

Implementationsprozesse in Schulen: Herausforderungen und Perspektiven

Annika Teerling, Olaf Köller

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Um Schule als Organisation und Arbeitsplatz sowie als Lerngelegenheit für Schülerinnen und Schüler zu verbessern, bedarf es andauernder innovativer Entwicklung. Innovationen sind laut Hunneshagen (2005) geplante Prozesse, die auf eine wünschenswerte Veränderung beziehungsweise Verbesserung abzielen und zu einer signifikanten Änderung des bestehenden Zustandes führen. Implementation meint wiederum die Umsetzung von Neuerungen bzw. Innovationen in die Praxis (Euler & Sloane, 1998; vgl. dazu auch Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). Die Neuerungen sollen Schulen beziehungsweise Organisationen dabei möglichst möglichst effektiv und langfristig nutzen können (Hasselhorn et al., 2014). Ziel einer Implementation kann so beispielsweise die zeitlich überdauernde Veränderung des Unterrichts (z. B. neues Curriculum, neue Lernmethode, neue Diagnosemaßnahmen) sein (Gräsel & Parchmann, 2004). Bis eine Neuerung implementiert ist und die Beteiligten mit dieser routiniert umgehen, bedarf es jedoch eines Innovationsprozesses (Hasselhorn et al., 2014; vgl. dazu auch Hunneshagen, 2005). Die Implementationsforschung zielt laut Petermann (2014) darauf ab, solche Prozesse bei der Umsetzung von Konzepten oder Programmen zu beschreiben und zu analysieren. Dabei ist es die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung, darüber zu informieren, „wie ihre Ergebnisse verbreitet werden können, was geeignete und weniger geeignete Implementationsstrategien sind, welche Faktoren die Implementation fördern oder hemmen bzw. woran Implementation scheitern kann“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 197; siehe auch Hunneshagen, 2005; Weishart, 2008).

Grundbegriffe und Konzepte

Eine bisher ungelöste Frage der Implementationsforschung besteht laut Petermann (2014) darin, wie sich eine erfolgreiche Implementation beschreiben und operationalisieren lässt. In den vergangenen Jahren haben sich hier verschiedene Zugänge herausgebildet. Beispielsweise können Implementationsoutcomes (z. B. Übernahme, Wiedergabetreue, Nachhaltigkeit) als Indikatoren für den Implementationserfolg und -prozess dienen (Petermann, 2014). Der Implementationsoutcome wird meist mithilfe verschiedener Parameter gebildet, die unterschiedliche Aspekte der Umsetzung widerspiegeln. Hierbei wird häufig zwischen Implementationsquantität, also der Häufigkeit der Umsetzung einer Maßnahme, und der Implementationsqualität, also der Genauigkeit der Umsetzung einer Maßnahme, unterschieden. Erst bei einer angemessenen Umsetzung kann jedoch mit entsprechenden Effekten einer Maßnahme gerechnet werden (Petermann, 2014). Die Implementationsquantität verstanden als Verbreitung einer Innovation wird vor allem von der Diffusionsforschung als Erfolgsindikator herangezogen. Coburn (2003) weist jedoch darauf hin, dass dieser Fokus bei der Verbreitung von Neuerungen im Schulsystem nicht ausreicht. Mit der quantitativen *Verbreitung* an Schulen (spread) alleine könne nichts über die Qualität einer Innovation ausgesagt werden. Sie schlägt drei weitere Indikatoren für den Transfererfolg vor: *Tiefe* (depth), *Nachhaltigkeit* (sustainability) und *Identifikation* (shift in reform ownership). *Tiefe* meint hier eine tiefgreifende und konsequente Veränderung im Klassenzimmer, die nicht nur Unterrichtsmaterialien oder Ähnliches betrifft, sondern die Überzeugungen, Normen und pädagogischen

Prinzipien der Lehrkräfte. *Nachhaltigkeit* zielt auf eine Verstetigung der Veränderung ab und umfasst alle Faktoren, die dazu beitragen, dass die Veränderung langfristig getragen werden kann. Zuletzt ist mit *Identifikation* gemeint, dass die Lehrkräfte sich die Neuerung so zu eigen machen, dass sie diese in einer Art und Weise mittragen, die eine Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern herbeiführt (Coburn, 2003).

Mit Blick auf die Diffusionsforschung lassen sich zudem vier Dimensionen identifizieren, von denen abhängt, inwieweit eine Innovation erfolgreich im Bildungssystem implementiert werden kann: (a) Merkmale der Innovation, (b) Merkmale der beteiligten Lehrkräfte, (c) Merkmale der Einzelschule und (d) Merkmale des Umfelds und der Transferunterstützung (Gräsel, 2010; vgl. auch Hasselhorn et al., 2014). Laut Hasselhorn et al. (2014) ist es bei der Implementation von Innovationen im Bildungssystem wichtig, die Mehrebenenstruktur dieses Systems zu berücksichtigen, also zu verstehen, welche Prozesse auf und zwischen den verschiedenen Akteurs-ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) stattfinden. Anhand der Ausrichtung des Implementationsprozesses lassen sich zudem verschiedene Implementationsstrategien unterscheiden: Die Top-down-Strategie, bei der die Neuerung beziehungsweise Innovation hierarchisch von oben nach unten eingeführt wird (z. B. neue Lehrpläne), und die symbiotische Strategie, bei der Akteure mit unterschiedlichen Expertisen (Lehrkräfte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Personen aus der Bildungsadministration etc.) gemeinsam an der Umsetzung einer Innovation arbeiten (Gräsel, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004; Petermann, 2014; Hasselhorn et al., 2014). Darüber hinaus gibt es noch die Bottom-up-Strategie, bei der einzelne Schulen – quasi von der Basis aus – Innovationen anregen. Diese lassen sich laut Gräsel und Parchmann (2004) jedoch aufgrund ihres individuellen Charakters nur schwer allgemein bewerten. Welche Strategie gewählt wird, hängt von der Zielstellung, dem Implementationsgegenstand und den Rahmenbedingungen ab.

Ausblick

Entsprechend des aufgezeigten Ziels der Implementationsforschung, Umsetzungsprozesse zu analysieren (Petermann, 2014) und über die Ge- und Misslingsbedingungen zu informieren (Gräsel & Parchmann, 2004), wurden in der bestehenden Forschung bereits verschiedene Zugänge gewählt, Faktoren betrachtet und Modelle entworfen. Der bisherige Stand der Implementationsforschung zeigt dabei eine heterogene Begriffslandschaft – vor allem im Hinblick auf die Indikatoren für den Implementationserfolg und -prozess. Die empirische Befundlage verweist zudem auf verschiedene Ge- und Misslingsbedingungen im Kontext unterschiedlicher Implementationsprozesse. Jeder Implementationsprozess unterliegt jedoch speziellen Bedingungen, weshalb sich hier noch eine Vielzahl von Forschungsfragen beantworten lässt. Neben den bestehenden Erkenntnissen können so verschiedene Prozesse und Ebenen in den Blick genommen werden. Bezugnehmend auf Hasselhorn et al. (2014) lassen sich dabei auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Akteure verschiedene Faktoren untersuchen, die weiterführend auch auf ihre Wechselwirkungen zu prüfen wären. Von der Frage, was auf Mikroebene bei einzelnen Akteuren zum Gelingen einer Implementation beiträgt, bis zur Untersuchung von Gesamtsystemen und den Wechselwirkungen der unterschiedlichen Faktoren bietet die Implementationsforschung hier noch viele Forschungsansätze. Auch das Nachzeichnen zeitlicher Verläufe bietet noch Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben. Implementationsprozesse von der Planung über die Umsetzung bis hin zur Verstetigung zu begleiten ist dabei eine vielschichtige Herausforderung, die jedoch großes Erkenntnispotenzial birgt. Darüber hinaus lassen sich bereits identifizierte Faktoren noch differenzierter betrachten. Im Hinblick auf die Praxis wäre es sinnvoll, einerseits Faktoren zu benennen, die einen Implementationsprozess optimalerweise begünstigen, und andererseits Faktoren zu identifizieren, die einen solchen Prozess grundlegend ermöglichen, falls die weiteren Umstände eher ungünstig erschei-

nen. Um den bisherigen Stand der Implementationsforschung zu ordnen, wären zudem Replikationsstudien sowie Metaanalysen denkbar.

Aufgrund der Komplexität der Prozesse und der spezifischen Rahmenbedingungen erscheint die Implementationsforschung noch längst nicht erschöpft. Abgesehen davon unterliegt auch die Organisation Schule dem (gesellschaftlichen) Wandel, sodass auch künftig Implementationsbemühungen – gegebenenfalls unter ganz anderen Rahmenbedingungen und mit ungeahnten innovativen Neuerungen – sowie deren Erforschung notwendig erscheinen. In diesem Sinne unterliegt auch die Implementationsforschung in Wechselwirkung mit ihrem eigenen Forschungsfeld einem fortlaufenden Veränderungsprozess.

Literatur

- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32, 3–12.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312–326.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196–214.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. <https://dx.doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65, 122–128. <https://dx.doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>
- Weishart, H. (2008). *Innovationen in Unternehmen und Schulen – Faktoren und Strategien*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Annika Teerling

Prof. Dr. Olaf Köller

Leibniz-Institut für die Pädagogik

der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Olshausenstraße 62

D-24118 Kiel

E-Mail: teerling@ipn.uni-kiel.de

koeller@ipn.uni-kiel.de