



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Implementation didaktischer Innovationen in die Schulpraxis
am Beispiel ausgewählter fachdidaktischer Ansätze des GWB-Unterrichts

verfasst von | submitted by
Sandra Lazic BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Betreut von | Supervisor:

UA 199 506 510 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und wirtschaft-
liche Bildung

Mag. Dr. Heidrun Edlinger

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Begriffsbestimmung sowie der Implementation didaktischer Innovationen im Unterrichtsfach Geografie und wirtschaftliche Bildung (GWB). Ziel der Arbeit ist es einerseits, Merkmale didaktischer Innovationen theoretisch zu definieren und anhand dessen aktuelle fachdidaktische Konzepte zu analysieren. In einem empirischen Teil wird mithilfe einer Fokusgruppendiskussion mit Expert*innen aus Schule und Wissenschaft untersucht, welche Faktoren die Implementation didaktischer Innovationen begünstigen oder hemmen. Die Ergebnisse zeigen, dass neben strukturellen Rahmenbedingungen vor allem die Haltung der Lehrpersonen entscheidend für den Umsetzungserfolg sind. Da es bislang an einer systematischen wissenschaftlichen Begleitung und externen Evaluation von Implementationsprozessen didaktischer Innovationen mangelt, wird im Rahmen dieser Arbeit die Etablierung einer ‚Didaktischen Implementationsforschung‘ vorgeschlagen. Diese soll Implementationsprozesse wissenschaftlich begleiten, evaluieren und optimieren.

This master's thesis deals with the definition and implementation of didactic innovations in the subject geography and economic education (GWB). The aim of the thesis is the theoretical definition of the characteristics of didactic innovations which served as the basis for the analysis of current didactic concepts. In an empirical part, a focus group interview with experts from the academic and scientific field is conducted to investigate which factors favor or inhibit the implementation of didactic innovations. The results indicate the significance of structural framework and teachers' attitudes on the success of implementation. Due to the lack of systematic scientific monitoring and external evaluation of implementation processes for didactic innovations to date, this thesis proposes the establishment of 'didactic implementation research'. This seeks to scientifically accompany, evaluate and optimize implementation processes.

INHALTSVERZEICHNIS

A THEORETISCHER TEIL	1
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Forschungsfragen	3
1.3 Forschungsdesign	4
2 Didaktische Innovation – Annäherung an einen neuen Begriff.....	5
2.1 Begriffsannäherung: <i>Innovation</i>	5
2.1.1 Herkunft des Innovationsbegriffs.....	5
2.1.2 Innovationen in Pädagogik & Didaktik.....	6
2.1.3 Teifähigkeiten der Innovation & Innovationsprozess.....	7
2.2 Begriffsannäherung: <i>Didaktik</i>	8
2.2.1 Entwicklung und Aufgaben der Didaktik.....	8
2.2.2 Aufgaben der Fachdidaktik	10
2.2.3 Fachdidaktik & Innovation	12
2.3 Komponenten einer Didaktischen Innovation	13
3 Didaktische Innovationen am Beispiel ausgewählter fachdidaktischer GWB-Ansätze	15
3.1 Handlungsorientierter GWB-Unterricht	15
3.1.1 Beschreibung des Konzeptes	15
3.1.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation.....	16
3.2 Forschendes Lernen (Inquiry-based learning) im GWB-Unterricht	17
3.2.1 Beschreibung des Konzeptes	17
3.2.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation.....	18
3.3 Spatial Citizenship im GWB-Unterricht	18
3.3.1 Beschreibung des Konzeptes	18
3.3.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation.....	20
3.4 Bildung für Innovativität im GWB-Unterricht	20
3.4.1 Beschreibung des Konzeptes	20
3.4.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation.....	21
3.5. Überblick	23

4 Implementations- und Transferforschung	24
4.1 Entwicklung und Ziele der Implementationsforschung	24
4.2 Implementationsforschung im Bildungsbereich	25
4.3 Verbreitung der Innovationen in die Praxis – Implementationsstrategien	27
4.4 Implementationsprozess.....	30
4.5 „Didaktische Implementationsforschung“	32
5 Zwischenfazit.....	35
 B EMPIRISCHER TEIL 37	
1 Methodisches Vorgehen.....	37
2 Analyse und Auswertung der Fokusgruppendiskussion – Ergebnisse	39
2.1 Definitionen und Merkmale didaktischer Innovationen.....	40
2.2 Beispiele für innovative Ansätze der GWB-Didaktik	41
2.3 Voraussetzungen für innovative fachdidaktische Ansätze	42
2.4 Vorstellungen vs. Realität in der Schulpraxis	44
2.5 Gründe für den Theorie-Praxis-Gap.....	45
2.6 Hemmende Faktoren didaktischer Innovationen in der Schulpraxis.....	47
2.7 Vorschläge, um den Theorie-Praxis-Gap zu schmälern.....	49
2.8 Abbildung Implementationsprozess	50
2.9 Forschungsbereich „Didaktische Implementationsforschung“	51
3 Fazit	53
4 Ausblick	57
<i>Literaturverzeichnis</i>	<i>58</i>
<i>Anhang</i>	<i>62</i>
Leitfaden.....	62
Transkript	65

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Didaktisches Dreieck	9
Abbildung 2: Ansätze des GWB-Unterrichts als didaktische Innovationen.....	23
Abbildung 3: Implementationsprozess.....	30

A THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Innovationen stehen für Veränderungen und schaffen Platz für Neues. Ziel solcher Neuerungen ist es häufig, bestehende Strukturen zu verbessern oder effizienter zu gestalten. Dieser Innovationsgedanke lässt sich auch auf die Unterrichtspraxis übertragen: So können Innovationen in der Schulpraxis als Veränderungen verstanden werden, deren Umsetzung zur Verbesserung oder Umstrukturierung des Unterrichts sowie in weiterer Folge der Lehr- und Lernprozesse beitragen (vgl. KOCH 2011: 52, 54). Dabei kann es sich um Unterrichtsveränderungen handeln, die das Hinzufügen von einzelnen Elementen an die bestehende Unterrichtspraxis betreffen (z.B. die Einführung eines neuen Mediums) oder jene, die die Planung und Durchführung von Unterricht verändern (z.B. Realisierung handlungsorientierten Unterrichts) (vgl. GRÄSEL et al. 2008: 208).

Vor allem in der fachdidaktischen Forschung werden genannte (Struktur-)Veränderungen oder Verbesserungen meist von Fachdidaktiker*innen initiiert, die in der Praxis Anwendung finden und erfolgreich implementiert werden sollen (vgl. REISS und UFER 2018: 250). Dabei handelt es sich ebenfalls um Neuerungen oder Veränderungen bestehender Unterrichtswelten, die zur Weiterentwicklung des Unterrichts, aber auch der daran Beteiligten – in diesem Fall der Schüler*innen und Lehrenden – beitragen sollen (vgl. REISS und UFER 2018: 250). Für jene innovativen Ansätze gibt es in der (Fach-)Didaktik bis dato keinen definierten Begriff. Daher wird in der vorliegenden Arbeit für genannte Unterrichtsveränderungen die Bezeichnung der *Didaktischen Innovation* vorgeschlagen. Da dem aktuellen Forschungsstand zufolge pädagogische bzw. didaktische Innovationen noch nicht definiert wurden, wird die Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Didaktischen Innovation* sowie der Umstand, nach welchen Kriterien dieser definiert werden kann, wesentlich für die vorliegende Masterarbeit werden. Damit wird in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit erstmals eine Grundlage zur Präzisierung des Begriffs *Didaktische Innovation* im Bildungsbereich bzw. der Schulpraxis geschaffen.

Vor allem Bildungsforscher*innen beklagen, dass jene didaktischen Innovationen bzw. theoretischen Ansätze nur schwer Eingang in den Schullalltag finden würden (vgl. GRÄSEL et al.

2008: 207; GRÄSEL 2010: 8; HASSELHORN et al. 2014: 141; SCHRADER et al. 2020: 11; SCHRADER und HASSELHORN 2020: 2). GRÄSEL (2010) spricht dabei auch von einer „Innovationsträgheit des Bildungssystems“ (ebd.: 9). Der Transfer solcher didaktischen Innovationen von der Wissenschaft in die Praxis und deren Umsetzung, werden bislang auch noch kaum wissenschaftlich begleitet. Vor allem in Hinsicht auf Faktoren, die solch einen Implementationsprozess beeinflussen, wurden im Zuge der Recherche nur vereinzelte wissenschaftliche Publikationen im deutschsprachigen Raum gefunden (vgl. SCHRADER et al. 2020; HASSELHORN et al. 2014). Es kann somit angenommen werden, dass sich eine eigenständige Implementationsforschung – wie dies beispielsweise aus den Politikwissenschaften oder der Medizin bekannt ist – im österreichischen bzw. im deutschsprachigen Raum bis dato nicht etabliert hat (vgl. ZIEGELBAUER und GLÄSER-ZIKUDA 2016: 9; SCHRADER et al. 2020: 13). Hier soll die vorliegende Abschlussarbeit ansetzen. Dabei soll der Implementationsprozess, der in der folgenden Arbeit als ein gemeinsamer Prozess von Akteur*innen der Wissenschaft bzw. Forschung, Politik und Schulpraxis verstanden wird, genauer beleuchtet werden (siehe Teil A, Kapitel 4.4). Weiters soll diskutiert werden, wie theoretisches Wissen (erfolgreich) implementiert und wissenschaftlich begleitet werden kann.

Für die vorliegende Arbeit und die daraus entstehende Grundlagenforschung werden Ergebnisse der Implementations- und Transferforschung, wie sie in anderen Bereichen der Sozialwissenschaften bereits Anwendungen finden, herangezogen. In weiterer Folge sollen diese auf ein für den Bildungsbereich ähnliches Forschungsgebiet übertragen und damit die Einführung einer *Didaktischen Implementationsforschung* vorgeschlagen und diskutiert werden (siehe Teil A, Kapitel 4).

Unterschiedliche innovative Ansätze und Konzepte der GWB-Didaktik, welche eine Veränderung in der Planung, Durchführung und Struktur von GWB-Unterricht erfordern und somit zur Innovationsfähigkeit des Unterrichts sowie der daran Beteiligten und damit auch dem Lehr- und Lernprozess beitragen, werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls von Bedeutung sein (siehe Kapitel 3). Diese sollen als Grundlage für potenzielle didaktische Innovationen diskutiert werden. Anschließend wird deren Umsetzung in der Praxis im Zuge eines Fokusgruppeninterviews diskutiert sowie eruiert, weshalb jene Ansätze und Konzepte erfolgreich oder weniger erfolgreich in der Praxis Anwendung finden können.

1.2 Forschungsfragen

Wie bereits ausgeführt, kann beobachtet werden, dass theoretische Methoden und Konzepte der Fachdidaktik oftmals schwer Eingang in die Schulpraxis finden. Gründe hierfür wurden bis dato jedoch wissenschaftlich kaum untersucht (vgl. GRÄSEL et al. 2008; GRÄSEL 2010; HASSELHORN et al. 2014; SCHRADER et al. 2020; SCHRADER und HASSELHORN 2020).

Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen wurden für die vorliegende Arbeit somit folgende Forschungsfragen formuliert:

Wie können didaktische Innovationen definiert werden?

Welche Faktoren begünstigen bzw. erschweren den Implementationsprozess von didaktischen Innovationen im GWB-Unterricht?

Ziel der folgenden Arbeit ist somit, einerseits eine erstmalige Präzisierung des Begriffs *Didaktische Innovation* vorzunehmen und Merkmale hierfür zu definieren. Andererseits gilt es herauszufinden, aufgrund welcher Faktoren die praktische Anwendung theoretischer Überlegungen zu ausgewählten Konzepten der GWB-Didaktik im Schulalltag erleichtert bzw. erschwert werden. Hierbei soll auch identifiziert werden, welche Rolle verschiedene Akteur*innen (Fachdidaktiker*innen, Lehrer*innen, Studierende etc.) dabei spielen, aber auch wie strukturelle Rahmenbedingungen (Bildungspolitik, Hochschuldidaktik etc.) diesen Implementationsprozess auf verschiedenen Ebenen beeinflussen.

1.3 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein Forschungsdesign gewählt, welches eine theoriegeleitete Literaturarbeit mit einer empirischen Erhebung in Form einer Fokusgruppendiskussion kombiniert.

Für die theoriegeleitete Literaturarbeit werden ähnliche oder vergleichbare Forschungsergebnisse der Innovations- und Implementationsforschung aus den Sozialwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften herangezogen, da in diesen Wissenschaftsbereichen bereits fundierte theoretische Auseinandersetzungen vorliegen (vgl. GRÄSEL 2011; KOCH 2011). Diese Perspektiven werden herangezogen und adaptiert auf die Schulpraxis übertragen. Die ausgewählte Literatur dient dabei einerseits als Grundlage für die Beschreibung von Komponenten des eigenständig entwickelten und erstmals theoretisch definierten Begriffs *Didaktische Innovation*, andererseits ist sie ausschlaggebend für die Formulierung des Leitfadens, der im Rahmen der leitfadengestützten Fokusgruppendiskussion Anwendung findet (vgl. FLICK 2017: 77, 78).

Für die empirische Erhebung wurde die Methode der Fokusgruppendiskussion gewählt (siehe Teil B, Kapitel 1). Anhand dieser Methode sollen förderliche bzw. hemmende Faktoren in einem Implementationsprozess von didaktischen Innovationen identifiziert und diskutiert werden. Hierbei scheint sich die Fokusgruppendiskussion besonders anzubieten, da sie einen interaktiven Austausch zwischen Expert*innen mit vielschichtigen Perspektiven ermöglicht, die ihre Sichtweisen aus unterschiedlichen Blickwinkeln argumentieren können (vgl. PRINZEN 2020: 306-307).

Die Triangulation dieser Methoden erlaubt eine Verbindung zwischen theoretischen Konzepten und praktischen Herangehensweisen. Während die theoretische Analyse Grundbegriffe wie *Didaktik* und *Innovation* klärt und strukturelle Faktoren im Implementationsprozess beleuchtet, liefert die Fokusgruppendiskussion praxisbezogene Einblicke der jeweiligen Expert*innen. Somit bietet dieser Methodenmix erweiterte Erkenntnismöglichkeiten für die Identifikation und Analyse von Faktoren, die den Prozess der Implementierung didaktischer Innovationen im GWB-Unterricht begünstigen oder erschweren (vgl. FLICK 2017: 520).

2 Didaktische Innovation – Annäherung an einen neuen Begriff

Der Begriff der Innovation ist omnipräsent in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen geworden. Es scheint, als wären überall innovative Lösungen gefordert und notwendig (vgl. BORUKOVICH-WEIS 2023: 18). Setzt man sich jedoch näher mit dem Begriff auseinander, wird rasch klar, dass dieser in den diversen Fachbereichen und Wissenschaften strittig diskutiert und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird – somit kontextabhängig ist. Dies führt oftmals zu diffusen Definitionen.

Doch wie können Innovationen in der (Fach-)Didaktik – speziell in der GWB-Didaktik – definiert werden? Da dem Begriff *Didaktische Innovation* in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Bedeutung zukommt, ist es erforderlich, diesen begrifflich und inhaltlich zu definieren. Nachfolgend soll deshalb der Versuch einer basalnen Begriffsbestimmung erfolgen. Um eine terminologische Grundlage zu schaffen, soll zunächst erklärt werden, wie (Fach-)Didaktik und Innovation definiert werden können und was diese Begriffe verbindet. Ziel ist es, auf dieser Grundlage Merkmale didaktischer Innovationen herauszuarbeiten, die für die weitere Analyse und die Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden können. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den Begriffen *Didaktik* und *Innovation* um zwei sehr breit gefasste und heterogene Begriffe handelt, deren Definition bereits viel Interpretationsspielraum erlaubt und verschiedene Lesarten impliziert, daher ist es hier von Bedeutung, sich zu positionieren und den Blickwinkel, aus denen die Begriffsbestimmungen erfolgen präzise darzulegen.

2.1 Begriffsannäherung: *Innovation*

2.1.1 Herkunft des Innovationsbegriffs

Maßgeblich geprägt wurde der Innovationsbegriff in der Wirtschaftswissenschaft und ist hierbei stark mit dem Namen Joseph Schumpeter verbunden. Dabei werden Innovationen als Produktinnovationen verstanden, die eine zentrale Bedingung für ein anhaltendes wirtschaftliches Wachstum darstellen und damit gesellschaftlichen Wohlstand implizieren (vgl. RÜRUP 2011: 10).

2.1.2 Innovationen in Pädagogik & Didaktik

Innovationen im pädagogischen bzw. didaktischen Kontext versteht GOLDENBAUM (2013) wie folgt:

[...] Artefakte materieller Art (Produkte) oder nicht-materieller Art (Prozesse) [...], die in technisch-ökonomischen oder sozial-gesellschaftlichen Kontexten und Anwendungsfeldern entstehen bzw. (künstlich) entwickelt werden.“ (ebd.: 151)

Weiters seien Innovationen im schulischen Kontext „sozial-gesellschaftliche Innovationen“ (GOLDENBAUM 2013: 151), die „neue, zielgerichtete, intendierte und geplante Maßnahmen“ (ebd.) darstellen und „Veränderungen bzw. Verbesserungen im schulischen Bildungssystem, in der Einzelschule und/oder in sozialen Interaktionen herbeiführen (sollen)“ (GOLDENBAUM 2013: 151). Es kann somit festgestellt werden, dass der Begriff der Innovation in der vorliegenden Definition als soziale Innovation zu verstehen ist und sich somit von dem technischen Innovationsbegriff unterscheidet. Weiters wird stark auf eine Veränderung oder Verbesserung abgezielt.

Entgegen der Definition von GOLDENBAUM (2013) verstehen GRYL et al. (2023) Innovationen als „umgesetzte bzw. eingeführte Neuerungen technischer, kultureller, ökonomischer, wissenschaftlicher oder sozialer Art“ (ebd.: 100). Es fällt auf, dass Innovationen in manchen Kontexten als neu erscheinen können, in anderen hingegen nicht, weil sie hier schon zur Routine geworden sind. Die Auffassung, dass es sich dabei immer um die Entstehung neuartiger Konzepte, Theorien, Prozesse, Produkte etc. handeln müsse, wird in der Fachliteratur daher immer häufiger abgewiesen (vgl. GRYL 2013: 18, GRYL et al. 2023: 102). Somit ist Innovation nicht immer an ein konkretes Artefakt gebunden, auch die variierende Nutzung oder auch die gegenständlich ungebundene Veränderung dieser (beispielsweise Sichtweisen, Ideen, Praktiken oder Überzeugungen) sind als innovativ zu verstehen (vgl. RÜRUP 2011: 13; RÜRUP und BORMANN 2013: 15-16). Innovationen können jedoch auch ambivalent sein, somit für manche Menschen von Vorteil, für manch andere von Nachteil sein, so können sie auch ungewollte bzw. unbeabsichtigte Folgen mit sich bringen (vgl. GRYL et al. 2023: 100; BORUKOVICH-WEIS 2023: 16, 20).

Nach RÜRÜP (2011) umfassen Innovationen im Bildungsbereich wiederum „alle möglichen Aspekte des schulischen und unterrichtlichen Alltags: neben Lehr- und Lernmaterialien auch methodische Vorgehensweisen, Umgangsformen oder auch organisatorische Strukturen und Abläufe.“ (ebd.: 13) Dabei sei lediglich das Merkmal einer „relativen Neuheit“ (ebd.: 13) relevant. Je nach Schwerpunkt wäre diese dann als curriculare, methodische, institutionelle oder soziale Innovation zu verstehen (vgl. ebd.: 13).

KOCH (2011) erklärt die unterschiedlichen Begriffsverständnisse wie folgt:

„Der Begriff der Innovation ist in der Schulentwicklungsforschung nicht eindeutig definiert. So werden Begriffe wie Erneuerung, Veränderung, Reform, pädagogische Entwicklungsarbeit häufig synonym benutzt“ (ebd.: 33).

Auch GRYL (2013) stellt fest, dass der Innovationsbegriff oftmals mit ähnlichen Begriffen umschrieben wird und führt dies auf die etymologischen Wurzeln des Innovationsbegriffs zurück (ebd.: 17).

Den vielen Begriffsbestimmungen ist jedoch gemein, dass Innovationen mit einer „intendierten und konstruktiven“ (GRYL 2013: 16) Veränderung einhergehen, die somit beabsichtigt und positiv konnotiert ist (vgl. GRYL 2013: 17; BORUKOVICH-WEIS 2023: 19, KOCH 2011: 54). Dabei handelt es sich immer um „ein Hinterfragen, Neu-Formulieren und Neu-Aushandeln“ (GRYL 2013: 23) spezifischer Tätigkeiten, Prozesse, Produkte etc. Dabei wird vor allem der Aspekt der Kreativität – als Voraussetzung einer Innovation – in einem Innovationsprozess als unbedingt notwendig erachtet (vgl. GRYL 2013: 18; BORUKOVICH-WEIS et al. 2023: 266).

2.1.3 Teifähigkeiten der Innovation & Innovationsprozess

In der Innovationsforschung ist man sich einig, dass einem Innovationsprozess die drei Teifähigkeiten *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität* vorausgehen. Dabei beschreibt Reflexivität die Fähigkeit sich selbst bzw. das eigene Handeln und den Status quo von (gesellschaftlichen) Problemen zu hinterfragen. Kreativität beschreibt die Fähigkeit, Ideen zur Problemlösung zu entwickeln. Durch die Implementivität können Menschen auf die identifizierten Probleme aufmerksam gemacht werden und eine Lösungsidee implementiert werden. Durch die Erfüllung dieser drei Teifähigkeiten wird schließlich ein Innovationsprozess in Gang gesetzt, an dem mehrere Personen(-gruppen) aktiv (z.B. durch Lösungsvorschläge bestehender Herausforderungen) oder reaktiv (z.B. durch monetäre oder öffentliche

Unterstützung) beteiligt sein können. Diese drei Phasen laufen dynamisch und iterativ ab (vgl. GRYL et al. 2023: 101-102). In einem Innovationsprozess übernehmen verschiedene Personen(gruppen) spezifische Rollen und Funktionen. Ziel der am Innovationsprozess beteiligten Akteur*innen ist vor allem Lösungsideen für Probleme zu identifizieren und damit Innovationen hervorzubringen, die in den jeweiligen Systemen implementiert werden können. Dieser vorausgehende Innovationsprozess bildet zugleich die notwendige Voraussetzung für eine Implementierung der Innovation und damit auch des Implementationsprozesses von didaktischen Innovationen, wie in Kapitel 4.2 näher erläutert wird (vgl. BORUKOVICH-WEIS 2023: 19, 22).

2.2 Begriffsannäherung: *Didaktik*

2.2.1 Entwicklung und Aufgaben der Didaktik

Wenn von Didaktik gesprochen wird, ist meist von der Allgemeinen Didaktik die Rede. Damit wird eine Disziplin der Erziehungswissenschaften bezeichnet, welche sich mit dem Lehren und Lernen in verschiedenen Kontexten – auf allen Ebenen des Bildungssystems und in den unterschiedlichsten inhaltlichen Lernbereichen (vgl. PORSCH 2021: 25) – beschäftigt (vgl. LEHNER 2019: 11). Durch die weitreichende Geschichte der Didaktik entwickelten sich mit der Zeit unterschiedliche Theoriezweige, darunter bildungstheoretische, lehrtheoretische, kommunikations- und interaktionstheoretische sowie konstruktivistische Ansätze (vgl. PORSCH 2021: 26; TERHART 2018: 411-414). Es entstehen auch Zwischenformen und Neukombination dieser. Durch ihre Transdisziplinarität kann Didaktik auch als Bezugswissenschaft fungieren (vgl. TERHART 2018: 414).

LEHNER (2019) definiert die Didaktik als „die Wissenschaft von der Lehre und die Kunst des Unterrichtens“ (ebd.: 12). Dabei sieht er die Kernaufgabe der Didaktik in der „Reflexion und Förderung von Lehr-/Lernsituationen“ (ebd.) sowie darin, „festzustellen, wie Lehr-/Lernsituationen beschaffen sind“ (ebd.: 12). In diesem Zusammenhang kommt dem didaktischen Dreieck eine wesentliche Bedeutung zu, da es die Grundstruktur einer Lehr-/Lernsituation abbildet (siehe Abb. 1). Dabei beschreibt es drei in Beziehung stehende Elemente:

Eine Person (1), die lehrt, einen Gegenstand/Inhalt/Sachverhalt (2), der gelehrt wird, sowie eine lernende Person oder Gruppe von Menschen (3), die sich mit den Gegenständen/Inhalten/Sachverhalten auseinandersetzt und dabei lernt (vgl. WERNKE und ZIERER 2016: 276).

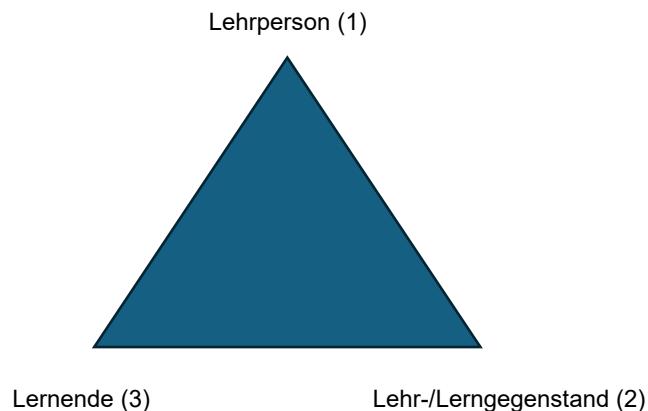


Abbildung 1: Didaktisches Dreieck (eigene Darstellung nach Wernke und Zierer 2016: 276)

Dieses Modell wurde bereits mehreren Überarbeitungen unterzogen. Beispielsweise erweitern WERNKE und ZIERER (2016) das Dreieck zu einem Sechseck und ergänzen es unter anderem um eine Raumperspektive (vgl.: ebd. 277-279). Dabei stellen sie fest, dass Unterricht nicht nur im Klassenzimmer oder in der Schule, sondern auch in außerschulischen Räumen stattfinden kann (vgl. ebd.: 279).

Ein weiteres grundlegendes Modell, welches der systematischen Planung von Unterricht dient, ist die Didaktische Analyse nach Klafki. Diese umfasst einige grundlegende Fragen, die Lehrpersonen bei der Auswahl und Gestaltung von Lehrinhalten unterstützen sollen. Dabei spielen vor allem die *Gegenwartsbedeutung*, *Zukunftsbedeutung*, *Exemplarische Bedeutung* sowie die *Struktur* und *Zugänglichkeit des Inhalts* eine Rolle. Vor diesem Hintergrund plädiert Klafki dafür, mithilfe der Didaktik Schüler*innen in Richtung Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität auszubilden. Hierfür empfiehlt er die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart (vgl. PORSCH 2021: 27). Noch immer sind diese von großer Bedeutung für die Lebenswelt der Schüler*innen und daher aktueller Gegenstand der unterschiedlichen Fachdidaktiken (vgl. REISS und UFER 2018: 252).

Neben den klassischen Theoriefamilien und Modellen der Didaktik wie sie von TERHART (2002) beschrieben werden, entwickeln sich seit den 1990er-Jahren viele moderne Ansätze der Didaktik, dazu zählen unter anderem die *Kompetenzorientierte Didaktik*, die *handlungs- und entwicklungsorientierte Didaktik*, das *Blended learning*, die *Eklektische Didaktik* und viele mehr (vgl. WERNKE und ZIERER 2016: 273-274).

Es wird deutlich, dass der Begriff der Didaktik sehr vielseitig ist und unter verschiedenen Aspekten auch unterschiedliche Definitionen und Erklärungen hiervon relevant sein können. Hierbei kommt es darauf an, aus welchem Blickwinkel definiert wird und welche Funktion des Begriffes dabei von Bedeutung ist. In der vorliegenden Arbeit wird die Didaktik vor allem als transdisziplinäre Wissenschaft verstanden, die verschiedene Lehr- und Lernkontakte im Allgemeinen sowie bestimmte vorab definierte Aspekte und Parameter von Lehr- und Lernkontexten im Speziellen fokussiert.

Dabei kann jedoch eine gewisse Problematik der wissenschaftlichen Begleitung bereits in der Allgemeinen Didaktik festgestellt werden. PORSCH (2021) kritisiert hier die Stagnation der didaktischen Theorien und damit verbunden den „kaum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn“ (ebd.: 28).

Angelehnt an TRAUTMANN (2016) werden hier traditionelle Methoden aufgegriffen und lediglich neu interpretiert. Da diese in Zeiten entstanden sind, in denen keine sozialwissenschaftliche Begleitung solcher üblich war, bleibt eine „Anschlussfähigkeit an Entwicklungen im wissenschaftlichen Feld“ (PORSCH 2021: 28) aus. Es kann somit festgehalten werden, dass innovative Impulse bereits im Bereich der Allgemeinen Didaktik und somit auch die wissenschaftliche Begleitung solcher Prozesse bis dato ausbleiben.

2.2.2 Aufgaben der Fachdidaktik

Neben der allgemeinen Didaktik können unzählige Fachdidaktiken unterschieden werden, die sich mit dem jeweiligen Fach sowie damit einhergehenden Inhalten beschäftigen. Weiters stellen Fachdidaktiken den Zusammenhang zwischen der Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik her und treffen konkrete fachbezogene Entscheidungen (vgl. LEHNER 2019: 15).

Im Gegenteil zur Allgemeinen Didaktik beschäftigt sich die Fachdidaktik vorwiegend mit fachbezogenen Aspekten des Lehrens und Lernens in der Schule oder in einem schulischen Umfeld. Dabei ist die Verbesserung des Unterrichts in einem Fach das vorrangige Ziel (vgl. TERHART 2018: 414). Jede Fachdidaktik hat jedoch auch spezifische fachwissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Hintergründe, diese beeinflussen wiederum Lehr- und Lernprozesse. So werden daraus beispielsweise fachbezogene Inhalte, Curricula und Arbeitsmethoden abgeleitet. All das unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schüler*innen und Lehrer*innen sowie der Anforderungen des Faches (vgl. REISS und UFER 2018: 250, 251; TERHART 2018: 415).

Aufgaben der Fachdidaktik sind damit vielfältig. Zunächst ist sie verantwortlich für die Auswahl geeigneter fachlicher Inhalte für den Unterricht in unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen und damit verbundene Lernziele festzulegen. Weiters ist auch die Bereitstellung von domänen spezifischem Wissen, „das die reflektierte und zielorientierte Planung von Unterricht ermöglicht“ (REISS und UFER 2018: 257), wesentlich. Durch die Einführung von nationalen und internationalen Bildungsstandards sowie standardisierten Tests hat diese Aufgabe auch außerhalb der Fachdidaktik an Bedeutung gewonnen. Daher werden hier auch Zuständigkeiten – beispielsweise die Entwicklung von Kompetenzmodellen oder Testverfahren sowie die Auswertung jener Ergebnisse – gesellschaftlich sowie politisch an die Fachdidaktik herangetragen (vgl. ebd.: 260). Als Kernaufgabe der Fachdidaktik verstehen REISS und UFER (2018) die Erstellung von Lehrmaterialien und Lernumgebungen. Dabei spielt vor allem die Arbeit an Schulbüchern eine große Rolle. Auch die Gestaltung unterschiedlicher Lernumgebungen und den dazugehörigen Methoden zählt hier dazu (vgl. ebd.: 255). Dabei thematisieren die Autoren ebenfalls ein Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und praktischer Relevanz. Hierbei sehen sie die jeweilige Fachdidaktik in der Verantwortung zu entscheiden, ob der Fokus eher auf der empirischen Untersuchung einer Lernumgebung oder in der flexiblen Anwendung der jeweiligen Materialien in der Praxis liegt (vgl. ebd.: 256).

Ohne der Lehrkräfte und dem Wissen über Lernprozesse in dem jeweiligen Fach, sind jedoch weder der Einsatz fachgerechter Inhalte und Ziele noch die der Lehrmaterialien und Lehrumgebungen gewährleistet. Daher ist es ebenso in der Verantwortung der Fachdidaktik, Lehrkräfte in der Erlangung dieses Wissens zu unterstützen (vgl. ebd.: 257, 264).

Dabei appellieren die Autor*innen dafür, fachdidaktisches Handeln nicht nur von Fachdidaktiker*innen, sondern auch von Lehrkräften mitgestalten zu lassen, um kreative Ideen zur Verbesserung des Unterrichts zu gewährleisten (vgl. REISS und UFER 2018: 264)

Als eine weitere Aufgabe der Fachdidaktik im Speziellen sieht LEHNER (2019) „die Überprüfung der Bewährung ausgewählter Inhalte in konkreten Unterrichtsprozessen“ (ebd.: 15). Auch REISS und UFER (2018) streichen in diesem Zusammenhang eine wissenschaftsbasierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, die Fachdidaktik leisten sollte, heraus (ebd.: 261 f.). Damit wird auf eine Evaluierung von Prozessen aufmerksam gemacht, die auch die Implementation gewisser Inhalte von der Theorie in die Praxis beinhalten sollte. Wie weiter oben bereits festgestellt werden konnte, ist jedoch eine wissenschaftliche Begleitung dieser Prozesse – zumindest in der GWB-Didaktik – noch nicht ausreichend implementiert (vgl. GRÄSEL und PARCHMANN 2004: 197; GRÄSEL: 2010: 10; GRÄSEL 2011: 323).

2.2.3 Fachdidaktik & Innovation

Fachdidaktische Forschung kann somit als treibender Motor für innovative Ansätze in der schulischen Praxis fungieren. Sie beeinflusst nicht nur durch Inhalte, Methoden und Lernziele maßgeblich die Gestaltungsebene von Unterricht, sondern übernimmt auch eine zentrale Rolle bei der Identifikation und der Lösung praxisbezogener Probleme des Lehrens und Lernens im jeweiligen Fach. Dadurch entstehen in der Forschung immer wieder neue Ansätze oder Veränderungen bzw. Verbesserungen bereits bestehender Ansätze und Theorien, konkret: innovative bzw. innovierte Inhalte, Methoden, Lernziele etc. Die Fachdidaktik fungiert daher als Schnittstelle von Theorie und Praxis und übersetzt wissenschaftliche Erkenntnisse in praktikable Handlungskonzepte (vgl. GRÄSEL 2011: 322 f.; REISS und UFER 2018: 261 f.).

Fachdidaktiker*innen nehmen damit auch eine wesentliche Rolle als Akteur*innen in einem Implementationsprozess ein, da sie die Implementation von wissenschaftlich fundierten Ergebnissen in die schulische Praxis mitgestalten (siehe Kapitel 4.4).

2.3 Komponenten einer Didaktischen Innovation

Auf Basis der erarbeiteten theoretischen Ausführungen in Kapitel 2 soll nachfolgend eine erste eigenständige Begriffsbestimmung für den in der vorliegenden Arbeit relevanten Begriff der *Didaktischen Innovation* vorgeschlagen werden. Dabei liegt ein zentraler Beitrag dieser Arbeit in der Schärfung des bisher uneindeutigen Begriffes.

Es wird deutlich, dass die beiden Begrifflichkeiten *Didaktik* und *Innovation* bereits vielfältig in der Fachliteratur diskutiert werden, je nach Forschungsbereich jedoch unterschiedliche Auffassungen beinhalten. Gründe hierfür könnten in der Undeutlichkeit der diffusen und schwer definierbaren Begrifflichkeiten, der schwer messbaren Prozesse und der weitreichenden Anwendungsbereiche liegen. Die vorliegende Arbeit versucht die in Kapitel 2 erarbeiteten Begriffsverständnisse aufzugreifen und unter den Aspekten der Forschungsfrage ‚Wie können didaktische Innovationen definiert werden?‘ weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen können daher mithilfe der einschlägigen Literatur Komponenten einer Innovation, wie sie in didaktischen Settings zum Einsatz kommen könnten, identifiziert werden. Dabei ist das Vorhandensein aller nachfolgenden Merkmale notwendig, damit von einer didaktischen Innovation ausgegangen werden kann. Somit setzt sich eine *Didaktische Innovation*, wie sie in der vorliegenden Arbeit bezeichnet wird, aus folgenden Teilen zusammen:

- Eine didaktische Innovation initiiert (eine) **Veränderung(en) des Unterrichtsgeschehens** (vgl. GOLDENBAUM 2013: 151, GRYL 2013: 17, BORUKOVICH-WEIS 2023: 19), die
- durch **kreative** Prozesse (GRYL 2013: 18, BORUKOVICH-WEIS et al. 2023: 266) begleitet wird/werden und ein
- **Neu-Machen/Neu-Formulieren/Um-Denken** und/oder **Ein-Bringen** neuer Sichtweisen/Blickwinkel/Ideen in einen **Lehr- und Lernprozess** bewirkt/(en) (vgl. GRYL 2013: 23; RÜRUP 2011: 13; RÜRUP und BORMANN 2013: 15-16).
- Dieser Prozess ist in einem **didaktischen Lehr-/Lernsetting** eingebettet, welches innerschulisch, aber auch außerschulisch erfolgen kann (vgl. WERNKE und ZIERER 2016: 279).

Die Veränderung des Unterrichtsgeschehens wird oft durch die Einführung oder Umsetzung neuer Konzepte, Theorien und Methoden durch die Lehrperson initiiert. Das Wissen um neue Konzepte, Theorien und Methoden erhält die Lehrkraft häufig durch die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung, in der innovatives Wissen vorgestellt wird. Dieses Wissen soll von der Theorie in die Praxis gestreut werden. Doch wie kann es gelingen Ergebnisse solcher wissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Auseinandersetzungen in die Schulpraxis zu bringen und vor allem wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren? Sieht man sich bereits getätigte Untersuchungen dazu an, wird rasch sichtbar, dass es Projekte gibt, die erste Versuche einer Implementationsforschung anstellen, es scheint jedoch ein gebündeltes bzw. zentrales Forschungsfeld zu fehlen, in dem diese Erkenntnisse zusammengetragen werden können (vgl. vgl. GRÄSEL und PARCHMANN 2004: 197; GRÄSEL: 2010: 10; GRÄSEL 2011: 323). Mit den Worten von RÜRUP und BORMANN (2013) kann somit festgehalten werden: „Eine theorieorientierte Durchdringung von Veränderungsprozessen im Bildungswesen ist trotz aller Empirie immer noch ein Desiderat.“ (ebd.: 17)

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit für die Einführung einer *Didaktischen Implementationsforschung* plädiert, die für die wissenschaftliche Begleitung von Implementationsprozessen didaktischer Innovation verantwortlich ist sowie diese regelmäßig evaluiert und optimiert (siehe Kapitel 4.5).

3 Didaktische Innovationen am Beispiel ausgewählter fachdidaktischer GWB-Ansätze

Bezugnehmend auf die herausgearbeiteten Komponenten und dem daraus gewonnenen Kriterienraster von Didaktischen Innovationen (siehe Kapitel 2.3) soll im Folgenden untersucht werden, inwieweit ausgewählte Konzepte der GWB-Didaktik diese Merkmale aufweisen und somit als didaktisch innovativ verstanden werden können.

Dabei werden ausgewählte Ansätze der GWB-Didaktik herangezogen. Die Auswahl dieser Ansätze erfolgt aufgrund ihrer aktuellen Relevanz in der fachdidaktischen Diskussion. So werden jene Ansätze in einem aktuellen zweibändigen Lehrbuch zur Geographiedidaktik vorgestellt und die Relevanz dieser für einen zukunftsorientierten, partizipativen und reflexiven GWB-Unterricht herausgestrichen (vgl. dazu GRYL et al 2023: Geographiedidaktik – Band 1 & 2). Darüber hinaus weisen jene Ansätze auch deutliche Bezüge zu den oben genannten Merkmalen didaktischer Innovationen auf (siehe Kapitel 2.3). Wenngleich weitere Ansätze ebenfalls in die Analyse einbezogen werden könnten, wird die Analyse im Sinne der inhaltlichen Fokussierung und des Umfangs der vorliegenden Arbeit auf die genannten Ansätze beschränkt.

3.1 Handlungsorientierter GWB-Unterricht

3.1.1 Beschreibung des Konzeptes

Der handlungsorientierte GWB-Unterricht ist kein neues Konzept. Er ist jedoch durch die vielseitigen Ansätze und Methoden und die aktive, praktische Anwendung ein dynamisches und stets aktuelles und somit innovatives didaktisches Konzept, das geprägt ist von neuen Reizen und Entwicklungen der Lebenswelt von handelnden Personen (vgl. GUDJONS 2001: 67). Handlungsorientierte Methoden und Konzepte haben enormes Potential zur Förderung von kreativen und kritischen Handlungsweisen und ermöglichen eine aktive und reflektierte Teilhabe am Leben. Der Handlungsbegriff wird normativ betrachtet, es gilt also ein realistisches Problem zu bearbeiten oder zu lösen. Dabei wird eine Fragestellung formuliert, die eine von den Akteur*innen „selbst wahrgenommene Diskrepanz zwischen einem nicht befriedigten Bedarf und der Vorstellung eines erreichbaren Zustandes, in dem diese Diskrepanz beseitigt ist“ (GUDJONS 2001: 69) thematisiert. Im Vordergrund stehen

Selbstbestimmung, Selbstdäigkeit und Selbststeuerung (vgl. ZURSTRASSEN 2020: 125) sowie Verantwortungsbewusstsein und persönliche Involviertheit (vgl. GUDJONS 2001: 71).

Dabei wird das Prinzip des exemplarischen Lernens verfolgt, das auf eine inhaltliche Vollständigkeit verzichtet. GUDJONS (2001) bezeichnet dies als „Nach-Schaffen und Neu-Kombinieren von Gegebenem“ (ebd.: 71). ZURSTRASSEN (2020) zufolge besteht das Ziel von handlungsorientierten Lehr- und Lernmethoden darin, „Lernende in die Lage zu versetzen, einen Sachverhalt oder ein gesellschaftliches Problem durch das Einholen von Informationen zu erschließen, die Sachlage zu bewerten, ihre Interessen zu formulieren und für diese eintreten zu können.“ (ebd.: 125). Lernende werden somit in den Lernprozess miteinbezogen und Partizipationsfähigkeit ermöglicht (vgl. ZURSTRASSEN 2020: 128). Gleichzeitig wird Handlungsfähigkeit auch durch die „schöpferische Vergegenständlichung“ (GUDJONS 2001: 68) sichtbar, die in Form eines Handlungsproduktes realisiert werden kann. Damit könne ein Arbeits- und Produktionsprozess auch visualisiert werden. ZURSTRASSEN bezeichnet dies nach KLIPPERT (1991) als Handlungsfeld des produktiven Gestaltens (vgl. ZURSTRASSEN 2020: 126).

3.1.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation

Setzt man handlungsorientierten GWB-Unterricht nun in Verbindung mit den weiter oben definierten Komponenten einer Didaktischen Innovation, wird folgendes sichtbar:

- Kreativität spielt im handlungsorientierten Unterricht eine große Rolle. Kreative (Lern-)Prozesse sind unumgängliche Komponenten, einerseits durch die praktische Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt und der Frage nach spezifischen Ideen und Lösungswegen, andererseits durch die Entstehung von kreativen Handlungsprodukten.
- Das Neu-Machen/Neu-Formulieren/Um-Denken ist auf mehreren Ebenen verankert. Grundsätzlich stellt der handlungsorientierte GWB-Unterricht bereits eine Abweichung und somit ein Neu-Machen und Um-Denken vom herkömmlichen Unterrichtsaltag dar, indem er Schüler*innen zu aktiven Gestalter*innen von Lehr- und Lernsettings befähigt (vgl. ZURSTRASSEN 2020: 128). Weiters ist das Neu-Formulieren von Fragestellungen, kognitiven Prozessen sowie Handlungsfeldern Teil des Lösungsprozesses, welcher das Ziel darstellt. Damit einher geht auch das Ein-Bringen von neuen Ideen,

Sichtweisen und Blickwinkeln, aber auch Elementen (z.B. Medien), die den Lehr- und Lernprozess beeinflussen. Weiters wird damit auch ein Um-Denken in Bezug auf die Leistungsbewertung notwendig (vgl. GUDJONS 2001: 71).

- Handlungsorientierter Unterricht kann sowohl an schulischen als auch außerschulischen Lehr- und Lernorten passieren. Handlungsorientierte Lehr- und Lernsettings können auch in digitalen Lernräumen stattfinden.

3.2 Forschendes Lernen (Inquiry-based learning) im GWB-Unterricht

3.2.1 Beschreibung des Konzeptes

Einen ähnlichen – in der GWB-Didaktik neueren – Ansatz stellt das forschende Lernen (auch experimentelles Lernen, inquiry based learning) dar. Hierbei wird jedoch der Forschungsprozess in den Vordergrund gerückt (vgl. BRUZZI und FRENZEL 2023: 33). Es handelt sich somit um einen methodischen Zugang „bei dem die Lernenden aktiv am Forschungsprozess beteiligt werden“ (TILLMANN und WUNDERLICH 2023: 56) und zu einem provozierenden und motivierenden Arbeiten angeregt werden sollen (vgl. BRUZZI und FRENZEL 2023: 33). Ziel der Methode ist es, Lernende dazu zu befähigen, selbstständig (geografische) Fragestellungen zu formulieren, Hypothesen aufzustellen, dafür Daten zu sammeln, zu analysieren und interpretieren (vgl. TILLMANN und WUNDERLICH 2023: 56). Auch hier geht es im weiteren Sinne um Problemlösungen (vgl. BRUZZI und FRENZEL 2023: 33). Hierbei können ebenfalls schulische (z.B. Experimente in der Schule) als auch außerschulische Lernorte (z.B. Exkursionen, digitale Lernräume etc.) von Bedeutung sein. Durch den längeren Arbeitsprozess und Arbeitsrahmen, der dafür notwendig ist, muss auch die Organisation von Unterricht ‚umgedacht‘ werden. Hierbei ist erneut Kreativität gefragt. BRUZZI und FRENZEL (2023) stellen dazu fest:

„Ein sich an Handlungen orientierendes Lernen intensiviert die Kreativität der Lernenden, da diese in sachbezogenen Situationen eine Vielzahl an Lösungswegen aufstellen und diese in ihrer Umsetzung erproben.“ (ebd.: 34).

Bedeutend in dem Prozess sind vor allem „die Darstellungen, Präsentationen und Reflexion der Forschungsergebnisse“ (BRUZZI und FRENZEL 2023: 33).

3.2.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation

Auch hier können verschiedene Komponenten didaktischer Innovationen erkannt werden, welche denen des handlungsorientierten Unterrichts ähneln:

So werden auch bei diesem Ansatz

- bestehende Erwartungen auf Basis eines bereits erkannten Problems überdacht sowie das Vorverständnis reflektiert (Um-Denken).
- Jene Prozesse führen zu einer Veränderung des Unterrichtsgeschehens, da Lernende und deren Forschungsprozess in den Vordergrund rücken. Dies kann in innerschulischen oder außerschulischen Lehrsettings passieren.
- Kreative Prozesse sind integraler Bestandteil des Ansatzes, der sowohl bei der Entwicklung von Hypothesen als auch bei der Präsentation der Ergebnisse gefragt ist.
- Lernende werden zu einem Neu-Formulieren/Neu-Machen und Neu-Kontextualisieren befähigt, indem sie bestehende Sichtweisen hinterfragen, eigene Fragestellungen formulieren und mit neuen Erkenntnissen versehen.
(vgl. TILLMANN 2015: 238 f.)

3.3 Spatial Citizenship im GWB-Unterricht

3.3.1 Beschreibung des Konzeptes

Ein Ansatz, der ebenfalls auf die „Befähigung des Individuums zur Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (SCHULZE und POKRAKA 2023: 351) – hier vor allem über Geomedien – abzielt, ist der Bildungsansatz *Education for Spatial Citizenship*. Dabei steht jedoch nicht nur die Arbeit mit bzw. Erstellung von Raumrepräsentationen wie beispielsweise digitalen Karten im Vordergrund, vielmehr wird die soziale Einbettung der Nutzung und Produktion von digitalen Geomedien in spezifischen Kontexten beleuchtet. So ist der Ansatz „an der Schnittstelle von politischer Bildung und kritisch-reflexiver, mündiger Raumaneignung verortet“ (SCHULZE und POKRAKA 2023: 351). Im Sinne der politischen Bildung werden dabei Partizipationsgewohnheiten unterschiedlicher Akteur*innen untersucht,

Spatial Citizenship bringt dabei die räumliche Perspektive ein, die über den physisch-materiellen Raum hinausgehen kann und beispielsweise veränderte Partizipationsmöglichkeiten im Web 2.0. diskutiert.

Spatial Citizenship greift „relationale Raumkonzepte auf und erlaubt eine kritische Betrachtung machtbezogener Implikationen räumlicher Konstruktionen sowie ein reflexives, politisiertes Verständnis von räumlichen Aneignungsprozessen“ (SCHULZE und POKRAKA 2023: 352). Dabei sind drei zentrale Kompetenzbereiche von Bedeutung (vgl. SCHULZE und POKRAKA 2023: 352; vgl. JEKEL et al 2015: 7-8):

- **Technisch-methodische Dimension**

Diese fördert Kompetenzen der Geoinformationsverarbeitung und zielt auf ein Bewusstsein in Hinblick auf die kreative Anwendung multimedialer Mapping-Tools ab, auch Prozesse der Prosumption räumlicher Repräsentationsformen – die Veränderung von räumlichen Darstellungen durch Annotierung oder Kommentierung – sollen beleuchtet werden.

- **Reflexion & Reflexivität**

Hierbei soll ein Bewusstsein für Einflüsse digitaler Geomedien auf Alltagshandlungen geschaffen werden. Fragen der Datensicherheit und Privatsphäre von Nutzer*innen sowie Gefahren durch Überwachung und Tracking sollen dekonstruiert, reflektiert sowie kritisch diskutiert werden. Reflexion bezeichnet hierbei das Wissen um die Konstruiertheit von Geomedien. Reflexivität bezieht sich auf den eigenen Umgang mit Geomedien und damit auch das Bewusstsein über die eigene Konstruktion von Wirklichkeit.

- **Dimension der geomedialen Kommunikation und Partizipation**

Pragmatische und strategische Fähigkeiten, die Schüler*innen in (digitalen) interaktiven Aushandlungsprozessen kommunikativ und argumentativ unterstützen, sollen hierbei erworben werden.

Mit *Spatial Citizenship* wird somit eine emanzipatorische Richtung hervorgehoben, die in den *Citizenship Theories* sowie im *Critical Thinking* verankert ist und hier unter dem Gesichtspunkt der kritischen Auseinandersetzung mit Geomedien weiterentwickelt werden soll. Vor diesem Hintergrund wird eine *Education for Spatial Citizenship* vorgeschlagen, anhand derer

Schüler*innen dazu befähigt werden eigene räumliche Narrative mithilfe von Geomedien zu gestalten, vorherrschende gesellschaftlich-räumliche Diskurse kritisch zu diskutieren, die Zuordnung von Bedeutungen und Nutzungsmöglichkeiten von Geomedien zu hinterfragen und alternative Sichtweisen und Einstellungen als verantwortungsbewusste Bürger*innen zu entwickeln (vgl. SCHULZE und POKRAKA 2023: 352).

3.3.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation

Auch bei vorliegendem Ansatz können Komponenten der Didaktischen Innovation identifiziert werden:

- *Education for Spatial Citizenship* bringt den *Spatial Citizenship*-Ansatz in ein didaktisches Lehr- und Lernsetting, je nach Methoden kann dies inner- oder außerschulisch erfolgen.
- Kreativität, Ideenfindungen und Innovationen sind wesentliche Bestandteile geomedialer Kommunikation, auch die Verwendung digitaler Tools ist stark an kreative Prozesse gekoppelt.
- Durch die Dimension der Reflexivität und Reflexion sowie das Dekonstruieren gewisser Diskurse und die Partizipation werden ein Neu-Machen/Neu-Formulieren, vor allem jedoch ein Um-Denken und Ein-Bringen neuer Sichtweisen und Perspektiven in einen (Lehr-/Lern-)Prozess angestoßen.

3.4 Bildung für Innovativität im GWB-Unterricht

3.4.1 Beschreibung des Konzeptes

Bildung für Innovativität soll GRYL et al (2023) zufolge „Schüler*innen befähigen, sich aktiv in den Diskurs [...], einzubringen, indem sie lernen, sich zu Vorschlägen anderer zu positionieren und selbstständig Inventionen zu entwickeln.“ (ebd.: 101). Dieser Ansatz fokussiert auf Diskurse wandelnder Gesellschaften und verfolgt das Ziel, Innovativität, die als Fähigkeit an

Innovationsprozessen teilzuhaben verstanden wird, zu fördern (vgl. GRYL et al. 2023: 101). Partizipation, die tatsächlich realisiert wird sowie Kreativität sind damit wichtige Schlüsselwörter (vgl. BORUKHOVICH-WEIS et al. 2023: 278). Es geht dabei jedoch auch darum, „Bestehendes infrage zu stellen, gesellschaftliche Probleme zu identifizieren, darauf basierend gesellschaftliche Strukturen zu erneuern oder sich gegen Erneuerungen zu positionieren.“ (GRYL et al. 2023: 101). Der Innovationsprozess mit seinen Teilsfähigkeiten Reflexivität, Kreativität und Implementivität – wie er auch in Kapitel 2.1.3 beschrieben wird – sowie die daran beteiligten Personengruppen stehen dabei im Vordergrund.

Auch in der Schule können Innovationen initiiert werden, Lehrpersonen können Schüler*innen dabei unterstützen und in einer beratenden Funktion agieren (vgl. GRYL et al. 2023: 102, 105). Eine Unterrichtsmethode, die die drei Teilsfähigkeiten der Innovation fördern soll, ist die „Innovativität fördernde Simulation (IfS)“ (GRYL et al. 2023: 102). Diese ist an die Lebenswelt der Schüler*innen angelehnt und wird in vier Phasen eingeteilt (vgl. GRYL et al. 2023: 102; BORUKHOVICH-WEIS et al. 2023: 282):

1. Reflexion und Problemidentifikation
2. Ideenentwicklung
3. Ideentransfer
4. Implementierung der Ideen

Diese Phasen sollen in einer Unterrichtsreihe umgesetzt werden und enthalten Elemente des Projektunterrichts sowie des forschenden Lernens. Die Umsetzung der Ideen soll durch die Kooperation mit außerschulischen Organisationen auch tatsächlich versucht werden. So wird Partizipation auch außerhalb des innerschulischen Lehr- und Lernsettings möglich (vgl. BORUKHOVICH-WEIS et al. 2023: 283).

3.4.2 Analyse anhand der Komponenten einer Didaktischen Innovation

Das beschriebene Konzept ist durch den Fokus auf Innovativität und die drei Teilkomponenten einer Innovation prädestiniert für die Erfüllung der Merkmale als didaktische Innovation, wie sie in Kapitel 2.3 beschrieben wurden und weist daher folgende Komponenten auf:

- Eine Veränderung des Unterrichtsgeschehens wird durch die vorgegebene phasenartige Einteilung, aber auch innerhalb der vier Phasen mehrmals initiiert.
- Kreative Prozesse und Zugänge spielen in allen Phasen eine große Rolle, da auch Kreativität eine der Teilkomponenten der Innovativität ist, die gefördert werden soll.
- Neu-Machen/Neu-Formulieren/Um-Denken und/oder Ein-Bringen neuer Ideen und Perspektiven steht im Vordergrund und wird vor allem in der Phase der Reflexion und Problemidentifikation sowie in der Phase des Ideentransfers und der Implementation der Ideen gefördert.
- Die phasenartige Auseinandersetzung mit Inhalten ist in einem didaktischen Lehr-/Lernsetting eingebettet, welches innerschulisch, aber auch außerschulisch, durch die Kooperation mit Expert*innen und dem sozialen Austausch erfolgen kann.

3.5. Überblick

Zahlreiche Komponenten einer Didaktischen Innovation, wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert werden (siehe Kapitel 2.3), konnten in den untersuchten Ansätzen identifiziert werden. Diese sollen nun aufgrund der Übersichtlichkeit in einer Tabelle zusammengefasst und veranschaulicht werden.

Ansatz	Veränderung des Unterrichtsgeschehens	Kreativität	Neu-Kontextualisierung von Lehr- und Lernprozessen	didaktisches Lehr-/Lernsetting
Handlungsorientierter Unterricht	Schüler*innen als aktive Gestalter*innen der Lehr-/Lernprozesse (vgl. GUDJONS 2001)	kreative Handlungsprodukte, kreative Ideen und Lösungswege (vgl. ZURSTRASSEN 2020)	Neu-Machen/Um-Denken von Unterrichtsalltag Neu-Formulieren von Fragestellungen, kognitiven Prozessen & Handlungsfeldern Ein-Bringen neuer Ideen, Sichtweisen & Elementen (z.B. Medien)	innerschulisch, außerschulisch, digital
Forschendes Lernen	Lernende beteiligen sich aktiv an Forschungsprozessen (vgl. TILLMANN & WUNDERLICH 2023) Unterrichtsalltag wird umgestaltet	Kreative Auswertung/Darstellung der Forschungsergebnisse Kreative Ideen zur Problemlösung (vgl. BRUZZI und FRENZEL 2023)	Um-Denken von Organisation des Unterrichts Um-Denken in Form von reflexiven Prozessen Neu-Formulieren von Ergebnissen Neu-Machen durch neue Erkenntnisse (vgl. TILLMANN 2015)	Innerschulisch (z.B. Experimente), außerschulisch (z.B. Exkursionen)
Education for Spatial Citizenship	Reflexive Auseinandersetzung mit dem Spatial-Citizenship-Ansatz in einem didaktischen Lehr-/Lernsetting (vgl. SCHULZE und POKRAKA 2023)	Kreative Prozesse bei der Identifikation von Problemstellungen in der geomedialen Kommunikation Kreative Lösungsideen (vgl. SCHULZE und POKRAKA 2023;)	Neu-Formulieren/Neu-Machen durch die Dekonstruktion von Diskursen Um-Denken von bestehenden Sichtweisen und Ein-Bringen neuer Blickwinkel durch Reflexion	innerschulisch, außerschulisch, digital
Bildung für Innovativität	Veränderung durch phasenartigen Aufbau (Reflexion und Problemidentifikation, Ideenentwicklung, Ideentransfer, Implementierung der Ideen) (vgl. GRYL et al. 2023; BORUKHOVICH-WEIS et al. 2023)	Kreativität als eine Teilkomponente von Innovation in allen Phasen von Bedeutung (vgl. GRYL et al. 2023; BORUKHOVICH-WEIS et al. 2023)	Um-Denken & Ein-Bringen neuer Ideen und Perspektiven in der Phase Reflexion & Problemidentifikation Neu-Formulieren und Neu-Machen v.a. in der Phase Ideenfindung & Ideentransfer	innerschulisch, außerschulisch (z.B. durch externe Kooperation)

Abbildung 2: Ansätze des GWB-Unterrichts als didaktische Innovationen, Lazic (2025), Quelle: eigene Darstellung

4 Implementations- und Transferforschung

Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen stellt sich wiederum die Frage, wie die weiter oben dargelegten didaktischen Innovationen, die ihren Ursprung meist in der Fachdidaktik haben, Eingang in die Schulpraxis finden können und welche Faktoren hierfür förderlich bzw. hinderlich sind? Dazu soll zunächst ein Überblick über die Entstehung der Implementationsforschung in anderen wissenschaftlichen Disziplinen gegeben werden und diese in Bezug zu der möglichen Anwendung in der Schulpraxis gesetzt werden. Dabei ist anzumerken, dass die Implementationsforschung in der Fachliteratur auch immer wieder als Transferforschung bezeichnet wird. Beide Begriffe fokussieren den Prozess der Umsetzung einer theoretischen Intervention in die Praxis (vgl. GRÄSEL 2010: 8; GRÄSEL 2011: 321, KOCH 2011: 54)

4.1 Entwicklung und Ziele der Implementationsforschung

Implementationsforschung hat ihren Ursprung in der Politikforschung und wurde Mitte der 60er-Jahre in den USA entwickelt, um Ursachen für ausbleibende Erfolge von sozialen Reformprogrammen zu untersuchen (vgl. PETERMANN 2014: 122). Dabei wird Implementation als „die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis“ (PETERMANN 2014: 122) verstanden. Ziel der Implementationsforschung ist „die Beschreibung und Analyse von Prozessen bei der Umsetzung von Konzepten oder Programmen“ (vgl. ebd.). Strittig ist dabei oft, wann eine Implementation erfolgreich umgesetzt wurde. Hierbei werden je nach Fachbereich unterschiedliche Ansätze herangezogen und als Implementationsoutcomes bezeichnet. Dabei spielen vor allem Handlungsweisen, Wahrnehmungen und die Entscheidungslogik der beteiligten Akteur*innen eine wichtige Rolle. In der Implementationsforschung werden daher vor allem qualitative Methoden der Sozialforschung herangezogen (vgl. PETERMANN 2014: 122-123).

Gegenstand der Implementationsforschung ist die Vermittlung bzw. Übernahme von bereits wissenschaftlich begründetem Wissen und die Umsetzung dessen unter Alltagsbedingungen (vgl. SCHRADER et al 2020: 13, 16).

Implementationsforschung ist neben der Politikforschung auch in der medizinischen Forschung gängig. Daher basieren erste Versuche einer Implementationsforschung im Bildungsbereich auf Impulsen aus jener medizinischen Forschung, in der Implementations- und Interventionsstudien bereits jahrelang praktiziert werden. Hier wird vor allem in sogenannten Efficacy-Studien untersucht, ob Effekte, die unter laborähnlichen Bedingungen nachweisbar sind, auch unter Alltagsbedingungen erhalten bleiben, beispielsweise wenn diese von Praktiker*innen anstatt von Forschenden durchgeführt werden. Außerdem versuchen solche Studien zu klären, wer von solchen Interventionen profitiert, wie lange Wirkungen in der (Alltags-)Praxis anhalten und welche Nebenwirkungen solcher Interventionen beobachtbar sind (vgl. SCHRADER et al. 2020: 17).

SCHRADER et al. (2020) sprechen von Implementationsforschung im weiteren Sinne, wenn eine Intervention beforscht wird, bei der zumindest Teile der Intervention wissenschaftlich legitimiert, deren Wirksamkeit jedoch noch nicht überprüft ist (vgl. ebd.: 15). Das Forschungsgebiet widmet sich somit „dem Prozess der Umsetzung einer Intervention in einem bestimmten Setting, mit dem Ziel, die institutionellen, organisationalen und personalen Bedingungen zu identifizieren, unter denen diese erfolgreich implementiert werden kann“ (SCHRADER et al. 2020: 15).

Zusammengefasst geht es darum, den Prozess der Umsetzung zu fokussieren und Motive, Handlungsweisen, Wahrnehmungen und Entscheidungen der unterschiedlichen Akteur*innen des Implementationsprozesses besser zu verstehen sowie zu diskutieren, wie Interventionen erfolgreich in unterschiedlichen Kontexten implementiert werden können (vgl. PETERMANN 2014: 123).

4.2 Implementationsforschung im Bildungsbereich

Eine eigene Implementationsforschung – wie sie in den oben genannten Wissenschaftsbereichen (Politik, Medizin etc.) bereits besteht – hat sich im Bildungsbereich bis dato noch nicht etabliert (vgl. SCHRADER et al. 2020: 13). Dazu kommt eine wenig überschaubare Menge an Forschungsgebieten, die sich direkt oder indirekt mit der Implementation von Neuerungen und/oder Veränderungen im Bildungssystem beschäftigen (empirische Bildungsforschung, Unterrichtsforschung, Disseminationsforschung, Praxisforschung, Schulentwicklungsforschung uvm.; vgl. dazu SCHRADER et al. 2020: 14). Ein

in den 1990er-Jahren entstandenes Forschungsgebiet, welches als erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung bezeichnet wird, diskutiert unterschiedliche Begriffsvorschläge für das Phänomen *Innovation*. Dabei werden Begriffe wie *Rezeption, Diffusion, Reform, Wandel* oder *Entwicklung* vorgeschlagen. Auch die Begriffe *Transfer* und *Implementation*, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, werden in diesem Forschungsbereich thematisiert (vgl. RÜRUP und BORMANN 2013: 16). Als Transfer wird dabei „die Verbreitung oder die Weitergabe des Transferierten“ bezeichnet (GRÄSEL 2010: 8). „Gegenstand des Transfers sind Innovationen, die in unterschiedlichen Zusammenhängen entstanden sein können“ (KOCH 2011: 54). Dem Transferprozess wird jedoch bislang wenig Bedeutung zugemessen (vgl. GRÄSEL 2010: 9). Den Begriff der Implementation beschreibt KOCH (2011) wie folgt: „Werden Aktivitäten unternommen, die dazu führen, dass eine Schule eine Innovation rezipiert, die nicht an ihrer Entwicklung beteiligt war, wird dies als Implementation (Übertragung und Verankerung) bezeichnet.“ (ebd.: 56) Wie sich diese Aktivitäten gestalten, wird jedoch nicht genannt. Somit beschreibt Implementation in diesem Sinne die ersten Realisierungen des Transfers in der Praxis (vgl. GRÄSEL 2011: 321). Es bleibt jedoch offen, wie sich ein Transferprozess gestaltet und welche Aktivitäten dafür vonseiten der Schule, aber auch anderen beteiligten Akteur*innen notwendig sind (vgl. KOCH 2011: 56). Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Stelle an und stellt jenen Transfer- und Implementationsprozess dar und beschreibt diesen (siehe Kapitel 4.4). Weiters werden anhand der Fokusgruppendiskussion Faktoren identifiziert, die Aktivitäten in Richtung einer Implementation fördern.

Es wird ersichtlich, dass Begrifflichkeiten in den vorherrschenden Forschungsgebieten nicht klar definiert und abgegrenzt sind. Damit einhergehend kann festgestellt werden, dass Studien, die in diesen Forschungsgebieten durchgeführt wurden, bislang nur eine begrenzte Verknüpfbarkeit und theorieorientierte Diskussion der Ergebnisse bieten und somit wenig anschlussfähig sind (vgl. RÜRUP und BORMANN 2013: 17).

4.3 Verbreitung der Innovationen in die Praxis – Implementationsstrategien

Da eine Kluft zwischen Forschung, Politik und Schulpraxis festgestellt werden kann, werden die Forderungen nach Interventions- und Implementationsstudien in der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung immer häufiger (vgl. GRÄSEL und PARCHMANN 2004; GRÄSEL 2010; SCHRADER und HASSELHORN 2020; SCHRADER et al. 2020 uvm.). Dabei soll das Ziel verfolgt werden, „pädagogische Interventionen im Feld zu erproben und Bedingungen, Prozesse bzw. Wirkungen ihrer Implementierung zu untersuchen“ (SCHRADER et al. 2020: 12).

GRÄSEL und PARCHMANN beschreiben für den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis bereits 2004 allgemeine Implementationsstrategien, die auch für die Unterrichtspraxis von Bedeutung sind. Die Wahl der Strategie hängt dabei von den Rahmenbedingungen, der Zielformulierung und des Implementationsgegenstands ab (vgl. GRÄSEL und PARCHMANN 2004: 198 ff., GRÄSEL 2010: 13):

1. Top-Down-Strategie

Innovationen werden von externen Instanzen oder externen Expert*innen (z.B. Bildungsministerium) entwickelt und initiiert. Dabei gibt es inhaltliche oder formale Vorgaben und Ziele, die in die Schule getragen werden sollen. Beispielsweise ist die Einführung von neuen Lehrplänen eine klassische Top-Down-Strategie. Erfolgreich ist die Implementation dann, wenn der Input so genau wie möglich und so wie vorgesehen in der Praxis realisiert wird.

2. Evidenzbasierte Strategie

Diese Strategie ist der Top-Down-Strategie im Kern ähnlich. Es steht jedoch nicht die möglichst genaue Umsetzung im Fokus, sondern positive Effekte, die durch die Veränderung erzielt werden. Der Output der Innovation ist bei dieser Strategie somit im Vordergrund, dabei soll bereits vorhandene empirische Evidenz im Veränderungsprozess intensiv berücksichtigt werden. Voraussetzung ist das Vorhandensein ausreichender empirischer Studien, die Wirkungen und Nebenwirkungen von bereits verwendeten Interventionen beschreiben. Als Vorbild werden anwendungsorientierte experimentelle

Studien aus den USA genannt (z.B. das amerikanische Programm zur Anhebung der Bildungsstandards *No Child Left Behind*).

3. Bottom-up-Ansatz/Symbiotische Strategie

Durch die gemeinsame Arbeit von Forschung und Praxis werden Innovationen realisiert: Akteur*innen mit unterschiedlicher Expertise arbeiten gemeinsam an der Umsetzung einer pädagogischen (hier: didaktischen) Innovation. Durch die Partizipation von Lehrkräften bei der Ausarbeitung von Maßnahmen sowie der Reflexion, Selbstevaluation und externen Evaluation werden die Wirkungen der Maßnahmen überprüft, implementiert und optimiert. Erfolgreich wird die Implementation nach dieser Strategie als solche bezeichnet, wenn sich so viele Akteur*innen wie möglich mit der Neuerung identifizieren und verschiedene Möglichkeiten gegeben sind, die Ziele individuell und je nach spezifischen Kontextbedingungen zu erreichen. Vor allem die externe Evaluation spielt hierbei eine große Rolle, da damit negativen Effekten der Innovation entgegengewirkt werden kann.

4. Transfer durch Design-Forschung

Diese Strategie steht im Zusammenhang mit der Design-Forschung und unterscheidet sich vom Bottom-up-Ansatz durch den höheren wissenschaftlichen Anspruch. Ziel dieser Strategie ist es, Grundlagentheorien weiterzuentwickeln. Dabei wird der Fokus auf Experimente und Quasi-Experimente gelegt, die als Methode zur Erkenntnisgewinnung dienen (hier vor allem Feldstudien). Dabei müssen die Problem- und Fragestellungen aus der Praxis stammen und nicht aus dem rein innerwissenschaftlichen Diskurs. Dies ist jedoch mit einem hohen Zeitaufwand und Ressourcenverbrauch verbunden.

Die Autor*innen stellen einerseits fest, dass im deutschsprachigen Raum Top-Down-Strategien überwiegen, andererseits sei es auffällig, dass im anglo-amerikanischen Raum – im Vergleich zum deutschsprachigen Raum – die Ziele der Schulinnovationen, also die Outputs, stärker im Fokus stehen würden. Es wird somit ersichtlich, dass empirische Forschung von didaktischen Innovationen im deutschsprachigen Raum zurzeit nur ‚Randforschung‘ ist und nicht zentrales Element der Innovation, wie es im internationalen Kontext der Fall ist (vgl. GRÄSEL 2010: 17). Vor allem der Implementationsprozess wird in der Forschung bislang noch wenig beachtet (GRÄSEL 2010: 10). Dies führt auch dazu, dass Wirkungen und Nebenwirkungen von bereits

durchgeführten oder implementierten Innovationsprojekten zu wenig untersucht werden (vgl. GRÄSEL 2010: 17).

In weiterer Folge kann somit angenommen werden, dass die Kombination aus Top-Down-Strategien und wenig externer Evaluation – damit auch keiner Anpassung und Optimierung von Maßnahmen – hemmende bzw. negative Auswirkungen auf die Implementation didaktischer Innovationen hat (vgl. GRÄSEL 2010: 15). Weiterführende bzw. fundierte Ergebnisse, beispielsweise hemmende oder begünstigende Faktoren bei der Implementation von didaktischen Innovationen, bleiben bis dato jedoch aus (vgl. SCHRADER et al. 2020: 21; GRÄSEL 2010: 17). Diese ‚Forschungslücke‘ ist für die vorliegende Masterarbeit von großer Bedeutung und soll im methodischen Teil näher untersucht werden (siehe Teil B, Kapitel 2).

4.4 Implementationsprozess

Didaktische Innovationen können anhand verschiedener Implementationsstrategien (siehe Kapitel 4.3) in die Praxis überführt werden. Der Implementationsprozess einer didaktischen Innovation ist vielseitig und wird von folgenden Ebenen maßgeblich beeinflusst:

- Makroebene: gesetzliche Rahmenbedingungen, Politik etc.
- Mesoebene: Organisation Schule
- Mikroebene: Lehrkräfte

Die gewählte Implementationsstrategie ist maßgeblich dafür verantwortlich, welche Ebene den meisten Einfluss auf die Implementation der didaktischen Innovation ausübt. Um den bislang kaum untersuchten Implementationsprozess und die damit verbundenen komplexen Wechselwirkungen (vgl. KOCH 2011: 56; vgl. GRÄSEL 2010: 9) sichtbar zu machen, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachfolgende Abbildung vorgestellt. Die Visualisierung stellt eine eigene konzeptionelle Leistung dar und veranschaulicht die zentralen Phasen eines Implementationsprozesses von didaktischen Innovationen – von der Ideenfindung bis zur Implementation in die Schulpraxis. Dieser Prozess kann dabei wie folgt aufgebaut sein:

Makroebene: gesetzliche Rahmenbedingungen, (Bildungs-)Politik

Je nach Implementationsstrategie
unterschiedliche Akteur*innen

1) Initiative/
Problemidentifikation

2) Ideenfindung

3) Entstehung
einer
didaktischen
Innovation

Mesoebene:
Organisation
Schule

4) Implementa-
tion der didaktischen
Innovation

Mikroebene:
Lehrkräfte

5) Reflexion/
Evaluation

6) Adaption/
Optimierung

Abbildung 3: Implementationsprozess, Lazic (2025), Quelle: eigene Darstellung

In der Abbildung wird ersichtlich, dass die Makroebene (gesetzliche Rahmenbedingungen, Bildungspolitik etc.) über allem steht und die Rahmenbedingungen für den Implementationsprozess vorgibt. Die Initiative zur Innovation kann jedoch von vielen Seiten gesetzt werden, dessen Ursprung variiert je nach Implementationsstrategie. Die Strategie beeinflusst den Implementationsprozess wiederum maßgeblich, da dabei unterschiedliche Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen von Bedeutung sein können. Meist wird dabei eine Problemstellung identifiziert und dafür eine Neuerung bzw. Verbesserung der Situation gesucht. Im Falle einer didaktischen Innovation hat die Initiative ihren Ursprung meist in der Fachwissenschaft und/oder der Fachdidaktik.

Anschließend findet in mehreren Phasen eine Ideenfindung durch Expert*innen statt, auch hier sind je nach Implementationsstrategie verschiedene Akteur*innen beteiligt. Dabei sind Rahmenbedingungen der Makroebene (z.B. Lehrplan, Gesetze) erneut relevant.

Im Idealfall entsteht dadurch eine didaktische Innovation wie sie in Kapitel 2.3 beschrieben wird. Diese soll in der Praxis zur Verbesserung einer festgestellten Problemsituation führen. Dabei können neue Komponenten in den Prozess eingebracht werden oder bereits vorhandene Prozesse adaptiert werden, also Neuerungen oder Veränderungen passieren.

Je nach Strategie wird die didaktische Innovation nun in die Praxis transferiert. Dabei haben Akteur*innen der Meso- und Mikroebene wichtige Rollen. Wie die Innovation in der Organisation Schule (Mesoebene) von den Lehrkräften (Mikroebene) umgesetzt wird, hängt von verschiedenen (inner- und außerschulischen) Faktoren ab. Diese sind jedoch bislang noch nicht hinreichend untersucht. Die Tatsache, dass es dafür bis dato kein etabliertes Forschungsfeld bzw. Forschungsgebiet gibt, könnte einer der Gründe dafür sein (vgl. SCHRADER et al. 2020, vgl. GRÄSEL 2010: 15). Hier soll die vorliegende Arbeit ansetzen und anhand der Fokusgruppendiskussion, die in Teil B näher beschrieben wird, genannte Faktoren identifizieren.

Mit der Einführung einer Anwendungsforschung (hier: didaktische Implementationsforschung genannt) würde die zurzeit fehlende Ebene der Reflexion und (externen) Evaluation des Transfers untersucht bzw. wissenschaftlich begleitet werden. Außerdem könnten dadurch Adaptionen und Optimierungen der Implementation vorgenommen und diese angepasst erneut in die Praxis transferiert werden (siehe Kapitel 4.5).

4.5 ‚Didaktische Implementationsforschung‘

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen und der Erkenntnis, dass die wissenschaftliche Begleitung von Implementationen in der Schulpraxis bis dato keinem Forschungsgebiet eindeutig zugeordnet ist, wird nachfolgend die Etablierung eines neuen Forschungsbereichs diskutiert, das mit dem Ziel der Optimierung von Schulpraxis, Erkenntnisse und Ergebnisse gewinnt und analysiert, unter welchen Umständen theoretische Ergebnisse in der Praxis (erfolgreich) umgesetzt werden können. In Anlehnung an Wolfgang EINSIEDLERS (2010) didaktische Entwicklungsforschung, die er mit Forschungs- und Entwicklungarbeit (kurz: F&E) der Wirtschaftswissenschaften sowie dem Projektmanagement vergleicht, wird in der vorliegenden Arbeit die Einführung einer didaktischen Implementationsforschung vorgeschlagen. Dabei fokussiert sich der vorgeschlagene Forschungsbereich auf die Implementation und den dazugehörigen Prozess von didaktischen Innovationen, während EINSIEDLER (2010) die (Weiter-)Entwicklung von Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung durch die Praxis thematisiert.

Unter der didaktischen Implementationsforschung wird eine (fach-)didaktische Anwendungsforschung verstanden, die der Fachdidaktik zugeordnet ist. Sie beschäftigt sich mit praktischen Problem- und Fragestellungen, verknüpft diese mit theoretischen Ansätzen und entwickelt dadurch in einem Ideenfindungsprozess didaktische Innovationen. Deren Implementation und Transfer in die Schulpraxis wird dabei von genanntem Forschungsbereich wissenschaftlich begleitet. Dabei werden Szenario-Entwicklungen und Analysen aufgestellt, um vorbeugend Stolpersteine und Schwierigkeiten zu identifizieren (vgl. GRÄSEL 2010: 17). Hierbei könnte man sich an Efficacy-Studien aus der Medizin orientieren, die Wirkungen und Nebenwirkungen von wissenschaftlichen Interventionen während des Implementationsprozesses beschreiben. Diese wiederum sind Anlass für Theorieergänzungen und Spezifizierungen oder Anpassungen unterschiedlicher Komponenten einer didaktischen Innovation. Dadurch kann auch eine Vorab-Förderung der Implementation gefördert werden und Planungen zur Früherkennung von hinderlichen Faktoren entworfen werden. Sowohl Szenario-Entwicklungen und Analysen sowie strategische Planungen zur Früherkennung diverser Hemmnisse sind jedoch bislang Raritäten in der fachdidaktischen Forschung (vgl. EINSIEDLER 2010: 71).

Didaktische Implementationsforschung soll dabei einerseits theoretische Erkenntnisse liefern, andererseits evidenzbasierte und wissenschaftlich überprüfte Handlungsanleitungen für die Praxis zur Verfügung stellen. Dafür ist die Zusammenarbeit mit Praktiker*innen der Schulpraxis besonders relevant. Hierfür bietet sich beispielsweise Design-Forschung (siehe Kapitel 4.3) an.

Ein Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden soll für die Datenerhebung der didaktischen Implementationsforschung herangezogen werden. Dabei sind unter anderem Szenario-Entwicklungen, Efficacy-Studien, Feldexperimente, Projektbegleitungen, qualitative Interviews sowie standardisierte Befragungen als Methoden vorstellbar.

Mithilfe dieser sollen evidenzbasierte Daten entstehen, die gelingende und hemmende Faktoren von didaktischen Innovationen unter Berücksichtigung diverser Kontextbedingungen (z.B. schulspezifische Bedingungen) dokumentieren. Ergebnisse dieses bereits in der Praxis überprüften Wissens dienen weiters als Lehrgegenstand der Lehramtsstudien (z.B. in Form von Unterrichtsmodellen, Konzepten und Ansätzen) und werden dadurch auch im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Theoretiker*innen an Praktiker*innen weitergegeben und damit in die Unterrichts- und Schulpraxis transferiert. Dies könnte den Gap zwischen theoretischer Lehre und praktischer Anwendung schließen bzw. schmälern.

Durch die Anwendung von Transferstrategien wie dem Bottom-up-Ansatz oder dem Transfer durch Design-Forschung werden unterschiedliche Akteur*innen und Sichtweisen in den Implementationsprozess miteinbezogen. Dadurch können Theorie und Praxis enger zusammenarbeiten und gewünschte Effekte der Implementation eher gelingen.

Auch Lehrwerksforschung sollte zum Untersuchungsgebiet der didaktischen Implementationsforschung werden, da die praktische Anwendung von didaktischem (theoretischem) Wissen in hohem Maße durch Schulbücher verbreitet wird. Diese wichtige Nahstelle sollte somit ebenfalls im Fokus der vorgestellten Anwendungs- und Implementationsforschung liegen.

Zusammenfassend wird mit der didaktischen Implementationsforschung ein Forschungsbereich vorgeschlagen, der gemeinsam mit anderen relevanten Akteur*innen didaktische Innovationen initiiert, um Problemstellungen der Schul- und Unterrichtspraxis zu verbessern und zu optimieren, die Implementationsbedingungen dafür wissenschaftlich untersucht und den Transfer dessen wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Damit soll eine intensivere Zusammenarbeit der Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik und aller Beteiligten der Organisation Schule gewährleistet werden und wertvolles Wissen gewinnbringend in die Schulpraxis transferiert werden.

Zurzeit scheint vieles an innovativem Wissen durch die fehlende Bündelung in einem Forschungsbereich zu ‚versanden‘ (vgl. GRÄSEL 2010: 9). Der aktuell beobachtbare Gap zwischen Theorie und Praxis soll mit der Einführung einer didaktischen Implementationsforschung somit geschmälert und auf lange Sicht geschlossen werden.

5 Zwischenfazit

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird eine erste Begriffsbestimmung für den bislang nicht definierten Begriff *Didaktische Innovation* erarbeitet. Aufbauend auf einer umfassenden Auseinandersetzung mit bestehenden Innovations- und Didaktikbegriffen sowie deren Verbindung werden Komponenten formuliert, die als Grundlage für eine Klassifikation von innovativen didaktischen Ansätzen dienen. Es zeigt sich, dass diese Komponenten – beispielsweise die Initiierung von Veränderungen im Unterrichtsgeschehen, kreative Prozesse, Neu-Kontextualisierungen sowie die Einbettung in didaktische Lehr-/Lernsettings – zentrale Merkmale didaktischer Innovationen sind. Da es sich um eine erstmalige Präzisierung dieses Begriffes handelt, soll darauf hingewiesen werden, dass die entwickelte Begriffsbestimmung für *Didaktische Innovation* vermutlich nicht in ihrer Gesamtheit abgeschlossen oder vollständig ist. Die identifizierten Aspekte orientieren sich dabei an den Forschungsfragen sowie an den thematischen Schwerpunkten der vorliegenden Arbeit und stellen somit eine im Rahmen dieser Arbeit mögliche Annäherung an den Begriff dar.

Des Weiteren wird deutlich, dass Komponenten didaktischer Innovationen wie sie in Kapitel 2.3 beschrieben werden, auch in aktuellen Konzepten und Ansätzen der GWB-Didaktik angesiedelt sind. So können Methoden des handlungsorientierten Unterrichts, forschenden Lernens, des Spatial Citizenship sowie der Bildung für Innovativität durchaus als didaktische Innovationen bezeichnet werden.

Darüber hinaus wird dargelegt, dass ein Transfer dieser Innovationen in die Schulpraxis einen Implementationsprozess auslöst, an dem verschiedene Akteur*innen teilhaben. Dieser wird in Kapitel 4.4 dargestellt und näher erläutert. Hierbei kann eine enge Verbindung zwischen Implementationsstrategien und dem Implementationsprozess hergestellt werden. Die gewählte Strategie ist dabei ausschlaggebend für den Verlauf des Implementationsprozesses sowie die beteiligten Akteur*innen. Aufgrund der bislang fehlenden externen Evaluation solcher Innovationsprozesse wird mit der *Didaktischen Implementationsforschung* ein möglicher Forschungsbereich vorgeschlagen, der den Implementationsprozess didaktischer Innovationen systematisch begleitet, evaluiert und fortlaufend optimiert. Diese wissenschaftliche Begleitung zielt darauf ab, die bislang vernachlässigten Ebenen der Reflexion/Evaluation sowie Adaption/Optimierung innerhalb des Implementationsprozesses aufzugreifen und dadurch den Theorie-Praxis-Gap im Hinblick auf die Implementation von didaktischen Implementation zu schmälern.

B EMPIRISCHER TEIL

Aufbauend auf den theoretischen Ausführungen in Teil A, hier insbesondere die Begriffsbestimmung und die definierten Komponenten didaktischer Innovationen (siehe Kapitel 2.3), zielt der folgende empirische Teil darauf ab, zentrale Aspekte dieser theoretischen Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen und Sichtweisen erstmals empirisch zu erheben bzw. zu vertiefen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Faktoren den Implementationsprozess didaktischer Innovationen im GWB-Unterricht begünstigen oder hemmen und wie dieser Prozess von relevanten Akteur*innen wahrgenommen wird.

Der empirische Teil verfolgt damit zwei zentrale Absichten: Einerseits soll die im theoretischen Teil entwickelte Begriffsdefinition didaktischer Innovationen (siehe Teil A, Kapitel 2) durch praktische Perspektiven erweitert werden. Andererseits werden auf Basis der in Teil A, Kapitel 4 entwickelten Abbildung zum Implementationsprozess konkrete Erfahrungen dazu sowie hemmende und begünstigende Faktoren bei der Umsetzung didaktischer Innovationen in die Schulpraxis erhoben.

1 Methodisches Vorgehen

Um die zweite Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit „*Welche Faktoren begünstigen bzw. erschweren den Implementationsprozess von didaktischen Innovationen im GWB-Unterricht?*“ zu beantworten und damit begünstigende bzw. hinderliche Faktoren für den Transfer von didaktischen Innovationen am Beispiel ausgewählter Konzepte der GWB-Didaktik zu identifizieren, wird neben einer theoriegeleiteten Literaturarbeit (siehe Teil A, Kapitel 1.3), eine leitfadengestützte¹ Fokusgruppendiskussion als Methode herangezogen. Dabei handelt es sich um moderierte, möglichst natürliche Gespräche, die mit einer Gruppe von Teilnehmenden zu einem bestimmten Thema geführt werden (vgl. FITZPATRICK und MAYER 2022: 704). Eine Fokusgruppendiskussion eignet sich unter anderem für die „Identifikation von möglichen Einflussfaktoren“ (MAYERHOFER 2009: 479) bei bestimmten Fragestellungen und dient zur Erhebung qualitativer (verbaler) Daten. Die Methode dient zugleich dazu die individuellen Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen der Sprecher*innen selbst zu hören (vgl. PRINZEN 2020: 306-307).

¹ Leitfaden siehe Anhang

Ziel ist es, „möglichst viele unterschiedliche Facetten eines Themas“ (SCHULZ 2012: 9) einzubringen. Mithilfe eines Leitfadens wird sichergestellt, dass alle relevanten Aspekte während der Forschungsgruppendiskussion angesprochen werden (vgl. SCHULZ 2012: 9).

Die Fokusgruppendiskussion dient in der vorliegenden Arbeit als Methode zur Grundlagenforschung, da damit eine Ersterhebung zu förderlichen und hemmenden Faktoren in einem Implementationsprozess von didaktischen Innovationen in der GWB-Didaktik erfolgt. Für die geplante Diskussion werden zwei Fachdidaktiker*innen, eine Studierende sowie drei Lehrpersonen ausgewählt. Dabei setzt sich die jeweiligen Personengruppen wie folgt zusammen:

- Fachdidaktiker*innen stammen aus dem Bereich der GWB-Didaktik, in beiden Fällen haben die Fachdidaktiker*innen auch Schulpraxiserfahrungen.
- Unter den Lehrpersonen wird eine Junglehrerin einer Wiener Mittelschule mit drei Jahren Praxiserfahrung ausgewählt, die sogleich Studierende im Masterstudium Lehramt des Unterrichtsfaches GWB ist. Weiters ist eine erfahrene Lehrperson, die über zehn Jahre Praxiserfahrung in einer burgenländischen AHS aufweist unter den Teilnehmer*innen.
- Um festzustellen, ob Konzepte der GWB-Didaktik allen unterrichtenden Lehrpersonen bekannt sind, wird auch eine fachfremde Lehrperson einer Mittelschule in Niederösterreich ausgewählt.

Gründe für die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen können einerseits in den unterschiedlichen Perspektiven und Blickwinkeln, die sich durch das vielseitige Wissen und die persönlichen Erfahrungen auf das Thema ergeben, identifiziert werden. Andererseits werden dabei zentrale Akteur*innen, die an dem Implementationsprozess didaktischer Innovationen beteiligt sind, adressiert und befragt. So wird ein fachübergreifender Austausch gefördert und ein differenziertes Bild zu den besprochenen Themen geboten (vgl. PRINZEN 2020: 306-307). Da Einflussfaktoren sowie didaktische Innovationen im deutschsprachigen Raum – vor allem jedoch in Österreich – noch kaum untersucht wurden, dient die Fokusgruppendiskussion auch als Ersterhebung und kann somit als Grundlagenforschung verstanden werden. Die Fokusgruppendiskussion findet online über Zoom statt. Diese wird nach der Durchführung transkribiert und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe Teil B, Kapitel 2).

2 Analyse und Auswertung der Fokusgruppendifiskussion – Ergebnisse

Als Auswertungsmethode wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2022, 2015) gewählt, da sie durch die systematische und regelgeleitete Vorgehensweise sowie das Kategoriensystem „das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens“ (MAYRING 2015: 51) ermöglicht.

Dabei wird das Material, welches aus der Fokusgruppendifiskussion stammt, durch systematisches Vorgehen und in Bezug zur theoretischen Fragestellung analysiert. Das analysierte Material wird anschließend mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte zu ziehen, zusammengefasst und interpretiert. Durch die Bildung der Kategorien, die stetig überarbeitet und erweitert oder verworfen werden können, wird das (Sprach-)Material zerlegt und kleinteilig behandelt (vgl. MAYRING 2022: 11-13).

In der vorliegenden Arbeit orientiert sich die Kategorienbildung einerseits am theoriegeleiteten Leitfaden der Fokusgruppendifiskussion, andererseits am transkribierten Material, das aus der Fokusgruppendifiskussion hervorgeht. Dabei werden anhand des Theoriehintergrundes vorab Kategorien formuliert und relevante Textstellen dazu im Transkript markiert, so werden inhaltlich ähnliche Aussagen zu thematischen Clustern zusammengefasst. Bei Textstellen, die nicht eindeutig zuordenbar sind, werden neue (thematische) Kategorien gebildet (vgl. MAYRING 2022: 97-98). Die Aussagen der beteiligten Teilnehmer*innen werden nachfolgend im Hinblick auf die zentralen Ausführungen aus Teil A – besonders den Merkmalen didaktischer Innovation (siehe Kapitel 2.3), dem Implementationsprozess (siehe Kapitel 4.4) sowie dem Vorschlag zur didaktischen Implementationsforschung (siehe Kapitel 4.5) – analysiert und diskutiert. Dabei werden einzelne Sprecher*innen im Transkript anonymisiert und mit fortlaufenden Großbuchstaben gekennzeichnet. Das Geschlecht wird durch ein „f“ für weiblich und ein „m“ für männlich markiert. Die zitierten Passagen der Teilnehmer*innen orientieren sich an den Zeilennummern des Transkripts (siehe Anhang).

2.1 Definitionen und Merkmale didaktischer Innovationen

Da bislang keine Definition zum Begriff der didaktischen Innovation bekannt ist, wird das Begriffsverständnis der Teilnehmer*innen diesbezüglich eingangs erfragt. Dabei werden unterschiedliche Komponenten und Merkmale genannt. Einerseits wird unter didaktische Innovation etwas „Neues, was davor noch nicht so in dieser Art da war und im Zusammenhang mit Didaktik, also auf das Thema Didaktik dann bezogen“ (AF/6-7), verstanden. Andererseits ginge es darum Schüler*innen dabei zu unterstützen, „andere Zugänge“ (DM/44) zu Themen zu finden. Einer der Fachdidaktiker*innen meint zunächst, dass er zuerst dachte, der Begriff wäre doch allgemein bekannt. Bei genauerer Betrachtung wäre er jedoch schnell zum dem Entschluss gekommen, dass der Begriff doch etwas unklarer sei, als gedacht und fügt dabei hinzu: „[...], so wie das häufig ist bei interessanten Forschungsgegenständen“ (BM/12-13). Schließlich definiert der Fachdidaktiker als eines der Merkmale einer didaktischen Innovation, dass sie den Lernerfolg verbessern sollte, nachdem sie implementiert wurde. Dabei sei vor allem der **fachliche und soziale Lernprozess** relevant, der Lernende dazu befähigen sollte, „gemäßer“ (BM/19) (Anm.: als vor der Implementation der didaktischen Innovation) auf **gesellschaftliche Herausforderungen** zu reagieren (vgl. BM/18-19). Des Weiteren sei es für den Innovationsbegriff wichtig, beim Verständnis dessen zu beachten:

„[...], was will eine Gesellschaft [...]? Oder was wollen verschiedene Interessensgruppen und Instanzen von einer Gesellschaft, die ja diese Schule hervorbringt und umgibt und beeinflusst.“ (BM/58-60)

Die gesellschaftliche Relevanz ist auch im weiteren Verlauf der Fokusgruppendiskussion von Bedeutung und wird im Laufe des Gesprächs immer wieder thematisiert.

Weiters wird von einer Fachdidaktikerin darauf hingewiesen, dass es bei der Definition von didaktischen Innovationen wichtig wäre, den Begriff Innovation näher zu beleuchten, um zu klären, ob es sich in diesem Zusammenhang um einen Prozess oder ein neues Medium – oder beides – handeln würde oder ob es sich dabei um einen Prozess handle, der Schüler*innen „in ihrem innovativen Dasein“ (CF/37) unterstütze.

Schon bald kommen die Teilnehmer*innen zu dem Entschluss, dass es sich bei Innovation und Didaktik um **schillernde und uneindeutige Begriffe** (vgl. BM/63) handle, die je nach Situation und Verwendung unterschiedlich verstanden werden können. Die Frage wird jedoch während der Diskussion immer wieder aufgegriffen und entwickelt sich so auch weiter.

Schlussendlich ist man sich innerhalb der Fokusgruppe jedoch einig darüber, dass didaktische Innovationen in der jeweiligen Situation neuartig sein können, aber auch durch einen **veränderten Prozess, ein neues Tool** oder **veränderte Aufgabenstellungen** entsteht. Dabei sind vor allem die Teilsfähigkeiten **Kreativität** und **Reflexivität** ganz wichtige Merkmale, die durch eine didaktische Innovation gefordert und gefördert werden. Vor allem die Kreativität wird als wichtige Komponente für die Entstehung von Innovationen verstanden (vgl. CF/187-190, BM/230-232). Auch Reflexivität und argumentative Prozesse werden als potenziell innovativ beschrieben (vgl. CF/165-170, 340-341). Ob sich das vorhandene Potenzial einer didaktischen Innovation entfaltet, sei abhängig von der Umsetzung in der Praxis (vgl. CF/255-256).

Damit werden vonseiten der Teilnehmer*innen einige der definierten Merkmale von didaktischen Innovationen, wie sie in Teil A der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 2.3) erarbeitet wurden, genannt. Vor allem das Verständnis, dass es sich bei didaktischen Innovationen um **Neuerungen**, aber auch **Verbesserungen** oder **Veränderungen** von bereits Bestehendem handeln kann, wird mehrmals betont. Auch die **Kreativität** als wichtige Komponente einer didaktischen Innovation wird unterstrichen. Weiters wird auch das Merkmal, dass didaktische Innovationen auch **außerschulisches Potenzial** besitzen und nicht im Klassenzimmer aufhören müssen, positiv hervorgehoben (vgl. CF/350-351).

2.2 Beispiele für innovative Ansätze der GWB-Didaktik

Als Beispiel für innovative Ansätze in der GWB-Didaktik werden zunächst die **Basiskonzepte** genannt. Dabei sieht man die Einteilung der Lehrinhalte nach verschiedenen Konzepten als innovativ an, da dies unterschiedliche Kompetenzen fordere und fördere. Hierbei sei die Innovation in der Neuerung von Lehrinhaltsklassifikationen angesiedelt (vgl. DM/77-82).

Als weiteres Beispiel wird die **Lösungsorientierung** als Gegenmodell zur Problemorientierung genannt. Dabei ginge es darum eher Lösungen als Probleme zu fokussieren, um Überforderung und Ohnmacht zu vermeiden. Da dies aus Sicht des Fachdidaktikers etwas Neues sei und auf eine Beobachtung reagiere, sei dies als Innovation zu klassifizieren (vgl. BM/92). Dabei merkt der Teilnehmer an, dass es sich dabei aber auch um das einzige Konzept handeln würde, welches ihm gerade dazu eingefallen wäre (vgl. BM/99-100).

Des Weiteren wird der Ansatz **Bildung für Innovativität** erwähnt, der auch in Kapitel 3.4 vorgestellt wird. Dabei würden die Teilsfähigkeiten Reflexivität, Kreativität und Implementivität eine große Rolle spielen. Diese wären notwendig, „um Schüler und Schülerinnen mit dem Ziel sozusagen an Gesellschaft kritisch-emanzipatorisch teilhaben zu lassen“ (CF/115-116). Die Schritte Problemidentifikation, Lösungsentwicklung und Implementierung wären dabei notwendige Anker, die sich jedoch in keiner Reihenfolge bedingen. Hierbei referiert die Teilnehmerin auf die bereits erwähnte Überforderung, da durch das immerwährende Nachdenken, Reflektieren und Tätigwerden, das diesem Konzept zugrunde liegt, neue Probleme, aber auch Lösungen entstehen könnten und so nicht nur das Problem im Fokus wäre. Den innovativen Charakter sehe die Fachdidaktikerin vor allem in der Art und Weise Schüler*innen zu befähigen. Dabei betont sie mehrmals, dass vor allem bereits durch **veränderte Aufgabenstellungen** didaktische Innovationen möglich seien (vgl. CF/113-125).

Innovatives Potenzial sei weiters in der **Projektarbeit** und dem **fächerübergreifenden Unterricht** zu identifizieren (vgl. BM/220, DM/315-317). Dabei wird betont, dass eine Vernetzung von Themen und Fächern durch die unterschiedlichen Blickwinkel und daraus immer wieder neu entstehende Fragen und Diskussionen zu mehr potenziellen Innovationen und dadurch mehr Motivation aller am Lernprozess Beteiligten führen könne (vgl. BM/388-389, DM/315-320).

2.3 Voraussetzungen für innovative fachdidaktische Ansätze

Mehrmals wird zur Sprache gebracht, dass viele fachdidaktische Ansätze innovatives Potenzial hätten, dass dabei jedoch die **Vorbereitung** und **Umsetzung** wesentlich seien, um dieses Potenzial auszuschöpfen (vgl. CF/163-165, BM/229-230, 357-366, CF/255-256). Ein Teilnehmerin fasst dies wie folgt zusammen:

„Ich finde, [...], das braucht Vorbereitung, das braucht, glaube ich, auch eine gewisse Begleitung der Schülerinnen und Schüler und vielleicht auch einen freieren Raum, um freier denken zu können. [...]. Es kommt dann ganz darauf an, wie man an die Sache herangeht, was dabei herauskommen kann.“ (CF/244-256)

Dabei wird auch die **Haltung** und **Motivation** der Lehrperson wiederholt thematisiert:

„Also ich glaube, der Grundstein ist, wie offen ist man dafür, dass man neue Sachen anwendet und wie offen ist man dafür, dass man auch so nach Innovationen Ausschau hält und die dann auch tatsächlich umsetzen möchte.“ (AF/487-489)

„[...] wenn die Lehrkräfte nicht dazu bereit sind oder auch eben die Ressourcen nicht haben oder sich nicht damit beschäftigen können, wollen, was auch immer, dann findet da natürlich auch keine Innovation dann statt.“ (AF/731-733)

Gleichzeitig werden von einem Teilnehmer vorherrschende **Hierarchien** kritisiert, da sie als Hindernis für das Entfalten von potenziellen Innovationen verstanden werden:

„Und zum anderen glaube ich, dass so die Haltung der Lehrperson, also ist es Schülerinnen und Schülern möglich, über Kreativität Lösungsansätze zu liefern, die ich vorher gar nicht kennen kann? Also gehe ich da auf Augenhöhe, [...]. Da glaube ich auch, dass diese **Hierarchie-Reduzierung**, dass wir die auch sehr, sehr wenig geübt haben bisher, damit das innovativ werden kann.“ (BM/231-237)

Die Wichtigkeit, die der Haltung und Motivation der Lehrperson in Bezug auf die Implementation von Innovationen in der Schule zukommt, wird in der Fachliteratur ebenfalls stetig betont. Dabei konnte bereits in mehreren Untersuchungen festgestellt werden, dass neben den fachlichen Kompetenzen auch berufliche Motivation und persönliche Überzeugungen der Lehrpersonen Einfluss auf den Implementationserfolg von Innovationen in der Praxis haben (vgl. EINSIEDLER 2010: 70; GRÄSEL 2010: 11; GRÄSEL 2011: 325; HASSELHORN et al. 2014: 144; SCHRADER et al 2020: 27, 28).

Das Concerns-Based Adoption Model (CBAM) von HALL und HORD (2006) verdeutlicht diesen Einfluss, indem es die Einführung von Innovationen als individuellen Veränderungsprozess vonseiten der Lehrkräfte beschreibt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen nicht passiv übernehmen, sondern sich in mehreren Phasen aktiv mit der Neuerung auseinandersetzen. Dass diesem individuellen Prozess der Lehrpersonen ein eigenes theoretisches Modell gewidmet wird, unterstreicht ihre Bedeutung als zentrale Akteur*innen in Implementationsprozessen.

2.4 Vorstellungen vs. Realität in der Schulpraxis

Im Rahmen von Fallbeispielen werden die Teilnehmer*innen in einem nächsten Schritt gebeten, zu beurteilen, ob die darin vorgestellten Ansätze und Methoden aus ihrer Sicht innovativ seien. Ihre Antworten sollen sie dabei auch begründen. Es werden vier Fallbeispiele vorgestellt, die den vorgestellten Ansätzen in Kapitel 3 entsprechen und die mögliche Umsetzung der Ansätze in die Schulpraxis thematisieren.

Dabei wird bereits beim ersten Fallbeispiel die (Haupt-)Problemstellung der vorliegenden Arbeit – der beschriebene **Gap** zwischen **Theorie** und **Praxis** – wie folgt thematisiert:

„Also, was Sie da beschreiben, sollte aus meiner Sicht eigentlich der Normalfall sein, [...].

Ich glaube dennoch, dass es innovativ ist, weil nach meiner Beobachtung das eben nicht der Normalfall ist. Also weil schon dieser Begriff Raumaneignung, ich leider fürchte, dass der nicht so verbreitet ist in unseren Klassenzimmern und eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den digitalen Medien, die uns ja alle dauernd retten bei allem, auch nicht so verbreitet ist.“ (BM/142-149)

Weiters führt der Teilnehmer aus, dass solche Fallbeispiele und die Art von Unterricht zwar Grundlage unserer Bildungsinstitutionen wären, seinen Befürchtungen zufolge jedoch **selten in den Klassenräumen** Anwendung finden würden. Daher wäre es bereits als innovativ zu werten, wenn eine Lehrperson Schüler*innen mithilfe einer handlungsorientierten Methode zu einer kritisch-emanzipatorischen Handlung befähigen würde (vgl. BM/159-162). Diesen Mutmaßungen schließt sich auch eine Fachdidaktikerin an (vgl. CF/17-1753). Dabei wird hervorgehoben, dass das Unterrichtsfach GWB den Anspruch habe, „junge Menschen zu bilden mit der Realität klarer kommen zu können“ (BM/104-105) und Probleme in den Mensch-Umwelt-Beziehungen aus geografischer und wirtschaftlicher Perspektive zu benennen. Dabei wäre viel Innovation für die Problembewältigung und Lösungsorientierung notwendig (vgl. BM/105-110).

2.5 Gründe für den Theorie-Praxis-Gap

Gründe in dem vorherrschenden Theorie-Praxis-Gap sehen die Teilnehmer*innen auf mehreren Ebenen:

Dabei wird vor allem vonseiten der Fachdidaktiker*innen kritisiert, kaum Maßnahmen zu kennen, die dazu dienen theoretische Erkenntnisse in die Praxis zu transferieren – damit bestehe eine **lose Verbindung zwischen Theorie und Praxis** (vgl. BM/417-419). Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass die **Fachdidaktik als eigenständiges System agiere**, in dem wissenschaftliche Forschung und Publikationen **primär auf akademische Anerkennung** abzielen würde, während die tatsächliche Implementierung in der schulischen Praxis eine nachrangige Rolle spiele. Einer der Teilnehmer fasst dies wie folgt zusammen:

„[...] dass die Fachdidaktik halt ein eigenes System ist und dass zum Beispiel didaktische Forschung und didaktische Veröffentlichung in erster Linie häufig das Ziel haben, in dieser Fachdidaktik-Bubble Anerkennung zu finden. [...] diese Innovation, [...], dass die gar nicht so interessant ist, wie sie auf den ersten Blick sein müsste, weil eben diese fachdidaktische Veröffentlichung an sich schon Wert hat und nicht erst dadurch wertvoll wird, dass sie sich in der schulischen Praxis umsetzt.“ (BM/407-415)

Diese Diskrepanz würde durch **falsche Anreizsysteme innerhalb der Fachdidaktik** weiter verstärkt werden. Wissenschaftliche Reputation erlange man vorrangig durch theoretische Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen, während der Transfer dieser Erkenntnisse in die schulische Praxis im Hintergrund stehe:

„Wann werde ich an der Universität, wann kriege ich da eine feste Stelle, wenn ich forsche und wenn ich veröffentliche. Ob ich gute Lehre mache und ob meine Lehre in der Schule landet, das interessiert niemanden auf dem Weg einer universitären Karriere und das führt dazu, dass dieses System wenig damit zu tun hat, dass es wirklich in der Schule was bewirken will.“ (BM/421-425)

Vor diesem Hintergrund würde es nur an der Person selbst liegen, **Wirksamkeit über die fachdidaktische Bubble hinaus** zu erreichen. Meistens seien dies Lehrende, die selbst bereits Schulpraxiserfahrungen hätten und daher etwas verändern wollen würden (vgl. BM/426-428).

Zusätzlich erschweren **strukturelle Rahmenbedingungen** den Wissenstransfer: Lehrkräfte haben oft nur begrenzten Zugang zu fachdidaktischer Forschung. Sowohl die universitäre Lehramtsausbildung als auch die berufliche Fortbildung würden nicht ausreichend auf die praktische Umsetzung didaktischer Innovationen vorbereiten (BM/577-580). Auch Curricula würden „gar keine Unterrichtsrealitäten“ (CF/593-594) abbilden.

Weiters sieht ein Teilnehmer den wesentlichen Grund für den Theorie-Praxis-Gap in der **idealisierten Vorstellung von Schüler*innen**, die in theoretischen Konzepten oft angenommen werden. Ihm zufolge gehen fachdidaktische Theorien vielfach von lernmotivierten und lernfähigen Schüler*innen aus, während **wesentliche Einflussfaktoren** wie das familiäre und soziale Umfeld sowie entwicklungspsychologische Aspekte, insbesondere das Alter der Lernenden, **nicht ausreichend berücksichtigt** werden. In der Praxis zeige sich jedoch, dass viele Schüler*innen aufgrund schwieriger Lebensumstände oder entwicklungsbedingter Herausforderungen – beispielsweise der Pubertät – nicht die Konzentration aufbringen könnten, um dem Unterricht zu folgen. Dies führe dazu, dass theoretische Konzepte zwar logisch und zielführend erscheinen, jedoch nicht hinreichend an die Realität der Schulpraxis angepasst wären (vgl. DM/540-550). Der teilnehmende Lehrer fasst dies wie folgt zusammen: „Das Bild des Unterrichts in der Theorie entspricht nicht dem Unterricht in der Praxis.“ (DM/551-552) Besonders für Berufseinsteiger*innen stellt diese Diskrepanz eine große Herausforderung dar, da das theoretische Bild des Unterrichts nicht mit den tatsächlichen Bedingungen in der Schulpraxis übereinstimmen würde. Diese Problematik betreffe nicht nur eine spezifische Schulform, sondern ziehe sich durch alle Schultypen – von der Primar- bis hin zur Sekundarstufe (vgl. DM/550-555).

Diesen Ausführungen stimmt ein Fachdidaktiker mit Schulpraxiserfahrung zu:

„Das war bei mir nicht anders, als ich meine Lehramtsausbildung fertig hatte und dann die Schule kam. Dann hatte ich den Eindruck, von dieser ersten Klasse, die ich hier habe, bräuchte ich eigentlich für zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erstmal eine Familientherapie, damit die überhaupt arbeitsfähig sind. Also sprich, ich war mit ganz anderen Problemen beschäftigt als mit der Frage, wie mache ich denn jetzt hier die Raumkonzepte wirksam, zum Beispiel. Und diese **Überforderungssituation**, die wird nach meiner Meinung immer noch sehr **wenig supportet**.“ (BM/568-574)

Darüber hinaus würde der Informationsfluss potenziell innovativer Konzepte durch die **Vielzahl an Institutionen**, die an der Lehramtsaus- und -weiterbildung beteiligt sind, erschwert werden. Während die Ausbildung an der Universität abgeschlossen werde, fänden Fortbildungen in der Regel an Pädagogischen Hochschulen statt, was zu einem geteilten Wissensfluss führen könne. Ein Teilnehmer merkte jedoch an, dass diese Struktur zugleich eine Chance biete: Durch die Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiker*innen und Lehrpersonen könnten gezielt Verbindungen geschaffen und Informationslücken geschlossen werden (vgl. EM/498-505).

2.6 Hemmende Faktoren didaktischer Innovationen in der Schulpraxis

Im Laufe der Fokusgruppendiskussion wird deutlich, dass die Umsetzung didaktischer Innovationen in der Schulpraxis durch eine Vielzahl struktureller, personeller und gesellschaftlicher sowie politischer Faktoren gehemmt wird. Ein zentrales Problem stelle dabei der **Personalmangel** dar, der zusammen mit **begrenzten zeitlichen Kapazitäten** und **unzureichenden finanziellen Ressourcen** dazu führe, dass Lehrkräfte sich kaum mit dem Einsatz innovativer didaktischer Ansätze beschäftigen könnten (vgl. AF/523-539). Dies kann auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung beobachtet werden. So konnten SCHRADER et al (2020) in ihrer Analyse von pädagogischen Implementationsstudien ebenfalls feststellen, dass sich ein Mangel an finanziellen, materiellen oder personellen Ressourcen hinderlich auf die Implementation einer didaktischen Innovation auswirken (ebd.: 28).

Darüber hinaus können **sprachliche Hürden** den Einsatz didaktischer Innovationen einschränken, insbesondere wenn die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen den Arbeitsaufträgen nicht entsprechen würden (vgl. AF/525). Auch wird mehrmals erwähnt, dass individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in der Theorie häufig nicht ausreichend berücksichtigt werden, sodass Konzepte in der Schulpraxis auf unerwartete Schwierigkeiten stoßen könnten:

„[...] auch inwieweit sind die Schüler dann tatsächlich in der Lage, das so durchzuführen?“
(AF/532-533)

„[...]. Kinder, die in schwierigen Verhältnissen leben und lernen, und die eventuell noch mitten in der Pubertät stecken, haben andere Bedürfnisse und Interessen und können sich nicht auf die Dinge konzentrieren, die im Unterricht passieren [...]“ (DM/544-547)

In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass die Universität auf Kontexte vorbereiten würde, „die viel viel weniger Freiraum“ (BM/578) geben und „wo die Problem- und Kommunikations- und Entscheidungsdichte viel viel höher ist“ (BM/578-579). Auch hier wird der erlebte Gap zwischen Theorie und Praxis nochmals deutlich.

Neben den erwähnten Herausforderungen können auch **externe gesellschaftliche Faktoren** hemmend auf Innovationsprozesse wirken. So kann ein **innovationsskeptisches gesellschaftliches Umfeld** dazu beitragen, dass neue didaktische Ansätze auf Widerstände stoßen oder ihre Implementierung erschwert wird:

„[...] wie viel Innovation ist denn überhaupt gewünscht? Von wem? Also wir leben in einem, wie soll ich sagen, in einem politischen Umfeld, wo ja irgendwie durchaus nicht nur in Österreich und Deutschland, sondern in ganz Europa irgendwie Kräfte stark sind, die ein **hierarchisches, wenig emanzipatives Menschenbild** vertreten und jetzt kommen wir mit emanzipativen Unterrichtskonzepten daher, wo wir nicht die Wahrheit verkünden, sondern wo wir sie gemeinsam konstruieren und da stelle ich dann schon die Frage, [...], wie viele Leute haben das wirklich mit ihrer Person, mit ihrer Haltung durchdrungen und stehen dazu?“ (BM/558-565).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit derzeitige bildungspolitische Akteur*innen Innovation und Emanzipation im schulischen Bereich tatsächlich wünschen und fördern würden und in welchem Umfang strukturelle und curriculare Vorgaben Veränderungsprozesse daher ermöglichen oder begrenzen würden (vgl. ebd.). Gleichzeitig fehle es an einer **Begleitung beim Übergang von der universitären Lehramtsausbildung in die Schulpraxis**, sodass viele Lehrkräfte ohne ausreichende Unterstützung mit der Umsetzung didaktischer Neuerungen konfrontiert seien (BM/579-580). Jene genannten Faktoren – insbesondere die fehlende (wissenschaftliche) Begleitung und Unterstützung – werden auch von SCHRADER et al (2020) in ihrer Untersuchung als hinderlich für die Implementation von Neuerungen angeführt (ebd.: 28).

Ökonomische Rahmenbedingungen spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle. Als Beispiel hierfür werden **Schulbücher** genannt, „die als Handwerkszeug Nummer eins“ (CF/599) oft nur **langsam an Curricula angepasst** oder aus **finanziellen Gründen** kaum angepasst werden. Dadurch entstehe eine **Diskrepanz zwischen den curricularen Vorgaben und den tatsächlich verfügbaren Unterrichtsmaterialien**, was die Umsetzung innovativer didaktischer Konzepte zusätzlich hemmen würde (vgl. CF/602-610; BM/620-627).

2.7 Vorschläge, um den Theorie-Praxis-Gap zu schmälern

Im Laufe der Diskussion werden immer wieder Vorschläge für die Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis diskutiert. Ein Vorschlag zur Verringerung des Theorie-Praxis-Gaps wird in der **Förderung des gemeinsamen Erlebens** von Akteur*innen der Theorie und Praxis gesehen. Dabei wird als gelungenes Beispiel das schulisch-universitäre Kooperationspraktikum der Fachdidaktik GWB der Universität Wien genannt. Im Rahmen dessen gehen Studierende an Schulen und organisieren Lernprozesse von Schüler*innen in Kleingruppen. Studierende werden dabei im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars auf der Universität begleitet. In Projekten wie diesen liege viel Potenzial, das ausgeschöpft werden könnte:

„[...] diese Kontakte, dieses Erleben, sowohl das Innovationen letztlich zu besserem Lernen an der Schule führen, zu persönlich bedeutsameren, lebendigeren Lernprozessen, als auch, dass dieses in der Schule ausprobieren für Studierende zu mehr Selbstwirksamkeit, zu mehr Sinnhaftigkeit führt.“ (BM/461-465)

Auch andere Teilnehmer*innen, denen dieses Projekt bislang nicht bekannt ist, sehen in derartigen Kooperationsprojekten Potenzial und betonen, dass vor allem **Studierende als Multiplikator*innen** die Verbindung zwischen Theorie und Praxis stärken könnten (vgl. CF/840-842). Dies wird an anderer Stelle nochmals von einem teilnehmenden Lehrer betont:

„Ich finde auch, dass sowohl Universitäten als auch PHs zusammenarbeiten sollten und bei der Lehrer*innenfortbildung ansetzen sollten. Auch sind konkrete Schnittstellen von PH oder Uni zu Schulen und Zusammenarbeiten mit diesen notwendig, damit die Forschungsergebnisse auch direkt in die Schulpraxis einfließen können.“ (EM/824-827)

Darüber hinaus wurde die **Bedeutung von Fortbildungen** auch an dieser Stelle erneut hervorgehoben. Durch die Fortbildungsveranstaltungen könnte man als Lehrkraft auch gefördert werden, neue Dinge auszuprobieren und neu zu denken und somit auch in den Unterricht zu integrieren. Die enge Zusammenarbeit von Schule und PH könnte dabei hilfreich sein, den Informationsfluss konkreter zu gestalten (vgl. EM/491-505). Die Wichtigkeit von Lehrer*innenfortbildungen sowie den positiven Einfluss dieser auf Implementationen diverser didaktischer Maßnahmen streichen auch GRÄSEL (2010) und BORKO (2004) an mehreren Stellen heraus.

Weiters wird über eine **neue Sichtweise in Bezug auf Schulbücher** diskutiert, da diese als Handwerkszeug für die Umsetzung didaktischer Innovationen und somit als relevante Unterstützung der Lehrpersonen fungieren (vgl. CF/596-602). Hierbei wäre es wichtig Schulbücher unter dem Gesichtspunkt entstehen zu lassen, wie sie Lehrpersonen im Alltag und damit bei der Umsetzung theoretischer Konzepte bestmöglich unterstützen könnten und dabei auch im Einklang mit dem Curriculum wären (vgl. BM/627-632).

2.8 Abbildung Implementationsprozess

Im Rahmen der Fokusgruppendiskussion wurde auch die Abbildung eines Implementationsprozesses, wie sie in Kapitel 4.4 veranschaulicht wird, diskutiert. Die Reaktionen der Teilnehmer*innen auf die Abbildung fallen überwiegend positiv aus. Dabei wird betont, dass die Abbildung sehr übersichtlich und verständlich sei. Die Rückkoppelung der Schritte **Reflexion** und **Adaptierung/Optimierung** und die dabei entstehenden Impulse seien dabei besonders **relevant für die Weiterentwicklung der Implementation** auf den verschiedenen Ebenen (vgl. CF/670-678).

Ein weiterer Diskussionsteilnehmer betont zudem, dass es kaum möglich sei, die genaue Anzahl oder die Einflussbereiche aller Beteiligten klar abzugrenzen, da die Implementation didaktischer Innovationen ein **äußerst komplexer Prozess** sei, an dem eine **Vielzahl unterschiedlicher Akteur*innen** – von Unternehmensverbänden bis hin zu Parteien – beteiligt sein können. Besonders hervorgehoben wird dabei, dass Bildung ein umkämpftes Feld sei, in dem **verschiedene Interessensgruppen** aufeinandertreffen würden, somit sowohl förderliche als auch hemmende Kräfte auf den Implementationsprozess einwirken würden (BM/682-700).

Darüber hinaus wird in der Diskussion deutlich, dass die Entstehung und nachhaltige Verankerung didaktischer Innovationen ein **langfristiger Prozess** sei. Es wird darauf hingewiesen, dass die Etablierung neuer Strukturen und Abläufe sowie „eine gute Adaption mit einer Evaluationsschleife“ (BM/716) innerhalb eines solchen Prozesses oft Jahre in Anspruch nehme (vgl. BM/712-716).

An mehreren Stellen im Implementationsprozess sehen die Diskussionsteilnehmer*innen auch Potenzial zum Scheitern: Dabei sei wiederum die Haltung der Lehrperson gegenüber innovativen didaktischen Ansätzen relevant. Außerdem wird betont, dass sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen vorhanden sein müssen, um sich damit grundsätzlich beschäftigen zu können (AF/723-733). Eine Teilnehmerin betont dabei folgendes:

„Also ich glaube didaktische Innovation gelingt nur, wenn man sich im unterrichtlichen Setting wohlfühlt, nicht überfordert fühlt, vielleicht ein Handwerkszeug dabei hat [...]“ (CF/735-737).

Hierfür seien vor allem **Reflexion** und **Evaluation**, wie sie in der Abbildung dargestellt werden, wichtig. Dabei wurde betont, dass ein Instrument erforderlich wäre, welches diesen Reflexionsprozess gezielt anleitet und konkretisiert (vgl. CF/739-746). Weiters plädiert die Teilnehmerin dazu, die umsetzenden Personen der didaktischen Innovationen von den Ideenentwickler*innen begleiten zu lassen, sodass die **Rückkoppelung** stattfinden kann und auch bei den Ideenfindern ankommt, was in der Praxis gelingt oder kaum umgesetzt werden kann (CF/759-763). Abermals wird die Vernetzung und Zusammenarbeit von Akteur*innen aus der Theorie und Praxis in einem derartigen Implementationsprozess für die erfolgreiche Umsetzung jener betont. Vor diesem Hintergrund sehen GRÄSEL und PARCHMANN (2004) den größten Implementationserfolg didaktischer Innovationen in der symbiotischer Implementationsstrategie (siehe Kapitel 4.3).

2.9 Forschungsbereich „Didaktische Implementationsforschung“

In einem nächsten Abschnitt werden die Meinungen der Teilnehmer*innen zu dem Forschungsbereich der Didaktischen Implementationsforschung, wie er in Kapitel 4.5 beschrieben wird, erfragt. Dabei wird diskutiert, unter welchen Aspekten eine derartige Forschungsabteilung ihre Berechtigung hätte und was dabei zu beachten wäre.

Ein Forschungsbereich zur ‚Didaktischen Implementationsforschung‘ wird als **äußerst sinnvoll** erachtet. Ein Diskussionsteilnehmer sieht darin eine **spannende Möglichkeit, den schulischen Unterricht gezielt zu verbessern**. Da Kinder ein Recht auf hochwertige Bildung hätten, könnte wertvolle Unterrichtszeit durch eine gezielte Auseinandersetzung mit didaktischen Innovationen effektiver genutzt werden.

Ein solcher Forschungsbereich würde weiters dazu führen, dass bereits im Vorfeld intensiver über die Qualität einer Innovation nachgedacht werde – beispielsweise darüber, welcher didaktische Ansatz oder welches Unterrichtssetting sich tatsächlich als innovativ und wirksam erweise. Dadurch könnte ein interessanter Prozess in Gang gesetzt werden, der nicht nur in wissenschaftlichen Publikationen münde, sondern auch zu einer „Art Gütesiegel“ (BM/785) für didaktische Innovationen führen könnte. Dies wiederum hätte **potenzielle Rückwirkungen auf das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem** (vgl. BM/780-787).

Eine weitere Teilnehmerin betonte zudem, dass die Fort- und Ausbildung eng mit diesem Forschungsbereich verknüpft sein müsste. Dieser **enge Austausch zwischen Forschung und Praxis** könne als „Brücke zwischen Theorie und Praxis“ (CF/823) dienen, da Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen die effektivste Möglichkeit darstellten, Lehrpersonen in ihrer Praxis zu erreichen. Es wurde zudem angemerkt, dass eine freiwillige Teilnahme an solchen Fortbildungen allein nicht ausreiche, um eine nachhaltige Implementierung sicherzustellen (CF/813-819).

Ein solcher Forschungsbereich sollte sowohl **Studierende als auch Lehrpersonen aktiv einbinden**, um eine Win-Win-Situation für beide Gruppen zu schaffen. Ein diskutierter Ansatz besteht darin, Fachdidaktiker*innen gemeinsam mit Studierenden mit Lehrpersonen zu vernetzen, um in einem gemeinsamen Prozess neue didaktische Konzepte zu erproben. Während die Lehrpersonen ihre praktische Erfahrung einbringen könnten, würden die Studierenden aktuelle didaktische Innovationen aus der universitären Ausbildung mitbringen. Gemeinsam könne dann überprüft werden, ob und inwieweit eine bestimmte Innovation für eine konkrete Lerngruppe geeignet sei. In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass es wünschenswert sei, sich intensiver mit den **Kriterien für guten Unterricht** auseinanderzusetzen und **transparente Evaluations- und Qualitätsmerkmale** für didaktische Innovationen zu entwickeln (vgl. BM/828-835).

3 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hat das Ziel, den Begriff *Didaktische Innovation* erstmals theoretisch zu präzisieren sowie begünstigende und erschwerende Einflussfaktoren bei der Implementation jener didaktisch innovativen Ansätze in den GWB-Unterricht zu untersuchen. Dabei werden folgende Forschungsfragen formuliert:

Wie können didaktische Innovationen definiert werden?

Welche Faktoren begünstigen bzw. erschweren den Implementationsprozess von didaktischen Innovationen im GWB-Unterricht?

Dazu werden einerseits Komponenten für didaktische Innovationen erarbeitet, andererseits auf Grundlage einer Fokusgruppendiskussion Faktoren identifiziert, die die Implementation didaktischer Innovationen beeinflussen.

Im theoretischen Teil wird aufgezeigt, dass sowohl der Begriff *Didaktik* als auch jener der *Innovation* im wissenschaftlichen Diskurs vielfältig und teilweise diffus verwendet werden (siehe Teil A, Kapitel 2). Die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ermöglicht es jedoch, erstmals Merkmale zu formulieren, anhand derer didaktische Innovationen bewertet werden können. So können folgende Merkmale didaktischer Innovationen identifiziert werden (siehe Teil A, Kapitel 2.3):

- Veränderung des Unterrichtsgeschehens;
- Kreativität;
- Neu-Kontextualisierung von Inhalten und Methoden;
- Einbettung in ein didaktisches inner- und/oder außerschulisches Setting.

Auf Basis dieser Begriffsarbeit werden folgende Ansätze der GWB-Didaktik auf ihre Innovationsmerkmale untersucht: *Handlungsorientierter GWB-Unterricht*, *Forschendes Lernen*, *Spatial Citizenship* sowie *Bildung für Innovativität*. Die Untersuchung zeigt, dass alle vier Ansätze zentrale Merkmale didaktischer Innovationen aufweisen und somit als praxisrelevante Beispiele dienen können (siehe Teil A, Kapitel 3).

Aufgrund der fehlenden Beschreibungen von Implementationsprozessen im bildungswissenschaftlichen Diskurs, wird im weiteren Verlauf des theoretischen Teils eine Abbildung zur Veranschaulichung des Implementationsprozesses von didaktischen Innovationen vorgestellt (siehe Teil A, Kapitel 4.4). Diese Visualisierung stellt eine zentrale Eigenleistung der vorliegenden Arbeit dar und dient der Identifikation der daran beteiligten Akteur*innen sowie der verschiedenen Ebenen, die jenen Implementationsprozess beeinflussen. Die Abbildung macht deutlich, dass die Implementation didaktischer Innovationen als komplexer Prozess zu verstehen ist, der durch vielfältige Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Handlungsebenen geprägt ist.

Die zweite Forschungsfrage wird im empirischen Teil durch die Auswertung einer Fokusgruppendiskussion mit Expert*innen aus Wissenschaft und Schulpraxis beantwortet (siehe Teil B, Kapitel 2). Dabei werden Aussagen der Teilnehmer*innen in den folgenden Kategorien analysiert:

- Definitionen und Merkmale didaktischer Innovationen
- Beispiele für innovative Ansätze der GWB-Didaktik
- Voraussetzungen für innovative fachdidaktische Ansätze
- Vorstellungen vs. Realität in der Schulpraxis
- Gründe für den Theorie-Praxis-Gap
- Hemmende Faktoren für didaktische Innovationen in der Schulpraxis
- Vorschläge, um den Theorie-Praxis-Gap zu schmälern
- Abbildung Implementationsprozess
- Forschungsbereich „Didaktische Implementationsforschung“

Hierbei wird ersichtlich, dass gelingende bzw. hemmende Faktoren bei der Implementation didaktischer Innovationen auf mehreren Ebenen identifiziert werden können. Dabei spielen vor allem

- die Haltung und Motivation der Lehrpersonen;
- strukturelle Rahmenbedingungen in Form von personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen,
- die Lehrer*innenaus- und -fortbildung und die damit verbundenen Institutionen (Hochschulen und Universitäten) sowie
- die Begleitung und Unterstützung der Lehrpersonen bei der Umsetzung der Implementation

eine große Rolle.

Besonders Lehrkräfte erweisen sich als Schlüsselakteur*innen im Implementationsprozess, da ihre Haltung und Motivation ausschlaggebend für die praktische Umsetzung der didaktischen Innovationen sind (siehe Teil B, Kapitel 2).

Weiters erfolgt durch die Diskussion eine Sichtbarmachung des ‚Theorie-Praxis-Gaps‘. Die Teilnehmer*innen kritisieren dabei die fehlende Anschlussfähigkeit einiger theoretischer Konzepte an die Schulpraxis und die dort vorherrschenden Umstände. Wie auch KOCH (2011) feststellt, kann das zentrale Problem vieler gescheiterter Implementationsversuche in der Trennung der Ebenen der Ideenentwicklung auf wissenschaftlicher Ebene und der konkreten Anwendung in der schulischen Praxis identifiziert werden. So werden wissenschaftliche Ergebnisse zwar gesammelt, aber durch die fehlenden Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis nicht implementiert und es kommt zu einem ‚Versanden‘ der Ergebnisse (vgl. KOCH 2011: 281, 286).

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Arbeit liegt in der Identifikation der bisher fehlenden wissenschaftlichen Begleitung und praktischen Unterstützung von Implementationsprozessen. Daher plädiert die Arbeit für die Etablierung eines Forschungsbereichs, der als *Didaktische Implementationsforschung* die bisher wenig beachteten Ebenen der Reflexion und Evaluation sowie der Optimierung gezielt in den Blick nimmt und die Brücke zwischen fachdidaktischer Theorie und Schulpraxis schlägt.

Für die Einführung einer didaktischen Implementationsforschung muss betont werden, dass wohlwissend ein hoher Zeit- und Ressourcenaufwand damit einhergeht und Rahmenbedingungen der Bildungspolitik damit vereinbar sein müssen. Die vorliegende Arbeit möchte dabei einen Impuls in diese Richtung setzen, da festgestellt werden konnte, dass im deutschsprachigen Raum – hier vor allem in Österreich – im internationalen Vergleich Aufholbedarf besteht (vgl. GRÄSEL und PARCHMANN 2004; GRÄSEL 2010; GRÄSEL 2011; SCHRADER et al 2020 uvm.)

Die vorliegende Arbeit plädiert somit für eine Stärkung der Zusammenarbeit von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorie und Schulpraxis, um so eine erfolgreiche und nachhaltige Implementation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Schulpraxis zu gewährleisten und den bestehenden Theorie-Praxis-Gap zu schmälern.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit dienen als Erkenntnisse einer Grundlagenforschung und machen deutlich, dass zukünftiger Forschungsbedarf auf verschiedenen Ebenen besteht.

Einerseits ist das Begriffsverständnis von Didaktischen Innovationen, wie bereits im Zwischenfazit erwähnt (siehe Teil A, Kapitel 5), als vorläufig zu verstehen und bedarf weiterer theoretischer Schärfung und empirischer Erhebung. Künftige Forschungsarbeiten könnten daran anknüpfen und weitere Komponenten didaktischer Innovationen identifizieren. Andererseits hat die vorliegende Arbeit gezeigt, dass der Implementationsprozess didaktischer Innovationen maßgeblich von verschiedenen Ebenen und Akteur*innen sowie Implementationsstrategien beeinflusst wird. Um diese Einflüsse systematisch zu erfassen, sind vertiefende empirische Arbeiten notwendig. Darüber hinaus können zukünftige Untersuchungen darauf abzielen, förderliche und hinderliche Bedingungen für die Umsetzung didaktisch innovativer Konzepte in der Schulpraxis zu identifizieren. Dabei gibt es international – vor allem in der USA – bereits Vorbilder wie eine begleitende Forschung erfolgreich umgesetzt werden kann. Hierzu stellt sich die Frage, wie dieser Forschungsbereich systematisch und unter Berücksichtigung diverser struktureller Rahmenbedingungen sowie der Bildungspolitik ausgebaut werden kann, um so Implementationsprozesse aktiv zu begleiten, zu evaluieren und gemeinsam mit Akteur*innen der Praxis weiterzuentwickeln. Dabei können Impulse im Bereich der Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildung gesetzt werden, indem die Zusammenarbeit der daran beteiligten Akteur*innen (v.a. Lehrkräfte und Hochschulen/Universitäten) gestärkt und dabei Unterstützungen und Begleitungen für Lehrkräfte ermöglicht werden. Weiters sollte der Ausbau von schulisch-universitären Kooperationspraktika, wie sie an der Fachdidaktik GWB der Universität Wien stattfinden, gefördert werden, da diese eine institutionelle Verankerung von Schnittstellen der Theorie und Praxis bieten.

Literaturverzeichnis

- BORKO, H. (2004): Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. In: *Educational Researcher*, 38 (8), 3–15.
- BORUKHOVICH-WEIS, S. (2023): Innovation im Unterricht – Was ist das? Fachdidaktische Disskusion und methodische Überlegungen zur Bildung für Innovativität. In: *GW-Unterricht* 170 (2), 15 – 32.
- BORUKHOVICH-WEIS, S. / GRYL, I. / LEHNER, M. / SCHARF, C. (2023): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Partizipation und Kreativität in der Schule. Implikationen für eine Bildung für Innovativität (Bfl) im Sachunterricht. In: Friedrich Jaeger / Sabine Voßkamp (Hrsg.): Wie kommt das Neue in die Welt? Abhandlungen zur Medien- und Kulturwissenschaft. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, 265 – 289.
- BRUZZI, G. / FRENZEL, P. (2023): Forschendes und entdeckendes Lernen – Steine erzählen Geschichten. In: Inga Gryl / Michael Lehner u.a. (Hrsg.): Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 1. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 31 – 41.
- EINSIEDLER, W. (2010): DIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSFORSCHUNG ALS TRANSFERFÖRDERUNG. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 59 – 81.
- FLICK, U. (2017): Qualitative Sozialforschung. 8. aktualisierte Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- FITZPATRICK, J. und MAYER, S. (2022): Fokusgruppen. In: Isabelle Borucki / Katharina Kleinen von Königslow u.a. (Hrsg.): Handbuch Politische Kommunikation. Wiesbaden: Springer, 703 – 711.
- GOLDENBAUM, A. (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: Matthias Rürup / Inka Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 149 – 172.
- GRÄSEL, C. und PARCHMANN, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft* (32), 196 – 214.
- GRÄSEL, C. / FUSSANGEL, K. / SCHELLENBACH-ZELL, J. (2008): Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In: Eva-Maria Lankes (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, 207 – 218.
- GRÄSEL, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 7 – 20.

GRÄSEL, C. (2011): Die Verbreitung von Innovationen als Aufgabe der Unterrichtsforschung. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 320 – 328.

GRYL, I / BORUKHOVICH-WEIS, S. / LEHNER, M. (2023): Schüler*innen zu neuem Befähigen mit „Bildung für Innovativität“. In: Inga Gryl / Michael Lehner u.a. (Hrsg.): Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 2. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 95 – 113.

GRYL, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: *GW-Unterricht* 131, 16 – 27.

GUDJONS, H. (2001): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.

HALL, G. E. und HORD, S. M. (2006): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.

HASSELHORN, M. / KÖLLER, O. / MAAZ, K. / ZIMMER, K. (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: *Psychologische Rundschau* 65 (3), 140 – 149.

JEKEL, T. / GYRL, I. / OBERRAUCH, A. (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. In: *GW-Unterricht* 137, 5 – 13.

KLIPPERT, H. (1991): Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 9 – 30.

KOCH, B. (2011): Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LEHNER, M. (2019): Didaktik. Bern / Stuttgart: Haupt Verlag / UTB.

MAYERHOFER, W. (2009): Das Fokusgruppeninterview. – In: Renate Buber / Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 479 – 490.

MAYRING, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

MAYRING, P. (2015): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.

PETERMANN, F. (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122 – 128.

PORSCH, R. (2021): Allgemeine Didaktik. In: Thorsten Philipp / Tobias Schmohl (hrsg.): Handbuch transdisziplinäre Didaktik, Bielefeld: transcript Verlag, 25 – 34.

PRINZEN, K. (2020): Gruppendiskussion und Fokusgruppeninterviews. – In: Claudius Wagemann / Achim Goerres / Markus B. Siewert (Hrsg.): Handbuch Methoden der Politikwissenschaft. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, 305–324.

REISS, K. UND UFER, S. (2018): Fachdidaktik und Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage, 249 – 267.

RÜRÜP, M. UND BORMANN, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung - Zur Einführung in den Herausgeberband. In: Matthias Rürüp / Inka Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11 – 41.

RÜRUP, M. (2011): Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue. In: *Die Deutsche Schule* 103 (1), 9 – 23.

SCHRADER, J./ HASSELHORN, M. / HETFLEISCH, P. / GOEZE A. (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 9 – 59.

SCHRADER, J. und HASSELHORN, M. (2020): Implementationsforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 1 – 8.

SCHULZ, M. (2012): Quick and easy!?: Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Marlen Schulz / Birgit Mack / Ortwin Renn (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Springer, 9 – 22.

SCHULZE, U. / POKRAKA J. (2023): Spatial Citizenship. In: Inga Gryl / Michael Lehner u.a. (Hrsg.): Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele - Band 1. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 347 – 359.

TERHART, E. (2018): Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Marius Harring / Carsten Rohlfs / Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: UTB, 427 – 435.

TILLMANN, A. und WUNDERLICH, J. (2023): Forschendes Lernen – vor Ort und virtuell. Virtual Reality (VR)-Anwendungen im Kontext von Exkursionen am Beispiel der Mittelgebirgslandschaft Kellerwald/Edersee. In: *GW-Unterricht* 3, 54 – 65.

TILLMAN, A. (2015): Forschendes Lernen im Geographieunterricht. Sinnkonstitution durch Integration von Subjekt- und Gegenstandsorientierung beim forschenden Lernen nach John Dewey: Sinn macht, was sich in der Praxis bewährt. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, 235 – 252.

TRAUTMANN, M. (2016): DIE ALLGEMEINE DIDAKTIK – EINE UMSTRITTENE DISZIPLIN. IN: Raphaela Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Stuttgart: UTB, 9 – 23.

WERNKE, S. UND ZIERER, K. (2016): Neue Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Zwischen Tradition und Neuausrichtung: Die Eklektische Didaktik als zukunftsweisender Integrationsversuch. In: Raphaela Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Stuttgart: UTB, 269 – 288.

ZIEGELBAUER und GLÄSER-ZIKUDA (2016): Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. *Portfolioarbeit als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung*, 9 – 11.

ZURSTRASSEN, B. (2020): Handlungsorientierung. In: Tim Engartner / Reinhold Hettke / Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Stuttgart: UTB, 125 – 131.

Anhang

Leitfaden

Begrüßung und kurze Vorstellung der Arbeit/des Themas

- *Problemstellung, Forschungsfrage*

Ablauf

- *Dauer*
- *Aufbau erklären*
- *Rolle/Personengruppen erklären*

Grundsätze

- *Vertrautheit (alles bleibt in diesem virtuellen Raum) + Anonymität*
- *falls jemand etwas hinzufügen möchte: Hand heben*
- *aktives Zuhören*
- *Zustimmung zur Aufnahme, notwendig fürs Transkript, wird nach der Bearbeitung gelöscht, anonymisiert*

Leitfragen

Alle

- *Was verstehen Sie unter einer didaktischen Innovation?*
 - *Welche Merkmale weist eine didaktische Innovation für Sie auf?*
 - *Welche Konzepte, Ansätze in der GWB-Didaktik würden Sie als innovativ bezeichnen und warum?*
 - *Nachfolgend gebe ich Ihnen kurze Fallbeispiele zu verschiedenen Ansätzen der GWB-Didaktik und bitte Sie kurz Stellung zu nehmen, ob diese Ansätze Ihrer Ansicht nach als didaktische Innovationen bezeichnet werden könnten und warum?*

- Eine Klasse beschäftigt sich mit nachhaltiger Stadtentwicklung und der Raumaneignung diverser Akteuer*innen in der Stadt, dabei setzt sich die Klasse kritisch-reflexiv mit digitalen Geomedien auseinander.
- Eine Klasse arbeitet zum Thema „Zukunftsstadt 2060“ und identifiziert zunächst aktuelle Herausforderungen in Städten, danach werden kreative Lösungsansätze entwickelt und ein Modell der Zukunftsstadt (digital oder analog) entworfen. Diese Modelle wird präsentiert und in einer Diskussionsrunde reflektiert.
- Schüler*innen beschäftigen sich mit den Auswirkungen des Klimawandels auf die Landwirtschaft und entwickeln selbst Forschungsfragen und Hypothesen, erheben dazu passende Daten und analysieren sowie interpretieren diese.
- Schüler*innen beschäftigen sich mit nachhaltiger Mobilität und untersuchen dabei ihr eigenes Mobilitätsverhalten, entwickeln danach eine Kampagne für nachhaltige Schulwege, die sie mithilfe von Social-Media bewerben, die Umsetzung dieser wird anschließend reflektiert.

*Fachdidaktiker*innen*

- Wie wird das innovative Wissen, welches in ihrem Forschungsgebiet gewonnen wird in der Praxis implementiert? Was sind Maßnahmen, die vonseiten der Fachdidaktik dafür gesetzt werden?
- Wie erfahren Sie, ob dieses (theoretische) Wissen in der Praxis umgesetzt wird?
- Welche Schritte oder Bedingungen erleichtern bzw. erschweren den Transfer von innovativen Konzepten in die Schulpraxis?

Lehrende

- Wie kommt es Ihrer Meinung nach zu neuen/innovativen Konzepten/Theorien im Unterrichtsfach GWB?
- Führen sie diese Innovationen in den Unterricht ein? In welcher Form? Warum (nicht)?

- Welche Faktoren begünstigen oder erschweren die Implementation in den Unterricht?

Alle

- Welche Gründe sehen Sie für den vorherrschenden Gap von Theorie und Praxis, d.h. auf einer Seite Lehrkräfte, die meinen, dass die Aus- und Weiterbildung keine Vorbereitung für die Schulpraxis bieten und andererseits Fachdidaktiker*innen, die sich nicht erklären können, weshalb innovative Konzepte nicht in der Praxis umgesetzt werden?

Alle

- Impuls Abbildung Implementationsprozess
 - Könnte dieser so aussehen? Was würden Sie verändern und warum?
 - Welche Akteur*innen sind an der Beteiligung solcher Prozesse Ihrer Ansicht nach wesentlich? Warum?
 - Welche Rolle spielen die jeweiligen Akteur*innen in diesem Prozess?
 - An welcher Stelle gibt es begünstigende oder hemmende Faktoren für die Implementation?
 - Möchten Sie sonst noch etwas zu dieser Abbildung ergänzen, was noch nicht erwähnt wurde?
- Halten Sie einen Forschungsbereich, der sich mit dem Implementationsprozess didaktischer Innovationen auseinandersetzt für notwendig? Warum (nicht)?
 - Welche Aspekte wären dabei wichtig?
 - Welche Akteur*innen sollten dabei eingebunden werden? Wo würden Sie diesen institutionell verorten?
- Gibt es Punkte, die wir noch nicht angesprochen haben, die im Hinblick auf Implementationen didaktischer Innovationen und Faktoren, die diese begünstigen oder erschweren, noch wichtig wären?

Dank und Verabschiedung

Transkript

- 1 Y²: Wir starten mit einer Frage an alle. Wir haben ja in der Einleitung sehr oft von dem
2 Begriff didaktische Innovation gehört. Was würden Sie unter einer didaktischen
3 Innovation verstehen? Welche Merkmale würde so eine didaktische Innovation für Sie
4 aufweisen?
- 5 AF: Ich kann gerne etwas dazu sagen. Also unter Innovation stelle ich mir vor, dass es
6 etwas Neues ist, was davor noch nicht so in dieser Art da war und im Zusammenhang mit
7 Didaktik, also auf das Thema Didaktik dann bezogen, so würde ich mir das jetzt mal grob
8 vorstellen, dass das einen Teil der Didaktik betrifft, der davor noch nicht so behandelt
9 wurde.
- 10 BM: Ja, ich mache gerne weiter. Ich finde es ganz spannend, darüber nachzudenken, weil
11 am Anfang dachte ich so, didaktische Innovation ist doch eigentlich klar, was damit
12 gemeint ist und wenn man genauer hinguckt, so wie das häufig ist bei interessanten
13 Forschungsgegenständen, dann wird es dann doch ein bisschen unklarer. Also ich würde
14 zum einen sagen, eine didaktische Innovation sollte, wenn sie denn implementiert ist, das
15 Lernen verbessert haben. Da müsste man jetzt sagen, was ist Lernen? Aber da könnte
16 man natürlich sagen, okay, da gibt es ja schon so ein paar Maßstäbe. Also zum Beispiel
17 ist der Lernerfolg im Sinne von fachlichem Lernen und im Sinne von einem sozialen
18 Lernprozess besser als vorher, so ist das, was gelernt wird, den gesellschaftlichen
19 Notwendigkeiten und den Notwendigkeiten der Lernenden gemäßer als es vorher ist. Das
20 wären für mich so Kriterien, die ich didaktische Innovation nennen würde zum einen. Und
21 das andere, was mir eingefallen ist, wenn man so auf die Fachdidaktik guckt, dann gibt es
22 da ja schon Einschnitte, wo diejenigen, die das eingebracht haben, sagen würden, das ist
23 jetzt eine Innovation. Also die Abkehr vom länderkundigen Durchgang zum Beispiel, die
24 Reaktion nach dem PISA-Schock, die Kompetenzorientierung oder die Basiskonzepte. Da
25 würde ich die Vertreterinnen und Vertreter würden ja vermutlich behaupten, das sind
26 Innovationen. Das ist das, was mir da so eingefallen ist.
- 27 Y: Vielen Dank. Weitere Wortmeldungen?
- 28 CF: Mich würde es interessieren, also ich selbst habe mich mit dem Begriff Innovation im
29 Bildungsbereich beschäftigt und das fällt mir sozusagen als allererstes ein, dass man
30 eigentlich einmal klären müsste, was ist denn eine Innovation? Im Sinne, ist das jetzt ein
31 Prozess oder ist das jetzt ein neues Medium? Oder kann es beides sein? Kann sich das
32 ergänzen? Das wäre für mich mal spannend, diesen Begriff noch mal ein bisschen
33 genauer zu beleuchten.
- 34 Y: Im Zusammenhang mit dieser Arbeit meinen Sie jetzt?

² Das Transkript wurde anonymisiert. Dabei wurden die einzelnen Sprecher*innen mit fortlaufenden Großbuchstaben gekennzeichnet. Das Geschlecht wurde durch ein „f“ für weiblich und ein „m“ für männlich markiert. Die Moderatorin wird dabei mit „Y“ ausgewiesen.

35 CF: Ja, zum Beispiel, dass man festlegt, muss die Innovation jetzt zum Beispiel eine
36 Neuheit sein? Oder ist die Neuheit, ... nein? Okay, gut, das heißt, das wäre die Basis. Also,
37 dass Schüler und Schülerinnen in ihrem innovativen Dasein sozusagen unterstützt.

38 Y: Also in der Arbeit hat man das Verständnis, dass es nichts Neues sein muss, es kann
39 auch einfach eine Veränderung eines Prozesses sein.

40 CF: Okay, dann wären das also meine Gedanken dazu. Danke.

41 Y: Ich glaube, Herr DM wollte fortsetzen, es tut mir leid.

42 DM: Ja, ich würde auch so in die Richtung von der Kollegin jetzt gehen, dieses Innovative,
43 mal vielleicht etwas Neues ausprobieren, dass die Schülerinnen... und vielleicht ein
44 bisschen andere Zugänge finden zu dem Thema. Nicht die Zugänge, die quasi klassisch
45 sind, sondern etwas Neues, Innovatives. Das wären jetzt meine Gedanke dazu.

46 Y: Vielen Dank, wir werden gleich ein bisschen konkreter, weil es mich natürlich
47 interessiert... Ah, Herr BM, bitte.

48 BM: Ja, das hat mich noch, was die Kolleg*innen gesagt haben, hat mich noch angeregt
49 zu einem Gedanken. Ich selber habe meine Dissertation schon vor einiger Zeit über die
50 Implementierung vom Internet im Unterricht geschrieben, beziehungsweise ich habe
51 versucht, das zu evaluieren, ob das vielleicht in Ihrem Sinne eine Innovation ist. Und ich
52 komme da jetzt deswegen drauf, weil im Moment würden wahrscheinlich viele
53 gesellschaftliche Stellen, die sich mit Bildung beschäftigen oder beschäftigen müssen,
54 sagen, wir brauchen unbedingt KI. Das ist die Innovation. Und vermutlich wird es auch
55 genügend geben, die sagen, in Geografie und wirtschaftlicher Bildung ist das eine
56 besondere Chance, Komma, Weil, Pünktchen, Pünktchen, Pünktchen. Und das finde ich
57 noch wichtig, diese Definition des Innovationsbegriffs zum einen zu denken von dem, was
58 will eine Gesellschaft und wie ist das zu bewerten? Oder was wollen verschiedene
59 Interessensgruppen und Instanzen von einer Gesellschaft, die ja diese Schule
60 hervorbringt und umgibt und beeinflusst. Und zum anderen, wenn ich auf den Prozess im
61 Klassenraum, in der Lerngruppe schaue, was ist da hilfreich und was ist vielleicht sogar
62 störend an solchen vermeintlichen Innovationen, weil da finde ich, ist der Begriff
63 Innovation wahrscheinlich genauso schillernd und uneindeutig wie der Begriff Didaktik,
64 zumindest in seiner Verwendung, ja. Absolut. Also, wenn man ihn vom Begriff anguckt,
65 dann heißt es ja eigentlich in Anführungszeichen nur die Auswahl des richtigen
66 Stückchens Inhalt für die Lerngruppe, für die Zeiteinheit. Und wenn ich aber in eine
67 Buchhandlung gehe oder auf eine Suchplattform, dann habe ich unter Didaktik alles
68 Mögliche von Sozialformen über Methoden über Medien und so weiter. Das macht es
69 nicht einfacher, aber es ist wichtig, das zu bedenken, denke ich.

70 Y: Vielen Dank. Genau, also das sind auch die Erkenntnisse gewesen, dass Didaktik und
71 Innovation schon Begriffe sind, die schwer zu definieren sind oder auszuwählen, unter
72 welcher Perspektive oder aus welchem Blickwinkel man diese überhaupt betrachten

73 möchte. Vielen Dank. Ich werde aber gleich ein bisschen konkreter und möchte Sie
74 fragen, gibt es für Sie Ansätze, Konzepte, Theorien in Geografie und wirtschaftlicher
75 Bildung oder in der GWB-Didaktik, die Sie als innovativ bezeichnen würden? Und wenn ja,
76 natürlich warum?

77 DM: Ja, der Begriff Basiskonzept ist vorher gefallen. Ich weiß nicht, ob es den im
78 Geografieunterricht auch gibt, aber ich kenne den Begriff vom Geschichtsunterricht und
79 ich finde, das ist schon mal etwas ganz Neues, Innovatives, dass man den Stoff oder den
80 Inhalt des Faches eigentlich nach verschiedenen Konzepten aufgliedert, die die
81 Schülerinnen und Schüler quasi kennen sollten, dass diese unterschiedlichen
82 Basiskompetenzen, also das finde ich schon relativ innovativ, meiner Meinung nach.

83 BM: Ich kann gern sagen, was mir eingefallen ist, aber ich muss, glaube ich, mit mir selbst
84 klären, ob ich das innovativ finde oder nicht. Also es gibt ja seit zwei oder drei Jahren
85 diesen Ansatz der Lösungsorientierung als Gegenpol zur Problemorientierung.
86 Passenderweise sogar genau von dem gleichen Didaktiker, der einst, der für die
87 Problemorientierung plädiert hat, nämlich den Herrn Hoffmann, der jetzt sagt, das ist
88 eine Überforderung, wenn ich mit einem großen Problem, also typischerweise das Plastik
89 überall in den Meeren so, dann steige ich doch lieber ein mit einer Lösung, also zum
90 Beispiel einer Initiative, die versucht, das aus den Meeren zu holen und komme auf das
91 Problem. Aber ist das wirklich eine Innovation? Weiß ich nicht so richtig. Also im Sinne
92 von, es ist etwas Neues und es reagiert auf eine Beobachtung, nämlich dass, wenn ich
93 große Probleme anvisiere, dass das natürlich gerade bei jungen Menschen, aber nicht nur
94 bei denen, als auch bei Lehrpersonen, ja zu psychischen Problemen führt, könnte ich mal
95 sagen. Wenn das Problem so groß ist, dann geht man es vielleicht gar nicht mehr an, finde
96 ich ohnmächtig. Und darauf reagiert dieser Ansatz, in dem er sagt, es ist doch besser mit
97 einem Lösungsansatz in die Teilmächtigkeit die Leute zu bringen und das zu diskutieren.
98 Insofern, indem ich jetzt darüber rede, würde ich sagen, ja, das würde ich schon sagen,
99 es ist eine Innovation. Interessanterweise ist es aber auch das Einzige, was mir einfällt
100 und da habe ich dann darüber nachgedacht, warum kann ich nichts anderes greifen an
101 den Entwicklungen, die ich kenne und das Innovation nennen, weil ich schon, und ich
102 glaube vielleicht ist das ja auch ein Maßstab, um so Innovationen begrifflich zu fassen,
103 also das Fach Geografie und wirtschaftliche Bildung hat aus meiner Sicht ja schon den
104 Anspruch, junge Menschen zu bilden, mit der Realität klarer kommen zu können, wie sie
105 in den Mensch-Umwelt-Beziehungen aus geografischer und wirtschaftlicher Perspektive
106 bestehen. Und meiner Ansicht nach werden wir dem nicht gerecht. Also werden junge
107 Menschen, wenn sie aus der Schule kommen, nicht automatisch in die Lage versetzt sein,
108 durch die Didaktik, die wir im Moment haben, die Probleme und möglichen Lösungen, die
109 da liegen, in diesen Mensch-Umwelt-Beziehungen wirklich benennen zu können. Von
110 daher braucht es aus meiner Sicht wirklich viel Innovation.

111 CF: Vielleicht könnte ich darauf gleich noch antworten. Also in meinem Kopf ist da gleich
112 der Verweis auf ein Bildungskonzept, das allerdings eher für den Sachunterricht

113 entwickelt wurde und das Konzept heißt Bildung für Innovativität und da geht es vor allem
114 um Fähigkeiten, also das heißt Teilsfähigkeiten, die Reflexivität, Kreativität und
115 Implementivität, die es braucht, um Schüler und Schülerinnen mit dem Ziel sozusagen an
116 Gesellschaft kritisch-emanzipatorisch teilhaben zu lassen. Und da bin ich jetzt nochmal
117 bei einem Prozess, der sagt, vielleicht muss man das Ganze andersherum denken, weil
118 das vielleicht überfordert. Und dieses Konzept spricht eben auch von einer sehr starken
119 Verwobenheit. Das heißt, wir haben da Lösungsentwicklung, Problemidentifikation und
120 auch dann diese Implementierung der Ideen drinnen, als diese drei großen Anker, die
121 allerdings in keiner genauen Reihenfolge sich bedingen. Das heißt, man kann zum
122 Beispiel auch von diesem Konzept, was schon vorliegt, wiederum zu einem neuen
123 Problem kommen. Ist das verständlich? Und ich denke mir, das wäre auf jeden Fall was
124 Innovatives, dass man eben sagt, es geht viel mehr um Fähigkeiten, um Schüler und
125 Schülerinnen zu befähigen. Und da denke ich natürlich an Aufgabenstellungen. Im Sinne
126 von, das muss jetzt nicht das Medium sein, was neu ist, sondern es kann potenziell durch
127 ein neues Tool eingeführt werden, aber im Wesentlichen sind es doch einfach
128 Aufgabenstellungen, die Schüler und Schülerinnen sozusagen auffordern, tätig zu
129 werden, nachzudenken, zu reflektieren und im besten Fall sich nicht überfordert zu
130 fühlen, aber das kann natürlich auch passieren.

131 Y: Vielen Dank dafür. Ich glaube, das ist gleich eine gute Überleitung. Ich habe nämlich
132 ein paar Fallbeispiele vorbereitet, die ich Ihnen nun vorlesen werde. Da sind Ansätze und
133 Konzepte dahinterliegend und ich möchte, dass Sie einfach kurz darüber nachdenken,
134 finden Sie das innovativ und wenn ja, wieso? Was macht das innovativ für Sie? Und ich
135 habe das Ganze auch verschriftlicht, damit Sie sich das eben auch vor sich haben. Also
136 das erste Fallbeispiel: Eine Klasse beschäftigt sich mit nachhaltiger Stadtentwicklung
137 und der Raumaneignung diverser Akteurinnen in der Stadt. Dabei setzt sich die Klasse
138 kritisch reflexiv mit digitalen Geomedien auseinander. Denken Sie, ist das ein innovativer
139 Ansatz im GWB-Unterricht?

140 BM: Das ist ein bisschen schwierig, wenn man nur am Bildschirm nebeneinander sitzt.
141 Säßen wir in einem Raum, wäre es leichter, sich mit Blicken zu verstündigen, wer fängt an.
142 Also, wenn irgendwer meint, ich rede zu viel, bitte sagen. Also, was Sie da beschreiben,
143 sollte aus meiner Sicht eigentlich der Normalfall sein, wenn ich Stadtentwicklung aus
144 einer halbwegs aktuellen Geografie und wirtschaftliche Bildungsdidaktik anschau. Ich
145 glaube dennoch, dass es innovativ ist, weil nach meiner Beobachtung das eben nicht der
146 Normalfall ist. Also weil schon dieser Begriff Raumaneignung, ich leider fürchte, dass der
147 nicht so verbreitet ist in unseren Klassenzimmern und eine kritisch reflexive
148 Auseinandersetzung mit den digitalen Medien, die uns ja alle dauernd retten bei allem,
149 auch nicht so verbreitet ist. Insofern würde ich bei den beiden Punkten angeben, also ich
150 hoffe, dass die Realität mich widerlegt, aber ich glaube es leider nicht bei dem, was ich
151 so mitbekomme, dass das durchaus innovativ ist, da zu sagen, wir gehen auf diesen
152 Aspekt der Raumaneignung, also Handlungsorientierung und es geht nicht darum, so
153 einen Containerraum zu beschreiben, sondern das, was ich als Person, als Individuum

154 mit dem Raum mache oder wie ich ihn aufnehme, wie ich ihn wahrnehme, wie ich ihn
155 gestalte, zum einen. Und zum anderen, mir da Medien nicht einfach so zu nutzen zu
156 machen, sondern mich damit auseinanderzusetzen, wie die eben etwas produzieren und
157 wie ich damit intervenieren kann und so weiter. Ich vermute, dass das dahinter stünde.
158 Also Sie haben vorhin gesagt, es geht um sowas Emanzipatives oder nicht, CF? Sie haben
159 dieses Emanzipative erwähnt. Das sehe ich hier dran. Ich finde, wenn wir die Grundlagen
160 unserer Bildungsinstitutionen angucken, ist das eigentlich selbstverständlich. Wenn ich
161 aber in die Klassenräume gucke, ist es, glaube ich, nicht selbstverständlich. Insofern
162 würde ich es als innovativ bezeichnen.

163 CF: Da würde ich mich anschließen. Also ich sehe da auf jeden Fall Potenzial drinnen.
164 Spannend wäre natürlich, wie das dann konkret aussehen würde. Das kann man jetzt nur
165 mutmaßen. Aber ich denke, also kritisch-reflexiv eine Auseinandersetzung mit
166 Geomedien, ja, würde ich auf jeden Fall sagen, dass das einen innovativen Charakter hat,
167 wenn es eben zum Beispiel diese Fähigkeit, jetzt beziehe ich mich wieder auf mein
168 Konzept, das ich sehr oft verwendet habe, zurückgreift, dass man Schüler und
169 Schülerinnen stärkt in diesen Fähigkeiten, zum Beispiel die Reflexivität anzuwenden,
170 dann würde das auch natürlich Sinn machen. Und wahrscheinlich, ja, ich würde mich da
171 anschließen. Ich bin auch nicht ganz sicher, ob das dann immer so passiert, also mit der
172 Raumaneignung etc. Also genau aus meiner Perspektive glaube ich auch, potenziell
173 innovativ.

174 Y: Vielen Dank! Wir sind genau an dem Punkt, wo Sie eben auch meinen, ja, das wäre
175 grundsätzlich etwas, was eigentlich so passieren sollte, aber passiert nicht. Und das ist
176 genau das, was eigentlich meine Problemstellung ist, dass wir feststellen, es gibt da ganz
177 viele tolle Konzepte, aber irgendwie passiert das eben nicht im Schulalltag. Gut, wenn
178 keiner mehr dem ersten Fallbeispiel etwas hinzufügen möchte, komme ich gern zum
179 nächsten. Und zwar, eine Klasse arbeitet zum Thema Zukunftsstadt 2060 und identifiziert
180 zunächst aktuelle Herausforderungen in Städten. Danach werden kreative
181 Lösungsansätze entwickelt und ein Modell der Zukunftsstadt digital oder analog
182 entworfen. Diese Modelle werden anschließend präsentiert und in einer
183 Diskussionsrunde reflektiert. Was meinen Sie hierzu? Innovativer Ansatz? Ja, nein,
184 warum?

185 CF: Denke ich schon. Also ich denke mir gerade, wenn es um aktuelle Herausforderungen
186 geht, hoffe ich halt dann, dass sozusagen bei einer Lebensweltorientierung angesetzt
187 wird, bei den Schülern und Schülerinnen. Ja, das Wort kreativ steckt schon drinnen, das
188 heißt, wo Lösungseinsätze entwickelt werden müssen, müssen Schülerinnen etwas tun,
189 etwas generieren und ich könnte mir sogar vorstellen, dass man da in Richtung Utopien
190 denken kann und ich glaube, das hat ganz viel kreatives Potenzial. Ob es jetzt, wie gesagt,
191 also das würde ich wieder ein bisschen kritisch sehen, dass man es dann präsentiert im
192 Sinne von bewertet, weiß ich jetzt nicht, aber auf jeden Fall diese Diskussionsrunde

193 würde ich auch ganz wertvoll finden, damit eben dieser argumentative Prozess dann auch
194 nochmal mit hineinkommt. Also aus meiner Sicht doch auf jeden Fall potenziell innovativ.

195 Y: Dürfte ich da noch ganz kurz zurückfragen, Sie haben die Kreativität angesprochen. Ist
196 also für Sie eines dieser Merkmale für eine Innovation oder eine didaktische Innovation
197 oder innovative Ansätze Kreativität?

198 CF: Ja, auf Seiten der SchülerInnen. Das muss ich immer klar sagen. Auf Seiten der
199 SchülerInnen wäre es eine Fähigkeit, die wiederum zur Innovationsentwicklung verhelfen
200 kann.

201 Y: Vielen Dank.

202 DM: Ich möchte mich der Kollegin anschließen, und ich finde dieses Fallbeispiel auch in
203 einer Art und Weise innovativ, als dass es wirklich die Schülerinnen und Schüler
204 motivieren kann, sich intensiv und auch lösungsorientiert mit diesen Ansätzen
205 auseinanderzusetzen, eben weil dann gesagt wird, okay, man präsentiert das und
206 diskutiert das danach. Ansonsten würde ich vielleicht die Gefahr sehen, okay, wenn man
207 bei den Kindern sagt, schaut nach kreativen Lösungsansätzen und entwickelt ein Modell,
208 dass das in einem gewissen Alter, ich denke jetzt an die Mittelschule, durchaus in eine
209 Richtung gehen kann, wo jetzt nicht so intensiv daran gedacht wird, sondern dass eher
210 schnell gemacht wird, aber durch den Ansatz mit der Diskussion danach und der Jury,
211 denke ich, dass die Kinder mehr Motivation haben, das intensiver und genauer zu
212 machen. Also das finde ich schon innovativ.

213 Y: Dankeschön. Noch Wortmeldungen?

214 BM: Auf den ersten Blick würde ich das genau wie die beiden Kollegen vor mir sehen und
215 sagen, ja, wenn ich diese Beschreibung lese, das Fallbeispiel, das klingt nach einer
216 innovativen Fachdidaktik. Und gleichzeitig dachte ich dann, ja, wenn das jetzt so, keine
217 Ahnung, in der Vereinbarung bei der Jahrgangsstufe XY machen wir dieses Projekt einfach
218 so stünde und da kommt jetzt eine Lehrperson, macht das, dann bietet das aber
219 durchaus noch Potenzial zum Scheitern. Ich dachte, damit das gelingt, braucht es einige
220 Schritte vorher und braucht es halt so eine Kenntnis und Kompetenz von Projektarbeit,
221 weil sowas wäre das ja. Es war ja nicht jeder im schulisch-universitären
222 Kooperationsprojekt und kennt solche Dinge, die es an der Universität Wien gibt. Also zum
223 Beispiel, haben die Schülerinnen und Schüler, bevor sie da kreative Lösungsansätze
224 entwickeln, welches Bild haben sie denn vor diesen Herausforderungen? Wie sind sie zu
225 diesem Bild gekommen? Wie sehr wollen wir als Lehrpersonen da intervenieren, indem
226 wir sagen, es gibt ein paar objektive Herausforderungen von Städten, zum Beispiel
227 Luftqualität, Mobilitätsgestaltung, Unterschiede zwischen Armut und Reichtum und
228 solche Dinge. Also wie sehr bringen wir die da rein? Und das sind ja alles
229 Voraussetzungen, die gar nicht leicht sind, auch gut da reinzubringen, die aber für das
230 innovative Potenzial, was genau in dieser Kreativität steckt, sehr wichtig sind zum einen.
231 Und zum anderen glaube ich, dass so die Haltung der Lehrperson, also ist es

232 Schülerinnen und Schülern möglich, über Kreativität Lösungsansätze zu liefern, die ich
233 vorher gar nicht kennen kann? Also gehe ich da auf Augenhöhe, indem ich sage, wie die
234 Stadt 2060 aussehen wird, wissen wir alle nicht und es gibt unheimlich große Probleme
235 und auf dieser Basis entwickeln wir jetzt mal Lösungsansätze. Da glaube ich auch, dass
236 diese Hierarchie-Reduzierung, dass wir die auch sehr, sehr wenig geübt haben bisher,
237 damit das innovativ werden kann. Ist das verständlich?

238 Y: Vielleicht darf ich es kurz zusammenfassen. Meinen Sie, es braucht gewisse
239 Vorbereitungen auf mehreren Ebenen, damit das ein innovativer Prozess wird?

240 BM: Genau. Also ich glaube, dass der Fall an sich nicht per se zu etwas Innovativem führt,
241 aber das ist das Potenzial daran. Das ist es.

242 Y: Ok. Alles klar. Dankeschön.

243 CF: Herr BM hat ja eh schon kurz angemerkt, wenn ich mich wieder schnell einschalten
244 darf, Projektarbeit, also ich habe jetzt auch kurz über das nachgedacht. Ich finde, das
245 wäre natürlich, das braucht Vorbereitung, das braucht, glaube ich, auch eine gewisse
246 Begleitung der Schülerinnen und Schüler und vielleicht auch einen freieren Raum, um
247 freier denken zu können. Also im Sinne von vielleicht der Auflösung eines typischen
248 Schulunterrichts, sondern wirklich Projektarbeit auch vielleicht mit externen
249 Organisationen oder wie auch immer, dass man da jemanden ins Boot holt. Und was mir
250 jetzt aufgefallen ist, das habe ich auch mal auch kritisiert. Natürlich da fällt ein bisschen
251 der Faktor rein, be creative, also als eine Art Imperativ, was natürlich auch immer ein
252 bisschen schwierig ist, dass man auf Knopfdruck dann kreativ sein soll. Aber ich denke
253 mal, die Aufgabe an sich, glaube ich, bringt doch verschiedene Vorstellungen zumindest
254 ein, dass man darüber nachdenkt und ich glaube, das ist schon wertig und natürlich
255 schließ ich mich an. Es kommt dann ganz darauf an, wie man an die Sache herangeht,
256 was dabei herauskommen kann.

257 Y: Vielen Dank. Wir kommen zum dritten Fallbeispiel. Schülerinnen beschäftigen sich mit
258 den Auswirkungen des Klimawandels auf die Landwirtschaft und entwickeln selbst
259 Forschungsfragen und Hypothesen, erheben dazu passende Daten und analysieren
260 sowie interpretieren diese. Innovativ, ja, nein, warum?

261 AF: Also ich finde, es kommt vielleicht auch ein bisschen auf den Schultyp an, in diesem
262 Zusammenhang, weil an sich so Forschungsfragen und Hypothesen entwickeln in der
263 Oberstufe ist dann schon ein bisschen Teil vom Lehrstoff oder auch Vorbereitung auf die
264 Arbeiten, die man dann schreiben muss später. Also in dem Sinn vielleicht nicht so
265 innovativ, aber da schon in dem Alter selbst oder in diesem Schulkontext schon selbst zu
266 forschen, um die Daten zu analysieren und zu interpretieren. Also an sich finde ich es jetzt
267 nicht so innovativ, wie die Fallbeispiele davor, aber ich glaube, es kommt auch wieder
268 darauf an, wie vorbereitet die Kinder sind und wie das dann in der Umsetzung tatsächlich
269 ausschaut, ob es so funktioniert, wie es dort steht.

270 Y: Weitere Gedanken?

271 BM: Ja, ich würde dem sehr zustimmen, dass es auf den Kontext ankommt. Erstmal, wenn
272 ich die Aufgabe lese, würde ich sagen, da ist jetzt nichts Innovatives dran. So sollten
273 eigentlich, also als ich in der Oberstufe war, gab es solche Aufgaben auch schon. Und das
274 ist jetzt 40 Jahre her. Gleichzeitig ist etwas innovativ deswegen, weil es für die jeweilige
275 Gruppe neu ist. Also im Prinzip ist die Frage, was ist eine Innovation? Die muss ich
276 beantworten, um beantworten zu können, ob das hier eine Innovation ist, didaktisch oder
277 nicht. Jedenfalls ist es keine Innovation vor dem Stand des Wissens und der Entwicklung
278 von didaktischen Ansätzen, weil das ist nie neu, was da gefordert wird. So würde ich es
279 vielleicht sagen.

280 CF: Da würde ich mich auch anschließen. Mir ist da jetzt gleich das Forschende Lernen in
281 den Kopf gekommen und ich denke mir, das ist ja auch etwas, was schon lange gelebt
282 wird und kommt wahrscheinlich auch dann darauf an, wie die Begleitung ausschaut, wie
283 engmaschig das betreut ist, also wenn man sich so Stufen anschaut des Forschenden
284 Lernens, gibt es sehr eng strukturierte Herangehensweisen, wo man Schüler und
285 Schülerinnen an der Hand nimmt oder lässt man sie wirklich dann schon in Richtung
286 eigenständiges Forschen, wo es nicht nur um Forschungsfragen und Hypothesen geht,
287 sondern vielleicht auch um, so wie es da steht, Daten erheben, analysieren,
288 interpretieren. Also da sind wir wahrscheinlich schon auf einer anderen Ebene, die
289 potenziell natürlich zu Innovationen auch führen kann, denke ich mal. Das wären meine
290 Gedanken dazu.

291 Y: Vielen Dank. Wir kommen zum letzten Fallbeispiel. Schülerinnen beschäftigen sich mit
292 nachhaltiger Mobilität und untersuchen dabei ihr eigenes Mobilitätsverhalten, entwickeln
293 danach eine Kampagne für nachhaltige Schulwege, die sie mit Hilfe von Social Media
294 bewerben. Die Umsetzung dieser wird anschließend reflektiert.

295 AF: Also ich finde so den ersten Teil dieses Fallbeispiels, dass sie sich mit ihrer eigenen
296 Mobilität beschäftigen und dann auch mit dem Schulweg beispielsweise, finde ich jetzt
297 nicht einen sehr innovativen oder neuen Prozess. Also das mache ich in der ersten Klasse
298 im Unterricht auch so, dass man sich damit beschäftigt. Aber ich finde, das ist wieder so,
299 wie davor schon öfters erwähnt wurde, dass es in Theorie jetzt nicht so innovativ ist, dass
300 sie sich mit der Lebenswelt auseinandersetzen im Zusammenhang mit diesem Thema
301 und auch Social Media gehört ja zur Lebenswelt der Kinder und sich dann damit auch
302 auseinanderzusetzen und das wieder bis in die digitale Welt zu bringen und das sehr
303 fokussiert auf ihrer Lebenswelt ist, finde ich nicht so innovativ oder ist jetzt nicht etwas
304 komplett Neues in meinen Augen, aber mit welcher Schulstufe das ist und wie das dann
305 tatsächlich umgesetzt wird oder was dann das Produkt ist, das da rauskommt, ist dann
306 wieder eine andere Sache. Also ich finde, es ist sich alles in dieser Hinsicht ein bisschen
307 ähnlich. Im Vergleich zu den ersten Beispielen finde ich das wieder ein bisschen normaler
308 im Schulalltag, würde ich sagen. Also eher umsetzbar, oder nicht umsetzbar, aber eher
309 weniger innovativ in diesem Zusammenhang.

310 DM: Ja, ich möchte mich dann der Kollegin auch anschließen. Ich finde das jetzt auch
311 nicht so wahnsinnig innovativ, weil ja eigentlich die Lebenswelt der Schülerinnen und
312 Schüler an sich ja immer im Mittelpunkt stehen sollte oder beziehungsweise auch immer
313 berücksichtigt werden sollte. Die einzige oder eine Chance, die ich darin sehe, wäre das
314 vielleicht zu verbinden mit dem Unterricht in digitale Grundbildung, eventuell mit
315 Deutschunterricht. Wenn ich da jetzt ein Projekt sozusagen daraus mache, in Geografie
316 beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Mobilität und untersuchen
317 eigenes Mobilitätsverhalten und in digitale Grundbildung oder in Deutsch entwickeln sie
318 so quasi Werbeslogans beziehungsweise Strategien, wie man das bewerben kann. Ich
319 würde sehen, dass man das mit einigen anderen Unterrichtsgegenständen vernetzen
320 könnte und dann wäre es wieder innovativer. Aber das Beispiel, so wie es da ist, da würde
321 ich der Kollegin recht geben, ist nicht so wahnsinnig innovativ. Wenn es nur auf den
322 Geografieunterricht bezogen ist.

323 Y: Darf ich da kurz rückfragen? Das heißt, es würde bedeuten, dass fächerübergreifender
324 Unterricht mehr Innovationen bietet? Also jetzt bewusst mit Fragezeichen?

325 DM: In der Schule, an der ich unterrichte, schon. Ich habe so das Gefühl, da sind die
326 Fächer quasi getrennt und es wird zu wenig quasi fächerübergreifend gemacht. Schon
327 noch einige Ansätze, aber es ist nicht die Regel. An der Schule, wo ich bin, habe ich so
328 das Gefühl. Deswegen, an meiner Schule wäre es innovativ, Vielleicht ist es an anderen
329 Schulen schon mehr die Regel und da ist es dann natürlich auch nicht mehr so innovativ.
330 Kommt halt ganz auf die Qualität an.

331 Y: Also dann ist gemeint, dass es für diese Schule innovativ wäre, weil es etwas Neues
332 wäre?

333 DM: Ja, genau, richtig.

334 CF: Mir fehlt da eigentlich etwas, um dem Ganzen mehr Innovationspotenzial sozusagen
335 zu geben, weil es steht, untersuchen dabei ihr eigenes Mobilitätsverhalten und dann
336 entwickeln sie eine Kampagne für nachhaltige Schulwege. Mir fehlt der Schritt, dass sie
337 eigentlich über ihr eigenes Mobilitätsverhalten nun mal stärker nachdenken. Dann würde
338 ich da wiederum Potenzial sehen. Das ist natürlich jetzt eine Spitzfindigkeit.
339 Wahrscheinlich meint es das natürlich auch, aber das wäre für mich ganz wichtig in
340 diesem Prozess, da nochmal konkret reinzuschauen und selbst über eigene Routinen
341 sozusagen nachzudenken. Ich bin auch ein bisschen unschlüssig.

342 Y: Also Reflexivität wieder als sehr wichtiger Punkt hier?

343 CF: Genau. Und was ich auch spannend finde, es wäre eine Möglichkeit eben, um dann
344 auch über konkrete Umsetzungsmaßnahmen wirklich nachzudenken und durch diesen
345 Social Media Auftritt, durch diese Kampagne, wäre das schon etwas, was man dann
346 sozusagen, wo man ins Tun kommt. Also das würde ich dann schon eigentlich als
347 Innovation vielleicht sehen, weil sehr oft stoppt man ja im Unterricht bei unseren eigenen

348 Ideen, bei unseren eigenen Problemlösungen, aber dass man das dann wirklich umsetzt
349 und konkret sich da nochmal Gedanken macht, was brauche ich da, wie kann ich das
350 argumentieren, das sehe ich an dem Beispiel eigentlich schon. Und würde das auch als
351 positiv betonen, dass sozusagen nicht im Klassenzimmer aufhört.

352 BM: Mir sind so zwei Stichworte von den beiden Vorrednerinnen jetzt sehr lebendig. Das
353 eine ist das mit dem Potenzial und das andere mit den fächerübergreifenden Unterricht.
354 Also ich glaube, dass mit den Fallbeispielen, dass wir jetzt vielfach ja gesagt, eigentlich
355 der Frage nachgegangen sind, hat das Potenzial für fachdidaktische Innovation, was da
356 als Unterricht skizziert wird. Und da würde ich auf den ersten Blick sagen, das hier hat aus
357 meiner Sicht schon Potenzial und gleichzeitig aber auch, wenn es Potenzial hat, dann
358 heißt das ja nicht, dass das Potenzial sich automatisch ausschöpft. So und also was
359 muss passieren, damit das hier didaktische Innovationen möglich macht? Ich fände
360 einen Punkt, das wurde auch schon angesprochen, häufig bleiben wir im Unterricht bei
361 diesem, was kann ich selber tun, Plastik sammeln, weniger fliegen und so weiter und wir
362 alle wissen, das hat in den letzten 40 Jahren keinen Effekt gehabt, großgerechnet. Ich sage
363 meinen Studierenden auch immer, wenn ihr nicht die politische Weite von diesen
364 Problemen mitreinzieht in euren Unterrichtsentwurf, gibt es direkt eine Note schlechter,
365 weil es einfach da so wichtig ist. Das ist hier indirekt drin über diese Social Media
366 Kampagne und da wäre für mich so ein Potenzial für Innovation, nämlich wegzugehen von
367 dem, was wir, wie wir heute wissen, letztlich von den großen Ölfirmen gelernt haben, als
368 die gemerkt haben, ihr Wirtschaftsmodell ist nicht nachhaltig. Dann kamen wir in die
369 große Kampagne, wenn wir uns individuell richtig verhalten, dann wird alles gut. Und das
370 ist in die Didaktik ja aus naheliegenden Gründen sehr eingesickert. Weil ich natürlich
371 Schülerinnen und Schülern sagen will, du kannst was tun. Gleichzeitig können wir dabei
372 nicht stehen bleiben. Und wenn das hier über diese Entwickel-eine-Kampagne, wenn da
373 dann erkannt wird, beispielsweise das Problem von zu viel Autoverkehr in Städten, das
374 können wir nur politisch lösen, das können wir nicht individuell lösen, das funktioniert so
375 nicht. Und dann ist auch eine Kampagne eigentlich eine, an wen richtet sich denn die
376 Kampagne? Richtet sich die an Individuen? Richtet sich die an Wählerinnen und Wähler?
377 Richtet sich die an Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger? Solche
378 Diskussionen wären, hätten hier das Potenzial für Innovationen aus meiner Sicht. Und
379 genauso, wenn man das dann in einem Verbund fächerübergreifender Unterricht machen
380 würde, dann kämen ja vermutlich solche Fragen, wie ja, Social Media. Erstens, wie
381 machen wir das überhaupt? Und zweitens, können wir das ethisch verantworten, auf
382 solche Plattformen wie X zu gehen? Oder auf TikTok? Machen wir das wirklich? Und
383 darüber zu diskutieren, würde aus meiner Sicht das Potenzial haben, da diskutieren alle
384 auf der vorhin schon erwähnten Augenhöhe, das weiß ich, als Lehrperson habe ich ja die
385 Lösung auch nicht, besser. Also das ist ja wirklich ein Struggle. Gehe ich, um etwas zu
386 erreichen, an einen Ort, wo ich eigentlich nicht hin will, Social Media oder nicht, und das
387 fände ich dann bitte wirklich ein Potenzial, in eine Art von Austausch zu kommen, die es
388 so noch nicht gegeben hat und in so im Wortsinne halt neu ist, wo auch Kolleginnen und

389 Kollegen untereinander halt was lernen, weil vielleicht macht das der Kollege in
390 Geschichte oder in Mathematik anders, als ich das in GW mache.

391 Y: Vielen Dank dafür. Der Teil mit den Fallbeispielen, also quasi der Block mit didaktischen
392 Innovationen wäre an dieser Stelle zu Ende. Gibt es aus Ihrer Sicht da jetzt noch etwas
393 hinzuzufügen, zu didaktischen Innovationen? Wir haben, wenn ich kurz zusammenfasse,
394 gesagt, dass es sehr viel Vorbereitung auf verschiedenen Ebenen braucht, dass es in dem
395 Fall jetzt mehr Kontext bräuchte, aber das Potenzial da ist, das zu einer Innovation führen
396 würde und man das dadurch eben als didaktische Innovationen bezeichnen könnte.
397 Möchten Sie da noch etwas hinzufügen? Gut, dann richte ich ein paar Fragen an die
398 Fachdidaktiker*innen unter uns. Und zwar, innovatives Wissen, das in Ihrem
399 Forschungsgebiet gewonnen wird, ist jetzt ein bisschen unser Fokus. Wie erfahren Sie, ob
400 theoretisches Wissen aus Ihrem Forschungsgebiet in die Praxis umgesetzt wurde. Kennen
401 Sie Maßnahmen, die von Seiten der Fachdidaktik dafür gesetzt werden?

402 BM: Tja, das war keine leicht zu beantwortende Frage. Ich fange mal hinten an. Ich kenne
403 nicht Maßnahmen, Forschungsprojekte, die sich damit beschäftigen, wie das, wo wir jetzt
404 gerade darüber reden. Aber sozusagen kontinuierliche, ritualisierte Maßnahmen, die ja
405 eigentlich wünschenswert wären, fallen mir jetzt nicht ein. Sondern da fällt mir eher ein,
406 ich selber war ja fünf Jahre an der Schule und bin da eigentlich eher durch einen Zufall an
407 die Universität geraten und habe Jahre dafür gebraucht zu begreifen, dass die
408 Fachdidaktik halt ein eigenes System ist und dass zum Beispiel didaktische Forschung
409 und didaktische Veröffentlichung in erster Linie häufig das Ziel haben, in dieser
410 Fachdidaktik-Bubble Anerkennung zu finden. Und das ist jetzt meine Sicht der Dinge.
411 Bitte widersprechen Sie mir, wenn Sie es anders sehen. Aber das ist die Frage, ob diese
412 Innovation, wenn sie als solche bewertet werden in der Fachdidaktik, wirklich im
413 Klassenraum ankommen, dass die gar nicht so interessant ist, wie sie auf den ersten Blick
414 sein müsste, weil eben diese fachdidaktische Veröffentlichung an sich schon Wert hat
415 und nicht erst dadurch wertvoll wird, dass sie sich in der schulischen Praxis umsetzt. Das
416 habe ich mit einem Erstaunen über Jahre immer wieder wahrgenommen, aber glaube,
417 dass das ein Schlüssel ist, um diesen Gap, also Sie haben Theorie - Praxis gesagt, ich
418 würde halt eher sagen System Fachdidaktik und System Schule, da ist die Verbindung
419 relativ lose aus meiner Sicht. Aber ich bin ihrem Widerspruch wirklich dankbar an der
420 Stelle, weil schön finde ich das nicht, ich finde das auch nicht richtig, dass das so ist.
421 Warum ist das so? Naja, weil es falsche Anreizsysteme gibt. Wann werde ich an der
422 Universität, wann kriege ich da eine feste Stelle, wenn ich forsche und wenn ich
423 veröffentliche. Ob ich gute Lehre mache und ob meine Lehre in der Schule landet, das
424 interessiert niemanden auf dem Weg einer universitären Karriere und das führt dazu, dass
425 dieses System wenig damit zu tun hat, dass es wirklich in der Schule was bewirken will.
426 Das hängt nach meiner Wahrnehmung immer nur eigentlich an der Person. Also ist es
427 eine Person, die aus der Schule kommt und der das was bedeutet, dass sie Wirksamkeit
428 über diese fachdidaktische Bubble hinaus hat. So meine Wahrnehmung.

429 CF: Ich kann mich da auch noch anschließen, also für mich wäre so der Schlüssel oder
430 die Brücke zwischen Fachdidaktik an der Universität und dem, was in der Schule
431 geschieht natürlich die Studierenden. Wo ich mir halt denke, vielleicht müssten wir da
432 auch wirklich in der Lehre, konkreter noch daran setzen, also dass man da diese Konzepte
433 wirklich runterbricht, all das, was man vielleicht auch in der Theorie sich erarbeitet hat,
434 oder vielleicht auch, ja, wo Erhebungen vorliegen. Vielleicht sollten Studierende mehr mit
435 eingezogen werden, sodass sie da dann auch potenziell das in den Unterricht
436 mitnehmen. Und auf der anderen Seite wäre mir jetzt einfach auch noch, also für mich
437 gesprochen, ich probiere gerne Dinge aus, ist halt manchmal auch so ein bisschen, ja,
438 funktioniert dann auch nicht immer alles blendend. Und vielleicht auch da, dass man da
439 wieder mehr ansetzt. Und was mir als Zweites auffällt, Curricula. Das heißt natürlich
440 müssten zum Beispiel auch didaktische Innovationen in irgendeiner Form, sei es jetzt in
441 Basiskonzepten oder wenn jetzt ein neuer Lehrplan der 2024 verordnet wurde für die SEK
442 1, da müsste mehr Potenzial einfach verordnet sein und aus meiner Sicht hat da auch
443 sehr vieles mittlerweile drinnen Bestand. Es läuft jetzt vielleicht nicht unter didaktische
444 Innovation, aber wenn ich den lese, dann kann das sehr wohl so lesen, sodass wir das
445 jetzt auf Fallbeispiele auslegen, dass dann das dort sozusagen Anwendung finden kann
446 in der Praxis. Aber natürlich, es besteht ein Gap zwischen was machen wir an der Uni und
447 was landet dann tatsächlich in der Schule. Da bin ich auch ganz eurer Meinung
448 sozusagen.

449 Y: Dankeschön. Wir kommen dann auch noch einmal zu dieser Frage. Ich möchte da ich
450 da noch ganz kurz nachfragen, gibt es jetzt irgendwie Schritte oder Bedingungen, wo Sie
451 glauben, der würde den Transfer von so einem innovativen Wissen der Theorie, also der
452 System Fachdidaktik, wie Sie gesagt haben und dem System Schule erleichtern? Was
453 bräuchte es da dazwischen, damit da eine Verbindung geschaffene wird?

454 BM: Ja, ich würde sagen, gemeinsames Erleben, also gemeinsames Erleben im Sinne zum
455 Beispiel von dem schulisch-universitären Kooperationspraktikum. In dem Fall sind ja, ich
456 weiß nicht, ob Sie das alle kennen, sind eben Studierende an Schulen und es gibt
457 Lernprozesse in der nahen Begleitung von Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern
458 und die umliegende Schulrealität kriegt das mit und die umliegende Universitätsrealität
459 kriegt das ja auch mit. Das sind aber so kleine Inseln und ich glaube, von diesen Inseln
460 bräuchte es halt mehr. Wir müssen uns vorstellen, dass die Inseln irgendwie am
461 Meeresboden miteinander verbinden, sich verbinden können. Aber diese Kontakte,
462 dieses Erleben, sowohl das Innovationen letztlich zu besserem Lernen an der Schule
463 führen, zu persönlich bedeutsameren, lebendigeren Lernprozessen, als auch, dass
464 dieses in der Schule ausprobieren für Studierende zu mehr Selbstwirksamkeit, zu mehr
465 Sinnhaftigkeit führt. Das wäre aus meiner Sicht eine Möglichkeit, das zu stärken. Das
466 fände ich aus Studierenden-Sicht mal spannend, wie das da gesehen wird.

467 Y: Dann darf ich jetzt die Lehrkräfte befragen. Wie kommt es Ihrer Meinung nach zu neuen
468 innovativen Konzepten oder Theorien im Unterrichtsfach GWB? Führen Sie solche
469 Innovationen auch in ihren Unterricht ein? Wenn nein, warum nicht?

470 AF: Also ich finde, es hängt ganz viel damit zusammen, wie viel man sich als Lehrkraft
471 selbst damit beschäftigt und auseinandersetzt und wie viel Arbeit man da reinstecken
472 kann und möchte, dass man immer wieder darum bemüht ist, dass man Innovationen
473 einbindet im Unterricht und zu der Frage, wie man davon erfährt. Also ich muss sagen,
474 das, was auf der Uni behandelt wird, kann man schon, also setze ich auch oft und gerne
475 im Unterricht um, aber viele Dinge sind einfach auch standortabhängig nicht möglich.
476 Beispielsweise auf die Schulen, an denen ich unterrichte jetzt bezogen, oder wie viel die
477 Schülerinnen tatsächlich dann fähig sind, umzusetzen. Also Universitätsdidaktik oder
478 was ich dort mitbekomme, ist dann zum Teil etwas, was ich anwende, was ich zum
479 anderen Teil auch oder wo ich auch Innovationen mitbekomme, ist auch viel vom einfach
480 im Internet auch, also im Austausch mit anderen. Ich sehe dann oft was, vielleicht ein
481 Projekt oder eine E-Mail, die wir mal bekommen von jemandem, von der Schul-E-Mail
482 beispielsweise, von jemandem, der einen Workshop anbietet zu einem Thema und dann
483 bringt das wieder neue Ideen auf oder auch eben, was vorhin schon erwähnt wurde,
484 dieses fächerübergreifende Arbeiten, dass man sich dann vielleicht mit einem anderen
485 Fach zusammenspricht und dort dann wieder Themen aufkommen, die einen dann
486 vielleicht inspirieren, in eine andere Richtung zu gehen, im eigenen GW-Unterricht. Also
487 ich glaube, der Grundstein ist, wie offen ist man dafür, dass man neue Sachen anwendet
488 und wie offen ist man dafür, dass man auch so nach Innovationen Ausschau hält und die
489 dann auch tatsächlich umsetzen möchte.

490 EM: Ich könnte noch was dazu beitragen, wenn Sie möchten. Was mir da jetzt konkret
491 einfällt, wenn ich mich auf meine Vorrednerin beziehe, was da auch ein spannender
492 Zugang wäre, wäre auf jeden Fall Fortbildung. Ich denke mal, wir haben
493 Fortbildungsverpflichtungen und da habe ich auch schon das ein oder andere Mal
494 bemerkt, dass auch Fortbildungen über die eigenen Fächergrenzen hinweg total
495 spannend sind, um eben in andere Felder mal zu blicken. Und ich durfte das auch
496 machen aufgrund einer weiteren Ausbildung an der Schule und das war wirklich auch für
497 meinen eigenen Unterricht dann wiederum sehr spannend, Dinge eben neu zu denken,
498 neu auszuprobieren. Und ich glaube, das hätte auch auf jeden Fall Potenzial. Bei uns ist
499 jetzt die Fortbildung an der PH wiederum sozusagen angesiedelt. Und dann haben wir
500 eigentlich noch einmal in dieser Schleife noch eine Institution mehr oder einen
501 Personenkreis mehr, wo man sagen müsste, ja natürlich, das sind auch Didaktikerinnen
502 zum Teil, das sind aber auch einfach Lehrkräfte, die Fortbildungen anbieten, wo man dann
503 irgendwie dieses Informationsloch unter Anführungszeichen oder den Informationsfluss
504 dann noch konkreter gestalten müsste vielleicht potenziell, damit es mehr, damit man
505 mehr davon hat. Ist das nachvollziehbar?

506 DM: Im GWB-Unterricht habe ich ehrlich gesagt innovative oder neuen Konzepte noch
507 nicht ausprobiert, weil ich das erste Jahr eine Klasse in GWB habe, und daher mit dem
508 Stoff oder Lehrplan noch nicht so 100 % vertraut bin, und mich deshalb an den
509 Kolleginnen orientiere. Ich könnte mir aber vorstellen ab dem nächsten Schuljahr etwas
510 Neues auszuprobieren, und zwar im Zusammenhang mit Geschichte und GWB.

511 Y: Gut, Sie haben da relativ viel jetzt schon erwähnt, was jetzt so Faktoren sind, die da
512 hineinspielen und wir können quasi zu der Frage kommen, die ich eben vorher schon
513 angeteasert habe. Diese geht an alle wieder. Was sehen Sie jetzt für Gründe für diesen
514 Gap zwischen Theorie und Praxis? Also auf der einen Seite Lehrkräfte, die meinen Aus-
515 und Weiterbildung ist keine Vorbereitung oder wenig Vorbereitung auf die Schulpraxis und
516 ich kann vieles von dem nicht transferieren und andererseits aber eben
517 Fachdidaktiker*innen, die sich nicht erklären können, wieso diese Konzepte nicht
518 Eingang finden in die Schulpraxis.

519 AF: Also ich kann aus meinen Erfahrungen bis jetzt mal sagen, dass ein großer Grund
520 dafür ist, dass es in der tatsächlichen Schulsituation einfach anders ausschaut und für
521 viele so Dinge, wie dass man Projekte machen kann oder dass man mit ihnen forschen
522 kann oder Umsetzungen machen kann, wie ein paar von diesen Fallbeispielen, die vorhin
523 erwähnt wurden, da fehlt es in der Praxis dann teilweise am Personal oder an den
524 Kapazitäten einfach, dass man sich damit beschäftigt und wenn ich daran denke, dass
525 viele unserer Schüler beispielsweise auch sprachlich dann vielleicht nicht so die
526 Kompetenzen haben, dann sich beispielsweise mit Forschungsfragen und Hypothesen zu
527 beschäftigen oder dass wir einfach auch nicht vielleicht die finanziellen Mittel haben, uns
528 jetzt mit großen Projekten zu beschäftigen oder ich weiß jetzt nicht welches Fallbeispiel
529 das war, dass man wohin fährt oder dort etwas macht. Also ich finde es scheitert dann oft
530 in der Praxis ein bisschen an diesen Kapazitäten dafür, sowohl im Personal als auch an
531 den materiellen Ressourcen oder an den finanziellen Ressourcen, die man halt dann
532 letztendlich zur Verfügung hat, um diese Sachen umzusetzen und auch inwieweit sind die
533 Schüler dann tatsächlich in der Lage, das so durchzuführen? Oder wie viel Zeit habe ich,
534 das kann ich im Vorhinein dann aufwenden, dass ich sie darauf vorbereite, dass sie diese
535 Projekte machen oder dass sie kritisch reflektieren können. Also es baut dann sehr viel
536 aufeinander auf, bevor ich überhaupt mal so ein Projekt machen kann. Und da fehlt es
537 dann einfach oft an der Zeit, dass ich den Lehrplan durchbringe, aber gleichzeitig auch
538 ihnen sehr viel kritisch reflektieren beibringe oder eben diese Vorarbeit leiste für solche
539 Innovationen und solche Projekte.

540 DM: Ich denke, dass in der Fachdidaktik oftmals von idealen Schüler*innen ausgegangen
541 wird, also von Kindern, die lernen wollen und die lernen können. Es werden daher in der
542 Theorie viele Faktoren außen vorgelassen, die die Lernmotivation und das Verstehen der
543 Schüler*innen massiv beeinflussen. Ich meine damit hauptsächlich das familiäre und
544 soziale Umfeld der Schüler*innen sowie das Alter, in dem sie sich befinden. Kinder, die in
545 schwierigen Verhältnissen leben und lernen, und die eventuell noch mitten in der

546 Pubertät stecken, haben andere Bedürfnisse und Interessen und können sich nicht auf
547 die Dinge konzentrieren, die im Unterricht passieren bzw. interessiert sie der Unterricht
548 einfach nicht. Das heißt also, dass zwar die Theorien sich schön und logisch und auch
549 zielführend anhören, dass aber oftmals auf die Realität der Schüler*innen zu wenig
550 eingegangen wird. Und genau hier sehe ich den springenden Punkt, wieso Unterrichten
551 für junge Lehrer*innen sehr schwierig ist in den ersten Jahren. Das Bild des Unterrichts in
552 der Theorie entspricht nicht dem Unterricht in der Praxis. Zu viele Faktoren werden in der
553 Theorie nicht berücksichtigt, die für die Praxis eine entscheidende Rolle spielen, und zwar
554 nicht nur auf einen Schultyp bezogen, sondern auf allen Ebenen, also Elementar-,
555 Primar,- und Sekundarstufe.

556 BM: Ich denke, wir haben schon viele Sachen genannt, die in die Richtung Ihrer Frage
557 gehen. Eine Sache, die wir meiner Ansicht nach noch nicht genannt haben und ich jetzt
558 mal als These in den Raum werfe, ist, wie viel Innovation ist denn überhaupt gewünscht?
559 Von wem? Also wir leben in einem, wie soll ich sagen, in einem politischen Umfeld, wo ja
560 irgendwie durchaus nicht nur in Österreich und Deutschland, sondern in ganz Europa
561 irgendwie Kräfte stark sind, die ein hierarchisches, wenig emanzipatives Menschenbild
562 vertreten und jetzt kommen wir mit emanzipativen Unterrichtskonzepten daher, wo wir
563 nicht die Wahrheit verkünden, sondern wo wir sie gemeinsam konstruieren und da stelle
564 ich dann schon die Frage, wer möchte, wie viele Leute haben das wirklich mit ihrer Person,
565 mit ihrer Haltung durchdrungen und stehen dazu. Da wird es mir ganz anders, wenn ich
566 darüber nachdenke, aber ich glaube, dass das schon ein Punkt ist. Und ein Punkt, der sich
567 denen vielleicht anschließt, aber wesentlich weniger schlimm ist, die Realität in der
568 Schule. Das war bei mir nicht anders, als ich meine Lehramtsausbildung fertig hatte und
569 dann die Schule kam. Dann hatte ich den Eindruck, von dieser ersten Klasse, die ich hier
570 habe, bräuchte ich eigentlich für zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erstmal eine
571 Familientherapie, damit die überhaupt arbeitsfähig sind. Also sprich, ich war mit ganz
572 anderen Problemen beschäftigt als mit der Frage, wie mache ich denn jetzt hier die
573 Raumkonzepte wirksam, zum Beispiel. Und diese Überforderungssituation, die wird nach
574 meiner Meinung immer noch sehr wenig supportet. Also ich glaube, dass da was möglich
575 ist bei kleineren Lerngruppen, bei einer Intervention durch Kolleginnen und Kollegen, bei
576 irgendwie ja Unterstützung in diesen Situationen. Und dass das ja ein bisschen befeuert
577 wird durch diesen relativen Freiraum Universität, der dann in einem Kontext, selbst wenn
578 das gut macht, auf etwas vorbereitet, was viel viel weniger Freiraum gibt und wo die
579 Problem- und Kommunikations- und Entscheidungsdichte viel viel höher ist, da habe ich
580 auch noch wenig Beispiele von einer guten Begleitung. Wie kommen diese Innovationen,
581 selbst wenn ich dafürstehe, dann in meinen neuen Alltag rein, sodass ich mich nicht dafür
582 aufgeben muss oder meine Ressourcen völlig verschwende, dafür, dass ich dann
583 Unterricht machen kann, wie ich mir den vorstelle? Wo ja schon übrigens auch, ich weiß
584 nicht, ob Sie das Zitat von Hilbert Meyer kennen, will ich einen Unterricht machen, wie ich
585 ihn mir vorstelle, vergehen ja sowieso Jahre. Also also auch ohne jede Innovation, einfach
586 nur in diesem System das zu tun, was mir wichtig ist. Aber da fehlt, also zum einen, ich

587 fasse nochmal zusammen, zum einen würde ich sagen, gesellschaftliches Umfeld ist
588 nicht auf unserer Seite, auch wenn das offiziell sich in Curricula und so weiter wenig
589 abbildet, bisher noch und ich hoffe, dass das so bleibt. Aber natürlich ist Bildung ein
590 umstrittenes Feld politisch, überhaupt keine Frage. Und zum Zweiten, die Begleitung in
591 diese Dichte eines Schulalltags hinein, da gibt es, glaube ich, noch viel Potenzial, was
592 Innovation fördern könnte.

593 CF: Was ich mir jetzt gerade gedacht habe, Curricula bilden ja gar keine
594 Unterrichtsrealitäten ab und jetzt haben wir das eh schon von den Kollegen und von der
595 Kollegin ausführlich gehört, was dann alles sozusagen im Alltag vielleicht dazukommt
596 und ohnehin dann überfordernd schon ist. Und wir haben ja immer wieder gesagt, man
597 braucht auch ein Handwerkszeug zum Beispiel, um diese Fallbeispiele gut bearbeiten zu
598 können etc. Und jetzt ist mir eigentlich auch aufgefallen, über das haben wir noch gar
599 nicht besprochen, aber das Handwerkszeug Nummer eins ist wahrscheinlich immer noch
600 das Schulbuch. Und ich denke mir, gerade wenn es um Aufgabenstellungen, um
601 Begleitungen geht, um Projektarbeiten geht, da hätten wir sicherlich noch viel, viel mehr
602 Potenzial. Weil, was de facto, also für mich oft der Eindruck ist, dass ja selbst da ein Gap
603 zwischen Curriculum und Schulbuch besteht. Also, das heißt, was da im Curriculum
604 verordnet ist, dauert ja ewig, bis das dann einmal in einem Schulbuch abprobiert ist,
605 wenn es überhaupt dann sozusagen genauso umgesetzt wird. Weil Lehrerinnen und
606 Lehrer sind ja auch Gewohnheitstiere und das habe ich auch schon mal selber im
607 Rahmen eines Schulbuchs mitbekommen, wo ich ein bisschen an der Arbeit integriert
608 war, ein neues Schulbuch zu entwickeln. Und da geht es auch immer wieder ganz klar
609 darum, was der Markt möchte. Das heißt, da werden sicherlich Innovationen, didaktische
610 Innovationen oft auch gehemmt. Also das war jetzt nur so ein Punkt, der mir dazu noch
611 einfällt. Das war für mich ziemlich, ja, frustrierend ist jetzt übertrieben, aber es hat mich
612 auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt. Für mich war das eine Art idealisierte
613 Aufgabe, die dann im Endeffekt sehr weit auseinandergegangen ist von dem, was wir
614 eigentlich wollen in einem Curriculum und was dann tatsächlich umgesetzt wird, weil es
615 eben der Markt vielleicht möchte oder nicht möchte.

616 Y: Auch, dass so viele Menschen dann irgendwie beteiligt sind und mitreden an solchen
617 Prozessen. Das ist auch irgendwo spannend, ja.

618 CF: Ja, natürlich, weil das ist auch was Wirtschaftliches, was da dahinter steht, gell?

619 BM: Ja, und es sind auch so, ich glaube, so systemische Prozesse. Ich hatte auch mal das
620 zum Teil Vergnügen, zum Teil Ernüchterung, das teile ich mit Ihnen, an so einem
621 Schulbuchprojekt mitzuarbeiten. Und es kam halt relativ schnell vom Verlag ab, bitte
622 verwendet doch möglichst viel von dem Vorgängerbuch. Weil wir wollten ja ein neues
623 Buch machen. Warum sollten wir das machen? Weil das natürlich billiger ist, alte
624 Abbildungen, alte Statistiken und so zu verwenden als neue. Und das kann man ja
625 sozusagen im Unternehmen nicht vorwerfen, dass es wirtschaftlich handelt. Deswegen
626 meine ich, das ist so ein systemisches Ding, dass man halt überlegen muss, wenn ich

627 Innovation will, an welchen Stellschrauben muss ich drehen? Und eine wäre zum
628 Beispiel, da stimme ich voll zu meiner Vorrrednerin, dass Schulbücher nicht unter einem
629 derartigen ökonomischen Druck entstehen, sondern dass sie wirklich unter dem, eher
630 unter dem Gesichtspunkt, wie ist es ein gutes Handwerkszeug für Lehrkraft im Alltag,
631 entstehen, im Sinne der Umsetzung von dem, was wir curricular festgelegt haben, was
632 wir wollen.

633 Y: Ich möchte Ihnen jetzt noch kurz eine Abbildung zeigen. Und zwar habe ich mir im
634 Rahmen der Masterarbeit überlegt, wie so ein Implementationsprozess von so einer
635 didaktischen Innovation denn aussehen könnte oder was da für Schritte in diesem
636 Prozess notwendig sind. Es gibt ja, wenn man sich die Medizin oder die Politikforschung
637 ansieht, gibt es ja Implementationsforschungen. Da gibt es genau das, wofür ich dann in
638 meiner Arbeit plädiere, dass es so etwas wie eine didaktische Implementationsforschung
639 bräuchte, die da gewisse Schritte übernimmt. Und ich zeige Ihnen das mal und gebe Ihnen
640 ein bisschen einen Kontext. Und zwar haben wir hier so einen Prozess, wie ich mir das so
641 vorgestellt habe. Es gibt eine Initiative oder eine Problemidentifikation und eine
642 Ideenfindungsphase, die je nach Implementationsstrategie, es gibt nämlich eben in den
643 verschiedenen Wissenschaftsbereichen verschiedene Implementationsstrategien, die
644 bekanntesten Top-Down, Bottom-Up sind sicher Begriffe und da haben eben je nach
645 Implementationsstrategie verschiedene Akteur*innen mehr oder weniger mitzureden.
646 Danach entsteht dann quasi eine didaktische Innovation, die dann implementiert werden
647 soll und die hellblau markierten Schritte sind Schritte, wo ich der Meinung bin, dass sie
648 fehlen derzeit. Über allem steht natürlich die Makro-Ebene, die Rahmenbedingungen, die
649 vielleicht nicht nur gesetzlich sein müssen, nach dem, was wir jetzt gehört haben,
650 vielleicht auch politischer, ökonomischer Natur, könnte man sich noch überlegen. Dann
651 natürlich die Meso-Ebene, Organisation Schule, wie geht man da allgemein mit neuen
652 Sachen oder Änderungen um und das wurde auch schon erwähnt, die Mikroebene, die
653 Lehrkräfte, die Haltung zu dem, was will ich denn in meinem Unterricht umsetzen an
654 Neuem oder wie gehe ich mit Innovationen um. Und dann bin ich eben der Meinung, dass
655 es diese Bereichd hier nicht gibt zurzeit und dass deshalb sehr vieles dann irgendwo
656 versandet. Das ist jetzt mal so die Idee dazu. Wenn Sie sich diesen
657 Implementationsprozess ansehen, könnte ein Implementationsprozess so aussehen?
658 Was würden Sie da verändern und warum? Was sind Ihre Gedanken dazu?

659 CF: Darf ich kurz nachfragen? Steht da die Entstehung einer didaktischen Innovation
660 zwischen den Stühlen sozusagen, also zwischen dieser Meso-Ebene und zwischen den
661 unterschiedlichen Akteurinnen. Was ist da der Hintergrund? Warum steht das
662 dazwischen?

663 Y: Es steht eigentlich nicht dazwischen, sondern ich wollte nur klar machen, dass im
664 ersten und zweiten Schritt je nach Implementationsstrategie das Ganze anders passiert.
665 Also die Frage ist, ob das jetzt vom Lehrplan vorgegeben ist oder ob das aus einer
666 Zusammenarbeit heraus entsteht, wo nur Lehrkräfte beteiligt sind oder eben ist das eine

667 Idee von einem Forschungsprojekt zwischen Universitäten und Schulen. Also es kommt
668 auf die Implementationsstrategie darauf an und deswegen, diese zwei Schritte passieren
669 quasi je nach Implementationsstrategie anders.

670 CF: Okay, danke. Was ich ganz spannend finde und sehr gelungen ist, dass nach Schritt 5
671 und 6 sozusagen wieder eine Rückkopplung gibt. Da könnte man meines Erachtens nach
672 den Pfeil wiederum auch in die andere Richtung denken.

673 Y: Wie meinen Sie das?

674 CF: Das wirkt auf die Ebene Adaptierung, Optimierung, greift wiederum auf die Mikro- und
675 Mesoebene und auch von diesen Ebenen könnten wieder Impulse ausgehen in die andere
676 Richtung, denke ich. Aber das ist jetzt nur eine Kleinigkeit, was vielleicht die Abbildung
677 betrifft. Aber ich finde es prinzipiell sehr übersichtlich und jetzt noch meiner Nachfrage
678 auch sehr gut verständlich.

679 Y: Ja genau, so ist das aber auch gedacht. Vielleicht werfe ich da noch ein paar Fragen ein.
680 Da sind ja verschiedene Akteurinnen beteiligt an so einem Prozess. Was meinen Sie,
681 welche Akteurinnen sind hier wesentlich und warum?

682 BM: Da ist wahrscheinlich eher die Frage, wen kann man hier nicht nennen. Also ich habe
683 ja vorhin schon gesagt, aus meiner Sicht ist Bildung ein sehr umkämpftes Verhältnis. Es
684 ist gleichzeitig ein Markt, also nicht nur über Schulbücher. Man zieht sich ja auch
685 Konsumentinnen und Konsumenten ran. Also sprich, alle möglichen
686 Unternehmensverbände sind da natürlich Akteure, aber auch alle anderen
687 gesellschaftlichen Kräfte. Von daher finde ich, wenn Sie sagen Makroebene, sind erstmal
688 die gesetzlichen Rahmenbedingungen. Das ist zumindest das, worauf sich eine
689 Gesellschaft vermeintlich geeinigt hat. Und das finde ich dann jetzt gut markiert. Und
690 ansonsten sind da irgendwie alle Akteure beteiligt, die auf Schule bewusst oder
691 unbewusst Einfluss nehmen. Also eigentlich gibt es kaum jemand, der da nicht im
692 Rahmen einer Gesellschaft infrage kommt. Problemidentifikation. Wer kann
693 Problemidentifikationen beitragen? Das können Verbände sein, die sagen, wir brauchen
694 jetzt KI-Kompetenz. Das können aber auch Parteien sein, die sagen, unser Hauptproblem
695 ist dies oder jene Entwicklung der Gesellschaft und wenn wir die nicht adressieren, und
696 die müssen wir halt in der Bildung adressieren, wo denn sonst? Das können
697 Wirtschaftsverbände sein, das läuft hier nur weiter, wenn wir entweder auf der einen Seite
698 organisierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben oder auf der anderen Seite
699 irgendwie Finanzbildung. Also das ist glaube ich eine kaum zu begrenzende Menge an
700 Akteurinnen und Akteuren, die da Einfluss nehmen.

701 Y: In den ersten zwei Bereichen?

702 BM: In den ersten zwei Bereichen, genau. Danach sollten es ja eigentlich die Institutionen
703 sein, die sich mit Didaktik und Unterricht beschäftigen, also sprich Universität, PH,
704 Schule. Vielleicht externe Akteurinnen und Akteure, die sich, also es gibt ja auch

705 Stiftungen, die sich mit Bildung aus speziellen Perspektiven beschäftigen. Und was mir
706 noch einfällt, ich weiß nicht, ob das jetzt hier herpasst, die bremsen sich, wenn nicht,
707 dann dachte ich so, naja, wenn man das so liest, stimme ich zu, völlig logisch völlig gut.
708 Das passt aber nicht in eine Legislatur. Also sprich, das ist eigentlich sowas wie, wenn
709 man so Bildungspolitik in Skandinavien sich anguckt, die letzten Jahre weiß ich ja auch
710 nicht mehr, aber warum war das so erfolgreich bis vor zehn Jahren? Dann hieß es ja immer,
711 ja okay, die haben es halt geschafft, sich über 20 Jahre was vorzunehmen in Finnland, was
712 eben über Legislaturen hinaus reichte. Und wenn ich diesen Prozess von 1 bis 6 sehe,
713 dann würde ich auch sagen, das dauert halt seine Zeit, bis da wirklich Probleme
714 identifiziert und so redlich und gründlich durchgearbeitet worden sind, bis ich dann am
715 Ende eine gute Adaption mit einer Evaluationsschleife noch habe. Das kann ja durchaus
716 Jahre dauern.

717 Y: Wenn wir jetzt daran denken, dass wir diese Innovation, also eine didaktische
718 Innovation erfolgreich, was auch immer erfolgreich ist, das ist natürlich für jeden wieder
719 etwas anderes, in die Praxis bringen wollen würden, also in diesem Prozess gedacht. Was
720 wären da jetzt Faktoren, die das begünstigen oder hemmen würden? Wo in diesem
721 Prozess könnte eine didaktische Innovation scheitern oder gelingen? Oder aus welchen
722 Gründen, aus welchen Motiven heraus, welche Faktoren begünstigen das?

723 AF: Also wenn, nochmal zu dem zurückkommend, was ich vorhin schon erwähnt habe,
724 finde ich, davor wahrscheinlich auch schon, aber auf der Implementation der
725 didaktischen Innovation in der Schulebene kann es auf jeden Fall scheitern. Also auch im
726 Zusammenhang mit den Faktoren, die ich eben davor schon genannt habe, dass einfach
727 an Ressourcen fehlt oder an den Ressourcen, die die Kinder haben und die wir dann von
728 ihnen auch oder wie wir sie auch einbinden können eben in diese Umsetzung der
729 didaktischen Innovation. Also auf dieser Meso-Ebene kann es auf jeden Fall scheitern,
730 aber ich finde auch auf der Mikro-Ebene eben auch wie wir vorhin schon gesagt haben,
731 wenn die Lehrkräfte nicht dazu bereit sind oder auch eben die Ressourcen nicht haben
732 oder sich nicht damit beschäftigen können, wollen, was auch immer, dann findet da
733 natürlich auch keine Innovation dann statt.

734 CF: Ja, ich denke mir auch die Begleitung ist da wiederum ganz, ganz wichtig auf der
735 Mikroebene vor allem. Also ich glaube didaktische Innovation gelingt nur, wenn man sich
736 im unterrichtlichen Setting wohl fühlt, nicht überfordert fühlt, vielleicht ein
737 Handwerkszeug dabei hat und deswegen finde ich eben das ganz wichtig, so wie Sie es
738 jetzt angesprochen haben, was ja sozusagen dann, wenn ich es jetzt richtig verstehre, Ihr
739 Ansinnen ist, dass vor allem die Reflexion und die Evaluation total zu kurz kommt. Und
740 das kann jetzt wieder auf meinen eigenen Unterricht herunterbrechen, wo man sich
741 sozusagen vielleicht auch wieder ein bisschen selbst an der Nase nehmen muss, dass
742 man auch wirklich dann konkret darüber nachdenkt, was ist gut gelaufen, was ist weniger
743 gut gelaufen und natürlich, wenn es jetzt hier ein Instrument gäbe, was vielleicht, ja
744 standardisiert jetzt natürlich nicht, aber was vielleicht einfach auch diesen

745 Reflexionsprozess anleitet und ein bisschen konkreter macht, wäre das sicherlich von
746 Vorteil. Und dann die Adaption und die Optimierung natürlich, da ist ja dann die Frage,
747 wie gelingt das, weil bis ich dann sozusagen wieder bei einer Entstehung einer
748 didaktischen Innovation ankomme in dem Prozess, also muss ich dann da wieder
749 ansetzen oder reicht es dann, wenn es dann auf einer Meso- oder Mikro-Ebene sozusagen
750 adaptiert wird, das würde mir jetzt noch einfallen dazu.

751 Y: Also mit Begleitung, vielleicht können Sie das noch ein bisschen spezifizieren,
752 Begleitung auf welchen Ebenen?

753 CF: Na ja, also mir hat das jetzt sehr gut gefallen, was der Kollege vorher eingeworfen hat.
754 Ich habe jetzt leider den Namen nicht mehr von dieser Partnerschaft im Sinne von
755 universitär als auch direkt an den Schulen. Wie hat das geheißen? Das würde mich
756 nämlich tatsächlich interessieren.

757 BM: Das schulisch-universitäre Kooperationsprojekt. Gibt es in GW-Unterricht auch
758 Beispiele und Literatur zu.

759 CF: Ja, das hab ich mir nämlich aufgeschrieben und das werden wir jetzt wirklich mal
760 einen Blick reinwerfen, weil genau sowas wäre eben dann auch spannend, sozusagen,
761 dass das eigentlich dann bei den Ideenfindern vielleicht wieder oder bei den
762 Ideenentwicklern ja dann auch wieder ankommt, was da in der Praxis sozusagen gelingt
763 oder vielleicht weniger gelingt. Mal meine Überlegungen, genau.

764 Y: Dankeschön. Dann komme ich schon zum letzten, eben wie ich gesagt habe, diese
765 Reflexion und Evaluation und diese Adaption und Optimierung sehe ich eben als fehlende
766 Bausteine in diesem Implementationsprozess und habe mir dann überlegt, wie wäre es,
767 wenn wir in Anlehnung an andere wissenschaftliche Bereiche, wie es in der Politik, wie es
768 in der Medizin ist und Herr Einsiedler hat da schon mal ein Beispiel genannt, der geht ein
769 bisschen in die Wirtschaftswissenschaft und sagt, es gibt Forschungs- und
770 Entwicklungsabteilungen und so etwas ähnliches würde er sich für die Didaktik vorstellen
771 und in Anlehnung an ihn habe ich das ein bisschen weiter gedacht und plädiere dann
772 eben für eine didaktische Implementationsforschung. Das wäre ein Forschungsbereich,
773 der Anwendungsforschung betreibt und unter anderem auch diese Bereiche Reflexion
774 und Adaption inne hat. Aber ich möchte Ihre Meinung dazu wissen. Halten Sie so einen
775 Forschungsbereich grundsätzlich als notwendig? Unter welchen Aspekten? Was wäre
776 dabei wichtig?

777 BM: Ich fände es auf jeden Fall spannend, weil die Schule ist ja, also es besteht
778 Schulpflicht, Schülerinnen und Schüler müssen da sein. Das heißt, wenn wir da forschen,
779 dann nehmen wir uns immer wertvolle Unterrichtszeit beziehungsweise Lebenszeit der
780 Schülerinnen und Schüler. Sprich, wenn wir jetzt dann da verstärkt innovative didaktische
781 Settings ausprobieren, evaluieren, dann muss vorher entschieden werden, welches
782 dieser Settings hat denn die Güte, dass wir das machen. Und das würde in der
783 Fachdidaktik einen interessanten Prozess auslösen, denn dann würde es ja nicht mehr

784 gelten, ich veröffentliche um des veröffentlichten Willens, sondern dann wäre plötzlich
785 wie so eine Art Gütesiegel, kommt das in den Evaluationsprozess oder nicht rein? Und das
786 alleine fände ich eine sehr spannende Sache. Also ich glaube, dass das Rückwirkungen
787 zumindest auf beide Systeme hätte, nicht nur auf die Schule.

788 CF: Ich fände es auch spannend, wo ich mir jetzt gerade ein bisschen schwer tue, wie das
789 dann konkret aussehen würde. Also ich habe jetzt da natürlich keine Konzepte im Kopf,
790 wie ansonsten so Anwendungsüberprüfungen vielleicht statt oder Forschung zur
791 Anwendung genau stattfinden kann, weil im Prinzip ist die Frage, ist es dann was
792 Messbares? Woran, was ziehe ich heran, um jetzt zum Beispiel eine didaktische
793 Innovation als gut oder schlecht zu bewerten? Ziehe ich jetzt da heran, die Lernerfolge
794 von den Schülerinnen und Schülern oder geht es da eher um Kompetenzen, die da
795 vielleicht dadurch erworben werden?

796 EM: Ich glaube, es würde gar nicht so stark darum gehen, didaktische Innovationen zu
797 messen, sondern mal eine Begleitung zu sein, wie Sie das vorher gesagt haben, dass
798 diese Innovationen auch Anwendung finden können im Unterricht und vielleicht auch zu
799 identifizieren, wieso finden sie keine Anwendung und was müsste man vielleicht ändern,
800 damit sie Anwendung finden. Also vielmehr in diese Richtung zu reflektieren, warum ist
801 dieser Gap eigentlich da und warum gibt es viele Sachen, die an der Universität, die in
802 Aus- und Weiterbildungen vielleicht auch mit Fallbeispielen und mit praktischem
803 Handwerkzeug gegeben werden, aber wir schaffen es nicht, es in den Unterricht
804 einzusetzen. Und da wäre so ein Forschungsbereich vielleicht eine Begleitung und könnte
805 vielleicht an den richtigen Stellschrauben drehen, um das zu ermöglichen.

806 Y: Natürlich ist die Frage, und das wäre auch eine Frage an Sie, wo würden wir das
807 institutionell verankern? Was denken Sie, welche Akteur*innen sollten eingebunden sein,
808 wie würde das Sinn machen?

809 CF: Ich würde gleich wieder an die Fortbildung denken eigentlich im ersten, weil das ist
810 das, wo man die Lehrpersonen am ehesten greifen kann. Also ich denke mal, wir haben
811 Fortbildungsverpflichtungen und da würde man natürlich auch dann das glaube ich ganz
812 gut schaffen, dass man einfach im Sinne von die Leute einfach dann auch erreichen kann.
813 Weil wenn das jetzt wieder ein Projekt wäre, wo ich mich freiwillig dafür melde, wo ich
814 wieder Zeit investiere, dann wird es vielleicht eh eher so sein, dass potenziell jene, die
815 ohnehin da schon ganz gut unterwegs sind, dass die da mitwirken, sag ich mal, dass die
816 sich eigentlich eh vielleicht eh schon ganz gut begleitet fühlen und da wirklich nur ein
817 bisschen mehr Rückmeldung geben möchten. Aber ich glaube, wo es vielleicht noch gar
818 nicht angekommen ist, wäre es dann fraglich, wenn das auf Freiwilligkeit oder so passiert,
819 dass man dann da viele Leute erreicht.

820 Y: Würden Sie denn nur die Fortbildung sehen oder die Ausbildung an sich?

- 821 CF: Unbedingt auch die Ausbildung. Unbedingt die Ausbildung. Genau. Das war jetzt so
822 nicht klar in meinem Statement. Ganz klar die Ausbildung, weil ich mir denke, das ist
823 einfach die Brücke zwischen Theorie und Praxis.
- 824 EM: Ich finde auch, dass sowohl Universitäten als auch PHs zusammenarbeiten sollten
825 und bei der Lehrer*innenfortbildung ansetzen sollten. Auch sind konkrete Schnittstellen
826 von PH oder Uni zu Schulen und Zusammenarbeiten mit diesen notwendig, damit die
827 Forschungsergebnisse auch direkt in die Schulpraxis einfließen können.
- 828 BM: Vielleicht kann dann da an der Ausbildung so eine Win-Win-Situation entstehen, dass
829 ich sage, ich gehe mit Studierenden zu Lehrpersonen, die Lehrpersonen bringen die
830 Erfahrung, die Studierenden bringen aus der Universität irgendeine didaktische
831 Innovation und gemeinsam versucht man für die konkrete Lerngruppe mal zu schauen,
832 ob das hier passt. Und dann muss man sich über solche Kriterien, was ist eigentlich guter
833 Unterricht, was Sie vorhin sagen, was nehme ich denn jetzt als Evaluationskriterium da
834 eigentlich, muss man sich ja auseinandersetzen und das ist ja eigentlich sehr
835 wünschenswert, dass wir das mehr machen, finde ich.
- 836 Y: Ja, damit wären wir auch schon am Ende. Gibt es jetzt noch Punkte, die wir nicht
837 angesprochen haben, wo Sie aber das Gefühl haben, wenn es um Implementation
838 didaktischer Innovationen geht, Faktoren, die diese begünstigen oder erschweren. Gibt
839 es noch etwas Wichtiges, das wir da hinzufügen müssen oder mitdenken müssen?
- 840 CF: Ein letzter Satz vielleicht noch zu den Studierenden. Ich denke mir, das sind einfach
841 die Multiplikator*innen, die das Ganze dann hinausbringen. Also, oder nochmal ein
842 Rufzeichen, dass man da eine Verbindung schafft.
- 843 Y: Vielen Dank. Gut, ich glaube, dann ist schon sehr viel gesagt worden. Ich sage vielen,
844 vielen Dank für Ihre Zeit. Wenn Sie irgendwelche Fragen haben, Sie haben eine E-Mail-
845 Adresse, wenn Sie gern irgendwie mehr wissen wollen würden über die Ergebnisse oder
846 ähnliches, melden Sie sich gerne bei mir, ich stelle Ihnen das gerne zur Verfügung. Ja,
847 ansonsten sage ich nochmal vielen Dank für Ihre Zeit, für die Bereitschaft teilzunehmen
848 und wünsche Ihnen noch einen schönen Abend.
- 849 CF: Ihnen alles Gute beim Weiterarbeiten und es wäre sehr spannend, wenn Sie uns mal
850 da was zukommen lassen, was da rausgekommen ist, oder wir dürfen es lesen, schauen
851 wir mal.
- 852 BM: Auch von mir vielen Dank für das anregende Gespräch.
- 853 EM: Dankeschön.
- 854 AF: Alles Liebe.
- 855 DM: Einen schönen Abend, auf Wiedersehen.