

Groß, Alexander; Schmid-Kühn, Svenja Mareike

Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem - oder etwa nicht? Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder

Die Deutsche Schule 115 (2023) 1, S. 25-36



Quellenangabe/ Reference:

Groß, Alexander; Schmid-Kühn, Svenja Mareike: Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem - oder etwa nicht? Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder - In: Die Deutsche Schule 115 (2023) 1, S. 25-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261948 - DOI: 10.25656/01:26194; 10.31244/dds.2023.01.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261948>

<https://doi.org/10.25656/01:26194>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Alexander Groß & Svenja Mareike Schmid-Kühn

Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht?

Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder

Zusammenfassung

*Reformen, die das Abitur betreffen, sind besonders anfällig für Widerstand. Auch die Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder ließ angesichts der traditionell länderinternen/-spezifischen Abiturprüfungssysteme Widerstände erwarten. Die Ergebnisse eines in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsprojekts zeigen exemplarisch für zwei Bundesländer, dass die erwarteten internen Widerstände (bislang) ausblieben. Hierfür scheinen akteur*innen- und ebenenübergreifend übereinstimmende Legitimationsmuster in Verbindung mit ministerial implementierten Unterstützungsmechanismen wesentlich.*

Schlüsselwörter: Schulreform, Implementierung, Widerstand, Abitur, Educational Governance, Neo-Institutionalismus

Resistance – or its Absence – in the Implementation of Innovations in the Multi-level School System

Empirical Findings on the Roll-Out of the Joint Abitur Task Pools of the German Federal States

Abstract

Reforms affecting the Abitur are particularly prone to resistance. Therefore, the implementation of the Joint Abitur Task Pools of the German Federal States gave rise to expectations of resistance in view of the varying Abitur examination systems traditionally used by the federal states. The results of a research project presented in this paper, focusing two states, show that the expected internal resistance has (so far) not materialized. This seems to be due to shared legitimation patterns across actors and levels in combination with top-down support mechanisms.

Keywords: school reform, implementation, resistance, Abitur, educational governance, new institutionalism

1 Einleitung

In den beiden vergangenen Jahrzehnten wurden mehrere prägende Schulreformen, die den Gymnasialbereich und das Abitur betreffen, umgesetzt – neben Reformen zur Dauer der Gymnasialschulzeit bis zum Abitur sind insbesondere die Einführung von landeszentralen Abiturprüfungen, von einheitlichen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und von Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder (GAPL) zu nennen. Die Entwicklung letztgenannter wurde durch die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) mit dem Ziel beschlossen, Vergleichbarkeit in den Anforderungen zu erreichen und die Qualität der Abiturprüfungsaufgaben bundeslandübergreifend zu sichern (KMK, 2015). Jene Aufgaben werden unter Beteiligung aller Bundesländer gemeinsam am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt und stehen den Ländern seit dem Prüfungsjahr 2017 für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch (ab dem Jahr 2025 auch für die Fächer Biologie, Chemie und Physik) zum Einsatz in der Abiturprüfung zur Verfügung (vgl. vertiefend Hoffmann et al., 2022). In welchem Umfang und auf welche Art und Weise die Poolaufgaben letztlich in der Prüfung eingesetzt werden, liegt jedoch weiterhin in der Entscheidung der Länder selbst.

Der vorliegende Beitrag fokussiert Rezeption und Umgang mit den GAPL auf Länderebene und stellt dar, inwiefern diese anerkannt sind und welche Folgen dies für den handelnden Umgang mit dieser Neuerung auf Schulebene hat.

In diesem Zusammenhang nehmen Lehrkräfte als diejenigen, die die neuen Vorgaben letztlich umsetzen müssen, eine zentrale Position ein; Reformen wie die Implementation der GAPL können nur mit und nie gegen diese und deren Überzeugungen erfolgreich gestaltet werden (z. B. Bosche, 2018, S. 89). Gleichwohl gelten Lehrkräfte als „tendenziell schwierige Mitglieder“ (Meier & Schimank, 2010, S. 108) der Schulorganisation, deren Verhalten häufig mit grundsätzlicher Innovations- und Reformskepsis, Inflexibilität in Bezug auf die Ablösung tradierter handlungspraktischer Routinen und geltender Logiken im Schulalltag oder per se strukturellem Konservatismus in Verbindung gebracht wird (vgl. Terhart, 2013, S. 85). Die Art und Weise, wie zumindest ein wesentlicher Teil der Lehrkräfte insbesondere mit auf Unterricht zielenden Reformimpulsen umgeht („sehr zögerlich, sehr eigenwillig, sehr gar nicht“, ebd.), wird dann gemeinhin als *widerständiges* Akteur*innenverhalten klassifiziert, welches auf eine ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber neuen ministerialen Vorgaben zurückgeführt wird.

Ein solches rein negativ geprägtes und eindimensionales Verständnis von Widerstand greift gleichwohl zu kurz; vielmehr kann Widerstand grundsätzlich als vielschichtiges und komplexes Interaktionsphänomen innerhalb eines sozialen Gefüges (vgl. Schreyögg, 2010, S. 177) verstanden werden. Im Kontext bildungspolitischer Reformen sind die erwähnten nicht intendierten und im Sinne der Zielerreichung kontraproduktiven Reaktionen seitens der Lehrkräfte nicht zuletzt auch deswegen regelmäßig nachweisbar, da grundsätzlich kein ausschließlich direktives (Abhängigkeits-)Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und Schulen/Lehrkräften besteht (vgl. Bosche, 2013,

S. 21); de facto existieren im Gegenteil umfassende „Freiräume für das pädagogische Handeln“ (Kuper, 2001, S. 92). Hiermit stößt die klassische Idee eines reibungsfreien Durchregierens von oben herab (vgl. Bormann, 2014, S. 159) bei der Einführung von Neuerungen im Schulsystem an ihre Grenzen und bedarf einer entsprechenden konzeptionellen Erweiterung.

Diese existiert in Form des Konzepts der Educational Governance (z. B. Altrichter & Heinrich, 2007), die „soziale Ordnung und Leistung im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 8) betrachtet. Folglich sind an Veränderungsprozessen im Schulsystem immer verschiedene Akteur*innen beteiligt, die auf unterschiedlichen Ebenen agieren; diese beziehen sich handelnd über diese Ebenen hinweg aufeinander (Handlungskoordination) und stehen darüber hinaus in unterschiedlich gearteten Abhängigkeitsverhältnissen zueinander (Interdependenz). In diesem Beitrag stehen in Bezug auf das schulische Mehrebenensystem konkret die ministerialen Akteur*innen als diejenigen, die entsprechende Vorgaben formulieren und insbesondere die Lehrkräfte, die mit diesen umgehen (müssen), im analytischen Fokus. Eine solche Untersuchung von Governance-Prozessen im komplexen schulischen Mehrebenensystem unter Berücksichtigung der Autonomie und des Eigensinns der einzelnen Akteur*innen (vgl. Kühn, 2010, S. 61) ist seit jener entsprechenden Erweiterung des Steuerungsbegriffs regelmäßig (vgl. für frühe Arbeiten in diesem Kontext z. B. Berkemeyer, 2010 oder Wacker, 2008) und auch aktuell Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (vgl. z. B. Klein & Bremm, 2020; Houben, 2022; Niedlich, 2020; Wieth, 2020). Die Arbeiten unterscheiden sich i. d. R. thematisch und/oder in Bezug auf die jeweils untersuchte Akteur*innenebene; ein expliziter Fokus auf Widerstandshandeln und die hier handlungsleitenden Aspekte/Begründungen findet sich allerdings i. d. R. nicht, sodass diesbezüglich von einem weitgehenden Forschungsdesiderat gesprochen werden kann (vgl. vertiefend Bebbon et al., 2023).

Ein zentraler Aspekt bei der hier durchgeführten Analyse von widerständigem bzw. konformem Akteur*innenverhalten im Kontext der Einführung ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben betrifft nun konkret die Frage, inwiefern und aus welchem Grund die neue Regelung von den adressierten Akteur*innen anerkannt, also *legitimiert* wird oder nicht. Das Konzept der Educational Governance stellt mit dem konkreten Blick auf beobachtbares Handeln im schulischen Mehrebenensystem (*Wie* wird gehandelt?) (z. B. Langer, 2015) den Analyserahmen, ergänzt um das theoretische Konzept der Legitimität aus dem soziologischen Neo-Institutionalismus mit seinem Fokus auf entsprechende Handlungsgründe (*Warum* wird so gehandelt?) (z. B. Muslic, 2017).

2 (De-)Legitimationsprozesse aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus

Durch Einbezug der Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus (NI) rückt allgemein der handelnde Umgang mit spezifischen Erwartungen in den Fokus der Be-

trachtung, wobei hier insbesondere die „ursächlichen Impulse“ (Langer, 2015, S. 247) für widerständiges bzw. konformes Verhalten von Akteur*innen eine zentrale Rolle spielen. Hierzu unterscheidet man (vgl. vertiefend z.B. Koch, 2009) verschiedene Arten der Legitimitätszuschreibung (Scott, 2014; Suchman, 1995), woraus sich dann auf Handlungsebene entweder konformes und auf Anpassung ausgerichtetes (vgl. DiMaggio & Powell, 1983, S. 147 ff.) oder auf Ablehnung ausgerichtetes, von der eigentlichen Intention abweichendes (vgl. Bromley & Powell, 2012, S. 7) Verhalten der adressierten Akteur*innen ergibt. Es existieren *vier Ebenen*, auf denen Handeln (de-)legitimiert werden kann:

- Zunächst spricht man von der Möglichkeit einer *regulativen Legitimation*. Erkennt man von Akteur*innenseite eine Neuerung an, basiert dies auf der Vorstellung, geltenden Regeln innerhalb eines festgelegten administrativen Rahmens, wie in diesem Fall innerhalb des Schulsystems, zu entsprechen, um nicht sanktioniert zu werden (vgl. Sandhu, 2012, S. 154). Ob letztlich in Bezug auf die reine Anwendung der neuen Regel so gehandelt wurde wie intendiert, kann von ministerialer Seite zwar grundsätzlich überprüft werden, aufgrund der beschriebenen Handlungsspielräume der Lehrkräfte reicht eine solche Regelsetzung alleine allerdings häufig nicht aus; für eine Umsetzung wie intendiert ist die Anerkennung der Neuerung auch auf inhaltlicher Ebene wesentlich.
- Bei jener sogenannten *normativen Legitimitätszuschreibung* werden neue Vorgaben als legitim betrachtet, die auf Basis geteilter Normen darüber, wie inhaltlich angemessen gehandelt werden sollte, zustande kommen (vgl. Deephouse & Suchman, 2008, S. 53). In Bezug auf die GAPL stellt sich hier z. B. die Frage, ob die ländergemeinsamen Aufgaben eigenen inhaltlichen Qualitätsstandards entsprechen und demgemäß anerkannt werden oder nicht. Diese Perspektive, die sich an vorherrschenden inneren Überzeugungen wie z. B. spezifischer Fach- und/oder Professionslogiken orientiert, wird dann noch um eine Einzelperspektive des klassisch interessengeleiteten Einzelakteurs ergänzt.
- Bei dieser *pragmatischen Legitimitätszuschreibung* werden Neuerungen dann als legitim angesehen, wenn Akteur*innen durch diese ihre jeweils individuellen Ziele erreichen können (vgl. Díez-de-Castro et al., 2018, S. 13). Als zentrale Akteur*innen können hier all jene gelten, die eine (neue) Regelung betrifft, also hier ganz konkret Lehrkräfte, die im Kontext der Einführung der GAPL spezifische Anforderungen auf Basis eigener Vorstellungen (z. B. eigenes Verständnis von „guten“ Abiturprüfungsaufgaben) formulieren und diese so pragmatisch entsprechend (de-)legitimieren.
- Die letzte Form der möglichen Ankerkennung einer Neuerung ist die sogenannte *kulturell-kognitive*. Hier wird ganzen Organisationen, handelnden Akteur*innen oder auch einzelnen Regularien Legitimität zugeschrieben, wenn sie fest verankerten und als selbstverständlich bewerteten Vorstellungen entsprechen (vgl. Walgenbach & Meyer, 2008, S. 64). Auf Grundlage dieser unbedingt zu erhaltenden Traditionen („Das machen wir schon immer so“) ist eine andere Form des Handelns kaum denkbar. Letztlich bezieht sich diese Art der Anerkennung also auf die handelnde Reproduktion bereits umfassend stabiler und somit nur noch schwer abzulösender Normen wie z. B. in Form eines historisch gewachsenen und nicht in Frage gestellten bundeslandinternen Prüfungsverfahrens.

Mithilfe des Legitimitätskonzepts aus dem soziologischen Neo-Institutionalismus lassen sich somit die Gründe für eine entsprechende Anerkennung bzw. Ablehnung jener neuen Vorgaben im Kontext dieses vielschichtigen Governance-Vorhabens der Einführung ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben differenziert herausarbeiten.

3 Forschungsfragen

Auf Grundlage der bisherigen Erläuterungen ergeben sich für diesen Beitrag folgende zentrale Fragestellungen:

- 1) Inwiefern sind auf Ebene der Lehrkräfte Widerstände im Umgang mit den ländergemeinsamen zentralen Abiturprüfungsaufgaben sichtbar?
- 2) Welche (De-)Legitimationsmuster werden in diesem Zusammenhang deutlich?
- 3) Inwiefern werden ministeriale Unterstützungsmaßnahmen implementiert, die aktiv zu einem intendierten Umgang durch die Lehrkräfte beitragen (sollen) und Widerstände entsprechend aktiv verhindern (sollen)?

4 Projektkontext und methodisches Vorgehen

Die hier berichteten Ergebnisse sind ein Ausschnitt aus einer umfassenden qualitativ-explorativen Interviewstudie zum gesamten Implementationsprozess der GAPL im schulischen Mehrebenensystem (vgl. Groß & Schmid-Kühn, 2022). Dabei wurden insgesamt drei Bundesländer mit jeweils unterschiedlichen Prüfungstraditionen in die Analyse einbezogen. Ziel war es, die entsprechenden Gelingensbedingungen und -herausforderungen für einen bildungspolitischen Reformersfolg in diesem Kontext offenzulegen. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse in Bezug auf konkret nachweisbare Widerstandsprozesse bzw. deren Abwesenheit aus zweien dieser Länder mit langjähriger (1) zentraler bzw. (2) dezentraler Prüfungstradition exemplarisch vor. Dabei wurden jeweils zwei für die Abiturprüfung verantwortliche Akteur*innen der zuständigen Kultusministerien sowie – an drei Gymnasien pro Land – jeweils zwei Lehrkräfte mit langjähriger Abiturprüfungserfahrung pro Schule als Expert*innen (z.B. Bogner et al., 2014) interviewt ($n=16$). Die Auswertung des Materials erfolgte in Form einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (z.B. Kuckartz, 2018). Die Kategorien zur Kodierung der Interviewdaten wurden sowohl in einem aus der Theorie abgeleiteten als auch am Material ausdifferenzierten Verfahren entwickelt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 542), das Kategoriensystem selbst wurde in einem mehrstufigen Prozess der Erprobung und Diskussion (siehe z.B. Kuckartz, 2018, S. 206 ff.) mehrmals überarbeitet. Des Weiteren wurden die Kodierungen konsensuell validiert (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 328).

5 Ergebnisse

In *Land 1* kann von einem grundsätzlich reformfreundlichen Umfeld gesprochen werden: Die Durchführung eines landeszentralen Prüfungsverfahrens allgemein wird hier

zunächst als selbstverständlich angesehen („[...] bin ich daran gewöhnt, dass es so ein zentrales Verfahren gibt“ [L1: 15]¹); die Implementation ländergemeinsamer Abiturprüfungsaufgaben ist bei allen Akteur*innen darüber hinaus umfassend und auf drei Legitimationsebenen gleichermaßen anerkannt:

Die GAPL sind sowohl ministerial als auch bei den Lehrkräften *normativ legitimiert*. Diese inhaltliche Anerkennung gilt sowohl für die Institution selbst und die hiermit intendierte Herstellung bundesweit vergleichbarer Anforderungen („[...] ist eine Chance für [die Herstellung von] Vergleichbarkeit und Transparenz.“ [L1: 44]; „[...] wir [...] müssen gemeinsame Standards haben und müssen Instrumente haben, mit denen man diese Standards überprüfen kann“ [ML1: 14]) als auch für die Qualität der Poolaufgaben, welche grundsätzlich eigenen Ansprüchen entsprechen („Die haben schon ein sehr hohes Niveau“ [ML1: 33]). In der Konsequenz kommen diese Aufgaben dann auch unverändert in der Prüfung zum Einsatz („Wir übernehmen die Aufgaben unverändert“ [ML1: 18]), ein Vorgehen, welches auch seitens der Lehrkräfte wiederum inhaltlich anerkannt ist („[...] die Akzeptanz ist wirklich da, ja“ [L1: 113]).

Darüber hinaus sind die GAPL ebenso *pragmatisch* anerkannt. Diese Art der Legitimation basiert darauf, dass man sich in Land 1 durch den unveränderten Einsatz ländergemeinsam entwickelter Abiturprüfungsaufgaben eine Aufwertung des nach eigener Ansicht extern nicht als qualitativ hochwertig anerkannten eigenen Abiturs verspricht („Wir profitieren davon letztlich auch im öffentlichen Ansehen, dass es nicht heißt, in [Land 1] kriegt man das Abitur hinterhergeworfen und in Land XY ist es so schwer“ [ML1: 35]; „Also dieses Klischee [aufzulösen], das da existiert: In [Land 1] kriegt man quasi das Abitur hinterhergeschmissen“ [L1: 23]).

Als letztes ist grundsätzlich auch eine *regulative* Anerkennung ministerialen Handelns durch die Lehrkräfte nachweisbar. Dies zeigt sich darin, dass dort die grundsätzliche Notwendigkeit konformen Verhaltens in Bezug auf den Umgang mit bildungspolitischen Neuerungen wie den GAPL nicht in Frage gestellt wird („Ja, ich finde, dass wir als Beamte quasi weisungsbezogen zu arbeiten haben [...]“ [L1: 43]); geltende Regularien werden als zu befolgende „Dienstanweisung“ [L1: 45] begriffen, was offen widerständiges Verhalten in der schulischen Praxis aufgrund jener Rollenvorstellung zumindest unwahrscheinlicher macht.

Die GAPL sind in Land 1 also insgesamt umfassend anerkannt, wobei diese vorhandene Legitimation noch durch aktive Unterstützungsbemühungen seitens des Ministeriums zusätzlich gefestigt wird. Die z. B. von Maué und Maag Merki (vgl. 2019, S. 354) beschriebene Notwendigkeit, immer auch reformbegleitende flankierende Professionalisierungsmaßnahmen zu implementieren, zeigt sich zunächst konkret darin, dass regelmäßige „Fortbildungen zu den Themenschwerpunkten“ [ML1: 35] der GAPL vorgesehen sind. Diese werden von den Lehrkräften auch als inhaltlich sinnvoll erachtet („Das

1 Die Abkürzungen L1 und L2 stehen für Aussagen der Lehrkräfte aus dem jeweiligen Bundesland, ML1 und ML2 beziehen sich entsprechend auf landesspezifische ministeriale Äußerungen. Hinter dem Doppelpunkt findet sich jeweils die Absatznummer im Originalinterview.

ist auch sehr, sehr sinnvoll“ [L1: 139]) und entsprechend nachgefragt („Die besucht man eigentlich auch“ [L1: 15]). Vorhandene Weisungsmöglichkeiten werden hier ministerial bewusst nicht ausgeschöpft, da der Fortbildungsbesuch letztlich freiwillig („Angebote“ [ML1: 76]) bleibt und auf einer individuellen Bedarfsdiagnose beruht, eine Vorgehensweise, die seitens der Lehrkräfte wiederum inhaltlich legitimiert ist („Nein, man kann niemanden verpflichtend zu einer Fortbildung schicken“ [L1: 80]). Deren strukturell zugewiesene Expert*innenrolle besteht so also hier auch im Kontext der Neuerung fort.

Für Land 2 gelten hingegen grundsätzlich andere Voraussetzungen, wobei auch hier und wie in Land 1 von einem homogenen internen Legitimationsmuster gesprochen werden kann. Die GAPL treffen auf ein traditionell durchgeführtes und als selbstverständlich angesehenes dezentrales Prüfungsverfahren („Und von daher kenne ich nur dieses [dezentrale] System“ [L2: 25]). Auf inhaltlicher Ebene werden von den Lehrkräften selbst gestellte Abituraufgaben von allen Akteur*innen als alternativlos und zentralen Aufgaben per se qualitativ überlegen eingeschätzt („[...] dass das Niveau bei dezentraler Aufgabenstellung durchaus höher ist [...]“ [ML2: 6]; „Je zentraler, desto mehr ist das Niveau gesunken. Also das darf man ja auch nicht vergessen“ [L2: 110]). Die GAPL selbst haben demgemäß auch keine normative Legitimationsgrundlage, wobei auch hier auf qualitative Defizite der gemeinsamen Aufgaben hingewiesen wird, die letztlich maßgeblich zu deren fehlender inhaltlicher Anerkennung führen („Ja, es ist eine Niveausenkung, was die Qualität angeht“ [L2: 166]; „[...] wären die [Poolaufgaben intern] nie genehmigungsfähig, weil sie viel zu einfach wären“ [ML2: 88]).

Als Folge dieser landesintern geteilten De-Legitimation werden die Aufgaben, im Gegensatz zu Land 1, in dem sie so zum Einsatz kommen wie gemeinsam entwickelt, dann auch von ministerialer Seite modifiziert und an eigene Qualitätsmaßstäbe angepasst („[...] aber wir passen [...] immer so an, dass wir noch einen kleinen Aspekt mehr erwarten“ [ML2: 62]).

Trotz der im Vergleich zu Land 1 also fehlenden inhaltlichen Anerkennung spielt auch in Land 2 die regulative Anerkennung ministerialer Regelsetzung eine wesentliche Rolle. Die Betonung entsprechend rollenkonformen Verhaltens macht auch hier offen widerständiges Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit ministerialen Vorgaben, ähnlich wie in Land 1, wiederum unwahrscheinlich („Ich bin Beamter und setze die Vorgaben um, die uns gestellt werden“ [L2: 117]).

Der eigentliche Grund der Einführung der GAPL in Land 2 zeigt sich dann auf pragmatischer Legitimationsebene, und zwar insofern und ähnlich wie in Land 1, als sowohl auf ministerialer als auch auf Ebene der Lehrkräfte auf die Notwendigkeit externer Anerkennung des eigenen Abiturs Bezug genommen wird, wobei hier der Status quo als das „gallische Dorf“ (Helbig & Nikolai, 2015, S. 215) der Bildungspolitik im Bundeslandvergleich und des für das Abitur selbst beschriebenen „Sonderweg[s]“ [L2: 29] nicht noch weiter manifestiert werden soll („Alle anderen machen es, [Land 2] geht noch diesen Sonderweg. Nur logisch, dass der Druck wächst“ [L2: 49-53]; „Wir waren sicher politisch unter Druck, weil es bundesweit zu diesem Abituraufgabenpool kam“ [ML2: 14]).

Die im Vergleich zu Land 1 landesintern fehlende inhaltliche Anerkennung und die stattdessen normative Legitimation des traditionell durchgeführten *dezentralen* Prüfungsverfahrens zeigt sich dann auch an den vorhandenen ministerialen Unterstützungsmaßnahmen: Insbesondere in Bezug auf die fest verankerten, wenngleich ebenso wie in Land 1 für Lehrkräfte fakultativen Fortbildungen („*Das ist freiwillig*“ [L2: 221]), steht hier, neben der Informationsvermittlung über die Neuerung selbst („*Da kommt ein neues Aufgabenformat, das wird so und so aussehen*“ [ML2: 84]), die aktive Stärkung der individuellen Expert*innenrolle der Lehrkraft und des dezentralen Verfahrens im Fokus, diese werden nämlich insbesondere darin geschult, *selbst* Abiturprüfungsaufgaben zu erstellen („*Bei den Fortbildungsveranstaltungen geht es eher darum, auch die Lehrkräfte zu qualifizieren, wie sie sehr gute Aufgaben entwickeln für das Abitur*“ [ML2: 74]). Dass diese Veranstaltungen, ähnlich wie in Land 1, stark frequentiert sind („*Das wird sehr gut angenommen [...]*“ [ML2: 72]), weist wieder auf ein ländersintern homogenes, gleichwohl in Bezug auf das eigentliche Ziel nicht reformförderliches Legitimationsmuster hin. Insgesamt wird der ministeriale Umgang mit den GAPL allgemein von Seiten der Lehrkräfte umfassend normativ legitimiert („*Also in [Sitz des Ministeriums], da wurde ein guter Job gemacht*“ [L2: 117]), die GAPL selbst haben hingegen intern kein inhaltliches Legitimationspotential, beeinträchtigen aufgrund der dargestellten Art und Weise der Umsetzung den unterrichtlichen Alltag allerdings auch kaum („*Also sie [die GAPL] stören nicht im Moment [...]*“ [L2: 37]).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend ist zunächst – durchaus erwartungswidrig – festzuhalten, dass weder in Land 1 noch in Land 2 Widerstände im Umgang mit den GAPL auf Schulebene sichtbar werden (Forschungsfrage 1). Bemerkenswert ist dieses Ergebnis deswegen, da die tatsächliche Akzeptanz der bildungspolitischen Neuerung sich *zwischen* diesen Ländern wiederum klar unterscheidet: In Land 1 sind die ländergemeinsamen Poolaufgaben zur Herstellung bundesweit vergleichbarer Abituranforderungen umfassend normativ legitimiert, während eine solche inhaltliche Form der Anerkennung in Land 2 gänzlich fehlt.

Somit wird deutlich, dass widerständiges Verhalten sich nicht automatisch durch die De-Legitimation einer Neuerung selbst ergibt; Widerstände auf Schulebene entwickeln sich vielmehr dann, wenn in Bezug auf das sichtbare Legitimationsmuster (Forschungsfrage 2) eine gemeinsame inhaltliche Basis der Akteur*innen der verschiedenen landesinternen Ebenen, in diesem Fall auf Ebene des Kultusministeriums und der Lehrkräfte, fehlt. Eine solche ist in Land 2 aber vorhanden; das traditionelle dezentrale Prüfungsverfahren ist intern bei allen Akteur*innen umfassend normativ anerkannt, wobei die von den Lehrkräften selbst gestellten Prüfungsaufgaben als im Vergleich zu den GAPL hochwertiger eingeschätzt werden. Es bleibt allerdings auch festzuhalten, dass mit diesem homogenen De-Legitimationsmuster, welches durch entsprechende, auf die dezentrale Aufgabenentwicklung ausgerichtete Fortbildungen ministerial noch weiter gestützt wird (Forschungsfrage 3), und der ausschließlich pragmatischen Anerkennung der Neuerung eine erfolgreiche Implementation der GAPL im Sinne einer

bundesweiten Herstellung vergleichbarer Prüfungsanforderungen im Abitur in Land 2 aktuell (noch) nicht erreicht ist.

Dies stellt sich in Land 1 insofern anders dar, als das intern sichtbare Legitimationsmuster ebenso geprägt ist von einer geteilten Norm, in diesem Fall jedoch in Form der umfangreichen inhaltlichen Anerkennung der GAPL. Auch hier werden diese ferner pragmatisch legitimiert und über Fortbildungsveranstaltungen engmaschig begleitet, woraus sich ein wieder intern homogenes, im Unterschied zu Land 2 gleichwohl ziel-differentes, in diesem Fall „pro-Reform“-Legitimationsmuster ergibt.

In beiden Ländern sind also zusammenfassend gleichermaßen keine internen Widerstände auf Schulebene nachweisbar, da die Art und Weise der (De-)Legitimation der Akteur*innen in Bezug auf die GAPL jeweils identisch ist. Aus konkret handlungspraktischer Sicht bedeutet das, dass im Sinne einer Gelingensbedingung am ehesten dann von einem ministerial intendierten Umgang mit spezifischen bildungspolitischen Vorgaben durch die Lehrkräfte auszugehen ist, wenn diese Regeln im Idealfall vollumfänglich gleich, aber mindestens auf inhaltlicher Ebene identisch (de-)legitimiert sind. Um dies zu erreichen, deutet sich auf Basis dieser Analyseergebnisse an, dass fest implementierte Unterstützungsmechanismen als Angebot an die Lehrkräfte zu einer Angleichung der Legitimationsmuster und so einer Abwesenheit von Widerständen im handelnden Umgang mit neuen Vorgaben allgemein und in diesem Fall in Bezug auf die ländergemeinsamen Prüfungsaufgaben im Speziellen beitragen können. Dies gilt insbesondere auch deswegen, da wie dargestellt Lehrkräfte es grundsätzlich als Teil ihrer Rolle begreifen, Vorgaben des Ministeriums zu erfüllen. Damit dies dann trotz der erwähnten Handlungsspielräume und einer entsprechenden fehlenden Möglichkeit der ministerialen Durchgriffssteuerung auch tatsächlich geschieht, spielt die gemeinsame akteur*innenübergreifende Anerkennung der Vorgabe eine wesentliche Rolle.

Sollen bildungspolitische Reformen allerdings, wie bei den GAPL durch angestrebte bundesweite Herstellung von Vergleichbarkeit der Fall, auch *bundeslandübergreifend* wirken, reicht es nicht aus, dass landesintern geteilte Formen der (De-)Legitimation vorhanden sind und auf dieser Grundlage gehandelt wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese dem eigentlichen Reformziel entgegenstehen, wie konkret für Land 2 nachgewiesen, wo alle Akteur*innen gleichermaßen das eigene dezentrale Verfahren bevorzugen und dieses auch ministerial aktiv durch Fortbildungsangebote stabilisiert wird. Als wesentliche Gelingensbedingung in diesem Zusammenhang gilt, dass erst, wenn die gemeinsam beschlossene Neuerung von allen Ländern auch gleichermaßen inhaltlich anerkannt ist, also hier auch bundeslandübergreifend eine entsprechend homogene Art der Legitimation z.B. in Bezug auf die Qualität der Aufgaben vorliegt, eine erfolgreiche Implementation von länderübergreifenden bildungspolitischen Neuerungen allgemein und im vorliegenden Fall eine Herstellung bundesweit vergleichbarer Prüfungsanforderungen durch die GAPL möglich wird.

Die tatsächlich reformgefährdenden Widerstände ergeben sich somit nicht erst auf Schulebene, sondern früher im Implementationsprozess bei der Übertragung der ge-

meinsamen KMK-Vereinbarung in konkretes individuelles Länderhandeln durch die Kultusministerien. Bis dato ist, wie in diesem Beitrag angedeutet, der Umgang mit den GAPL noch heterogen, was sich insbesondere auch an der noch unterschiedlichen Art und Weise des Einsatzes der gemeinsam entwickelten Aufgaben in den Abiturprüfungen der Länder zeigt (vgl. Groß & Schmid-Kühn, 2022). Hier hat man sich inzwischen auf eine entsprechend feste Quote, was die Anzahl der einzusetzenden Poolaufgaben betrifft, und die nicht mehr vorhandene Möglichkeit deren Veränderung ab dem Prüfungsjahr 2025 verständigt (KMK, 2020). Ob die für diesen Anpassungsprozess notwendige normative Legitimationsbasis auch tatsächlich vorhanden ist und entsprechend keine dem Vergleichbarkeitsziel abträglichen Widerstände im handelnden Umgang der Kultusministerien dann mehr nachzuweisen sein werden, kann nicht vorausgesagt werden. Wesentlich ist die weitere wissenschaftliche Begleitung jener zukünftigen Governance-Prozesse, also der Handlungskoordinationen der Bundesländer, in diesem grundsätzlich auch weiterhin herausfordernd bleibenden Reformumfeld.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). VS.
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Bebbon, M., Demski, D., & Schmid-Kühn, S.M. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, 115 (1), 13–26.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91933-1>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08349-6>
- Bormann, I. (2014). Diskursanalyse als Verfahren einer wissensorientierten Governance-Forschung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 157–181). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_7
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Springer.
- Bosche, A. (2013). *Schulreformen steuern: Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. hep.
- Bosche, A. (2018). Zwischen Bildungspolitik und Unterrichtspraxis. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Educational Governance: Band 39. Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 89–103). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_8
- Bromley, P., & Powell, W.W. (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World. *Academy of Management Annals*, 6 (1), 1–48. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.684462>
- Deephouse, D.L., & Suchman, M. (2008). Legitimacy in Organizational Institutionalism. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Or-*

- ganizational Institutionalism* (S. 49–77). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n2>
- Díez-de-Castro, E., Peris-Ortiz, M., & Díez-Martín, F. (2018). Criteria for Evaluating the Organizational Legitimacy: A Typology for Legitimacy Jungle. In E. Díez-de-Castro & M. Peris-Ortiz (Hrsg.), *Organizational legitimacy: Challenges and opportunities for businesses and institutions* (S. 1–21). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75990-6>
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Groß, A., & Schmid-Kühn, S. (2022). Implementation der Gemeinsamen Abituraufgabepools der Länder im schulischen Mehrebenensystem – Projektskizze, theoretisch-konzeptuelle Grundlagen und erste empirische Befunde. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S.M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur: Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 149–179). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren: Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Klinkhardt.
- Hoffmann, L., Schröter, P., & Stanat, P. (2022). Jüngere Entwicklungen bei Abitur und Abiturprüfungen in Deutschland. In L. Hoffmann, P. Schröter, A. Groß, S.M. Schmid-Kühn & P. Stanat (Hrsg.), *Das unvergleichliche Abitur: Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen* (S. 39–62). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Houben, D. (2022). *Die verborgenen Mechanismen der Governance: Zur kulturellen und praktischen Bedingtheit organisationaler (Re-)Produktion*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37567-6>
- Klein, E.D., & Bremm, N. (Hrsg.). (2020). *Educational Governance. Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9>
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110–131). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_6
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Politische-Vorhaben-LV.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Kühn, S.M. (2010). *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92418-2>
- Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (1), 83–106. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1>

- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In J. Schrader (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel: Interdisziplinäre Zugänge* (S. 45–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4_3
- Maué, E., & Maag Merki, K. (2019). Zentrale Abiturprüfungen – Wirkungspotenziale aus theoretischer und empirischer Perspektive. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 345–357). Beltz.
- Meier, F., & Schimank, U. (2010). Organisationsforschung. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 106–117). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91993-5_8
- Muslic, B. (2017). *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule: Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17268-8>
- Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27206-7>
- Sandhu, S. (2012). Grundlagen und Kernbegriffe des Neo-Institutionalismus. In G. Bentele & S. Sandhu (Hrsg.), *Public Relations und Legitimität* (S. 73–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19304-5_3
- Schreyögg, A. (2010). *Supervision: Ein integratives Modell* (5., erw. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, W.R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4. Aufl.). Sage. <https://doi.org/10.3917/mana.172.0136>
- Suchman, M.C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*, 20 (3), 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Waxmann.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente der Bildungsplanung: Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Klinkhardt.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Kohlhammer.
- Wieth, S. (2020). *Educational Governance in Historischer Perspektive: Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992-2015)*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28660-6>

Alexander Groß, Akademischer Rat im Arbeitsbereich Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz.

E-Mail: gross@uni-koblenz.de

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Prof. Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung im Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz.

E-Mail: schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Korrespondenzadresse: Universität Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz