Thementeil

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Einführung in den Thementeil

Im Bildungssystem ist spätestens seit der Etablierung der empirisch vergleichenden Messung von Schulleistungen eine Zunahme an inhaltlich und strukturell tief greifenden Reforminitiativen zu beobachten. Während die aktiv in der Bildungsarbeit stehenden Akteure, vor allem die Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer, lange Jahre „in Ruhe gelassen wurden" (so Baumert in Kerstan, 2010), sehen sie sich heute mit einem erhöhten „Reformdruck" seitens staatlicher und nicht-staatlicher Akteure konfrontiert. Es scheint, als ob sie die Anlässe und die Zielrichtungen der schnell wogenden Reformwellen immer weniger nachvollziehen können und sich von ihnen oft überrollt fühlen. Nicht selten handelt es sich bei Reformen um technische *Innovationen,* deren Logik sich schwer erschließt und deren Implementation mit betroffenen Akteuren nicht abgestimmt wurde. Prominente Beispiele sind die Einführung – und teils wieder Abschaffung – von jahrgangsübergreifenden Lehrplänen („JüL") in der Grundschule oder die Verkürzung – und teils wieder Verlängerung – der gymnasialen Oberstufenzeit von neun auf acht bzw. acht auf neun Jahre („G8/G9"). Reformen erscheinen so mitunter als willkürliche technokratische Veränderungen, die bewährte Routinen außer Kraft setzen und Bildungsinstitutionen und -akteure überfordern. Die Einführung – sowie die teilweise zeitnah erfolgenden Abschaffungen – solcher Reformen werden oft nicht als *Fortschritt* im Sinne einer positiv verstandenen Veränderung bestehender Zustände bzw. einer besseren Bewältigung bestehender Probleme verstanden. Vielmehr werden Reformen häufig als Ausdruck der Umsetzung gesellschafts-, kultur- und zunehmend auch wirtschaftspolitischer Zwecke wahrgenommen, die in der Regel nicht pädagogisch begründet und begründbar sind, oft über die Köpfe von Bildungsakteuren hinweg umgesetzt werden und sie deshalb zu Erfüllungsgehilfen bei der Umsetzung von mitunter wenig kommunizierten Absichten werden lassen.

Die hohe Frequenz bei der bildungspolitischen Einführung von Reformvorhaben kann *einerseits* als Reaktion auf eine allgemeine gesellschaftliche, teilweise ökonomisch überformte Steigerungstendenz betrachtet werden. Insbesondere in der Wirtschaft herrscht das Gesetz, Produkte und Ergebnisse immer schneller und billiger zu produzieren. Diese Effektivitäts- und Effizienzvorstellungen finden zunehmend auch in

die Bildungspolitik Eingang (Liessmann, 2014). *Andererseits* kann unterstellt werden, dass Bildung ohne ein gewisses Maß an Ökonomie gar nicht auskommen kann. Einer pauschalen Kritik an der „Ökonomisierung von Bildung“ fehlt teils die Einsicht, dass Wirtschaftlichkeit selbst ein konstitutives Moment von organisierter Bildung darstellt (Bellmann, 2014).

Eine effektive Umsetzung und dauerhafte, nachhaltige Realisierung von Reformen ist im Bildungssystem demokratischer Gesellschaften nur dann zu erwarten, wenn sie von den, das System operativ bewegenden, individuellen Akteuren verstanden und als hilfreich und sinnvoll erachtet werden (Rogers, 2003; Coburn, 2003). Dazu gehören, neben den in den Vorschul- und Schuleinrichtungen arbeitenden pädagogischen Fachleuten, auch die Eltern und die interessierte Öffentlichkeit. Die Aufgabe der administrativen und politischen Institutionen besteht darin, die von ihnen als wichtig erachteten Innovationen in das berufliche Alltagshandeln der pädagogischen Fachleute und der Eltern zu übertragen. Die Organisationsstruktur moderner Bildungssysteme ist jedoch außerordentlich komplex und besteht aus einer Vielzahl von institutionellen und kollektiven Akteuren. Entsprechend vielschichtig ist dieser Übertragungsprozess – und er ist es wahrscheinlich auch, der heute die größten Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Bildungsreformen mit sich bringt.

Das Zusammenspiel der verschiedenen institutionellen und kollektiven Akteure in der Mehrebenenstruktur des deutschen Bildungssystems beschränkt sich nicht allein auf die staatliche Ebene. Betroffen sind ferner nicht nur Schulen, in denen sich beispielsweise Lehrerkollegien und Schulleitungen in Reaktion auf die Einführung von Bildungsstandards, externen Evaluationsverfahren und international vergleichenden Schulleistungsstudien hohen Erwartungen gegenübersehen, Veränderungen in Schulorganisation und Unterricht vorzunehmen. Vielmehr durchlaufen verschiedene pädagogische Handlungsfelder und non-formale Bildungsbereiche tief greifende institutionelle Veränderungen, die auch mit Umgestaltungen der Steuerungs- und Koordinationspraxis einhergehen. Gesellschaftlicher Wandel, und Bildungsreformen als ein wesentlicher Bestandteil, können auf das Wirken einer Vielzahl unterschiedlicher Akteure zurückgeführt werden, die auf vertikaler und auch horizontaler Ebene in ein Beziehungsgefüge eingebettet sind. Beteiligt sind sowohl kollektive Akteure auf der Makro-, Meso- und der Mikroebene sowie die in der Mehrebenenstruktur des deutschen Bildungssystems tätigen Individuen.

Doch wenngleich oftmals umstandslos Reformen gefordert oder Innovationen konstatiert werden, geht die zunehmende gesellschaftliche und politische Relevanz des Themas „Bildungsreformen“ mit erheblichen konzeptionellen Unbestimmtheiten einher. Reformen und Innovationen werden in der bildungs-, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur oft synonym verstanden und nicht ausreichend differenziert. Ihre analytische Trennung ist aber sinnvoll, um normative Veränderungsabsichten von den empirischen Formen ihrer Realisierung zu unterscheiden. Mit *Bildungsreformen* werden klare Ziele, Akteure und Schritte adressiert, denen politische Ambitionen oder normative Ansichten zugrunde liegen. Der Innovationsbegriff wird vorwiegend arbiträr, mit einer stark positiven Konnotation verwendet. Wir verstehen *Innovationen* hier als

Schritte der Verbesserung bzw. der Steigerung von Bildungsergebnissen, deren Einlösung empirisch überprüft werden kann.

Erst seit Kurzem wenden sich Bildungs-, Erziehungs- und SozialwissenschaftlerInnen den Fragen zu, wodurch strukturelle Reformen in Gang gesetzt werden und wie sich strukturelle Reformen auf diejenigen auswirken, die sie in die Tat umsetzen sollen. Dabei setzt sich die Erkenntnis durch, dass Reformvorhaben zwar klar adressierbare Sender und Empfänger haben, die Reformideen aber keinesfalls ungebrochen realisiert werden können. Dies erfolgt erst in Innovationsprozessen, in denen die Veränderungsimpulse gemäß den jeweiligen situativen und strukturellen Gegebenheiten übersetzt und angeeignet werden. Reformvorhaben im Bildungsbereich können insofern zahlreiche Bildungsinnovationen hervorrufen. Dabei werden sowohl positive als auch negative intendierte und nicht-intendierte Effekte für die in „Innovationsspiralen" involvierten Akteure im Bildungssystem beobachtet. Auf der einen Seite werden mit Bildungsreformen Chancen für positive gesellschaftliche oder wirtschaftliche Entwicklungen verbunden (u. a. Klieme, 2011). Auf der anderen Seite wird kritisiert, dass „nach einer Reform das Reformierte teurer ist, womöglich noch schlechter funktioniert als vorher, schwerfälliger und vor allem komplizierter und undurchschaubarer geworden ist" (Liessmann, 2006, S. 165).

Fragen nach dem Verhältnis von Fortschritt und Innovation im Zuge von Bildungsreformen, nach den Rollen verschiedener kollektiver und individueller Akteure in Innovationsprozessen, den Wechselwirkungen zwischen Akteuren und Strukturen des Bildungssystems bei der Etablierung von Bildungsreformen oder der bildungstheoretischen Einbettung empirischer Befunde stellen bislang noch weitgehend unbearbeitete Forschungsfelder dar. Der vorliegende Thementeil widmet sich diesen Fragen. Dabei werden die Rollen der in Bildungsreformprozesse involvierten Akteure sowie die Nebenwirkungen von Innovationen auf deren Verständnis von Bildung und Erziehung und auf die Vorstellungen pädagogischen Handelns kommentiert. Fragen, die im Rahmen des Thementeils näher betrachtet werden, sind die folgenden: Wie bewerten die verschiedenen in Innovationsprozesse involvierten Akteursgruppen ausgewählte Reformen im Bildungswesen? Welche Konsequenzen besitzen Innovationen für die pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker? Auf welche Konzepte von Bildung und Erziehung greifen die in diese Veränderungsprozesse involvierten Akteure zurück? Inwieweit verändern sich vor diesem Hintergrund die Vorstellungen pädagogischen Handelns und die Erziehungswissenschaft an sich? Inwiefern unterscheidet sich die Fortschrittsidee von der Innovationsrhetorik?

Die vier folgenden Artikel suchen aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven Antworten auf diese Fragen. Entsprechend der vertikalen Unterscheidung von Akteursgruppen in der Mehrebenen- oder Governancestruktur des Bildungssystems adressieren die Beiträge jeweils die nationale, die private oder zivilgesellschaftliche sowie die individuelle Akteursebene.

Zu Beginn fokussiert *Martin Heinrich* nationale Akteure bzw. die Rolle der Makro- und intermediären Ebene im Schulsystem. Anhand der KMK-Gesamtstrategie analysiert er, inwieweit das Versprechen auf Fortschritt und Innovation vor dem Hintergrund der Idee des Governance-Programms „evidenzbasierte Schulentwicklung" eingelöst

werden kann. Fortschritt und Innovation werden als doppeltes Versprechen der evidenzbasierten Bildungsreform eingeführt, wobei Fortschritt als eine problemlösungsorientierte Verbesserung und Innovation als Vorgang der Ersetzung von traditionellen und als unproduktiv empfundenen Modi der Leistungserbringung konzipiert werden. Zudem diskutiert der Autor, inwiefern die durch die Einführung von „Schulinspektion" angestrebte Problemlösungsfunktion erfüllt und Veränderungen der Akteurskonstellationen im Bildungssystem bewirkt werden.

Gegenstand des zweiten Beitrages von *Nina Kolleck, Inka Bormann* und *Thomas Höhne* sind Stiftungen und deren Innovations- und Bildungsverständnis. Untersucht wird insbesondere, inwiefern Stiftungen ihr Agieren im Bildungsbereich als innovativ deklarieren und welche impliziten Verständnisse von Bildung ihrem Engagement zugrunde liegen. Hierfür wird zunächst eine Heuristik präsentiert, die strukturelle, instrumentelle und diskursive Dimensionen des Stiftungshandelns beleuchtet. Basierend auf der Prämisse, dass Veränderungen in sozialen Feldern vor allem durch normative und semantische Verschiebungen angestoßen werden, werden die programmatischen Aussagen von Stiftungen zu Bildung und Innovation untersucht. Dabei wird unter anderem gezeigt, dass einige Stiftungen versuchen, sich als bildungspolitisch und pädagogisch relevante Akteure darzustellen, und dabei offensiv eine reformpolitische Entschlossenheit hinsichtlich der Durchsetzung eines utilitaristischen Bildungsverständnisses demonstrieren.

Im dritten Beitrag wenden sich *Kerstin Jergus* und *Christiane Thompson* der Mikroebene im Mehrebenensystem des Bildungswesens zu. Hierfür wird exemplarisch die Rolle von Akteuren der Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Bereich fokussiert. Ziel des Beitrags ist eine feldtheoretische, -analytische und kulturwissenschaftliche Interpretation von Innovationen im Horizont frühkindlicher Bildung. Innovationen werden konzipiert als pädagogische Prozesse, die aus dem Zusammenwirken von Akteuren resultieren und sich durch Verschiebungen der pädagogischen Selbstverständnisse sowie durch Übersetzungen von Veränderungen in die Perspektive der pädagogisch Handelnden manifestieren. Empirisch konzentrieren sich die Autorinnen auf die Bildungspläne der Bundesländer, deren Übersetzungen sie anhand berufsbiografischer Interviews analysieren. Es wird diskutiert, inwiefern sich Innovationen vollziehen, welche Vorstellungen pädagogischen Handelns sich dabei herausbilden, inwiefern sich ordnungsbildende Züge von Innovation und deren Dezentrierung entwickeln und welche Motive der Ordnungsstiftung sich bei der Koordinierung der unterschiedlichen Akteure identifizieren lassen.

Der Thementeil wird durch einen Essay von *Roland Reichenbach* abgerundet. Er nimmt eine theoretische Fundierung von Fortschritt und Innovation vor und kommentiert den semantischen Wandel vom „modernen Fortschritt" zu einer „Innovationsrhetorik" und deren „Zukunftslosigkeit". Basierend auf theoretischen Überlegungen, unter anderem von Hannah Arendt und zu den Regimen der Orientierung am Neuen zur Rekonstruktion von idealtypischen Reformkaskaden, argumentiert der Autor, dass das gegenwärtig dominierende „Regime des Neuen als Reiz" oft ohne jede Fortschrittslyrik auskomme. Dies betrachtet er als Ausdruck einer fortschreitenden Ästhetisierung des

Selbstzwecks vom „Neuen“. Schließlich wird diskutiert, ob sich die Innovationsbestrebungen im Bildungsbereich als produktiv erweisen oder gar eine Gefährdung für pädagogische Prozesse darstellen können.

Insgesamt möchte der Thementeil einen Beitrag zur Schließung der skizzierten Forschungslücke leisten, indem er Bildungsreformen vor dem Hintergrund des Unterschieds zwischen Fortschritt und Innovation theoretisch einbettet, verschiedene der in Innovationsprozesse im Mehrebenensystem des Bildungswesens involvierten Akteure exemplarisch adressiert, deren Wechselwirkungen mit Strukturen eruiert und Veränderungen der Vorstellungen pädagogischen Handelns analysiert.

Die Beiträge in diesem Band wurden im Zuge eines Review-Verfahrens von jeweils zwei bis drei Gutachtern überprüft. Für die Erstellung der Gutachten sei allen Reviewern gedankt. Ein besonderer Dank gilt Anne-Katrin Wintergerst für die Betreuung des Thementeils und die formalen Korrekturen.

Literatur

Bellmann, J. (2014). Vom Taylorismus über Organisationsentwicklung zum New Public Management und darüber hinaus – Zur Rezeptionsgeschichte ökonomischen Qualitätsmanagements im pädagogischen Feld. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(23), 47–65.

Coburn, C. (2003). Rethinking Scale. Moving beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher, 32*(6), 3–12.

Kerstan, T. (2010). Die Schulen wurden lange in Ruhe gelassen. Interview mit Jürgen Baumert. *DIE ZEIT, Nr. 4/2010*. http://www.zeit.de/2010/04/C-Interview-Baumert [12. 02. 2015].

Klieme, E. (2011). Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE. Bd. 2.* Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. http://pisa.dipf.de/de/files/PISA_Artikel_Bildung%20unter%20undemokratischen%20Druck_klieme.pdf [12. 02. 2015].

Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung.* Wien: Paul Zsolnay.

Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.* Wien: Paul Zsolnay.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. überarb. Aufl.). New York: Free Press.

Anschrift der Autorinnen/des Autors

Prof. Dr. Nina Kolleck, Freie Universität Berlin,
AB Bildungsforschung und soziale Systeme,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: n.kolleck@fu-berlin.de

Prof. Dr. Inka Bormann, Freie Universität Berlin, AB Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: inka.bormann@fu-berlin.de

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance,
Friedrichstraße 180, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org