

DDS – Die Deutsche Schule
111. Jahrgang 2019, Heft 3, S. 294–309
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.04>
© 2019 Waxmann

Alexandra Totter, Daniela Müller-Kuhn, Enikő Zala-Mező & Simona Marti

Schulbuch und Innovation?

Die Einführung eines neuen Lehrmittels als (kein) Anlass zum Innovationstransfer

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, ausgehend von Innovation als soziale Praxis, in drei Fallschulen die Einführung eines neuen Lehrmittels und die Umsetzung der darin implizierten didaktischen Innovationen. Mittels Interviews von Lehrpersonen und Schulleitungen werden Einflussfaktoren des Innovationstransfers analysiert. Dabei zeigt sich, dass Lehrmittel grundsätzlich als Innovationsträger gesehen werden, der Transfer der darin implizierten didaktischen Innovationen aber bislang der Selbstorganisation der Lehrpersonen überlassen wird.

Schlüsselwörter: Schulbuch, Innovation, Transfer, Schulentwicklung, neue Medien, Kompetenzorientierung, Französischlehrmittel

Textbook and Innovation?

The Introduction of a New Textbook as (No) Reason for Innovation Transfer

Abstract

Based on innovation as social practice, this paper examines the introduction of a new textbook in three schools and the implementation of the didactic innovations implied therein. Interviews with teachers and school leaders are used to analyze factors influencing the transfer of innovation. It is shown that the textbook is basically seen as a carrier of innovation, but the transfer of the didactic innovations has so far been left to the self-organization of teachers.

Keywords: textbook, innovation, transfer, school improvement, new media, emphasis on competence, French textbook

1. Einleitung

Lehrmitteln bzw. Schulbüchern wird eine wichtige Rolle für das Lernen in der Schule zugesprochen. So beeinflussen sie die Gestaltung von Unterricht, insbesondere über die Unterrichtsvorbereitung, bieten eine reichhaltige Lernbasis für Lernende und werden als Hilfsmittel für den Transfer von Innovationen angesehen (Böttcher & Zala-Mezö, 2015). Im aktuellen Diskurs zur Einführung des neuen kompetenzorientierten Lehrplans in der Deutschschweiz wird in diesem Zusammenhang vermehrt auf die Funktion von Lehrmitteln als Vermittler zwischen innovativen Elementen des Lehrplans und der Praxis hingewiesen (Bölsterli Bardy, 2015).

Obwohl Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Stolz bereits 2008 auf die spärliche Lehrmittelforschung hinweisen, finden sich auch zehn Jahre später kaum empirische Studien, die die Einführung und den Gebrauch von neuen Lehrmitteln im Zusammenhang mit Transfer von Innovation untersuchen. An dieser Stelle setzt der Beitrag an. Ausgehend von der Diskussion zu Innovationen im Bildungsbereich (Rürup & Bormann, 2013) und Forschungsarbeiten zu Faktoren, die den Transfererfolg von Innovationen in Schulen beeinflussen (Goldenbaum, 2012; Gräsel, 2010), wird im Rahmen von Fallstudien untersucht, inwieweit die in einem Lehrmittel implizierten Innovationen im Verlauf der Einführung desselben im ersten Schuljahr Eingang in Schule und Unterricht finden und welche Faktoren diesen Transfer beeinflussen.

2. Innovation und Transfer im Bildungsbereich

Innovationsforschung, die auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis basiert, betont die Prozesshaftigkeit der Innovation und verweist darauf, dass jede Erneuerung oder Verbesserung auf eine soziale Verbreitung angewiesen ist:

„Bei solchen Transfervorgängen finden eine Elaboration und situative Adaption der ursprünglichen Idee statt, die Innovation verändert sich – und mit ihr das Feld, in dem sie sich platziert und in dem sie bewertet wird“ (Bormann, 2012, S. 45).

Wie genau dieser oft auch als Sinngebung beschriebene Prozess abläuft, hängt von den Interaktionsprozessen der beteiligten Personen ab. Hier kann eine Verbindung zur Schulentwicklung hergestellt werden, da Schulentwicklungsprozesse sowohl die Idee des Neuen und der Veränderung als auch die kollektive Aushandlung der Inhalte der Veränderung beinhalten (Spillane, 2012). Schulentwicklung kann somit als Rahmenkonzept für schulische Innovationen verstanden werden, bei welcher der Transfer einer Innovation als wissensbasierte soziale Praxis verstanden wird. Diese wird von kollektiven Akteuren getragen, und kognitive und soziale Dimensionen sind miteinander verwoben (Rürup & Bormann, 2013).

2.1 Einflussfaktoren auf den Innovationstransfer

Ein wesentlicher Teil schulbezogener Innovationsforschung beschäftigt sich mit Faktoren, die den Transfer von Innovationen beeinflussen.

Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung (Zala-Mező, Strauss, Müller-Kuhn, Herzig, Häbig & Kuster, 2018) wurden *Merkmale der Schule im engeren und weiteren Sinn* identifiziert, die zentral sind für den Innovationstransfer in der jeweiligen Einzelschule. Insbesondere wird auf die Rolle der Schulleitung als „gatekeeper“ für Innovationen hingewiesen (Fullan, 2007). Im Sinne der sozialen Innovation ist es zentral, dass die Schulleitung die Aufmerksamkeit aufrechterhält, den Austausch über die Neuerung aktiv unterstützt und am Lernprozess selbst teilnimmt (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Schulleitungen stellen auch materielle und immaterielle Ressourcen bereit. Fachpromotor*innen, die über vertiefte fachliche Kenntnisse zur Umsetzung der Innovation verfügen, und „change facilitating teams“ finden sich ebenfalls als wichtige Merkmale (Holtappels, 2013). Gräsel (2010) weist auf die Bedeutung der Kooperation im Kollegium hin. So zeigen empirische Studien deutlich, dass eine funktionierende Kooperation ein starker Prädiktor für die innerschulische Verbreitung von Innovationen ist. Sieve (2015) führt auch strukturelle Merkmale der Einzelschule an, z. B. Größe der Schule, Ausstattung und Zusammensetzung des Kollegiums.

Merkmale der Schule im weiteren Sinn beschreiben die Stabilität des Schulteams, die Innovationsdichte in der Schule sowie das Vorhandensein schulübergreifender Netzwerke (Goldenbaum, 2012; Sieve, 2015). Ebenso von Bedeutung sind Weiterbildungsangebote und Unterstützungsleistungen für Lehrpersonen, die eine intensive Auseinandersetzung mit der Innovation ermöglichen (Beerenwinkel & Totter, 2011).

Merkmale der Lehrpersonen, ihr Wissen in Bezug auf die Innovation ebenso wie ihre Motivation, sich damit auseinanderzusetzen, beeinflussen den Innovationstransfer (Desimone, 2002). Die Überzeugungen der Lehrpersonen, einen positiven Einfluss auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler*innen zu haben, sind ebenfalls von Bedeutung.

Auch haben *Merkmale der Innovation* selbst einen Einfluss auf den Transfer. Gemäß Rogers (2003) sind dies der relative Vorteil der Innovation gegenüber der bestehenden Praxis, die Kompatibilität bzw. Kohärenz mit bestehenden Werten, Überzeugungen und subjektive Theorien des Schulteams, die Komplexität der Innovation und das schnelle Sichtbarwerden positiver Ergebnisse.

2.2 Lehrmittel als Innovationsträger

Welche Stellung das Lehrmittel im Innovationsprozess übernehmen kann, wird von Heinze (2011) beschrieben:

„In einem Innovationsprozess kann das Schulbuch sowohl produktive systemverändernde als auch [...] konservative systemstabilisierende Funktionen übernehmen. Das Schulbuch steht also im Vermittlungsprozess immer in einer Relation zu den Polen Kontinuität und Innovation“ (ebd., S. 42).

In Lehrmitteln erfolgen Innovationen in Anlehnung an Cuban (1993, S. 3) als „incremental reforms“ oder im Sinne einer Verbesserungsinnovation (Goldenbaum, 2012). Der Verbesserungsinnovation werden aufgrund des evolutionären Charakters größere Erfolgchancen eingeräumt, und sie wird als verbesserte Weiterentwicklung der bisher üblichen Praxis verstanden. Lehrmittel beziehen sich auf die jeweiligen Vorläufer und erreichen gemäß Oelkers et al. (2008) im Innovationsprozess nie eine völlige Autonomie. Heinze (2011) weist darauf hin, dass sich pädagogische Innovationen nie ausschließlich durch Lehrmittel umsetzen lassen: Der Transfer einer pädagogischen Innovation mittels Lehrmittel in eine erfolgreiche soziale Praxis gelingt nur dann, wenn das Lehrmittel strukturell anschlussfähig ist und sich am jeweiligen gesellschaftlichen Kontext orientiert.

3. Das Französischlehrmittel *dis donc!*

Schulisches Fremdsprachenlernen hat in der Schweiz eine lange Tradition. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass es in der Schweiz vier Landessprachen gibt: Nach Angaben des Bundesamtes für Statistik (2019) verteilten sich diese 2017 wie folgt: (Schweizer-)Deutsch (62.6%), Französisch (22.9%), Italienisch (8.2%) und Rätoromanisch (0.5%). Weitere 25 Prozent der Wohnbevölkerung nannten eine andere Hauptsprache. Der Beginn des Unterrichts in der ersten Fremdsprache erfolgt in allen 26 Kantonen der Schweiz spätestens im 3. Schuljahr, in der zweiten Fremdsprache in 22 Kantonen im 5. Schuljahr. Je nach Region ist die erste Fremdsprache entweder Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. In vielen Kantonen ist die zweite Fremdsprache Englisch, in den Kantonen der Zentralschweiz, in Zürich und der Ostschweiz ist es Französisch und im Tessin Deutsch (Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) der Schweizer Kantone, 2016).¹

In den letzten Jahren kam es zu einer Reihe von Veränderungen in der Volksschule. So gaben die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren einen neuen, gemeinsamen Lehrplan (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016) für die Volks-

1 Mehrfachnennungen der Hauptsprachen waren möglich; daher sind es insgesamt mehr als 100%.

schule in Auftrag, der kompetenzorientiert aufgebaut ist und den *Einsatz neuer Medien* forciert. *Kompetenzorientierter Unterricht* stellt unter anderem das systematische Monitoring der Ergebnisse der Schüler*innen im Sinne einer Outputorientierung ins Zentrum (Bölsterli Bardy, 2015). In der Sprachendidaktik kam es zu einer Weiterentwicklung in Richtung *Aufgabenorientierung* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. So sollen Aufgaben gemäß Thonhauser (2016) eine „Interaktion auslösen und damit Lerngelegenheiten bieten, indem sie neben der kognitiven die soziale Dimension des Lernens in den Mittelpunkt rücken“ (ebd., S. 180). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik hat zum Ziel, sprachübergreifende Konzepte zu erarbeiten, auf welche in verschiedenen Situationen flexibel zurückgegriffen wird, um eine effektive Kommunikation mit bestimmten Gesprächspartner*innen zu ermöglichen. Martinez (2015, S. 8) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass dies nicht bedeutet, zwei oder mehrere Sprachen in vollem Maße zu beherrschen. Herkunftssprachen, Schulsprache und Fremdsprachen können im Unterricht so miteinander vernetzt werden, dass Synergien genutzt und Kompetenzen verknüpft werden (Egli Cuenat, Manno & Le Pape Racine, 2010; Keller, Wolfer, Klee, Eisner & Gubler, 2012).

Diese Veränderungen führten letztendlich zur Entwicklung des neuen Lehrmittels *dis donc!* für Französisch als zweite Fremdsprache ab der 5. Klasse. Eine zentrale Innovation von *dis donc!* besteht darin, konform mit dem neuen gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan zu sein. Es orientiert sich an Grundansprüchen und fördert den Aufbau von Kompetenzbereichen: den vier sprachlichen Grundfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und den beiden Kompetenzbereichen „Sprache(n) im Fokus“ und „Kulturen im Fokus“. Die Aufgaben in *dis donc!* vernetzen die verschiedenen Kompetenzbereiche und sind mit authentischem Inputmaterial verknüpft, das nicht oder nur geringfügig didaktisiert wurde. Dies soll spracherwerbsfördernde Aushandlungsprozesse anregen. Durch das Erarbeiten und Üben von Wortschatz, grammatikalischen Strukturen und das Anwenden von Chunks (alltäglichen Phrasen, Routineformeln etc.) in Lernspielen (Bongartz & Rohde, 2015, S. 59) werden schrittweise Kompetenzen für die Bewältigung der kommunikativen Schlüsselaufgabe aufgebaut. Diese Schlüsselaufgabe am Ende jedes Lernzyklus soll die Kompetenzentwicklungen sichtbar machen und spiegelt in vereinfachter Form den Input wider. Es wird eine kriterienorientierte Selbst-, Peer- und Fremdevaluation ermöglicht, die formative und summative Beurteilungen beinhaltet. Mit Französisch als zweiter zu erwerbender Fremdsprache stellt *dis donc!* Bezüge zu anderen Sprachen her und will die Bewusstheit für sprachliche Vielfalt unterstützen (Keller-Lee & Wolfer, 2017). Ein wesentlicher Teil der Entwicklung von *dis donc!* war eine begleitende formative Evaluation (Totter & Wolfer, 2016), die in mehr als 25 Klassen unter anderem systematisch die Leistungen der Schüler*innen untersuchte. Die Überarbeitung zur Endversion basierte auf den Resultaten der formativen Evaluation.

Zu Beginn des Schuljahrs 2017/2018 wurde das neue Französischlehrmittel *dis donc!* flächendeckend in der 5. Klasse obligatorisch an Primarschulen des Kantons Zürich

eingeführt. *Dis donc!* besteht aus mehreren Lehr- und Lernwerkteilen, wobei erstmals eine digitale Lernplattform integraler Bestandteil des Lehrmittels ist.

4. Forschungsfrage

Basierend auf den bisherigen Ausführungen werden folgende Fragestellungen untersucht:

- Welche didaktischen Innovationen von *dis donc!* finden im Verlauf des ersten Jahres Eingang in Schule und Unterricht?
- Welche Faktoren, die den Transfer von Innovationen beeinflussen, nennen Lehrpersonen und Schulleitungen im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrmittels?

5. Untersuchungsdesign

Die Einführung von *dis donc!* wird mittels Fallstudien in drei Schulen untersucht. Dabei werden fünf Französischlehrpersonen (zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des Schuljahrs 2017/2018), die in den 5. Klassen mit *dis donc!* unterrichten, und die drei Schulleitenden (zu t1) mittels eines semistrukturierten Leitfadens interviewt. Die Analyse der Interviews basiert auf der strukturierenden und evaluierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). Das Kategoriensystem wird in einem gemischt induktiv-deduktiven Vorgehen entwickelt. In einem ersten Schritt wird das Material vollständig codiert, und es werden induktive Kategorien erstellt. In einem zweiten Schritt werden Kategorien deduktiv zu theoriegeleiteten Hauptkategorien zusammengefasst, die im Wesentlichen den in Kapitel 2.1 beschriebenen Einflussfaktoren entsprechen. Die Codierung und Kategorienbildung wurde von den Autorinnen im Konsensverfahren durchgeführt.

6. Ergebnisse der Fallstudie

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Abschnitte, in denen jeweils eine Schule beschrieben wird. Nach einer Kurzbeschreibung der jeweiligen Schule wird dargestellt, welche Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem Transfer der Innovation genannt werden. Dabei wird nach Merkmalen (a) der Schule im engeren und weiteren Sinn, (b) der Lehrperson und (c) der Innovation selbst unterschieden. Abschließend wird gezeigt, in welcher Weise der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen erfolgte.

6.1 Fallschule 1

Es handelt sich um eine kleine Primarschule in ländlicher Umgebung mit sieben Schulklassen (1. bis 6. Schulstufe) und zwei Kindergärten. 160 Schüler*innen besuchen die Schule. Zum Zeitpunkt der Untersuchung gibt es eine 5. Klasse, die von einer Klassenlehrperson in Französisch unterrichtet wird. Die Lehrperson unterrichtet seit insgesamt fünf Jahren.

Einflussfaktoren, die in der Literatur unter (a) Merkmale der Schule zusammengefasst werden, beschreiben die interviewten Personen wie folgt: Bezüglich der Einführung des neuen Lehrmittels geben sowohl die Schulleitung als auch die Lehrperson an, dass die Einführung des Lehrmittels nicht thematisiert wird und grundsätzlich keine Unterstützung bzw. kein Engagement von Seiten der *Schulleitung* erfolgt.

[...] ich mach' da ziemlich nichts. (Zitat SL1, t1, 120)

Als *Ressourcen* gewährleistet die Schulleitung die Finanzierung des Lehrmittels und den Besuch der Weiterbildung. Das *Kollegium* wird als offen, hilfsbereit und stabil beschrieben. Die Lehrpersonen kennen sich gut. *Kooperation* erfolgt primär als niederschwelliger *Austausch* zwischen einzelnen Lehrpersonen; so vergleicht man z. B. Prüfungen und Anforderungen.

Und ich denke schon, dass wir uns untereinander da auch unterstützen [...] niederschwellig so zwischen einzelnen Personen in dem Sinn. (Zitat LP1, t1, 225)

Die Schule hat eine gute *technische IT-Infrastruktur*, und die Schulleitung ist bestrebt, diese noch weiter auszubauen. Zurzeit gibt es in jedem Klassenzimmer sechs Laptops und einen Beamer. Weitere Laptops können bei Bedarf auch von anderen Klassen ausborgt werden. An der Schule besteht eine hohe *Innovationsdichte*. Die Schulleitung nennt insgesamt acht Themen, die im Moment bearbeitet werden. Für das neue Französischlehrmittel besteht ein umfangreiches *Weiterbildungsangebot*. Die Teilnahme an diesem Einführungskurs organisierte die Lehrperson für sich und eine zweite Lehrperson selbst.

Die (b) Lehrperson erfuhr bereits während ihrer Ausbildung von der Entwicklung des neuen Lehrmittels. Sie unterrichtet sehr gerne Französisch und sieht eine große Chance im Lehrmittel, Freude an Französisch zu vermitteln.

[...] also find' ich auch das Unterrichten der Fremdsprachen etwas sehr Tolles. [...] ich finde es macht große Freude mit den Kindern daran zu arbeiten. (Zitat LP1, t1, 47)

Die Lehrperson fühlt sich *kompetent*; allerdings bedarf Französisch zu sprechen einer gewissen Konzentration. Im Sinne von erlebter *Autonomie* nimmt sich die Lehrperson

die Freiheit, gewisse Lehrwerksteile zu nutzen und andere auszulassen. Sie sieht ihren Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen darin, deren selbstständiges Arbeiten zu fördern.

Im Zusammenhang mit dem relativen Vorteil der *Innovation* gegenüber der vorherigen Praxis, als (c) Merkmal der Innovation, fällt es der Lehrperson leicht, trotz anfänglicher Skepsis in das Lehrmittel einzusteigen. Sie schätzt das große zur Verfügung stehende Angebot und gibt an, dass die Schüler*innen viel gelernt haben.

Neben den Einflussfaktoren wird auch der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen untersucht. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, sind dies (i) Aufgabenorientierung, (ii) Mehrsprachigkeitsdidaktik, (iii) Einsatz neuer Medien und (iv) Kompetenzorientierung.

Die Analyse der Aussagen der Lehrperson zeigt, dass die (i) *Aufgabenorientierung* umgesetzt wird. Ein Großteil der Schüler*innen kann schnell und selbstständig Aufgaben bearbeiten. Allerdings brauchen leistungsschwache Schüler*innen Hilfe bzw. Unterstützung von der Lehrperson. Die (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird bewusst von der Lehrperson nur teilweise angewendet. Sie begründet dies damit, dass es kaum Ansatzpunkte zu anderen Sprachen gibt, da nur wenige Schüler*innen mehrere Sprachen sprechen. Als weitere Erklärung gibt sie an, dass aus ihrer Sicht bei leistungsschwachen Schüler*innen bei der gleichzeitigen Bearbeitung von Themen in Englisch und Französisch schnell eine Verwechslungsgefahr entsteht.

[...] ich versuche aber eigentlich zum Teil bewusst auch das abzutrennen von Englisch. Weil ich finde [...] die Verwechslungsgefahr grad für die schwächeren Schüler ist schon oft groß. (Zitat LP1, t2, 207)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* verläuft reibungslos. Die Schüler*innen bearbeiten digitale Aufgaben im Unterricht und zuhause. Allerdings schildert die Schulleitung die Anschaffung der technischen Infrastruktur als große Herausforderung. Die Umsetzung des (iv) *kompetenzorientierten Unterrichts* empfindet die Lehrperson als großen Aufwand, bei dem sie an die Grenzen ihrer Kapazität stößt, vor allem wenn sie bei der großen Klasse individuelle Rückmeldungen zur Sprechkompetenz geben will.

Wie die Untersuchung der Fallschule 1 zeigt, wird der Transfer primär durch die Lehrperson getragen. Als weitere positive Einflussfaktoren finden sich die Merkmale der Innovation selbst.

6.2 Fallschule 2

Fallschule 2 besteht aus 15 Klassen der 4. bis 6. Schulstufe. Die Schule wird seit 2017 in Form einer Co-Schulleitung geführt. Rund 350 Schüler*innen besuchen zum Zeitpunkt der Untersuchung die Schule. Die Schüler*innen der beiden untersuchten Klassen werden von Fachlehrpersonen in Französisch unterrichtet, die beide seit ca. 15 Jahren als Lehrpersonen tätig sind.

Im Zusammenhang mit (a) Merkmalen der Schule geht aus der Analyse hervor, dass die *Schulleitung* die Einführung des neuen Lehrmittels nicht thematisiert und keine Unterstützung erfolgt.

[...] ich erwarte da schon von einer Lehrperson, dass sie das selbstständig für sich auch tut. (Zitat SL2, t1, 54)

Als *Ressourcen* organisiert die Schulleitung Stellvertretungen, wenn Lehrpersonen die Einführungskurse zu *dis donc!* besuchen. Das *Kollegium* kann als heterogen beschrieben werden. Es besteht aus Lehrpersonen mit zum Teil langjähriger Unterrichtspraxis. Fachlehrpersonen werden eingesetzt, wenn Klassenlehrpersonen ein gewisses Fach nicht unterrichten können. Das *Schulteam* befindet sich gerade in einem Umstrukturierungsprozess, insbesondere durch die neu etablierte Co-Schulleitung.

[...] wir haben so viele Baustellen im Moment, dass schlichtweg dafür [formelle Gefäße und Zeit für Austausch] keine Zeit war leider. (Zitat LP2, t2, 31)

Zwischen den Französischlehrpersonen erfolgt *Kooperation* in Form von *Austausch* und *Ko-Konstruktion* in den Bereichen Unterrichtsvorbereitung, Prüfungen und Beurteilung.

[...] wir, wir tauschen uns aus, es ist sehr strukturiert wir preppen [vorbereiten; Anm.] gezielt, wir [...] überlegen was schaffen wir zeitlich, was müsste man vielleicht streichen. (Zitat LP2, t1, 69)

Die *technische IT-Infrastruktur* ermöglicht zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht, neue Medien vollumfänglich in der Schule zu nutzen. Das *Weiterbildungsangebot* zum Lehrmittel wurde nicht von allen Lehrpersonen an der Schule besucht.

Hinsichtlich der (b) Merkmale der Lehrpersonen verfügt Lehrperson 2, aufgrund ihres persönlichen Netzwerkes, bereits früh über *Wissen* zum Lehrmittel. Beide Lehrpersonen unterrichten gerne Französisch und sehen als eine Chance des Lehrmittels den schnellen Zugang zu Französisch. Die Lehrpersonen nehmen sich die *Autonomie*, Aufgaben wegzulassen oder anzupassen. Im Zusammenhang mit dem *Kompetenzerleben* empfindet Lehrperson 2, Französisch im Unterricht zu sprechen, anspruchsvoll. Für Lehrperson 3 ist der Umstieg auf das Lehrmittel aufwendig, da sie

oftmals Zusatzmaterial vorbereitet. Beide Lehrpersonen sehen den Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen dahingehend, Begeisterung für Französisch zu vermitteln.

Die (c) Merkmale der Innovation werden im Großen und Ganzen als Vorteil gegenüber der bestehenden Praxis wahrgenommen. Die anfängliche Skepsis gegenüber dem Lehrmittel legt sich rasch, und das große Angebot des Lehrmittels wird geschätzt. Den Lehrpersonen gelingt es, sich mit dem Lehrmittel vertraut zu machen, und sie nehmen bei den Schüler*innen Begeisterung wahr, Französisch zu lernen.

[...] es hat die Schüler begeistert, das hab' ich so nicht erwartet, dass das so ankommt [...] und es hat mir sehr viel Spaß gemacht. (Zitat LP3, t1, 91)

Als Chance und Herausforderung zugleich beschreiben die Lehrpersonen, dass die Schüler*innen mehr Selbstständigkeit im Umgang mit dem Lehrmittel lernen müssen.

Die Analyse bezüglich des Transfers der didaktischen Innovationen ergibt folgendes Bild: Die (i) *Aufgabenorientierung* wird grundsätzlich positiv eingeschätzt; allerdings gelingt die Umsetzung je nach Klasse unterschiedlich gut.

Aber es ist immer noch ein Weg [...] ich sage mal es ist immer eine Herausforderung [...]. (Zitat LP2, t2, 47)

Im Zusammenhang mit der (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* betonen die Lehrpersonen, dass dies aus ihrer Sicht eher dann gelingt, wenn sie die Klasse auch in anderen Sprachen unterrichten und dadurch die Mehrsprachigkeit einfließen lassen können.

[...] zum Deutschen hin und wenn man das in der eigenen Klasse unterrichten kann [...] dann gelingen die Verbindungen. (Zitat LP2, t2, 29)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* im Unterricht ist derzeit noch eine Herausforderung. Die Lehrpersonen bitten die Schüler*innen im Moment, digitale Aufgaben zuhause zu machen. Bezüglich des (iv) *kompetenzorientierten Unterrichts* herrscht große Unsicherheit. Erfahrungen dazu müssen noch gesammelt werden. Lehrpersonen sind skeptisch, wie die Umsetzung aller Kompetenzen in der Praxis erfolgen soll, vor allem zeitlich. Die Lehrpersonen setzen Schwerpunkte „[...] mal mehr hören, mal mehr sprechen [...]“ (Zitat LP2, t2, 75). In der kompetenzorientierten Beurteilung sehen sie die einzige sinnvolle Art, Sprachen zu beurteilen, aber auch hier herrscht noch Unsicherheit hinsichtlich Umsetzung, vor allem auch, da sie „[...] noch viele Lehrer alter Schule haben [...] und das extrem unterschiedlich gehandhabt wird [...]“ (Zitat LP 2, t1, 235).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Transfer der im Lehrmittel implizierten didaktischen Innovationen innerhalb des Schuljahres für Schule 2 nicht einfach ist. So fehlt die Unterstützung der Schulleitung, es gibt keine offiziellen, unterstützenden Strukturen (Fachpromotor*innen oder „change facilitating teams“), und die technische Infrastruktur in der Schule ist noch unzureichend. Auch die Merkmale der Schule im weiteren Sinn, z. B. die Stabilität des Schulteams, bieten wenig Unterstützung.

6.3 Fallschule 3

Fallschule 3, in einer ländlichen Gemeinde im Kanton Zürich, wird von rund 300 Schüler*innen, verteilt auf zwölf Primarschulklassen (1. bis 6. Schulstufe) und vier Kindergärten, besucht. Die Schulleitung steht zum Zeitpunkt der Untersuchung kurz vor der Pensionierung. Es gibt aktuell nur zwei 5. Klassen, die von den beiden Lehrpersonen (LP4 und LP5) als Klassenlehrpersonen in Französisch unterrichtet werden. Eine Lehrperson unterrichtet seit 13 Jahren, die andere seit 27 Jahren.

In Bezug auf (a) Merkmale der Schule zeigt sich, dass die Lehrpersonen bei der Einführung des Lehrmittels keine Unterstützung von der Schulleitung benötigen bzw. erwarten. Die *Schulleitung* erwähnt, dass vor der eigentlichen Anschaffung des Lehrmittels ein Musterexemplar angeschaut wurde. Sie achtet darauf, dass die Lehrpersonen die Einführungskurse besuchen.

Was ich einfach schaue ist, dass sie in die Einführungskurse gehen, [...] sie gehen eigentlich auch von sich aus, also sie gehen ja auch im eigenen Interesse, weil es gibt Sicherheit, oder. (Zitat SL3, t1, 78)

Hinsichtlich *Ressourcen* übernimmt die Schulleitung die Beschaffung des Lehrmittels und der Zugangscodes für die digitale Nutzung des Lehrmittels. Der Schule steht eine Lehrperson als *Fachpromotorin* zu Verfügung, die Einführungskurse zu *dis donc!* gibt. Im *Kollegium* gibt es wenig personelle Wechsel, und die Lehrpersonen kennen sich gut. Die Schulleitung betont die Wichtigkeit, eine gemeinsame Haltung zu fördern, bzw. deren Vorhandensein.

[...] ich denke da ist es auch ein Glück, dass eigentlich alle Lehrpersonen am gleichen Strick ziehen. (Zitat SL3, t1, 54)

Kooperation findet mehrheitlich in Form von *Austausch*, auch stufenübergreifend, statt. So werden Informationen und Materialien auf einem digitalen „Nachhaltigkeitsordner“ ausgetauscht. Die beiden Lehrpersonen haben ein gutes Verhältnis zueinander und arbeiten viel zusammen. Die Schule hat eine gute *technische Infrastruktur*,

die bereits seit langem besteht. Vor rund 20 Jahren wurden in der Schule Laptops eingeführt; die Ausstattung wird fortlaufend ausgebaut.

Beide (b) Lehrpersonen unterrichten gerne Französisch, und es fällt ihnen leicht. Lehrperson 4 benötigt allerdings etwas Zeit, sich auf das neue Lehrmittel einzustellen. Die Lehrpersonen schätzen das große Angebot von *dis donc!* und nehmen sich die *Autonomie*, gewisse Aufgaben nicht zu machen. Lehrperson 5 möchte sich trotz Zeitdruck nicht stressen lassen.

[...] ich [...] find's positiv. [...] Also man muss wirklich Mut zur Lücke haben und sagen, das mach ich jetzt, das mach ich jetzt nicht. (Zitat LP4, t2, 86)

Der Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen wird von den Lehrpersonen über den Aufbau bzw. das Vorhandensein guter Beziehungen wahrgenommen.

Die (c) Innovation selbst entspricht durch den verstärkten Einsatz von neuen Medien der allgemeinen IT-Orientierung der Schule. Beide Lehrpersonen haben am Ende des ersten Jahres einen guten Überblick über das Lehrmittel. Gemäß den Aussagen der Lehrpersonen machen die Schüler*innen im Verlauf des ersten Jahres Fortschritte in Französisch und haben sich einen großen Wortschatz angeeignet.

Ich sehe, dass die Schülerinnen und Schüler Fortschritte gemacht haben [...], dass sie französische Wörter verstehen, dass sie (.) ein Vokabular aufgebaut haben. (Zitat LP4, t2, 38)

Der Transfer der didaktischen Innovation ist im Sinne der (i) *Aufgabenorientierung* am Ende des Schuljahres zum Teil erfolgt. Lehrperson 4 findet diese grundsätzlich eine gute Idee; die Umsetzung mancher Aufgaben ist aber mit einem großen Aufwand verbunden. Die (ii) *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird eher beiläufig als bewusst von den Lehrpersonen eingesetzt. Es werden einige Bezüge zu Deutsch und Englisch hergestellt. Eine konkrete Zusammenarbeit mit den Englischlehrpersonen erfolgt nicht. Begründet wird das auch damit, dass in den beiden Klassen die Mehrheit der Schüler*innen zuhause nur Deutsch spricht.

Klar man, es gibt eine Weltoffenheit, aber (.) ich denke, (1) es muss nicht sein im Französisch, da brauch' ich zu viel Zeit dafür. (Zitat LP5, t1, 163)

Die (iii) *Nutzung neuer Medien* wird von den Lehrpersonen als großer Vorteil des Lehrmittels gesehen. Die Schüler*innen bearbeiten sowohl im Unterricht als auch zuhause Aufgaben am Computer, was ihnen, den Aussagen der Lehrpersonen zufolge, Spaß bereitet und sie motiviert. Auch die Schulleitung sieht den Einsatz neuer Medien als Vorteil. Das einwandfreie Funktionieren der Technik muss allerdings vorausgehend gewährleistet sein. Der (iv) *kompetenzorientierte Unterricht* erfolgt teilwei-

se. Es herrscht auch nach dem ersten Jahr eine gewisse Unsicherheit. Vor allem die kompetenzorientierte Beurteilung ist für die Lehrpersonen aufgrund des hohen zeitlichen Aufwandes nicht im vollen Umfang umzusetzen. Auch die Rechtfertigung gegenüber den Eltern, wenn es „[...] *nicht einfaches richtig oder falsch* [...]“ (Zitat LP6, t1, 110) gibt, wird als Herausforderung wahrgenommen.

Auch in dieser Schule erfolgt der Transfer der didaktischen Innovationen innerhalb eines Schuljahres teilweise. Allerdings werden eine Reihe förderlicher Einflussfaktoren genannt, die sich insbesondere auf Merkmale der Schule beziehen. So unterstützt die Schulleitung die Einführung des Lehrmittels, und es stehen eine Fachpromotorin und eine funktionierende technische IT-Infrastruktur zur Verfügung. Als zentralen, hemmenden Aspekt bei der Umsetzung der didaktischen Innovationen nennen die Lehrpersonen den hohen zeitlichen Aufwand.

7. Diskussion

In diesem Beitrag wurde anhand von drei Fallstudien untersucht, inwieweit die im neuen Französischlehrmittel implizierten didaktischen Innovationen im Verlauf des Einführungsjahres tatsächlich Eingang in Unterricht und Schule finden. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass das Lehrmittel grundsätzlich als Innovationsträger wahrgenommen wird. Alle interviewten Personen (unabhängig vom Alter und von ihrer Tätigkeit als Lehrperson) stehen dem Lehrmittel positiv gegenüber. Sie schätzen das große Angebot des Lehrmittels, und die Schüler*innen machen deutliche Fortschritte in Französisch.

Fast widersprüchlich dazu zeigt sich aber in den Ergebnissen, dass der Transfer der didaktischen Innovationen nur bedingt gelingt. So wird die Umsetzung der Aufgabenorientierung von Lehrpersonen mehrheitlich als Herausforderung wahrgenommen, die mit großem Aufwand verbunden ist. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird kaum als lernförderlich wahrgenommen, sondern als verwirrend für die Schüler*innen. Die Begründungen der Lehrpersonen stehen teilweise im Widerspruch zum didaktischen Konzept der Mehrsprachigkeit (Martinez, 2015). Aus Sicht der Lehrpersonen kann diese nur unter bestimmten Bedingungen umgesetzt werden. So müssen die Schüler*innen mehrere Sprachen sprechen, leistungsstark sein, oder die Klasse muss von der Lehrperson in mehreren Sprachen unterrichtet werden. Der Einsatz neuer Medien gelingt, wenn die Schule über eine gute technische IT-Infrastruktur verfügt. Diese ist aber nicht in allen Schulen gegeben. Wie aus den Untersuchungen der formativen Evaluation hervorgeht, haben mehr als 99 Prozent der Schüler*innen zuhause Zugang zum Internet (Totter & Wolfer, 2016). Diesen Umstand nutzen die Lehrpersonen (und Schulen) und verlagern die Nutzung der neuen Medien dorthin. Im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht stoßen die drei un-

tersuchten Schulen an ihre Grenzen. Insbesondere die individuelle Beurteilung der sechs Kompetenzbereiche bei großen Klassen ist nur unter enormem Aufwand möglich. Außerdem herrscht große Unsicherheit bezüglich der Umsetzung dieser Form von Beurteilung in die Praxis.

Eine mögliche Erklärung dafür ergibt die Analyse der Einflussfaktoren: Innovationen sind auf ihre soziale Verbreitung angewiesen (Bormann, 2012), und die Innovation muss mit der eigenen Praxis verbunden werden. Was Lehrpersonen wissen und wie sie ihre Erfahrungen interpretieren, hängt aber nicht nur vom individuellen Wissen, sondern auch von den Interaktionen mit anderen ab (Spillane, 2012). Diese Interaktionen laufen in allen drei Schulen ohne Steuerung ab und werden im besten Fall von den Lehrpersonen organisiert. Keine der Schulleitungen nimmt eine aktive Rolle wahr, um den Transferprozess über die Neuerung aktiv zu unterstützen oder selbst am Lernprozess teilzunehmen (Fullan, 2007; Robinson et al., 2008).

Die Ergebnisse zeichnen das Bild, dass Lehrmittel, auch wenn sie anschlussfähig sind und befürwortet werden, ihr Potenzial als Innovationsträger in den untersuchten Schulen im ersten Jahr der Anwendung nicht vollständig entfalten können. Die Einführung des Lehrmittels wurde nicht als Lernchance für Lehrpersonen gesehen und auch nicht als solche gestaltet. So gab es wenig Möglichkeiten, sich über Erfahrungen auszutauschen, um den Transfer der didaktischen Innovationen kollektiv zu konstruieren und auszuhandeln. Inwiefern die Ergebnisse dieser Fallstudien generalisierbar sind, muss in weiterführenden Studien untersucht werden. Es ist allerdings damit zu rechnen, dass sich auch in anderen Fächern solche Herausforderungen wiederfinden, wie z. B. die Schwierigkeit der individuellen Beurteilung. Dass es dann in einem kollektiven Austausch zur Entwicklung möglicher Lösungsansätze kommt, bleibt zu hoffen. Aus diesem Grund wird derzeit ein Anschlussprojekt, das die Einführung eines neuen Lehrmittels für Natur und Technik untersucht, durchgeführt.

Literatur und Internetquellen

- Beerenwinkel, A., & Totter, A. (2011). Schulbücher als Innovationsträger. Fortbildungen als eine Möglichkeit zur Verbesserung des Innovationspotentials von Schulbüchern im MINT-Unterricht. *MNU – Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 8 (64), 492–496.
- Bölsterli Bardy, K. (2015). *Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften: Eine Analyse am Beispiel der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10251-7>
- Böttcher, W., & Zala-Mezö, E. (2015). Unterrichtsmaterial, Evaluation und Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) (S. 121–141). Weinheim & Basel: Beltz.
- Bongartz, C., & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>

- Bormann, I. (2012). Indikatoren für Innovation – ein Paradox? In I. Bormann, R. John & J. Aderhold (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen: Innovation als Sozialmethodologie oder Sozialtechnologie?* (S. 39–55). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94043-4_3
- Bundesamt für Statistik (2019). *Sprachen*. Zugriff am 13.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.html>.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1990* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433–479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK). Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.lehrplan.ch>.
- Egli Cuenat, M., Manno, G., & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 109–124.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) der Schweizer Kantone (2016). *Fremdsprachen: Sprache, Beginn*. Zugriff am 20.08.2016. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/15180.php>; <http://www.edk.ch/dyn/11910.php>.
- Fullan, M. (2007). *New Meaning of Educational Change* (4. Aufl.). New York & London: Teachers College Press.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen: Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Heinze, C. (2011). Das Schulbuch im Innovationsprozess. Forschungsmethodische Zugänge am Beispiel des Wandels der Sozialkundebücher im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche vom Ende der 1950er- bis zum Anfang der 1980er-Jahre. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (1), 38–52.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2
- Keller, M., Wolfer, B., Klee, P., Eisner, M., & Gubler, B. (2012). *Konzept für die Entwicklung eines neuen interkantonalen Französischlehrmittels für die 5.–9. Klasse*. Fassung vom 28. August 2012. Zürich.
- Keller-Lee, M., & Wolfer, B. (2017). *Unterrichten mit dis donc! 5/6. Leitfaden für Lehrpersonen*. Zürich & St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44 (2), 7–19.
- Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., & Stolz, S. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen* (Bd. 27). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Rürup, M., & Bormann, I. (Hrsg.). (2013). *Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>
- Sieve, B. F. (2015). *Interaktive Tafeln im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Wiesbaden: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09946-6>
- Spillane, J. P. (2012). Data in Practice: Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. *American Journal of Education*, 118 (2), 113–141. <https://doi.org/10.1086/663283>
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristik guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. In S. Keller, C. Reintjes & V. Abt (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 179–196). Münster: Waxmann.
- Totter, A., & Wolfer, B. (2016). Formative Evaluation von digitalen Lehr- und Lernmedien am Beispiel des neuen Französischlehrmittels *dis donc!* *Medienimpulse*, 54 (3). <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.967>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Müller-Kuhn, D., Herzig, P., Häbig, J., & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 15–59). Münster: Waxmann.

Alexandra Totter, Mag. phil, geb. 1969, Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: alexandra.totter@phzh.ch

Daniela Müller-Kuhn, Master of Arts in Sozialwissenschaften, geb. 1988, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: daniela.mueller@phzh.ch

Enikő Zala-Mezö, Prof. Dr., geb. 1964, Professorin für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: enikoe.zala@phzh.ch

Simona Marti, Master of Arts in Sozialwissenschaften, geb. 1989, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
E-Mail: simona.marti@phzh.ch

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Schweiz