

Inka Bormann

Zwischenräume der Veränderung

Innovationen und ihr Transfer
im Feld von Bildung und Erziehung

ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT PROZESS LEBENSSTIL DELIN
QUENZ KUNST UNGLEICHHEIT ORGANISATION NORMEN REGULIERUNG
IDENTITÄT HERRSCHAFT VERGLEICH SOZIALSTRUKTUR BIOGRAFIE KRITIK
WISSEN MASSENEDIEN EXKLUSION GENERATION THEORIE HIERARCHIE
GESUNDHEIT NETZWERK LEBENS LAUF KONSUM FREIHEIT BETEILIGUNG
GEMEINSCHAFT INFORMATION WANDEL DIFFERENZ WOHLFAHRTSSTAAT
ETHNIE BERUF RITUAL KÖRPER MODERNISIERUNG GESCHLECHT DEMOKRA
TIE EVOLUTION INTEGRATION KAPITAL REALITÄT KRIEG BILDUNG ALLTAG
KULTUR VERTRAUEN LIEBE WERBUNG GLOBALISIERUNG BEOBACHTUNG
RECHT EXTREMISMUS STATISTIK INTERAKTION KRIMINALITÄT ZUKUNFT
ALTER ERKENNTNIS MORAL RAUM KLASSE STEUERUNG GELD ZIVILISATION
EMPIRIE AUFKLÄRUNG ARMUT ENTSCHEIDUNG TECHNIK MIGRATION ÖFFENT



VS VERLAG

Inka Bormann

Zwischenräume der Veränderung

Inka Bormann

Zwischenräume der Veränderung

Innovationen und ihr Transfer
im Feld von Bildung und Erziehung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Zugl. Habilitationsschrift an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, 2009.

Diese Veröffentlichung wurde freundlicherweise durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin unterstützt.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch / Dr. Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17768-7

Inhalt

Einleitung: Zwischenräume der Veränderung	9
1 ,Innovation' im Feld: Umriss einer Gegenwartsdiagnose.....	15
1.1 Innovation als bildungspolitisches Thema: Ein dauerhafter Imperativ?	17
1.2 Innovation in der Erziehungswissenschaft: Ein immanentes Moment?	25
1.3 Innovation in einer entgrenzten Gesellschaft: Eine paradoxe Normalität?	29
1.4 Implikationen für das weitere Vorgehen	39
2 Vorstellungen von Innovationen und ihren Elementen	43
2.1 Womit alles beginnt,	44
2.2 ... was daraus wird,	48
2.3 ... wie es sich verbreitet	53
2.4 ... und wie es verankert wird – ein ‚Perspektivenwechsel‘	66
2.5 Zwischenresümee	72
2.5.1 Elemente von Innovation	74
2.5.2 Innovation als Bewegungsbegriff und ihr sozialer Charakter als ‚Sprachspiel‘	78
2.5.3 Eigenes Innovationsverständnis: Innovation als Wissenspassage	82
2.5.4 Implikationen für die theoretische Beschreibung und Analyse von Innovationen.....	84

3	Zur theoretischen Kontextualisierung von ‚Innovation‘	87
3.1	Zum Verhältnis von Stabilität und Wandel	89
3.1.1	Innovation in Grenzen: Pfadabhängigkeitstheorie	92
3.1.2	Spiel und Täuschung: Neo-Institutionalismus	102
3.1.3	Innovation: Spiele in ausgehandelten Zonen tolerierter Differenz.....	106
3.2	Wandel und Stabilität im Medium des Sozialen: Zur Ordnung des Wandels	111
3.2.1	Systemtheorie: Innovation ist nicht möglich	112
3.2.2	Theorie sozialer Praxis: Innovation ist habituell begrenzt	129
3.2.3	Strukturationstheorie: Innovation ist eine dauerhafte Realität sozialer Dynamik	143
3.3	Gegenstandsbezogene Zusammenfassung und Präzisierung von Forschungsfragen	160
3.3.1	Sachliche Dimension: Was gilt als Innovation?	160
3.3.2	Räumliche Dimension: Wo findet Innovation statt?	163
3.3.3	Soziale Dimension: Wer oder was trägt Innovation?.....	166
3.3.4	Zeitliche Dimension: Wie verläuft Innovation?.....	169
3.3.5	Kognitive Dimension: Wie werden Innovationen verankert?	171
4	Theoretisch-konzeptionelle Dimensionen der Analyse von Innovationen und ihrem Transfer	175
4.1	Kollektive Akteure: Träger und Prozessoren von Innovationen und ihrem Transfer	176
4.1.1	Netzwerke	177
4.1.2	Advocacy coalitions.....	179
4.1.3	Communities of Practice.....	182
4.2	Praktiken der Ordnung von Wissen: Lernen und Aneignung	187
4.2.1	Lernen	188
4.2.2	Aneignung.....	192

4.3	Diskurs als Modus der Ordnung von Wissen	196
4.3.1	Was ist ein Diskurs	197
4.3.2	Wer und was ‚macht‘ den Diskurs	200
4.3.3	Wo ist der Diskurs	202
4.3.4	Was macht und wie wirkt Diskurs	205
4.4	Zusammenfassung und Implikationen für die Analyse von Innovationen und ihrem Transfer.....	209
5	Methodologie und ‚Methode‘: Diskursanalyse	215
5.1	Theoretische Bezüge der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA).....	218
5.2	Wissen und Diskurs.....	223
5.3	Methodologische Elemente der wissenssoziologischen Diskursanalyse	226
5.3.1	Interpretative Methodik in der wissenssoziologischen Diskursanalyse.....	226
5.3.2	Die Grounded Theory in der WDA.....	233
5.3.3	Sampling und Kodieren in der WDA.....	236
6	Die Innovationsanalyse.....	239
6.1	Was die Wissenssoziologische Diskursanalyse leisten soll	239
6.2	Zur Darstellung und Begründung der Feldauswahl	242
6.2.1	Was ist hier das Feld und wer agiert darin?	242
6.2.2	Wieso ist hier Innovation erwartbar?.....	245
6.3	Wissenssoziologische Diskursanalyse von Innovation.....	251
6.3.1	Vorgehen im Allgemeinen.....	251
6.3.2	Grobanalyse	252
6.3.2.1	Das Materialkorpus	252
6.3.2.2	Die Konstitution von Fällen	254
6.3.2.3	Das Korpus für die Feinanalyse	256

6.3.3	Feinanalyse.....	258
6.3.3.1	Situiertheit und Kontextualisiertheit des Materials	258
6.3.3.2	Formale Struktur des Materials	261
6.3.3.3	Die interpretative Feinanalytik.....	266
6.4	Fälle im Feld: Differente Aneignungsstile eines ausgewählten Innovationsdiskurses	269
6.4.1	Fallbezogene interpretative Rekonstruktion	270
6.4.1.1	AG 1: Außerschulische und Weiterbildung	271
6.4.1.2	AG 4: Hochschule.....	277
6.4.1.3	AG 5: Informelles Lernen	284
6.4.1.4	AG 7: Schulische Bildung.....	291
6.4.2	Fallübergreifende, interpretative Typisierung.....	297
6.4.2.1	Innovation im Diskurs – Zwischen geltungsorientierter Regulation und bedeutungsorientierter Elaboration	298
6.4.2.2	Governance im Diskurs – Wissen, Handlungskoordination und Integration.....	302
6.5	Zusammenfassung in Thesen.....	309
7	Zwischenräume der Veränderung ‚revisited‘ – Ein Modell diskursiver Innovation.....	315
7.1	Wissenspassagen – ein transaktionales und transformationales Modell diskursiver Innovation	315
7.1.1	Externer Faktor und dessen Elemente	316
7.1.2	Interner Faktor und dessen Elemente	317
7.1.3	Transaktion und Transformation.....	321
7.1.4	Dekontextualisierung und Rekontextualisierung	323
7.2	Resümee und Ausblick	325
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	331
	Literatur	333

Einleitung: Zwischenräume der Veränderung

Innovationen, das Vermögen und die Bereitschaft an Innovationen mitzuwirken und diese im Bildungssystem zu verankern, sind zu modernen Imperativen geworden. Mit Innovationen wird das Versprechen verbunden, einen als verbesserungswürdig erkannten Zustand zu verändern. Ebenso wird aber festgestellt, dass Innovationserwartungen uneingelöst bleiben, erneuert werden müssen oder zumindest problematisch sind: Innovationen werden oftmals nur lokal umgesetzt, haben unerwünschte bzw. unerwartete Nebenfolgen oder bleiben kurze Episoden.

Diese Problemwahrnehmung korrespondiert mit einem steigenden öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Interesse an Innovationen und ihrem Transfer. Lange Zeit wurden Innovationen als Gegenstand aufgefasst, der scheinbar leicht zwischen verschiedenen Kontexten transferiert werden kann, und es fand eine Konzentration auf zentrale Strategien statt, die eine koordinierte Verbreitung von Innovationen versprachen. Nicht erst aus heutiger Perspektive kann dies als eine reduzierte Problemsicht betrachtet werden, die der Komplexität von Innovationsprozessen nicht gerecht wird. Mit der Ernüchterung, die sich in Bezug auf die Wirkungen zentral administrierter Veränderungsvorhaben stellte, setzte auch ein Umdenken in Hinblick auf die Konzeption, Steuerung und Forschung zu Innovationen und ihrem Transfer ein.

Inzwischen gestaltet sich die Forschung zu diesem Themenkomplex überaus differenziert und ist in verschiedenen Disziplinen verankert. Auch die Erziehungswissenschaft hat den Themenkomplex ‚Innovation und Transfer‘ nunmehr in ihren Forschungskanon aufgenommen. Wie so oft in dieser Disziplin, ist diese Integration durch die Beobachtung gesellschaftlicher Phänomene und unter Verwendung von Theorien, Methoden und Konzepten benachbarter Disziplinen erfolgt.

Ein einheitliches Verständnis von Innovationen ist allerdings noch nicht in Sicht: So werden Innovationen als willkürlich auftretende Ereignisse aufgefasst, aber auch als Voraussetzungen für geplante Veränderungsprozesse angesehen. Sie werden aus psychologischer Warte als Thema individuellen Lernens oder als Problem der Instruktion reflektiert. Aus soziologischer Perspektive werden sie als Thema der Koordination in komplexen sozialen Systemen diskutiert. Außerdem gelten sie einmal als unwahrscheinliche Sonderfälle, ein anderes Mal als Normalfälle.

Doch bei aller Heterogenität teilen diese Zugänge die allgemeine Herausforderung, konstruktiv mit der begrifflichen, theoretischen und methodischen Fixierung eines semantisch zwar allgegenwärtigen, aber gleichsam flüchtigen Sachverhalts umzugehen. Als gemeinsamer Nenner der verschiedenen Ansätze

kann außerdem festgehalten werden, dass sie sich mit Wissen befassen – deklarativem Wissen über die Innovation, prozeduralem Wissen über Formen ihrer Realisierung, Wissen das von einem Entwicklungs- in einen Anwendungskontext transferiert werden soll, einem Wissen, das im Zuge eines Innovationsprozesses erst noch generiert wird oder Wissen, das in der Folge eines Innovationsprozesses zur Verfügung steht. Von Glauben, Meinungen oder Überzeugungen unterscheidet sich Wissen aus einer wissenssoziologischen Perspektive dadurch, dass es in Sinn- und Bedeutungssysteme eingebunden und als gültig anerkannt wird. Diese Anerkennung ist nicht per se gegeben, sondern wird über soziale Praktiken aktualisiert. Wird der Innovationstransfer als eine soziale Praxis der Wissensgenerierung und -anwendung aufgefasst, kann er als kollektives Phänomen verstanden werden. Innovation und Innovationstransfer sind dann Vorgänge, bei denen kollektive Akteure und deren Praktiken der Wissensgenerierung und Sinnerzeugung sowie die sozialen Bedingungen dieser Prozesse in den Fokus der Beobachtung rücken.

In der vorliegenden Schrift werden Innovationen und ihr Transfer aus einer wissenssoziologisch-diskursanalytischen Perspektive betrachtet. Diese Forschungsperspektive beruht auf der Annahme, dass soziale Wirklichkeiten diskursiv konstruiert werden. Innovationen können vor diesem Hintergrund als Gegenstände und Resultat solcher Konstruktionsprozesse aufgefasst werden. Insofern diese im Medium des Sozialen stattfinden, verlaufen diese Konstruktionsprozesse koordiniert. Dadurch werden Innovationen statt als Erfolge der individuellen Adaptionsfähigkeit, der Kreativität oder des individuellen Lernens als Formen sozialen Wissens und ihr Transfer als kollektive und koordinierte Vorgänge der Wissensarbeit verstanden. Damit wird Abstand genommen von einer vermeintlichen Ontologie von Wissen, und es werden der Umgang mit Wissen, dessen soziale Konstruktion und die Ordnung von Wissen in den Vordergrund gerückt. Die Konstruktion von Wissen ist verbunden mit Einfluss, Interessen, Machtkonstellationen, die sich einweben in sozialen Praktiken und so wiederum die Bedingungen mitbestimmen, unter denen Wissen generiert wird. Aus dieser Perspektive können Innovationen nicht einfach kommunikativ von Entwicklungs- in Anwendungskontexte transferiert werden, sondern sie werden in Diskursen produziert.

Diese einleitenden Ausführungen machen auf verschiedene Fragestellungen und Probleme aufmerksam, denen im Rahmen dieser Arbeit nachzugehen ist. Zum einen sind die sozialen Bedingungen zu klären, die dazu führen, dass Innovationen zu einem auch wissenschaftlich relevanten Phänomen werden. Zum anderen ist es erforderlich, das hybride Phänomen Innovation begrifflich und theoretisch so zu fassen, dass es einer systematischen Untersuchung zugänglich wird, in der die oben ausgeführten Annahmen zur sozialen Konstruktion von

Innovationen fundiert werden können. Eine Rekonstruktion und Reflexion der Idee der Erneuerung, die seit jeher bildungstheoretisch verwurzelt ist, ist insofern nicht die Absicht dieser Arbeit. Der Blick gilt vielmehr Veränderungsprozessen im Feld von Bildung und Erziehung.

Es ist das Ziel der vorgelegten Schrift, ein theoretisch fundiertes und empirisch handhabbares Verständnis von Innovationen und ihrem Transfer vorzuschlagen, das weder der Versuchung unterliegt, Innovationen als manifeste oder sie als rein hermeneutisch verstehbare Artefakte, noch sie als Errungenschaften individueller Kompetenzen oder situativ vorhandener Kontextbedingungen zu stilisieren. Dies vermeidend, geht die Arbeit der Frage nach, wie Innovationen im Feld von Bildung und Erziehung transferiert werden und welche Mechanismen der sozialen Koordination der Wissensgenerierung und -anwendung dabei vorzufinden sind.

Der Fragestellung wird in insgesamt sieben Kapitel wie folgt nachgegangen: In *Kapitel 1* steht die soziale Kontextualisierung von Innovation und ihrem Transfer im Vordergrund, es präsentiert den Umriss einer Gegenwartsdiagnose, in deren Kontext neue Koordinationserfordernisse bestehen. Das Kapitel steht unter folgenden Leitfragen: Wie kann das soziale Feld von Bildung und Erziehung beschrieben werden, in denen Innovationen transferiert werden, und welche Akteure sind an der Generierung und Anwendung von Wissen im Zusammenhang mit Innovationen beteiligt? Wie können Koordinationsprozesse vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen dargestellt werden?

Innovation und die Elemente ihres Transfers sind Gegenstand des *Kapitels 2*: Wie kann das implizit normative Verständnis von Innovationen und den Elementen bzw. Mechanismen ihrer Verbreitung i.S. eines reflektierten Verständnisses des komplexen Innovationsvorgangs neu gefasst werden? Die scheinbar beliebige Begriffsverwendung und die Vermischung von Begriff und Bezeichnetem wird hinterfragt sowie ein eigenes Innovationsverständnis präsentiert.

Kapitel 3 nimmt eine sozialtheoretische Fundierung des zugrunde gelegten Innovationsverständnisses vor: Dabei wird zum einen der Frage nachgegangen, wie sich Wandel und Stabilität zueinander verhalten und es wird zum anderen die Ordnung von Wandel reflektiert. Auf dieser Basis werden das zuvor skizzierte Verständnis von Innovationen als Wissenspassagen weiter differenziert sowie Fragen für die Analyse von Innovationsprozessen präzisiert. Das Kapitel untersucht sozialtheoretische Antworten auf die Frage nach den theoretischen Bedingungen der Möglichkeit von Innovation und strebt die theoretische Fundierung des zuvor skizzierten Innovationsverständnisses an.

Zur Vorbereitung der Innovationsanalyse werden in *Kapitel 4* die Träger und Formen des Innovationsprozesses sowie der Modus, in dem Innovationen angeeignet werden, vorgestellt: Wie können kollektive Akteure konzipiert wer-

den, die die mit Innovationsprozessen verbundenen Aneignungsvorgänge tragen, und wo ist der symbolische soziale Ort bzw. in welcher Form verläuft dieser Be- und Verarbeitungsprozess?

Die methodologischen und methodischen Voraussetzungen der Innovationsanalyse werden in *Kapitel 5* dargelegt: Inwiefern können Diskurse als Modus der Innovation aufgefasst werden, in welcher Beziehung stehen Diskurs und Wissen zueinander? Hier geht es darum, nicht nur das Verhältnis von Wissen und Diskurs zu klären, sondern im Anschluss daran eine diskurstheoretisch orientierte Forschungshaltung zu präsentieren, an der die Innovationsanalyse ausgerichtet ist.

Die als Fallstudie vorgeführte Innovationsanalyse selbst ist Gegenstand von *Kapitel 6*. Die diskursanalytisch geschulte Beschreibung des Innovationsprozesses wird ergänzt durch eine fallübergreifende komparative Interpretation, die zu einer typisierenden Verdichtung der vorgefundenen Aneignungsstile führt. Diese Typen werden interpretiert vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargelegten Kategorien der Beobachtung und Beschreibung von Koordinationsprozessen.

Im abschließenden *Kapitel 7* werden die Überlegungen zu einem Modell diskursiver Innovation zusammengefasst und diskutiert. Gerahmt wird diese Diskussion von den im ersten Kapitel dargelegten Überlegungen zu Steuerung in entgrenzten sozialen Kontexten.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Schrift erfolgt in Bezug auf Innovationstransfer im Feld von Bildung und Erziehung. Angesichts der Frage- und Zielstellung der vorgelegten Arbeit werden auch Theorien anderer Disziplinen und Gegenstandsbereiche bemüht, um so das gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion vorfindbare Verständnis von Innovationen und ihrem Transfer systematisch zu erweitern. So geraten Innovationen und ihr Transfer als soziale Praktiken der Wahrnehmung und des Umgangs mit Innovationsan- und -aufforderungen, -zumutungen oder -angeboten in den Blick. Diese Perspektive findet theoretische Anschlüsse in Sozialtheorien, die nach den Mechanismen und Modalitäten der Sinnstiftung in Wandlungsprozessen fragen. Übertragen auf Innovationen und ihren Transfer im Bildungssystem bedeutet diese analytische Haltung, dass nicht von feststehenden Innovationen und bestmöglichen Transferwegen ausgegangen wird. Vielmehr wird die Perspektive gewissermaßen umgekehrt, wenn davon ausgegangen wird, dass das maßgebliche Erfolgskriterium des Innovationstransfers die aktive und selektive Aneignung der Innovation ist. Diese Sichtweise bleibt nicht bei der Ermittlung der Formen und Wege der Kommunikation einer Innovationsaufforderung stehen, sondern fragt nach den symbolischen Prozessen der Sinnstiftung und Konstruktion von Bedeutung, die sich an die kommunikative Verbreitung einer Veränderungsabsicht anschließen. Sie fokussiert damit auf Vorgänge der Konstruktion

von Bedeutung, der Rekombination von Wissen, der Kombination von Wissen und Praktiken.

Das Thema Innovation und Transfer positioniert sich damit in einem mehrdimensionalen Zwischenraum von Veränderung. Dieser spannt sich auf

- zwischen den Polen Vermittlung und Aneignung. Dieses Begriffspaar greift die Beobachtung auf, derzufolge Innovationsprozesse mitunter nicht intendierte Ergebnisse hervorbringen, eine kommunikativ vermittelte Veränderungsabsicht also ‚verfremdet‘ wird. Mit der Aneignungsperspektive verändert sich das Verständnis von den Beteiligten an Innovationsprozessen: statt als Adressaten werden sie als Akteure verstanden, die eine Innovation ‚real‘ werden lassen.
- zwischen Differenzierung und Integration. Dieses begriffliche Dual verweist auf die Prozesse, die ablaufen, wenn Akteure eine kommunizierte Veränderungsabsicht wahrnehmen und interpretieren, sie dadurch differenzieren und in ihr Wissen integrieren, auf das sie in ihren Praktiken rekurren.
- zwischen Akteur und System bzw. Handlung und Struktur. Diese Begriffspaare ordnen das Thema auf der Ebene von Institutionalisierungsprozessen ein und verweisen auf die Relevanz von theoretischen und analytischen Zugängen, die die Verknüpfung von Wissen und Macht bzw. Einfluss reflektieren. Innovationen treten vor dem Hintergrund von Strukturen und habitualisierter Routinen hervor, und sie situieren sich ebenso in institutionell fundierten, explizit oder implizit organisierten Handlungen.

Sich in einem solchen symbolischen Zwischenraum zu bewegen, bringt die Herausforderung mit sich, in diesem Raum Potentiale offenzulegen, mit denen Unterschiede zum Bestehenden dargestellt werden können. Dieser Herausforderung will die vorgelegte Arbeit konstruktiv, theoriegeleitet und analytisch begegnen.

1 ‚Innovation‘ im Feld: Umriss einer Gegenwartsdiagnose

*„Innovation wird gegenwärtig als Passepartout zur Erschließung von Zukunftsoptionen moderner Gesellschaften angesehen... Die einschlägigen politischen und wissenschaftlichen Diskussionen unterschätzen jedoch die ... Schwierigkeiten des Themas, die in der paradoxalen Struktur der Innovationsthematik selbst ihre tiefere Ursache haben“
(Sauer 1999: 11)*

Mit Innovationen wird ein Gegenstand in den Mittelpunkt gerückt, der zwar Gegenstand zahlreicher theoretischer und empirischer Untersuchungen ist. Dennoch handelt es sich dabei um ein Phänomen, das keine direkte empirische Entsprechung hat. Innovation wird vielmehr auf mannigfache Weise konzeptualisiert. Schon die Begriffsverwendung illustriert das opake Bild der Forschung zu Innovationen: Der Begriff ‚Innovation‘ wird oftmals affirmativ oder gar euphemistisch zur Beschreibung von Sachverhalten, Entwicklungen, Produkten verwendet. Er markiert etwas, was gemeinhin als wünschens- oder erstrebenswert gilt. Vorab wird so eine Bewertung transportiert. Begründet kann diese Bewertung jedoch erst erfolgen, wenn die avisierte Veränderung¹ bereits eingetreten ist. Der Terminus wird ebenso in regulativer Absicht, d.h. als Aufforderung, etwas zu tun, verwendet oder rekurriert umgekehrt auf etwas, was mehr oder weniger geplant oder zufällig entsteht oder bereits entstanden ist. Der Terminus wird zudem nicht nur als normatives ‚Label‘, als Vorausschau oder als eine nachträglich wertende Zuschreibung verwendet, sondern kann sich gleichsam auf Prozesse wie auf Produkte beziehen.

Schon mit diesen wenigen Hinweisen wird deutlich, dass es sich bei dem mit ‚Innovation‘ Bezeichneten um ein paradoxes Phänomen handelt, das, um theoretisch und empirisch handhabbar zu werden, kontextualisiert und definiert werden muss.

Eine breit anerkannte Definition sozialer Innovation formuliert Zapf (1989). Statt von der Seite der mit Innovationen transportierten Ansprüche definiert Zapf Innovationen von der Prozess- und Ergebnisseite her und bestimmt mit der gesellschaftlichen Kontextualisierung von Innovation zugleich ihre Reichweite. Soziale Innovationen sind ihm zufolge nicht identisch mit sozialem Wandel, sondern Teile gesellschaftlichen Wandels, gewissermaßen dessen kleinere Einheit. Demnach gelten Innovationen als treibende Kräfte oder Motoren eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels. Innovationen sind nach Zapf neue Wege, auf denen Ziele

1 Mit Veränderung als allgemeinem Ausdruck wird auf einen Unterschied zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten hingewiesen, ohne dass eine Aussage hinsichtlich der Ursachen oder Absichten vorgenommen wird und ohne dass eine Bewertung der beobachteten Veränderung erfolgt. Veränderung ist damit ein allgemeiner Oberbegriff für Wandel, Reform und Innovation.

erreicht werden und die die Richtung des sozialen Wandels beeinflussen (ebd.: 177). Konkret betrachtet er Maßnahmen, Dienstleistungen, politische Reformen, Lebensstiländerungen etc. als soziale Innovationen. Im Laufe der Zeit tragen diese sukzessive zu sozialem Wandel bei. Im Rahmen sozialen Wandels verändern sich relativ stabile Regelmäßigkeiten und Ordnungen des Sozialen (Zapf 1994: 11). Dies erfolgt auf einer Mikroebene (soziales Handeln, Orientierungsmuster, Lebensstile von Individuen), einer Mesoebene (Organisationen) oder der Makroebene (gesamtgesellschaftliche Veränderungen).

Während Zapf Reformen und Innovationen auf einer gemeinsamen Begriffsebene ansiedelt und politische Reformen als soziale Innovationen begreift, differenziert Gillwald (2000) an dieser Stelle: Reformen konzipiert sie als das ‚Scharnier‘, das zwischen Innovationen und Wandel vermittelt (ebd.: 6ff.). Reformen zielen auf gewollte, oftmals umfassende Veränderungen, die sich auf alle drei von Zapf identifizierten Ebenen auswirken bzw. auswirken sollen. Sie stellen plan- und absichtsvolle und zielgerichtete Eingriffe in den Lauf der Dinge dar, lassen aber Interpretationsspielräume hinsichtlich ihrer Ausführung bzw. Realisierung. Reformen haben einen klar benennbaren Ursprungsort und adressierbare Protagonisten, sie werden (politisch) legitimiert und hinsichtlich ihrer Erfolge bewertet. Reformen sind so gesehen mehr oder weniger deutlich kommunizierte Absichten, die durch Handlungen konkretisiert werden. Als diese Handlungen werden Innovationen zunächst verstanden.

Allgemein lässt sich festhalten, dass Innovationen, Reformen und Wandel in einem rekursiven Verhältnis zueinander stehen und mehrere Ebenen des Sozialen umfassen. Im Gegensatz zu Wandel und dem hier noch genauer darzulegenden Verständnis von Innovationen wird mit Reformen der planvolle Eingriff in die Handlungsbedingungen eines adressierten sozialen Kontexts beabsichtigt: Etwas Neues soll in etwas Vorhandenes integriert werden. Gegenüber sozialem Wandel und sozialen Innovationen sind Reformen gewissermaßen eine gerichtete Form der Veränderung mit einem deutlichen Ursprungsort sowie auf ein klares Ziel bezogen, intendiert gestalteten Abläufen. Innovationen dagegen sind Vorgänge, die ebenso wie sozialer Wandel nicht vollends plan- und steuerbar sind. Zwar führen Innovationen ebenso zu Veränderungen, die im Laufe der Zeit über Routinisierung und Habitualisierung zu umfassendem Wandel beitragen und zu Selbstverständlichkeiten institutionalisieren. Aber anders als Reformen lassen sich Innovationen nicht immer eindeutig „auf Absichten zurückverfolgen“ (Kuper 2004b: 197). Das bedeutet, dass sich in der Folge von Reformvorhaben, die auf politisch-administrativem Wege implementiert werden, eigendynamische Innovationen entfalten können, in deren Verlauf der Bezug auf die Reform undeutlich werden kann. Begründet wird dies damit, dass Innovationen mit Lernen und der Transformation von Wissen einhergehen. Innovationen können daher nicht in der Annahme

implementiert werden, dass im Zuge von Veränderungsvorhaben eine simple Reproduktion von Vorgaben, Maßnahmen oder Zielorientierungen stattfindet. Innovationen müssen vielmehr als komplexe und voraussetzungsreiche Transferleistungen aufgefasst werden, bei denen eine aktive Aneignung i.S. der Selektion und Anpassung avisierten Ziele und Maßnahmen erfolgt (Euler/Sloane 1998; Nickolaus/Schnurpel 2001; Wiechmann 2003; s. Abschnitt 2.3.1 und 4.2).

An dieser Stelle lässt sich zunächst festhalten, dass sozialer Wandel den Optimalrahmen für Reformen darstellt, die in einem bestimmten Zeitfenster des sozialen Wandels initiiert werden. Innovationen können sich auf solche Reformen beziehen, aber ebenso auch ohne einen direkten Bezug zu diesen auftreten (Edelstein 1993) und erst im Nachhinein in Reformvorhaben integriert und damit legitimiert werden (Kern 1998f.). Reformen und Innovationen unterscheiden sich damit hinsichtlich ihrer Intentionalität und Reichweite: Während Reformen zur Lösung erkannter Problemlagen beitragen sollen, großflächige Veränderungen beabsichtigen, vertikal prozessiert werden und auf ein Ziel ausgerichtet sind, entstehen Innovationen mitunter zufällig, entwickeln sich in horizontalen und vertikalen Interaktionen und sind gegenüber Reformen zunächst kleinformatiger. Gegenüber Reformen stellen sie konkret-operative Veränderungen dar. In einer ersten Annäherung können Innovationen vor diesem Hintergrund als wissensintensive soziale Prozesse aufgefasst werden, in deren Zuge neue Ordnungen des Wissens entstehen, in denen für das Verstehen einer Veränderungsabsicht Wissen aktiviert und angewendet, aber ebenso auch generiert wird. Wie in den folgenden Abschnitten noch ausgearbeitet werden wird, werden Innovationen hier zunächst allgemein als Vorgänge der Wissensgenerierung und -anwendung verstanden.

1.1 Innovation als bildungspolitisches Thema: Ein dauerhafter Imperativ?

*"Innovation is the child
of competitive economics"
(Cros 1999: 60)*

Das Thema Innovation genießt in der politischen Arena einen von parteipolitischen Programmatiken unabhängigen, prominenten Platz: So wurde das Jahr 2004 unter der rot-grünen Regierung zu einem ‚Innovationsjahr‘ ausgerufen. Ziel des Innovationsjahres war es, Wissenschaft und Wirtschaft zu fördern, damit diese durch Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland beitragen. Politische Parteien hielten Innovationskongresse ab; der damalige Bundeskanzler Schröder rief einen Innovationsrat ins Leben und lud führende Industrie- und Wirtschaftsverbände zu einem Innovationsgipfel ein, dessen Ergebnis ein Innovationsbündnis war; seit 2005 verfasst das Deutsche Institut

für Wirtschaftsforschung indikatorenbasierte Innovationsreporte zur Feststellung und Bewertung des Innovationsverhaltens und -potentials. Es wurden Innovationswettbewerbe ins Leben gerufen, Innovationspreise für Schulen, Weiterbildungsorganisationen und Betriebe ausgelobt, und auf dem deutschen Bildungsserver wurde ein Innovationsportal eingerichtet, das regional, national und international wegweisende Modellprojekte, bildungspolitische Maßnahmen und Akteure erfasst (Bildungsserver o.J.).

Auch unter der großen Koalition der neuen Bundesregierung wurde das Thema Innovation, in Kombination mit Forschung, weiterhin groß geschrieben, und für die kommenden Jahre werden „(g)roße Innovationswellen“ (BMBF 2009) forschungsbasierter, technologischer Neuerungen prognostiziert. Bereits mit dem Pakt für Forschung und Innovation wurde angestrebt, dass Bund und Länder den Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen mehr Zuschüsse zukommen lassen; 2007 konnte das Volumen gegenüber 2005 um mehr als 11% erhöht werden (BLK 2007).

Ein Bezugspunkt dieser Entwicklungen ist die 2000 verabschiedete Lissabon-Strategie für Beschäftigung und Wachstum der Europäischen Union (European Commission 2009), die sich als Beitrag zur Initiierung eines wirtschaftlichen Aufschwungs in Europa versteht. Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung und Entwicklung werden in der Strategie als zentrale Erfolgselemente angesehen, um im internationalen Wettbewerb zum ‚dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum‘ zu werden. Dafür sollen die Investitionen in Forschung, Entwicklung und Innovation bis 2010 um jährlich 3% des Europäischen BIP sowie die Beschäftigungsquote auf 70% gesteigert werden. In Deutschland wurde die Lissabon-Strategie von den Regierungschefs des Bundes und der Länder mit der Verabschiedung des Pakts für Forschung und Innovation umgesetzt; Ende 2007 wurde diese erstmalig positiv bilanziert (BLK 2007; BMBF 2009).

Während diese Strategie erhebliche monetäre Investitionen u.a. in Bildung, Forschung und Innovation vorsieht, finden gleichzeitig im Bildungssektor internationale Leistungsvergleichsstudien statt – die Steigerung des Fördervolumens im Zusammenhang mit dem Pakt für Forschung und Innovation erfolgte nicht ohne die Erwartung einer Gegenleistung: Die Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen sind aufgefordert, durch entsprechende Maßnahmen ihre Qualität, Effektivität und Effizienz, also ihre Leistungsfähigkeit zu sichern bzw. zu optimieren. Während mit der Lissabon-Strategie die Hoffnung auf die Wirksamkeit von monetärer Inputsteuerung gerichtet wird, werden in den internationalen Leistungsvergleichsstudien verstärkt die Outputs v.a. des Schulsystems betrachtet. Die Ergebnisse dieser Studien attestieren dem deutschen Bildungssystem auf der Basis empirisch belastbarer Daten eine nur mittelmäßige Leistungsfähigkeit: Nicht erst seit der erstmaligen Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse (Baumert/Prenzel/Neu-

brand u.a. 2001) und IGLU-Ergebnisse (Bos/Lankes/Prenzel u.a. 2003), sondern schon nach der Veröffentlichung der Mitte der 1990er Jahre durchgeführten TIMSS-Studie (Baumert/Lehmann/Lehrke u.a. 1997), lastet ein öffentlich kommunizierter Innovationsdruck auf dem Bildungs- und insbesondere dem Schulsektor (Dedering/Kneuper/Tillmann 2003).

Neben diesen und weiteren wissenschaftlichen Studien sind auch „(p)olitische Forderungen und Zielsetzungen oder Prinzipien, Interpretationen der Verfassung, Gesetze/Verordnungen/Erlasse, sanktionierte Planungsprozesse, Erkenntnisse und Ideen von Psychologie und Pädagogik..., Empfehlungen und Vorschläge von Beratungsgremien, Interventionen von Interessenverbänden“ (Wilhelmi 2000: 11) ursächlich für Veränderungen. Inzwischen werden zahlreiche Maßnahmen zur Veränderung, oftmals mit dem Impetus der Verbesserung, im Bildungssektor – durchaus kontrovers – diskutiert und umgesetzt. Exemplarisch lassen sich für die verschiedenen pädagogischen Handlungsbereiche folgende Innovationsvorhaben benennen:

- Vorschulische Bildung: z.B. die Einführung von Qualitätszertifikaten und Bildungsprogrammen für Kindergärten; die Einführung von Bildungsgutscheinen für die Erleichterung der Inanspruchnahme der öffentlichen, vorschulischen Betreuung, Erziehung und Bildung; die Akademisierung des Erzieherberufs;
- Schulen: z.B. die Einführung von internationalen Leistungsvergleichen und Kompetenzmessungen, mit denen das Erreichen von Bildungsstandards ermittelt wird; der Ausbau von Ganztagschulen; das jahrgangübergreifende Lernen in der Schuleingangsphase; das Abitur nach zwölf Jahren; die geplante Einführung des Zentralabiturs;
- Berufliche Bildung: z.B. die Einführung von Lernfeldern, die die traditionelle Orientierung an Fächern aufheben; die Etablierung neuer Berufsbilder; die Abschaffung der Meisterpflicht in zahlreichen Branchen;
- Weiterbildung: z.B. die Einführung von Bildungsgutscheinen, mit denen Erwerbslose Anpassungsqualifizierungen bei einem Anbieter ihrer Wahl wahrnehmen können; die Einführung von Qualitätstestierungen, an deren Nachweis zunehmend die Vergabe von Subventionen an Weiterbildungsorganisationen geknüpft ist;
- Wissenschaft / Hochschulen: z.B. die Internationalisierung der Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses; die Herstellung eines Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, wie er durch die Exzellenzinitiative von DFG und Wissenschaftsrat angestoßen wurde; die Einführung neuer Steuerungsmodelle, etwa Leistungsvereinbarungen zwischen den Ländern und ihren Hochschulen bzw. innerhalb der Hochschulen zwischen Präsidium und Fachbereichen bzw. zwischen Dekanaten und Professoren;

- mit öffentlichen Mitteln finanzierte Bildungsforschung: die Hinwendung von Einzelförderungen zu Programmförderungen durch die BLK in den 1990er Jahren sowie ihre Bestrebungen ab Mitte / Ende der 1990er Jahre, statt Einzelinnovationen stärker erfolgreiche Modellversuchsergebnisse in die Fläche des Bildungssystems zu bringen; die Etablierung eines umfassenden Bildungsmonitorings sowie differenzierter Formen und Instrumente der Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen.

Veränderungsetappen im Feld von Bildung und Erziehung: Ein Blick zurück – nach vorn?

Wie dieser notwendigerweise unvollständige Überblick illustriert, mangelt es keineswegs an längerfristigen, großformatigen und geplanten Veränderungen, die als Reformen bezeichnet werden. Rückblickend identifiziert Wiechmann (1996) markante Ereignisse als Auslöser für tief greifende Entwicklungsschübe (,Wellen'²) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im 20. Jahrhundert: Als wesentliche Reformwellen im Bildungssystem identifiziert Wiechmann zum einen die durch Humboldt angestoßene Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten im schulischen Unterricht, auf die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine inhaltliche Neukonzeptualisierung von schulischer Allgemeinbildung erfolgte. Zum anderen identifiziert er zu Beginn des 20. Jahrhunderts die reformpädagogische Strömung als Auslöser eines weiteren Entwicklungsschubs, der in einer Neudefinition des Bildungsverständnisses mündete, das auf die didaktisch-methodisch unterstützte Selbsttätigkeit der Lernenden abzielte. Schließlich führt Wiechmann die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre an. Ihr Anliegen bestand in einer umfassenden Curriculum- und Schulstrukturreform mit dem Ziel der Demokratisierung von Bildungschancen durch den Aufbau eines einheitlichen Bildungssystems und führte zu einer Bildungsexpansion.

In Bezug auf die Realisierung dieser letzten von Wiechmann identifizierten Reform wurde allerdings deutlich, dass eine zentral administrierte politische Planung wenig wirksam war und diese bald für gescheitert erklärt werden musste (dazu Hüfner/Naumann/Köhler u.a. 1986: 149ff.; Drewek 1994; Maritzen 1996). In der Phase der Reflexion über die Ursachen des Scheiterns richtete sich der Blick auf die Bildungsorganisationen selbst. Im Zuge des Interesses an einem theoretisch aufgeklärten Verständnis des Funktionierens von Organisationen gewann der Import soziologischer Theorien an Attraktivität (Bormann 2002: 85ff.). Die organisa-

2 Zur Metapher der Veränderungs'wellen' im Anschluss an den Makroökonom Kondratieff: s. Schumpeter 1947; Nefiodow 1990. In der Erziehungswissenschaft wurde die Metapher der Welle ebenso aufgenommen, etwa um die Kontraktions- und Expansionsphasen in der Entwicklung des Bildungswesens aufzuzeigen (Nath 2003) bzw. um auf regelmäßige Abstände tiefgreifender Reformvorhaben hinzuweisen (Wiechmann 1994).

tionssoziologisch bzw. systemtheoretisch aufgeklärte Beschreibung von Bildungseinrichtungen führte – insbesondere mit Blick auf Schulen – v.a. in der angloamerikanischen Forschung zu deren Etikettierung als lose gekoppelten, technologiearmen Organisationen, die sich hinsichtlich ihres Vermögens, intendierte Ziele realisieren zu können, als schwerlich oder gar nicht von außen steuerbar erweisen (Cohen/March/Olsen 1972; Weick 1976; Luhmann/Schorr 1979; Orton/Weick 1990; zur losen Kopplung s. Abschnitt 1.3.2, 3.1.2). Auch im deutschsprachigen Raum setzte sich Mitte der 1980er Jahre auf der Grundlage umfangreicher vergleichender Studien die Formel der Einzelorganisationen als pädagogischen Handlungseinheiten durch (Fend 1988; Rolff 1991).

Dennoch spielte der Wunsch nach einer Gestaltung von Innovationen und deren Ausbreitung in die Fläche des Bildungswesens weiterhin eine tragende bildungspolitische Rolle. Nachdem die Bundesländer dem vom Deutschen Bildungsrat ausgesprochenen Vorschlag zur Einführung von Schulversuchen (Deutscher Bildungsrat 1968ff.) entsprachen und Innovationen im Bildungssystem zunächst in zeitlich und räumlich begrenzten Modellversuchen erprobt wurden (Weishaupt 1997: 381), wurde diese Praxis in den 1970er Jahre mit der Rahmenvereinbarung der Bund-Länder-Kommission zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen institutionalisiert (BLK 1971) und knapp 25 Jahre darauf neu geordnet (BLK 1997). In den 1970er Jahren wandelte sich die Bildungsverwaltung so von einer primären Vollzugs- zu einer planenden Verwaltung (Tenorth 2000; von Recum 2006).

Während diese bildungspolitisch legitimierten Maßnahmen in den 1970er Jahren als Teil der Antwort auf die Feststellung von Steuerungsversagen gelten kann, rückten Innovationen und die Möglichkeiten und Formen ihrer Verbreitung in dieser Zeit v.a. im angesächsischen Forschungsraum verstärkt in die Aufmerksamkeit des systematischen, wissenschaftlichen Interesses (Havelock 1976; Aregger 1976; Berman/McLaughlin 1975f.; Dalin 1978; Huberman/Miles 1984). Die wissenschaftliche Aufklärung zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zielte in den 1970er und 1980er Jahren v.a. auf „Implementations-, Motivations-, Wissens-, Steuerbarkeitsprobleme“ (von Recum 2006: 31) ab. Doch das Bildungssystem zeigte eine gewisse Trägheit und Beharrlichkeit (Oelkers 1995: 15) – oder positiv formuliert: eine hohe Stabilität. Nicht alle Veränderungsmaßnahmen erzielten die erwünschten Ergebnisse. Von der Annahme, Innovationen beliebig und problemlos reproduzieren zu können musste abgerückt (Kriegesmann 2006: 21) und die im Rahmen der „doctrine of transferability“ (House 1974, nach Porter 1980: 79) entstandene Hoffnung auf einfache Lösungen gemäßigt werden.

Einer der Gründe für die beobachteten Implementationsschwierigkeiten wurde in der konsekutiven Erprobungs- und Anwendungslogik gesehen – also darin, dass in den Modellversuchen die Entwicklung und Erprobung der Innovation den

Überlegungen zu ihrer Verbreitung zeitlich vorausgingen und insofern auch systematisch von ihnen getrennt waren. Das Scheitern eines Transfers von Innovationen in die Breite des Bildungswesens wird daher für unvermeidlich gehalten (Brockmeyer 2005a: 103; Holtappels 2005: 7).³

Vor diesem Hintergrund betonen Nickolaus und Schnurpel (2001) als wesentliche Aufgabe die „Verschiebung der Modellversuchsmittel und -anstrengungen zugunsten des Transfers“ (ebd.: 5; Mertineit/Nickolaus/Schnurpel 2002: 47; auch Forum Bildung 2001: 4). Auf der Grundlage der sichtbar gewordenen Probleme der Implementation von Innovationen wurde in der Folge die bisherige Praxis der Modellversuchsförderung und -forschung durch eine wissenschaftliche Hinwendung zur systematischen Innovationsforschung abgelöst, die der Kompliziertheit und Dynamik des Transfergeschehens besser gerecht werden soll (z.B. Nickolaus/Gräsel 2006). Die Forschungsförderung konzentrierte sich nun stärker auf solche „Problembereiche, für die erkennbar ein umfassender bildungspolitischer, pädagogischer und fachlicher Handlungsbedarf bestand“ (Brackhahn 2005: 18).

In der Folge der beobachteten Implementationsschwierigkeiten und aufgrund des Beharrungsvermögens des Bildungswesens unterlagen die mit den Modellversuchen verbundenen Intentionen selbst einem Wandel (Rauner 2002): Von einer planungsvorbereitenden Aufgabe zur flächendeckenden Verbreitung von erfolgreichen Einzelinnovationen verlagerte sich das Interesse zunehmend auf die grundsätzliche Frage, wie das im Zuge von Modellversuchen gewonnene lokale Wissen wirkungsvoll transferiert, d.h. übertragen und verbreitet werden kann. Die Logik einer Entwicklungs- und konsekutiven Verbreitungslogik sollte nun aufgegeben und Transferaktivitäten zu einem von Beginn an berücksichtigten konstitutiven Bestandteil von Modellversuchen zur Innovation im Bildungswesen werden (BLK 1997). Die Transferfrage, so fasst Nickolaus (2002) diese Entwicklung zusammen, war damit „im politischen Raum zu einer Schicksalsfrage der Modellversuchsarbeit geworden“ (ebd.: 1).

Es erfolgte ein Kurswechsel der bildungspolitischen Steuerungsformen im Zusammenhang mit Innovationen, so z.B. der BLK in Bezug auf die Ausrichtung von Modellversuchen: Innovationen wurden zunehmend angesichts ihres Potentials, sich dauerhaft sozial und räumlich auszubreiten, bewertet (BLK 2002). Dadurch wurde die Bedeutung des Transfers von Innovationen gegenüber deren Invention, d.h. ihrer Erfindung, aber auch gegenüber ihrer nur singulären oder kleinräumigen

3 Gescheiterte Innovationsversuche werden jedoch nur selten referiert (Euler 2001: 68; s. aber zu einer Systematik des Scheiterns von Reformen: Strittmatter 2001). Dennoch wird es für erforderlich gehalten, gerade auch gescheiterte Innovations- und Transferaktivitäten zu untersuchen, um generelle Aussagen nicht nur zu den Bedingungen des Transfers in einzelnen Organisationen, sondern darüber hinaus zu den Bedingungen des Transfers in einem potentiellen Rezeptionsfeld treffen zu können (Nickolaus/Schnurpel 2001).

Anwendung in den Vordergrund gerückt: Die Frage des Transfers in die Fläche des Bildungswesens avancierte zum Kernproblem bildungspolitisch initiiertes, systemischer Innovation und deren wissenschaftlicher Untersuchung (Euler/Sloane 1998: 313ff.; Euler 2001; Maritzen 2008; Nickolaus/Gräsel 2006; Fend 2005, 2008b).

Mit dem „Interesse am Flächentransfer von Innovationserfahrungen“ (Hameyer 2005: 13) erlebte die oben bereits skizzierte Vorstellung, dass Innovationen implementiert, d.h. quasi verordnet werden könnten, scheinbar eine Renaissance – wenn auch unter anderen begrifflichen Vorzeichen. Mit dem Interesse an der „Transfergewährleistung“ (Hameyer 2005: 13) und der damit verbundenen „Beschleunigungshoffnung“ (Altrichter/Wiesinger 2005: 31) kam (erneut) ein Steuerungs- und Wirkungsoptimismus zum Ausdruck – obwohl diese Hoffnungen bereits als entkräftet gelten konnten (Kussau/Brüsemeister 2007: 21), auf innovations- und transferhemmende Faktoren hingewiesen (Nickolaus/Schnurpel 2001) und vor der Illusion einer ideologischen Durchsetzungspolitik gewarnt wurde (Brockmeyer 2005b: 16). Zunehmend stellte sich – abermals – heraus, dass auftretende Implementationsschwierigkeiten mit den Instrumentarien zentraler Steuerung gar nicht bewältigt werden konnten und unbegleiteter Transfer i.S. einer breiten Verankerung in der Fläche des Bildungssystems wenig erfolgreich war (Brockmeyer 2005a: 98; Wiechmann 2002: 96).

Während die Reformen in den 1960er und 1970er Jahren die Demokratisierung des Bildungssystems und dessen Expansion zum Ziel hatten, zielen heutige Reformabsichten – nicht nur im deutschen Bildungswesen – auf Qualität, Exzellenz und marktlichen Wettbewerb v.a. im Schulsektor ab. Inhaltlich können die oben genannten Vorhaben zusammengefasst werden mit dem Etikett „Ergebnisorientierte Steigerung von Effektivität und Effizienz im Bildungssektor“ (dazu Bellmann 2005; Bauer/Bittlingmayer 2005). So brandet wiederum drei bis vier Jahrzehnte nach der letzten Reformwelle seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und verstärkt mit der Jahrtausendwende das bereits erwähnte Thema der Qualitätssicherung auf, und Ergebnisse von Leistungsstudien wurden zum Ausgangs- und Zielpunkt von bildungspolitischen Veränderungsbemühungen gemacht (Oelkers/Reusser 2008; Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2003). Um das Bildungssystem bzw. dessen Ergebnisqualität und Leistungsfähigkeit weiter zu entwickeln und zu sichern, wird dabei vielfach auf Instrumente zurückgegriffen, die ursprünglich nicht aus dem Repertoire der Erziehungswissenschaft stammen. Verfahren, die ursprünglich im Profit-Sektor angewendet wurden und dort erfolgreiches unternehmerisches Handeln sicherstellen konnten, werden ‚importiert‘ und für den Gebrauch in Bildungsorganisationen angepasst, um auch hier als erfolgreiche Mittel zur Abhilfe widriger Umstände zu reüssieren – Standards, benchmarks, Kennziffern und Indikatoren, Qualitätskriterien etc. Eingeführt werden sie unter dem begrifflichen Dach des Neuen Steuerungsmodells, das sich zunächst v.a. im Bereich

der Jugendhilfe etablierte und bald auch im Schul- und Hochschulsektor sowie der außerschulischen Bildung angewendet wurde (Flösser/Otto 1996; Lange 1999; Altrichter/Heinrich 2007; Bogumil/Heinze 2009; Lange/Rahn/Seitter u.a. 2009; Altrichter/Maag Merki 2010). Die verwendeten Instrumente und Konzepte laufen auf das – durchaus kritisch diskutierte – Ziel einer Steigerung von Effektivität und Effizienz durch die Initiierung von Quasi-Märkten hinaus, auf dem ein Quasi-Wettbewerb und damit insgesamt eine Ökonomisierung stattfindet (Böttcher 2002; von Reccum 2006: 19).⁴

Mit dem Konzept der Neuen Steuerung wird von einem mechanischen, bürokratischen Steuerungsoptimismus abgerückt. Stattdessen ist die Rede von Deregulierung und erweiterter Autonomie, transformationaler Führung und Wissensmanagement (Wissinger 2000). In diesem Zusammenhang werden auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens Formen der Qualitätssicherung, -kontrolle und -entwicklung, Organisationsentwicklung und Formen der Rechenschaftslegung durch interne und externe Evaluation praktiziert (Böttcher/Holtappels/Brohm 2006). Unter Anerkennung der Einzelorganisationen als Handlungseinheiten sowie ihres lokalen Wissens wird die Verantwortung für Entwicklungsprozesse mit den Instrumenten der neuen Steuerung partiell auf die einzelnen Organisationen selbst delegiert.⁵ Diese erweiterte Autonomie wird zum Preis der Rechenschaftspflicht eingeräumt, über die mittels Vergleichsstudien, Inspektionen, Qualitätskontrollen steuerungsrelevantes Wissen generiert werden soll (Dederich/Kneuper/Tillmann 2003). Wenngleich diese Entwicklung mitunter kritisiert wird als „Trendwende in Richtung Dirigismus“ (Allemann-Ghionda 2004: 127), zeigt diese Entwicklung, dass trotz der Outputorientierung derzeitiger Reformen auf lenkende Inputs nicht verzichtet werden kann (Böttcher 2007; Kussau 2007).

4 Das blieb und bleibt nicht ohne Widerspruch, schließlich verstößt ein solcher Theorie- bzw. Konzeptimport gegen eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete pädagogische Haltung mit ihrem aufklärerischen Impetus und der Betonung der selbstbestimmten Selbstbildung (Heinrich 2001; Lohmann/Rilling 2001).

5 Insbesondere für Schulen bedeutet das eine Art Revolution, denn „zum ersten Mal würde es so etwas wie eine Technologie, nämlich die Qualitätsmanagements von Teams, geben, die in die – bislang als nicht technologisierbar geltende – Schule eingeführt wird“ (Brüsemeister 2005: 313).

1.2 Innovation in der Erziehungswissenschaft: Ein immanentes Moment?

*„In der Bildungsgeschichte
hat es seit jeher Reformen gegeben,
die Innovationen und Reflexionen über Reformen ausgelöst
und sich wie Wellenbewegungen
durch die Geschichte der Disziplin gezogen haben“
(Kraul/Merkens 2003: 313)*

Ändern sich die gesellschaftlichen bzw. politischen Rahmenbedingungen, ändern sich auch die Bedingungen und Beobachtungsgegenstände der auf dieses Verhältnis reflektierenden Disziplinen (Link/Nath/Tenorth 2003). Die Erziehungswissenschaft gilt als eine traditionell veränderungsbereite Wissenschaft: Mit ihrer Tendenz zur Pädagogisierung und Inklusion öffentlicher und politischer Themen (Polak 1989: 13; Thiel 1996) gilt sie als seit jeher offen für „Erneuerungsideen und -hoffnungen“ (de Haan 1996: 174). Umgekehrt drückt sich in ihrer hohen Resonanzfähigkeit und Offenheit für extra-disziplinäre Themen auch ihre Reflexivität aus: Mit den Themenkonjunkturen, die sie aus dem öffentlichen Diskurs bzw. ihren Nachbardisziplinen inkludiert, kann Innovation als immanentes Moment und charakteristisches Merkmal der Erziehungswissenschaft gelten (Stroß/Thiel 1998; Kuper 2004b; Keiner 2005).

Immanente Innovativität der Erziehungswissenschaft

Ein an dieser Stelle notwendig kurzer Blick in die Geschichte der Erziehungswissenschaft zeigt, dass die Entwicklung der Disziplin ihre weit verzweigte philosophische, theoretische und methodologische Wurzeln offenbart. Unter sich wandelnden politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die sich auf die Anforderungen und Erwartungen an Erziehungswissenschaft ebenso wie auf pädagogisches Handeln niederschlagen, entwickelten bzw. differenzierten sich in ihren Gegenwartsdiagnosen, Zukunftsvorstellungen und Interventionsmöglichkeiten unterschiedlich ausgerichtete Pädagogiken bzw. Erziehungs- und Bildungstheorien (Tenorth 2000). In den nur schlaglichtartig aufgeführten Ansätzen erfährt insbesondere das Moment der Abschirmung des Subjekts vor gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen bzw. die Öffnung der Pädagogik zur Gesellschaft i.S. einer teleologischen Gerichtetheit der pädagogischen Interaktion auf gesellschaftliche Zwecke eine jeweils unterschiedliche Akzentuierung: Im Zuge der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Pädagogik kommen im 20. Jahrhundert innovative Ansätze in so unterschiedlichen, hier nur exemplarisch genannten, inhaltlichen und methodischen Ausprägungen wie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der daran anknüpfenden Reformpädagogik, der Herausbildung einer kritischen Erziehungswissenschaft, der Friedens-, Eine Welt- und Umweltbildung, der Werteerziehung, der praxeologischen Erziehungswissenschaft, der interkultu-

rellen Erziehung u.a.m. zum Ausdruck. Die Ansätze zielen insgesamt auf durch Erziehung und Bildung realisierbare Veränderungen in den pädagogischen Interaktionen und deren theoretische Begründung, teilweise verbunden mit hohen normativen Ansprüchen an deren gesellschaftliche Reichweite. Jeder Ansatz kann für sich, ebenso wie schon die Pädagogiken Rousseaus, Kants und Humboldts, in seinem jeweiligen Kontext als innovativ gelten (Cros 1999: 60).

Dieser kurze Abriss macht die stete Veränderung der Erziehungswissenschaft und ihre Positionierung zu gesellschaftlichen Fragen deutlich. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die auf Bildung und Erziehung einwirken, und unter Anerkennung der Erziehungswissenschaft als einer begrifflich und thematisch inklusionsbereiten Disziplin, lässt sich auch die Forderung verstehen, der zufolge erziehungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung „gesellschaftliche Veränderungs- und Innovationsprozesse begleiten muss – sowohl in der Form kritischer Analysen als auch in der Form konstruktiver Impulse“ (Gogolin/Tippelt 2003: 9). Doch bis Mitte der 1990er Jahre, d.h. bis zum Kurswechsel der mit öffentlichen Mitteln geförderten Modellversuchsförderung, war die systematische Innovationsforschung kein größeres eigenständiges erziehungswissenschaftliches Sujet. Bis dahin galt die Innovationsforschung als ein Thema, das vornehmlich in der Betriebswirtschaftslehre und Soziologie angesiedelt war (Reinmann 2005: 53; Kuper 2004b: 195). Gänzlich aussichtslos ist die Suche allerdings nicht, wenn auch Arbeiten aus den 1970er Jahren herangezogen werden – selbst wenn sie aus heutiger Sicht eine zu optimistische oder einfache Vorstellung von Innovationssteuerung transportierten: In den 1970er Jahren lagen international bereits erste Studien zu Innovationen im Bildungsbereich vor (Havelock 1976; Berman/McLaughlin 1975f.; Dalin 1978; Fullan 1978; Hameyer 1978; Bauer/Rolff 1978).

Inzwischen stellt sich die Situation grundlegend anders dar. Während die auf Prozesse im Bildungswesen reflektierende Innovationsforschung der 1960er und 1970er Jahren Innovationen vornehmlich als konsequente Abfolge von Entwicklungs- und Implementationsschritten betrachteten, löste sich dieses auf Machtasymmetrien bzw. Hierarchien beruhende Verständnis in dieser Zeit zugunsten solcher Modelle auf, die auf einem kooperativen, interaktiven Verständnis von Innovation basierten (Cros 1999: 69ff.; Schluß 2001; Dalin 1986). So findet seit einigen Jahren zum einen durchaus eine explizite, selbstreflexive Auseinandersetzung mit den immanenten Innovationen in der Erziehungswissenschaft, deren Niederschlägen in der Theoriebildung sowie den durch Bildung und Erziehung verursachten sozialen Innovationen statt (Ruhloff 1998; Friedrich/Sanders 2002; Achtenhagen 2002; Gogolin/Tippelt 2003b). Zum anderen setzte mit der Etablierung der Modellversuchsförderung, die das Ziel der Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem verfolgte, in der Erziehungswis-

senschaft eine empirische Hinwendung zur Innovationsthematik ein. So wurden Fragen der Verbreitung von Innovationen im Feld von Bildung und Erziehung nunmehr zu einem ausdrücklichen Gegenstand von Theoriebildung und empirischer Forschung (de Haan/Jungk/Kutt u.a. 1997; Cros 1999; Nickolaus/Schnurpel 2001; Wiechmann 2002).

Innovation als in die Forschung ausstrahlendes bildungspolitisches Thema

Über alle inhaltliche Differenzierung und Pluralität ihrer Gegenstände hinweg zeigt sich die Erziehungswissenschaft heute als eine zunehmend empirisch arbeitende Disziplin. Angesichts der in der von Roth (1963) proklamierten ‚realistischen Wende‘ wurzelnden heutigen ‚empirischen Wende‘ der Erziehungswissenschaft (Lange 2008) und deren Auswirkungen auf die Konzeption von Bildungsreformen wird allerdings befürchtet, dass die Erziehungswissenschaft ihre disziplinären Wurzeln vernachlässige: So meint Koch (2004), dass aufgrund des derzeitigen Trends zum Aneinanderrücken von Bildungsforschung und Bildungspolitik theoretische Reflexionen durch kurzatmige Auftragsforschung ersetzt werde (ebd.: 54). Ruhloff (2007) geht noch einen Schritt weiter: Er warnt davor, dass sich die Erziehungswissenschaft mit ihrem empirischen Forschungsschwerpunkt zur Erfüllungsgehilfin im „Wettbewerb um die Produktion von Humankapital“ (ebd.: 140) mache. Da jedoch die Erziehungswissenschaft als eine empirisch arbeitende Wissenschaft bildungspolitische Entscheidungen zwar informieren, aber keinesfalls ersetzen kann (Klieme 2007: 141), zeigt die Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft vielmehr einen wesentlichen binnendisziplinären Bedarf an: die kritische Hinterfragung des Verhältnisses zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Bildungspolitik sowie (inter-)nationalen privaten Akteuren (König/Zedler 1989; Kade/Lüders/Hornstein 1991; Tippelt 1998; de Haan/Hamm-Brücher/Reichel 2000; Weiler 2003; Radtke 2003; Wigger 2004; Herrlitz 2004; Bellmann 2006; Merckens 2006b, c; Lange 2008; Tillmann 2008). Für die Erziehungswissenschaft ist dies mit der Prämisse einer „Etablierung und Aufrechterhaltung eines reflexiven Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2006: 174). Diese Aufgabe umschließt auch die oben nur kurz angerissene selbst-reflexive Haltung der Erziehungswissenschaft und kennzeichnet sie damit als eine immanent innovative Wissenschaft.

Mit der Förderalismusreform war allerdings auch ein Ende der bis dato praktizierten Modellversuchsforschung verbunden, und in den letzten Jahren wurde die Frage nach dem Transfer guter Praxis verstärkt zu einem neuen Anliegen erziehungswissenschaftlicher Innovationsforschung. Zwar kann insgesamt konstatiert werden, dass der zur politisch-administrativen Arena hin geöffnete Diskurs wegen der erst Ende der 1970er Jahre einsetzenden wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen auch im Bildungssystem mit der Chiffre „Innovation ohne

Forschung“ (Reinmann 2005) lange Zeit treffend charakterisiert zu sein schien. Doch mit der empirischen Wende der Erziehungswissenschaft sowie einem mit dieser Wende verzahnten Ausbau einer evidenzbasierten Bildungspolitik kann diese Feststellung so nicht mehr aufrecht erhalten werden (Slavin 2002; Lange 2008; LISUM/bm:ukk/EDG 2008; BMBF 2008): Durchaus setzte eine Implementation von Innovationen auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens über ‚gute Praxis‘ ein.⁶ Dabei wurde das Wissen um die Unterschiedlichkeit nicht nur der Entwicklungs- und Anwendungskontexte von Innovationen, sondern auch um die Unterschiedlichkeit der Rezeption in den jeweiligen Anwendungskontexten zum Ausgangspunkt gemacht. Grundsätzlich wurden Innovationen zunehmend als in Verbindung mit Wissen und Lernen zu untersuchende Konstrukte aufgefasst (Steiner-Khamsi 2000; Wiechmann 2003; Leonard 2006). Insgesamt erfolgte damit eine Abwendung von der Konzentration auf die Absichten politischer Reforminstanzen und eine Hinwendung zu den Bedingungen und Prozessen auf Seiten der (potenziellen) Rezipienten in Anwendungskontexten. Ausgegangen wurde nicht mehr von der Machbarkeit einer steuerbaren, linearen Sequenz von Entwicklung, Übertragung und Anwendung einer Innovation, sondern von selektiven Aneignungs- und Adaptionsprozessen, die im Anwendungskontext ablaufen und die in Bezug auf die daran beteiligten individuellen und kollektiven Akteure von Erwartungen, Orientierungsmustern, Vorwissen, Einschätzungen bzgl. verfügbarer Ressourcen sowie strukturellem Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Zum integralen Bestandteil der Forschung wurden die bislang wenig untersuchten „ideas that

6 Bei der Ende der 1990er Jahre im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen beginnenden Konzentration auf Transferfragen ließ sich dabei eine ‚Forschung mit Routine‘ beobachten (Anderson/de Dreuj/Nijstad 2004; Bormann 2009a). Diese dokumentierte sich in einer Verengung auf eine reduzierte Auswahl spezifischer analytischer Fragestellungen, theoretischer Konzepte sowie an den methodischen Zugriffen (überwiegend standardisierte, empirisch-quantitative Verfahren). Unterschiedliche Qualitäten des Transfers, Formen des positiven oder negativen Transfers, wie sie aus der Lehr-Lern-Forschung (Mandl/Prenzel/Gräsel 1992; s. Abschnitt 2.4) oder aus der linguistischen Wissenstransfer-Forschung (überblicksartig Antos/Weber 2005; insbesondere Ballod 2005, Roelcke 2005; Weber 2004) bekannt sind, werden in diesem Zusammenhang kaum angesprochen bzw. deren Übertragbarkeit auf die Frage des Transfers von Innovationen in die Fläche des Bildungswesens hinterfragt. Ebenso wurde zunächst selten auf das Zusammenspiel von Innovation und Kontext reflektiert (allerdings: Nickolaus/Schnurpel 2001; Gräsel/Parchmann 2004): Handelt es sich um nahen oder weiten, oberflächlichen oder in der Tiefe wirkenden Transfer, können direkte oder sollten indirekte Transferbemühungen angestellt werden (dazu Subedi 2004; Perkins/Salomon 1992)? Zudem war in der modellversuchsbezogenen Forschung zu Innovationen und ihrem Transfer eine Hinwendung zur Darstellung erfolgreicher Innovationen zu verzeichnen (s. Fußnote 3). Durch die nur geringe Berücksichtigung der Bedingungen des Scheiterns allerdings erscheinen Innovationen irrtümlich als lineare Verbindungen zwischen einem bekannten Ausgangspunkt und einem bekannten Endpunkt, die durch rationale, quasi soziotechnisch vollzogene Aktivitäten der Transformation miteinander verbunden sind (Bauer 2005: 45; Schluß/Sattler 2001).

implementing agents come to understand to interpret from policy“ (Spillane/Reiser/Reimer 2002: 392; Euler/Sloane 1998; Euler 2001; Holtappels 2005; auch: Silverberg/Dosi/Giovani 1988; Kirton 2003; Wiechmann 2002; Jäger 2004; Nickolaus/Gräsel 2006; Kriegesmann/Kley/Schwering u.a. 2008; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2010).

Mit der empirischen und theoretischen Bearbeitung der Transferfrage in Bezug auf Innovationen wurde deutlich, dass die Wirksamkeitshoffnungen in Bezug auf Implementationen eingeschränkt werden müssen (Altrichter/Heinrich 2006). Zugleich wurde mit der Hinwendung zur Frage des Transfers eine bildungspolitisch relevante Aufgabe – die der langfristigen Ergebnissicherung von öffentlich finanzierten Modellvorhaben zur Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Innovationen in der Fläche des Bildungswesens – in die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung integriert.

1.3 Innovation in einer entgrenzten Gesellschaft: Eine paradoxe Normalität?

*„Innovations are not ends in themselves“
(Fullan 1991: 27)*

In den vorigen Abschnitten wurde verdeutlicht, dass Innovationen und ihr Transfer nicht nur in die wissenschaftliche Aufmerksamkeit rücken. Dem Gegenstand wird auch ein anwendungsorientiertes Interesse zuteil: So wird bildungspolitisches Steuerungshandeln seit geraumer Zeit evidenzbasiert, d.h. im Rekurs auf wissenschaftliches Wissen über förderliche und hemmende Innovationsbedingungen vorbereitet (Radaelli 1995; Slavin 2002f.; Bridges 2008; Ozga 2007; OECD 2007; BMBF 2008; LISUM/bm:ukk/EDK 2008). Zu diesem Zweck aufgelegte, mit öffentlichen Mitteln finanzierte Forschungs- und Entwicklungsprogramme sowie der Ausbau von Formen evidenzbasierter bildungspolitischer Steuerung illustrieren ein Zusammenrücken – anders ausgedrückt: eine Interdependenz – von Politik und Wissenschaft: „Wir beobachten zunehmend Grenzüberschreitungen in politischen Prozessen, und zwar sowohl hinsichtlich territorialer wie funktionaler und sektionaler Grenzen“ (Benz 2004: 14). Darüber hinaus werden bildungspolitische Zielsetzungen auch durch private Akteure beeinflusst bzw. beansprucht oder übernehmen private Akteure bildungspolitischen Einfluss (Radtke 2003; Jakobi/Martens 2006; Höhne/Schrenk 2009). Die entstehenden Interdependenzen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Akteuren werden in soziologischen Gegenwartsdiagnosen auch beschrieben als Phänomen der Entgrenzung (Beck 1996: 312f.; Rammert 1997f.).

In diesem Abschnitt werden die im Zusammenhang mit der Diagnose der Entgrenzung auftretende Auswirkungen auf die Verfasstheit der Kontexte und Form der Wissensproduktion sowie die Formen der Gestaltung von Veränderungen skizziert.⁷

Wissensproduktion in fragmentierten Kontexten

Entgrenzung bezieht sich auf kognitive, soziale und handlungsrelevante Sachverhalte – mithin auf die im sozial konstruierten Raum aufgeführten Praktiken und das ihnen zugrunde liegende sowie genutzte bzw. generierte Wissen. Rammert (2002b) spricht in diesem Zusammenhang von einem Zustand der über Funktionen und Hierarchien hinweg bestehenden, losen Verteiltheit von Wissen (ebd.: 11). Anders ausgedrückt finden „Vermischungen von vormalig eindeutig trennbar aufgefassten Phänomenen (z.B. Fakten und Werte) und institutionellen Bereichen (z.B. Wissenschaft und Politik) ...“ (Bösch/Schneider/Lerf 2004: 282) statt. Diese Vermischung verläuft in zwei Richtungen und führt zu einer Verwissenschaftlichung von Gesellschaft sowie gleichzeitig zu einer Vergesellschaftung von Wissenschaft. Diese Entgrenzung wird – wenn auch nicht unter diesem Terminus – auch für das Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung konstatiert, v.a. in Hinblick auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung (s. Abschnitt 1.2).

Die Diagnose der modernen Entgrenztheit korrespondiert mit Beobachtungen des Verhältnisses von Gesellschaft und ihrem Wissen bzw. den Mechanismen der Wissensproduktion, denen zufolge aufgrund eines zunehmenden Problemdrucks neue Formen der Kooperation unterschiedlicher Akteure zu beobachten sind. Gibbons u.a. (Gibbons/Limognes/Nowotny u.a. 1994; Nowotny/Scott/Gibbons 2003; auch Power 1997; Nassehi/von der Hagen/Demszky 2007) beschreiben diese als sog. ‚mode-2-Forschung‘. Diese mode-2-Wissensproduktion ist gekennzeichnet durch ihre Hybridität: Die im mode 2 stattfindende Wissensproduktion hält sich nicht an organisationale oder disziplinäre Grenzen, sondern ist charakterisiert als eine inter- und transdisziplinär organisierte, problemlösungsbezogene Form der Wissensproduktion. Die Inhalte des so produzierten Wissens sind durchaus variabel und können sich mit politischen bzw. gesellschaftlichen Themenkonjunkturen durchaus verändern. Es gilt dennoch als robust, weil es aufgrund seiner Produkti-

7 Das Konzept der Entgrenzung wird mit Bezug auf das Verhältnis von Sozialem und Natur sowie Technik auch in der poststrukturalistischen Akteur-Netzwerk-Theorie aufgegriffen. Darin gelten unbelebte Dinge als Akteure (Aktanten; Latour 2001; Bammé 2004). Im Vorgriff auf Abschnitt 4.3 sowie Kapitel 5 sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieses Theorem mit dem wissenssoziologisch-diskursanalytischen Ansatz weiterverfolgt wird. Bei diesem sind ebenfalls die Relationen von Akteuren, ihre Positionen, Ressourcen aber auch Praktiken und Dinge, die den Diskurs konstituieren und beeinflussen, wesentlich.

onsbedingungen sozial verankert und in Anwendungskontexte eingebunden ist. Diese ‚neue‘ Qualität erhält das Wissen aufgrund der kommunikativen Beteiligung verschiedener Akteure an der Bewältigung einer Situation oder Lösung einer Aufgabe, wegen der dadurch erforderlichen Aushandlungen bzgl. gemeinsamer Ziele, Relevanzen, Maßnahmen etc., sowie aufgrund des unterschiedlichen Wissens, das die Akteure einbringen und lösungsorientiert mit dem Wissen und den Interessen anderer Akteure in Beziehung setzen und das sie vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlicher Rationalitäten, d.h. Handlungslogiken und Interessen (Ladeur 2007; Brüsemeister 2007), gegenstands- und anwendungsbezogen revidieren müssen, erhält das von ihnen generierte Wissen diese neue Qualität. Diese Aushandlungen können durchaus von Konflikten begleitet und unter der Bedingung ggf. ungleich verteilter Ressourcen ausgetragen werden (Cros 1999: 64ff.; s. Abschnitt 3.2.2).

Die Diagnose, nach der Wissen, Praktiken und Instrumente in modernen Gesellschaften zunehmend ‚grenz‘überschreitende Anwendung finden und sich damit räumliche, soziale und zeitliche Grenzen verschieben und aufgrund des flottierenden Wissens durchlässig werden, führt dazu, dass die Annahme klar umgrenzter sozialer Systeme, die mit spezifischen, nicht beliebig austauschbaren Praktiken und je spezifischem Sinn ausgestattet sind, nicht konkurrenzlos geteilt wird (Giddens 1997: 33). Stattdessen wird von einer parallelen Gültigkeit unterschiedlicher Wissensformen ausgegangen, die an hochgradig diversifizierten Orten produziert werden und in einem Zustand diffuser Verteiltheit vorliegen (Rammert 1997ff.; Ortman 1999ff.; Hug 2003b; Krücken 2005: 68; auch Hitzler 1994).

Im Zuge dieser Entwicklung löst sich die Trennung zwischen öffentlich und privat auf – ohne jedoch vollständig obsolet zu werden (Ladeur 2007; Kussau/Brüsemeister 2007: 22f.). Ozga und Jones (2006) gehen angesichts solcher Beobachtungen davon aus, dass das in der Interaktion zwischen Politik und Wissenschaft generierte und für relevant gehaltene Wissen zwischen verschiedenen Akteuren und über geographische Grenzen hinweg sowie aufgrund der oftmals langwierigen Prozesse der politischen Entscheidungsvorbereitung, -findung und des Vollzugs in räumlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht ‚wandert‘. Andere Autoren, die sich mit diesem Geschehen auseinandersetzen, konzipieren diesen Vorgang der Wissensproduktion als ‚Übersetzung‘, die zwischen verschiedenen Akteurskonstellationen stattfindet, um anschlussfähiges Wissen zu generieren (Bosch/Renn 2003; Estabrooks/Thompson/Lovley u.a. 2006). Wissen ist vor diesem Hintergrund nicht eine unveränderliche Ressource (knowledge), sondern kann als etwas Dynamisches verstanden werden, das permanent im Werden begriffen ist (knowing).

Angesichts dessen, dass Steuerungsinstanzen sich aufgrund zunehmender Komplexität und zunehmender Unsicherheit auf dem Weg von Beratungen der Legitimität ihres Handelns versichern, ist der Staat zwar auch weiterhin ein hierar-