lehrkräfte sich nicht wirklich mit den erstellten Materialien befassen und befürchteten, dass nur die erstellten Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden. Dabei bestehe die Gefahr, so ihre Meinung, dass die Lernfelder *zerstückelt* werden und die Zusammenhänge zwischen den Lernfeldern verloren gehen.

Gleichzeitig war die Herangehensweise der Hamburger Strategie für die beteiligten Akteure Neuland. Sie ist auch sehr komplex und zumindest in der Anfangsphase abstrakt. Neben der ausführlichen Auseinandersetzung mit dem neuen Ausbildungsberuf verlangt die schulübergreifende Zusammenarbeit eine Veränderung zum Teil von vorhandenen Strukturen und von alten Gewohnheiten (Agieren als Einzelkämpfer).

Die Lehrkräfte die am Entwicklungsprozess beteiligt sind, erhalten im Rahmen der konkreten Arbeit Qualifizierungsangebote zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten und

Kompetenzen, auch durch Input der wissenschaftlichen Begleitung. Bei einem späteren Transfer auf Kolleginnen und Kollegen erfolgt diese Art der Weiterbildung nicht. Auch dadurch sehen viele Lehrkräfte das Curriculum als nicht praktikabel an, da den externen Lehrkräften gar nicht die Zeit gegeben wird, das Curriculum im Ganzen zu verstehen (vgl. BOHLEN 2014, S. 58).

4.2.4 Einfluss der Lehrkräfte auf KaBueNet

Demnach scheint der wichtigste und größte Einfluss im Implementationsprozess die Lehrkraft selbst zu sein. Sie ist die entscheidende Person, die das Curriculum entwickelt, umsetzt und in die Praxis transferiert. Damit die beteiligten Personen möglichst produktiv am Projekt mitwirken können, ist es förderlich, wenn sie bereits über geeignete Kompetenzen und Qualifikationen in der Curriculumentwicklung und deren Implementation verfügen. Das heißt, dass Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten mit vorherigen Curriculumentwicklungsprojekten vorhanden sind. Weiterhin nutzt es dem Prozess, wenn das Lernfeldkonzept nicht völliges Neuland für die Lehrerinnen und Lehrer ist. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Curricula zum Berufsbild der Lehrkräfte gehört und dass dadurch gewisse Erfahrungswerte vorausgesetzt werden können. Dennoch scheint die Herangehensweise der Hamburger Strategie eine weitere Neuerung zu sein, mit der sich das Lehrpersonal konfrontiert sah und es zum Teil vor Schwierigkeiten stellte. Der Entwicklungsprozess kann dadurch auch als Personalentwicklungsmaßnahme gesehen werden, da es nicht nur darum geht, ein fertiges Produkt herzustellen, sondern auch die Lehrkräfte mit dem Kompetenzgedanken vertraut zu machen und den Blick von einzelnen Unterrichtsstunden auf den gesamten Ausbildungsgang hin zu verändern. Darüber hinaus sollten die Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungen in dem jeweiligen Beruf haben. Dies hilft besonders zu Beginn der Entwicklungsphase, um den Beruf in seiner Gesamtheit zu durchdringen. Eigentlich kann davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte, schon aufgrund ihrer akademischen Ausbildung, über die nötigen Kompetenzen in der Curriculumentwicklung verfügen. Auch sollten Lehrkräfte in der Lage sein, sich in die Anforderungen des Berufs des KfBm einzuarbeiten. Neben den Kompetenzen, die einen direkten Bezug zur Entwicklung und Implementierung von lernfeldorientierten Curricula eines Berufes haben, sind auch Fähigkeiten gefragt, die im kollegialen und kooperativen Prozess hilfreich sind und somit die problemorientierte Zusammenarbeit fördern.

Es hilft dem Prozess, wenn die personelle Konstellation konstant bleibt. Ständige Wechsel in den unterschiedlichen Teams, aber auch in führenden Rollen, machten es

erforderlich sich wiederholt auf neue Personen einzustellen. Dies wurde von den Lehrenden als störend empfunden (vgl. BOHLEN 2014, S. 53). Ein Umstand war, dass es manchmal zu fehlender Unterstützung durch Vorgesetzte aus Überlastung kam. Oft aber hatten diese Wechsel nichts mit dem Projekt zu tun, sondern betrafen berufliche Veränderungen.

Die Forschung hat sich im besonderen Maße mit psychologischen Merkmalen von Lehrerinnen und Lehrern befasst. Die individuelle Einstellung der einzelnen Lehrkräfte gegenüber einer Neuerung hat dabei großen Einfluss auf deren Umsetzung. Lehrkräfte haben demnach unterschiedliche Befürchtungen, wenn sie mit einer Neuerung konfrontiert werden. Wie genau sich diese Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte abspielt, kann nicht vorhergesagt werden, da sehr unterschiedliche Personen im Projekt involviert sind und dadurch eine große Heterogenität entsteht. Die Erkenntnisse der empirischen Forschung können dennoch helfen, die Akzeptanz einer Innovation zu verbessern. Demnach setzen sich Lehrkräfte damit auseinander, welche persönlichen Konsequenzen die Einführung des lernfeldorientierten Curriculum für sie haben könnten. Zum Beispiel könnten Ängste darüber entstehen, dass man seine bisherigen Unterrichtskonzepte nicht mehr benutzen und dadurch Mehrarbeit entstehen könnte. Die Projektverantwortlichen können während der Konzeption versuchen diese möglichen Entwicklungsstufen im Auge zu behalten (vgl. HALL/ HORD 2006), um Ängste und Befürchtungen frühzeitig zu mildern und um die Lehrkräfte schnellstmöglich auf die letzte Entwicklungsstufe (Revision und Optimierung) zu bringen. Zum einen kann dies gelingen, indem die positiven Effekte der Innovation herausgestellt werden, aber auch indem die Ziele der Neuerung möglichst klar und verständlich vermittelt werden, damit es keine Missverständnisse gibt.

Allem Aufwand zum Trotz muss bei den Lehrkräften auch eine generelle Veränderungsbereitschaft vorhanden sein. Besonders das Projekt KaBueNet zieht weitreichende Veränderungen für die Praxis mit sich. So ist damit eine Veränderung in der Unterrichtsperspektive verbunden, die sich durch eine Ausrichtung an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert und nicht mehr Inhalte vermitteln will, sondern Kompetenzen. Darüber hinaus strebt das Projekt auch eine Veränderung in der kollegialen Zusammenarbeit an. Genauso bietet ein neues Curriculum die Chance für die Lehrkräfte, voneinander zu profitieren und auch die späteren Unterrichtsmaterialien und -situationen gemeinsam und im Team zu entwickeln. Dies kann jedoch der Lehrerrolle einiger Lehrerinnen und Lehrern widersprechen, da sie den Schulunterricht, eher traditi-

onell – im allein ausgearbeiteten Frontalunterricht – abhalten. Hier spielt auch der wahrgenommene Nutzen des Lernfeldkonzeptes eine Rolle, der bereits angesprochen wurde. Aber nicht nur individuelle Aspekte des Lehrpersonals spielen eine Rolle.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Faktoren des Schulsystems der jeweiligen Einzelschule und der Innovation auch auf den Faktor der Lehrkräfte wirkt. Vor allem die psychologischen Aspekte, wie die Einstellung und die Motivation, lassen sich durch die Ausgestaltung der Innovation und das Mitwirken der Schulen und des Schulsystems fördern. So zeigt die gezielte Ausrichtung einer Innovation an den allgemeinen bildungspolitischen Zielstellungen einen gemeinsamen Weg auf. KaBueNet ist demnach auf die Lernfeldstruktur ausgerichtet und zeigt den Akteuren, dass das Konzept langfristig ausgelegt ist und auf einen breiten und stabilen politischen Konsens trifft. Ebenso können die jeweiligen Schulen die Lehrkräfte darin unterstützen, sich offen gegenüber einer Neuerung zu zeigen. Damit die Lehrkräfte auch produktiv arbeiten können, benötigen diese ausreichend Ressourcen in Form von Stundenentlastungen. Diese muss die Schulleitung den Projektmitgliedern zur Verfügung stellen. Die Berücksichtigung aller dieser Faktoren ist notwendig, damit das neue Curriculum der KfBm sich auch qualitativ durchsetzt. Wenn sich die beteiligten Akteure mit dem fertigen Produkt identifizieren können und diese sich tiefgreifend mit ihren Handlungs- und Überzeugungsmustern verbinden lassen, lässt sich auch ein Transfer auf externe Akteure leichter ermöglichen.

Bisher ging es in der Diskussion hauptsächlich um Faktoren, die die Entwicklung des Curriculums und deren Implementation beeinflussen. Damit sich das Curriculum jedoch auch langfristig durchsetzt und es institutionalisiert wird, muss sich das neue lernfeldorientierte Curriculum auch bei Kolleginnen und Kollegen etablieren, die nicht an der Entwicklung beteiligt waren oder sind. Der Prozess des Transfers kann, wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, als spezifisches Problem eines Implementationsprozesses verstanden werden. Lehrkräfte, die nicht an der Entwicklung beteiligt sind, stehen vor dem Problem, dass sie dessen Intention, Struktur und den theoretischen Hintergrund rekonstruieren sollen und auf dieser Basis ihre konkrete Unterrichtsplanung vollziehen. Die nicht am Umsetzungsprozess beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wurden jedoch im Vorwege nicht mit Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. durch die wissenschaftliche Begleitung) versorgt und besaßen dementsprechend keine Erfahrungen mit dem Lernfeldunterricht. Auch war ihnen die Systematik der Hamburger Strategie (u.a. Kompetenzmatrix) nicht bekannt. Aufgrund dessen entstanden hier ähnliche Vorbehalte, die die Projektmitglieder in der Anfangsphase hatten. So standen sie dem gesamten Konzept

eher pessimistisch gegenüber, da auch hier die nötigen zeitlichen Ressourcen fehlten (vgl. BOHLEN 2014, S. 57-58). Es kann davon ausgegangen werden, dass dieselben Einflussfaktoren, die im Implementierungsprozess eine Rolle spielen, auch beim Transfer des Curriculums auf neue Kolleginnen und Kollegen zutreffen. Auch der Transfer auf andere Akteure und somit die nachhaltige Institutionalisierung des Curriculums muss ausführlich geplant und begleitet werden. Es besteht sonst die Gefahr, dass die Ausbreitung nur quantitativ erfolgt, ohne dass die anwendenden Lehrkräfte sich wirklich mit dem Curriculum identifizieren können (vgl. dazu die qualitativen Erfolgsmerkmale *Tiefe*, *Identifikation* und *Nachhaltigkeit* in Abschnitt 3.5).

5 Empfehlungen für die Hamburger Strategie und das Projekt KaBueNet

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Erkenntnisse aus der Implementationsforschung liefern wichtige Hinweise für die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums und damit auch zum aktuellen Projekt KaBueNet.

Das Ziel des Projektes KaBueNet besteht in erster Linie darin, den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplan für die KfBm in ein lernfeldorientiertes Curriculum umzusetzen und dieses langfristig und nachhaltig in allen beteiligten Schulen zu implementieren. Dazu gehört die Entwicklung eines geeigneten Curriculums, welches im aktuellen Projekt in einem kooperativen Prozess mit sechs Berliner Berufsschulen erfolgt. Durch die Unterstützung des IBW Hamburg werden die mitwirkenden Personen angeleitet und erhalten in diesem Sinne auch eine Qualifizierungsmaßnahme zum Lernfeldkonzept und zum evaluativ-konstruktiven Curriculumansatz. Damit sich das entwickelte Curriculum auch im Schulalltag durchsetzt, muss es den qualitativen Anforderungen der beteiligten Lehrkräfte genügen. Das bedeutet, dass das Curriculum nicht nur oberflächlich vom Lehrpersonal übernommen wird, sondern auch mit dessen Überzeugungen und mit der bisherigen Praxis vereinbar ist. Die Lehrkräfte müssen in dem neuen Curriculum eine Verbesserung der bisherigen Standards sehen und diese dauerhaft nutzbar machen.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben mehrfach angemerkt, dass sie nicht genügend Ausgleich im Verhältnis zum Aufwand der Entwicklungsarbeit erhalten. Auch fehlte einigen die aktive Unterstützung durch die Schulleitung. Dies erweckt den Eindruck, dass die höheren Instanzen die Prioritäten anders setzen. Hier sollten sich die Verantwortlichen noch einmal mit der ursprünglichen Zeit- und Ressourcenplanung beschäftigen und diese gegebenenfalls anpassen. Ansonsten droht ein Qualitätsverlust des Curriculums, was weitere Folgen für den Transfer haben könnte.

Wegweisend wird die Phase des Transfers sein, in dem die nicht an der Entwicklung beteiligten Lehrkräfte, im Beruf des KfBm unterrichten sollen. Damit diese Kolleginnen und Kollegen das Curriculum und dessen Intention verstehen, sind Weiterbildungsmaßnahmen zum Lernfeldkonzept dringend erforderlich. Auch externe Kolleginnen und Kollegen müssen von dem neuen Curriculum überzeugt sein. Sonst droht eventuell ein Rückfall in alte Verhaltensmuster. Denkbar wäre die Etablierung von Steuergruppen in den jeweiligen Schulen (vgl. Abschnitt 4.1.3), welche die Verbreitung des erstellten

Curriculums zur Aufgabe haben. Dabei sollen auch die nicht am Entwicklungsprozess beteiligten Lehrpersonen Qualifizierungsmaßnahmen erhalten. Dies fördert außerdem die Einbindung externer Kolleginnen und Kollegen in schulinterne und schulübergreifende Netzwerke. Das würde im Einklang mit den Projektzielen stehen, die Kooperations- und Kommunikationskultur der Schulen positiv beeinflussen zu wollen. Aus diesem Grund ist es auch ratsam, wenn mehrere Lehrkräfte einer Schule am Projekt teilnehmen. Dies stärkt die Zusammenarbeit und erhöht die Bereitschaft das Curriculum an der eigenen Schule zu verbreiten. Nach der Organisationsstruktur (vgl. Abschnitt 2.2.2) könnten die Projektteams als eine Art Steuergruppen angesehen werden. Sie sind die Schnittstelle zu den jeweiligen Kollegien und sollen damit auch den Transfer auf nicht beteiligte Lehrkräfte anleiten. Jedoch fokussiert sich die Arbeit der jeweiligen Projektteams auf die Entwicklung des Curriculums. Strategische Fragen um einen Transfer auf die Kolleginnen und Kollegen zu ermöglichen, ist aber unter den gegebenen Bedingungen für sie nicht möglich, da es nicht ausreichende zeitliche Ressourcen gibt. Während der Initiation des Projektes hätten solche Rollenbeschreibungen klarer definiert werden müssen.

Zur Weiterentwicklung der Hamburger Strategie lassen sich mehrere wichtige Erkenntnisse aus der Diskussion ableiten. Die wissenschaftliche Begleitung sollte mehr ihr Augenmerk darauf richten, dass die beteiligten Personen unterschiedliche Zielstellungen verfolgen. Für die umsetzenden Lehrerinnen und Lehrer spielt dabei die Nützlichkeit des Curriculums eine besondere Rolle. Wenn keine Verbesserung wahrgenommen wird, ist es schwierig die Akteure zu überzeugen. Dabei sollten die unterschiedlichen Sprachhorizonte berücksichtigt werden. Vielfach wurde angemerkt, dass ein zu theoretischer Blick auf die Problematik gesetzt wurde. Deshalb ist es sinnvoll, Praxisbezüge herzustellen und diese auch mit konkreten Beispielen zu füttern. Aus diesem Grund macht es Sinn, Lehrkräfte mit ausgeprägten Kompetenzen in der Curriculumentwicklung und deren Implementation zu finden, damit diese als Schnittstelle beziehungsweise als Vermittler zwischen Wissenschaft und Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen agieren. Im Projekt KaBueNet erfolgt dies mithilfe sogenannter Multiplikatoren. Zum einen unterstützen sie die wissenschaftliche Begleitung in der inhaltlichen Arbeit an Lernfeldern und Kompetenzdimensionen, zum anderen versuchen sie positiv auf motivationale Einstellungen der Lehrkräfte vor Ort zu wirken und dienen als Vermittler in kommunikativen Fragen. Die Multiplikatoren wurden im aktuellen Projekt jedoch nicht von Anfang an installiert. Diese wichtige Rolle sollte in zukünftigen Projekten von Beginn an eingeplant werden. Aufgrund ihrer Nähe zu den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort gelingt es

ihnen besser die Stimmungen der Teilnehmer aufzufangen. In einem schulübergreifendem Projekt mit sehr vielen Schulen ist dies von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung nicht zu leisten. Die wissenschaftliche Begleitung fokussiert mit ihrer Hamburger Strategie besonders die Entwicklung eines entsprechenden Curriculums und sieht ihre Aufgabe nicht explizit in der Phase der Institutionalisierung, also dem routinierten Praxiseinsatz. Dennoch besteht ihre Aufgabe darin Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen wie eine Verbreitung in die Praxis möglich ist. Deshalb ist es wichtig den Projektverantwortlichen aufzuzeigen, wie wichtig die Phase des Transfers ist. Zum Beispiel sollten die am Entwicklungsprozess beteiligten Lehrkräfte dazu verpflichtet werden, eine Verbreitung an ihren eigenen Schulen zu ermöglichen. Sie haben im Projektverlauf die nötigen Kompetenzen und Fähigkeiten aufgebaut, die sie nun an die externen Personen weitergeben sollten.

Besonders wichtig ist es, die qualitativen Erfolgskriterien (*Tiefe, Identifikation* und *Nachhaltigkeit*) nach COBURN (2003) bereits im Umsetzungsprozess (Implementation i.e.S.) anzulegen. Dadurch ist eine spätere quantitative Verbreitung leichter möglich. Wenn schon die am Entwicklungsprozess beteiligten Lehrkräfte sich nicht schon mit ihrem selbst entwickelten Curriculum identifizieren können, wird es externen Lehrkräften erst recht nicht gelingen.

6 Schlussbetrachtung

Ziel dieser Arbeit war es Einflüsse zu identifizieren die während der Implementation von Bildungsinnovationen wirken. Ausgangspunkt hierfür war das Berliner Projekt KaBueNet, das für den zum 01. August 2014 neu geschaffenen Ausbildungsberuf Kauf-frau/-mann für Büromanagement ein lernfeldstrukturiertes Curriculum entwickeln will. Unter der Prämisse, dass Bildungsinnovationen generell schwer Eingang in die schuli-sche Praxis finden, wurde systematisch der Implementationsprozess in den Blick ge-nommen.

Um den Prozessverlauf von Curriculumimplementation zu verstehen, wurden zunächst verschiedene Phasen betrachtet. Der daraus resultierende typischer Implementationsverlauf machte deutlich und erkennbar, dass die Entwicklung und die Umsetzung von Curricula in einem zirkulären Prozess erfolgt. Dieser strebt durch einen späteren Transfer (Dissemination) einen routinierten Praxiseinsatz (Institutionalisie-rung) an. Um eine Bildungsinnovation in die Praxis umzusetzen existieren unterschied-liche Strategien, die sich vor allem darin unterscheiden, wer die Implementierung initi-iert, wie die Zusammenarbeit ausgestaltet ist und welche Erfolgskriterien angelegt wer-den. Die Hamburger Strategie zur Planung eines lernfeldorientierten Curriculums ver-folgt demnach einen symbiotischen Ansatz, der vor allem durch die Kooperation aller Beteiligten geprägt ist. Zu berücksichtigen sind dabei die unterschiedliche Erwartungen, Ziele und Qualitätsansprüche der Akteure (Politik, Forschung und Praxis), welche dis-kutiert und gegenübergestellt wurden. Um den Implementationserfolg zu bestimmen wurden die von COBURN (2003) entwickelten Indikatoren heran gezogen (*Tiefe, Iden-tifikation, Nachhaltigkeit* und *Verbreitung*).

Die Arbeit stellte verschiedene Ebenen heraus, die ein Implementationsvorhaben beein-flussen und auf den Erfolg wirken können. Diese Einflussfaktoren sind nach einer von FULLAN (1983) aufgestellten Systematik empirisch untersucht und sind vier Ebenen zugeordnet: Der (1) Innovation selbst, den (2) Lehrerinnen und Lehrern, der (3) Einzel-schule und dem (4) Schulsystem.

Aus der Diskussion lassen sich dabei wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf das Projekt KaBueNet und der Hamburger Strategie ableiten. Zum einen wurde festgestellt, dass den Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende Rolle im Implementationsprozess zu kommt. Sie prägen das zu entwickelnde Curriculum und haben die Aufgabe das fertige Produkt in die Praxis umzusetzen. Dabei ist es wichtig, dass das beteiligte Lehrpersonal

über entsprechende Kompetenzen und Qualifikation verfügt oder sie sich diese im Prozess aneignet (durch zum Beispiel begleitende Qualifizierungsmaßnahmen). Neben den Fähigkeiten der jeweiligen Personen spielen auch individuelle psychologische Merkmale eine Rolle. Diese psychologischen Aspekte lassen sich wiederum von den Charakteristika der anderen Ebenen beeinflussen (Ausgestaltung der Innovation, des Schulsystems und der Einzelschule). Das heißt, die jeweiligen Ebenen bedingen sich gegenseitig. Zum anderen ist neben der Curriculumentwicklung auch der Transfer auf nicht am Entwicklungsprozess beteiligte Lehrkräfte entscheidend, um das Produkt zu institutionalisieren. Dabei werden die Lehrkräfte von denselben Ebenen beeinflusst, die bereits auf die Umsetzung wirkten. Dementsprechend müssen die Lehrkräfte auch in dieser Phase unterstützt und mit flankierenden Maßnahmen begleitet werden, damit sich das Curriculum auch langfristig als Erfolg darstellt.

Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse entstehen jedoch weitere wichtige Fragen. Die vorhandenen Studien beziehen sich in der Regel nur auf ein Merkmal und untersuchen dementsprechend nur seinen Einfluss auf die Umsetzung. Dabei bleibt unklar, wie die jeweiligen Einflüsse zueinander stehen. Auf der anderen Seite ist ebenfalls offen, welche Bedeutung sie im gesamten Implementationsprozess haben oder ob die Merkmale sich wechselseitig beeinflussen (vgl. LUCHTE 2005, S. 50; GOLDENBAUM 2012, S. 115-116). Unberücksichtigt bleibt dabei auch der jeweilige Implementationsgegenstand und die damit zugrunde liegende Implementationsstrategie.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert (2009): Governance - Schulreform als Handlungskoordination. In: Die deutsche Schule (3), S. 240–252.
- ALTRICHTER, Herbert; WIESINGER, Sophie (2004): Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: REINMANN-ROTHMEIER, Gabi und MANDL, Heinz (Hg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, S. 220–233.
- ALTRICHTER, Herbert; WIESINGER, Sophie (2005): Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung 9 (4), S. 28–36.
- APREA, Carmela (2011): Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula als Aufgabe für die Lehrerbildung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (20), S. 1–21.
- BAUMANN, Nick: Schulübergreifende und kooperative Curriculumentwicklung am Beispiel des/der Kaufmanns/frau für Büromanagement in Berlin.
- BERKEMEYER, Nils; HOLTAPPELS, Heinz Günter (2007): Arbeitsweise und Wirkungen schulischer Steuergruppen. Empirische Studie zur Steuerung der Schulentwicklungsarbeit im niedersächsischen Projekt "Qualitätsentwicklung in Netzwerken". In: BERKEMEYER, Nils und HOLTAPPELS, Heinz Günther (Hg.): Schulische Steuergruppen und change management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa-Verl. (Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund).
- BOHLEN Dimitry (2014): Rekonstruktion und kritische Analyse der curricularen Entwicklungsarbeit im Projekt KaBueNet aus der Perspektive beteiligter Lehrkräfte. Masterarbeit. Universität Hamburg. Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- CLEMENT, Ute (2003): Fächersystematik oder Situationsorientierung als curriculare Prinzipien für die berufliche Bildung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (3), S. 1–10.
- COBURN, Cynthia E. (2003): Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. In: Educational Researcher 34 (6), S. 3–12.
- DECI, Richard M.; RYAN, Edward L. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223–238.
- DIETRICH, Andreas (2013): Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In: SEVERING, Eckart und WEISS, Reinhold (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. 1., neue Ausg. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 12), S. 89–104.
- ELSNER, Martin; KAISER, Franz (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders - "Kauffrau/-mann für Büromanagement". In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (25), S. 1–16.

- EULER, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (4), S. 350–365.
- EULER, Dieter (2001): Transferförderung in Modellversuchen: Dossier im Rahmen des Programms "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)". St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 26 (4), S. 312–326.
- FISCHER, Martin; ARNOLD-WIRTH, Brigitte (2013): Wirkungs- und Implementationsforschung im Bereich berufsbildender Schulen - Erfahrungen und Perspektiven. In: SEVERING, Eckart und WEISS, Reinhold (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. 1., neue Ausg. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 12), S. 73–87.
- FULLAN, Michael (1983): Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: HAMEYER, Uwe (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Verl., S. 489–499.
- FULLER, F. F. (1969): Concerns of teachers: A development characterization. In: American Educational Research Journal 6, S. 207–226.
- GOLDENBAUM, Andrea (2012): Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms. Freie Univ, Wiesbaden, Berlin. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>.
- GRÄSEL, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbe- reich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.
- GRÄSEL, Cornelia; PARCHMANN, Ilka (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32 (3), S. 196–214.
- HALL, Gene E.; HORD, Shirley M. (2006): Implementing change. Patterns, principles, and potholes. 2nd ed. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- HAMEYER, Uwe (1983): Systematisierung von Curriculumtheorien. In: HAMEYER, Uwe (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Verl., S. 53–102.
- HASSELHORN, Marcus; KÖLLER, Olaf; MAAZ, Kai; ZIMMER, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65 (3), S. 140–149.
- HUNNESHAGEN, Heike (2005): Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien. Univ., Diss.--Dortmund, 2004. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 438).
- JÄGER, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>.
- KRAPP, Andreas; PRENZEL, Manfred (1992): Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 26).
- KREMER, H.-Hugo (2003a): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (4), S. 1–13.

- KREMER, H.-Hugo (2003b): Implementation didaktischer Theorie - Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Univ., Habil.-Schr.--Paderborn, 2002. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges (Wirtschaftspädagogisches Forum, 22).
- KUZMANOVIC, Radosava (2003): Lernfelder, Implementationstheorie und mikropolitische Mechanismen. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (4), S. 1–14.
- LUCHTE, Katja (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz Wissenschaft, 11). Online verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?id=2648619&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- LÜTGERT, Will; STEPHAN, Hans-Ulrich (1983): Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In: HAMEYER, Uwe (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Verl., S. 501–520.
- PETERMANN, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau 65 (3), S. 122–128.
- PRÖBSTEL, Christian Harry (2008): Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Univ., Diss.--Wuppertal, 2008. Berlin: Logos-Verl. (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, 3).
- ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2. Hannover u.a.
- SCHELLENBACH-ZELL, Judith (2009): Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013.
- SLOANE, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (4), S. 1–23.
- SLOANE, Peter F. E. (2005): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung - Zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: bwp@ Spezial 2 - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, S. 1–18.
- SLOANE, Peter F. E. (2010): Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger und TRAMM, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 8442), S. 205–212.
- SYNDER, J.; BOLIN, F.; ZUMWALT, K. (1992): Curriculum implementation. In: Philip W. JACKSON (Hg.): Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, S. 402–435.

- SONNTAG, Karlheinz; STEGMAIER, Ralf; JUNGSMANN, Anke (1998):
Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen. Konzepte und Umsetzungs-
erfahrungen. In: Unterrichtswissenschaft 26 (4), S. 327–347.
- TRAMM, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lern-
feldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspä-
dagogik online (3), S. 1–28.
- TRAMM, Tade (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs-
und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Ant-
wort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: bwp@ - Berufs- und
Wirtschaftspädagogik online (20), S. 1–22.
- TRAMM, Tade; KRILLE, Frank (2013): Konzeptionelle Grundlagen der curricularen
Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA im Spannungsfeld von Geschäfts-
prozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung. In:
bwp@ Spezial 7 - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, S. 1–25.
- TRAMM, Tade; LEMKE, Jon (2013): Berliner Curriculumentwicklungsnetzwerk
Kaufleutefür Büromanagement (KaBueNet). Präsentation vom 28.08.2013.
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOß, Nicole (o.J.): Lernfeldübergreifende Kompetenzent-
wicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen
Curriculumentwicklung.
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOß, Nicole (2013): Berliner
Curriculumentwicklungsnetzwerk Kaufleute für Büromanagement (KaBüNet).
Präsentation 28.05.2013.
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOß, Nicole (2015): Projektstand KaBueNet und Szenarien
für die weitere Arbeit. Präsentation vom 15.06.2015.
- TREMPER, Kati; SCHELLENBACH-ZELL, Judith; GRÄSEL, Cornelia (2013): Der
Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen.
In: RÜRUP, Matthias und BORMANN, Inka (Hg.): Innovationen im Bildungs-
wesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS
(Educational governance, 21), S. 329–347.
- WEINERT, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in der Schule -
eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz Emanuel (Hg.):
Leistungsmessungen in Schulen. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz-
Pädagogik), S. 17–32.

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt und die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Ort/Datum

Unterschrift

Ich erkläre mich einverstanden, dass meine Masterarbeit an die Fachbereichsbibliothek für Erziehungswissenschaften/Wirtschaftspädagogik ausgeliehen wird.

Ort/Datum

Unterschrift