

Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis

UWE HAMEYER

*Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)*

1. Der Beitrag: Erwartungen

Der Beitrag soll über den Stand einer Wissenschaft berichten und einige „Lehren“ aus der Innovationsforschung für die musikpädagogische Diskussion ziehen. Zweifelsohne ein reizvolles Mandat; aber die Gefahr liegt auf der Hand, nämlich verkürzt etwas vorzustellen, was eigentlich Gegenstand eines gesonderten Kongresses sein könnte.

Ich will versuchen, drei Punkte zu beachten: (a) das Grundlegende fachlicher Gebilde verständlich mitzuteilen, (b) gleichwohl die Präzision wohldefinierter Begriffe zu nutzen und (c) auf Forschungsgebiete einzugehen, die für musikpädagogische Initiativen und Modellversuche vielleicht weiterführend sein könnten.

Im Mittelpunkt stehen sieben Bezugspunkte der Schulinnovation, nach denen ich Forschungsergebnisse gliedere:

- Überschaubarkeit
- Situationsbezogenheit
- Bedeutsamkeit
- Angemessenheit
- Lernfähigkeit
- Durchführbarkeit
- Dauerhaftigkeit

2. Das Thema: Ein Aufriß

Schulentwicklung als Prozeß — diese Wortkombination versteht sich nicht von selbst. Entwicklung: Heißt das Änderung eines „alten“ Zustandes und Herbeiführung eines „besseren“? Und wenn eine Schule sich entwickelt, muß sie sich ja irgendwo befinden, von wo aus sie ein neues Ziel ansteuert. Aber was heißt das konkret?

Die Sache ist nicht so vage, wie sie auf den ersten Blick scheint. Wir können festhalten, daß „Entwicklung“ etwas Positives ausdrückt, einen Schritt nach vorn. Änderungen zum Besseren werden erwartet. Entwicklung also etwas Qualitatives?

In gewisser Hinsicht ja; aber „Schulentwicklung als Prozeß“ ist eine Konzeption, die mehr enthält. Die meisten Innovationstheorien gehen von einem bedingungsanalytischen Paradigma aus. Die Bedingungen des Zustandekommens einer Schulentwicklung von der Initiative bis zu ihrem Abschluß sind dabei Untersuchungsgegenstand. Dahinter steckt die Annahme, daß die Regeln der sozialen Organisation im pädagogischen Feld auf die Ergebnisse strukturell einwirken. *Viele Wege führen zum Ziel, aber die Erfahrungen unterwegs sind verschieden.* Und auf die kommt es an, wenn wir wissen wollen, was aus einer Absicht wird.

Es macht einen Unterschied, ob an 10 Grundschulen in der Pfalz die betreffenden Musiklehrer aus eigener Entscheidung ein Programm für die Notation von Geräuschen und Tönen über zwei oder drei Jahre erarbeiten und testen oder ob dazu ein offiziell genehmigtes Lehrwerk genommen wird, vielleicht begleitet von einem zweitägigen Lehrerfortbildungskurs. Erfahrungen mit eigenen Entwicklungen sind anders als Erfahrungen mit einem fertigen Buch. Ich sage „anders“ und nicht „besser“ oder „intensiver“. Das nämlich kommt auf den Einzelfall an.

Dieses Beispiel läßt erkennen, was entscheidend ist: zum Beispiel die Situationsbezogenheit eines Innovationsimpulses, die Beweggründe, etwas zu verändern (vgl. *Kaufmann/Schmidt 1976*), die praktische Durchführbarkeit des Neuen (vgl. *Rogers 1983; Hameyer 1983*), die Zusammenarbeit und Art des Erfahrungsaustausches (vgl. dazu einige der Fallstudien in *Hameyer/Aregger/Frey 1976*) oder auch die Mechanismen, nach denen Entscheidungen getroffen werden (*Haller 1973; Boyd 1979; Conway 1984; Frey 1985; Hopmann 1985*). Ich komme darauf zurück.

Wir können das Thema nun nochmals verdichten: Theorien und Modelle für Schulentwicklungsprozesse sind Aussagensysteme über soziales Handeln. *Bildung wird als Prozeß sozialer Konstruktion von Wirklichkeit* gedacht — nicht mehr in erster Linie als der lineare Ausfluß genialer Einfälle pädagogischer Persönlichkeiten. Die traditionelle Leitfrage in der Bildungstheorie „wozu was lernen“ wird mit der Forschungsfrage nach dem Vorgang und den Umständen, unter denen Bildung zustandekommt, in ein neues Licht gestellt, Bildung kann weder durch eine vorgängige Anthropologie des „Zöglings“ noch durch eine disziplinäre Bildungstheorie hinreichend verbindlich

gefaßt sein (Frey 1982), — und ich überlege, ob das nicht ohnehin anderen pädagogischen Maßstäben widerspräche. Wie „gute“ Bildung zustandekommt, gehört nicht zur Innenausstattung einer Bildungskategorie, die man — von ihr einmal überzeugt — gern immer einlösen möchte; vielmehr strukturiert die Art und Weise, wie neue Ideen und Programme im pädagogischen Feld eingeführt werden, das, was dabei „herauskommt“.¹

Dies alles ist wohl noch trockene Begrifflichkeit. Bei genauerem Hinsehen aber steht Grundlegendes und auch Provokatives zwischen den Zeilen: Wer beurteilt denn eigentlich, ob ein bestimmtes neues Programm zu Fortschritt führt? Müssen nicht eindeutige Ziele vorgegeben sein? Entsteht nicht das Risiko der Beliebigkeit, wenn nicht im Vorwege klargestellt ist, wohin der neue Weg führt? Schulentwicklung als Prozeß — bedeutet das, kategoriales Bildungsdenken zugunsten instrumenteller Vernunft aufzugeben?

Ich meine nicht. Aber es zeichnet sich deutlich ab, daß Schulentwicklung heutzutage weder eine Sache pädagogischer Autoritäten noch eine Sache der Entscheidung von wenigen über viele ist. Alle Beteiligten haben ein Beurteilungs- und Mitwirkungsrecht. Sie brauchen eine Chance, diese Rechte einzulösen.

Schulentwicklung wird auch bei uns heute, in den USA seit längerem, als ein komplexer Prozeß der Interaktion vieler Menschen innerhalb und außerhalb von Schulen verstanden in Hinsicht auf ein für alle akzeptables Rahmenziel. Seine Umsetzung bedarf der Anstrengung aller. Die Innovationsforschung untersucht, wie solche Prozesse zustandekommen, nach welchen Regeln und Entscheidungsstrukturen sie ablaufen und nach welchen Maßstäben die Resultate beurteilbar werden.

Schulentwicklung als Prozeß gedacht — das war nicht immer so.

3. Im Rückblick: Person oder System?

Schulreformen standen nicht immer im Zeichen einer Planungsrationaltät, die auf das Zusammenwirken aller Beteiligten setzt und wissenschaftlichen Sachverstand fordert. Ein Blick in die pädagogischen Geschichtswerke vergegenwärtigt, daß frühere Reformversuche stets mit dem entschiedenen Willen einer pädagogischen Persönlichkeit verbunden waren. Ich denke an die Gründer der Landerziehungsheime und ihre Reformpläne wie etwa bei *Lietz*, *Wyneken*, *Geheeb* und *Hahn*. *Lassahn* (1979) verbindet in seiner Geschichte der Reformversuche diese stets mit Gründernamen. Dies gilt für den

Schulversuch von *Hecker* in Berlin, für das Landschulwesen in Verbindung mit *Rochow*, *Ziller* in Verbindung mit der Seminarübungsschule in Leipzig und *Dörpfeld* in Hinsicht auf die Freie Schulgemeinde.

Beckmann (1976) hört in seiner Schulreformgeschichte interessanterweise nach dem Jena-Plan auf, „berühmte“ pädagogische Urheber zu nennen. Was er für den Zeitabschnitt danach erwähnt, ist der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen (1959), es folgt der Strukturplan (1970) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates; und im anschließenden Teil über Schulversuche dominieren Kultusministerkonferenzen, Gremien und Kommissionen.

Das ist es also: Der pädagogische Fachmann, zunächst auf sich allein gestellt und die Praxis von innen heraus bewegend, scheint namentlich aus den Reformplänen der Gegenwart verschwunden zu sein. Ausnahmen bestätigen die Regel (ich denke an *Hartmut von Hentig* und einige wenige Alternativschulgründer). In welchen Berichten und Evaluationen finden wir heute noch Sätze wie die Schilderung des Lebens, das sich *Lietz* vorstellte (*Lassahn* 1979, S. 59): „*Das Leben, das sich Lietz vorstellte, mußte zuerst improvisiert werden. Er hatte keine Mitarbeiter, die seine pädagogischen Ideen trugen. Vom ersten Tage an gewöhnte sich Lietz daran, Alles selber zu tun* [Herv. v. Verf., U.H]. *Er stand vor den Jungen auf machte mit ihnen den obligaten morgendlichen Dauerlauf duschte kalt im Ilsefall am Stauwehr, er frühstückte mit den Jungen im Haus und im Garten, baute die Häuser selbst aus, turnte mit den Jungen ... studierte und schrieb selbst in der Nacht; in aller Frühe begann dann der gleiche Tageslauf.*“

Heute wird Schulentwicklung als eine wohldurchdachte Anstrengung vieler beschrieben, ein System oder ein Gefüge von Systemen, das sich selbst *reguliert* oder *gesteuert* wird. Die Anzahl der Personen und Systeme (Institutionen), die mitsprechen, ist groß. Es gab und gibt Durststrecken auf dem Wege zum Erfolg, aber die Lasten werden auf viele Schultern verteilt. Es geht nicht mehr um eine Schule, sondern um die Veränderung ganzer Systeme. Persönlichkeiten — heute nennt man sie vorzugsweise „Kapazitäten“ oder „Initiatoren“ — werden weiterhin gebraucht: Es hat sich gezeigt, daß bei zunehmender Komplexität eines Schulversuchs es um so nötiger ist, daß Kräfte vorhanden sind, die über einen längeren Zeitabschnitt die Fäden zusammenführen, den Impuls wachhalten, die Energien bündeln und für Kontinuität sorgen. Die Amerikaner sprechen von *leadership*, wir vom persönlichen Einsatz, jene von *sustaining continuity*, wir von — ja von was eigentlich? Was die Amerikaner alles zum Systemmanagement erfunden haben — und vieles davon

ist durchaus sehr wirkungsvoll —, das ahnen wir bestenfalls. Ein System braucht das innere Leben, den Träger, den *spiritus rector inter pares*, sonst gerinnt es zur Fassade. Person oder System ist also kein Gegensatz, sondern ein verträgliches Begriffspaar: das eine nicht ohne das andere.

Was hat sich getan? Haben wir es mit einem Wandel des Denkens und der realen Verhältnisse zu tun, wenn wir frühere reformpädagogische Epochen mit der heutigen Forschung vergleichen? Ich will auf diese Frage hier nicht grundsätzlich eingehen. Aber für den Kongreß ist es doch als etwas Konkretes hervorzuheben, daß Schulinnovationen zur Sache vieler wurden. Es ist nicht mehr die einzelne Schule, welche von sich reden macht, sondern es sind viele im Regelwerk pädagogischer Praxis. Pädagogische Persönlichkeiten fallen nicht unter den Tisch, aber die *Schulentwicklung wurde immer mehr zu einem sozialen Arrangement aller an ihr und auf sie wirkenden Kräfte* — eine Aufgabe der Koordination und sicher auch des Interessenausgleichs von Verbänden, Gruppierungen in der Schule, Behörden und Ministerien, der Lehrmittelindustrie, Landesinstitute, Fortbildungseinrichtungen, Lehrplangremien, Stiftungen und Vereine. Schule verändern — das findet innerhalb und außerhalb eines Schulhauses statt.

Gleichwohl wurde das Vertrauen in die Erfolgsaussicht rational geplanter Veränderungen von Systemen erheblich gedämpft und eingesehen, daß die Verhältnisse entscheidend sind, daß die Planung nur eine, nicht aber die für das Zustandekommen von Reformen entscheidende Dimension darstellt (Adams/Chen 1981): „*Planung hat Ähnlichkeit mit den guten Vorsätzen zum neuen Jahr: Die können ganz nützlich sein, insofern sie regulierende Bilder vorstellen — aber sie werden nur verwirklicht, wenn sie nicht zuviel psychische und physische Kosten bringen, Gewohntes, Liebgewordenes mit ihnen vereinbar ist*“ (Spies 1985, S. 47).

Der historische Vergleich kann nützlich sein. Ihn ernsthaft aufzunehmen, ist aber hier nicht meine Absicht. Die Rückblende sollte nur veranschaulichen, daß früher der *spiritus rector* wahrscheinlich mehr galt als heute. Er hatte einen beträchtlichen Teil seines Lebens einer pädagogischen Institution gewidmet. Fast mag es so scheinen, als ob heute das Wort „Reformer“ nicht mehr gefordert ist, im besten Fall sprechen wir von Reformen — nicht mehr von Lebenswerken.

Schulentwicklungen der Gegenwart gehorchen anderen Maßstäben. Denken in Systemen, rationales Planen von Maßnahmen, Legitimieren durch Konsens, Revidieren von Lehrplänen in großen und kleinen Rückkoppelungskreisen: alles Facetten ein und desselben neuen Gesichts, ein Vorstellungsge-

bilde, das auf große Zahlen, große Verhältnisse, großräumige Zusammenhänge baut.

Die einzelne Schule zählt noch — natürlich. Aber man betrachtet sie im Verbund, in ihrem Umfeld, im System, im großen Ganzen, in Netzwerken. Pädagogische Praxis im Kleinen wird relativ, eingeordnet in Regelkreise, die mit Nahtstellen, mit Brüchen und Verschiebungen ausgestattet sind.

Die Dynamik dieses tektonischen Wunderwerks hat es dem Innovationsforscher angetan. Selbstverständlich sind die Personen da, ihre Bedeutung bleibt sicher ungeschmälert. Aber ein spiritus rector? Mir scheint, daß der pädagogische Architekt, der Lebensgestalter in der Praxis, der vorbildliche Erzieher in actu, der Reformier par excellence dem System der Professionellen Platz gemacht hat. Der Professionelle wiederum sucht seinen Weg durch Pläne, Verordnungen, Lehrpläne, Beschlüsse. Er hat tausend Dinge zur gleichen Zeit zu bedenken. Er schafft das auf verschiedene Weise (oder auch nicht) — in der Regel immer unter dem Druck der Zeit.²

4. Der Denkrahm: Innovation als sozialer Prozeß

Worauf ich hinaus will: Der Gegenstand der Innovationsforscher ist anders und ihr Denkrahm auch. Ich komme zum Themaschnitt zurück und will kurz schildern, wovon ich bei der Darlegung der Bezugspunkte zur Innovationsplanung ausgehe.

Einleitend sagte ich, daß jeder, der von Innovationen und Schulentwicklung spricht, beabsichtigt, im Laufe eines bestimmten Zeitabschnitts etwas zu verbessern — eine Organisation, den Lehrplan, das Schulgebäude, vielleicht auch die Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und Betrieben. Was aus solchen Absichten wird, kann man nicht präzise vorhersagen. Innovationen sind von Menschen für Menschen erfunden und deshalb auf Variabilität angewiesen. Daher können sie auch nicht an geltenden Spielregeln im pädagogischen Feld vorbeimanövriert werden. Innovationen werden dort zuerst geprüft und von vielen Seiten betrachtet, dann erst unter gegebenen Verhältnissen adaptiert oder auch verworfen, sie werden ergänzt, gekürzt oder variiert. Ein Thema con variazione.

Warum auf Einleuchtendes noch aufmerksam machen? Ich meine, das ist wichtig, weil nicht hinreichend betont und beachtet wurde, was so selbstverständlich erscheint: Innovationen, ganz gleich ob in Erziehung, Wirtschaft oder kulturellem Brauchtum, betreffen das soziale Leben, das Individuum,

den Menschen. In wissenssoziologischer Terminologie: *Innovationen sind soziale Konstruktionen von Wirklichkeit*. Die Wirklichkeit ist niemals objektiv für alle in einem Format vorgegeben, sondern wird stets aufs neue erlebt — gleichsam eine Komposition, die dem Interpreten und Zuhörer überläßt, aus ihr etwas Bedeutungsvolles zu machen, Jedes Werk wird interpretiert und nicht nur gespielt, je neu gehört und dargeboten.

Ich fasse auf diesem Hintergrund das Innovationsverständnis, von dem ich ausgehe, anhand von drei Merkmalen zusammen:

- *Innovationen sind relativ*. Die Bewertung von etwas Neuem ist abhängig von den Maßstäben der betreffenden Personen der institutionellen Einrichtungen im pädagogischen Feld. Die Bewertung mißt sich im Vergleich zu dem, was vorher gewesen ist und durch die Innovation vielleicht in Frage gestellt oder gar bedroht wird.

Es darf nicht vergessen werden, welche Normen in den Hinterköpfen sitzen, an denen neue Entwicklungen gemessen werden. Kuhlmann (1970) beschreibt für die Phase 1946-1966 den Einfluß eines bildungspolitischen Gesinnungsblockes auf die Schulreform und Schulpolitik, eines Gesinnungsblockes, der sich auf geistige Werte wie Tradition, Religion, Ehrfurcht, aber auch auf Wohlstand, Stabilität, Erhaltung der Familie und anderer Kleingruppen stützte und diese Werte natürlich als Meßlatte benutzte.

Während des Innovationsprozesses haben sich — das zeigen nahezu alle mir bekannten Beispiele — neue Ideen oder Modelle zu bewähren und vielfältigen Prüfungen auszusetzen. Meist werden sie erheblich geändert.³ Dies ist natürlich nur möglich, wenn die Bereitschaft gefördert und geweckt wird, sich Selbstverständliches auch einmal anders vorzustellen. Innovationen sind schon aus diesem Grund verstehbar und nachvollziehbar zu verfassen. Dies ist eine wichtige Grundregel und damit auch einer meiner sieben Bezugspunkte.

- *Innovationen sind kontextgebunden*. Innovationen können erst unter Einbeziehung von Besonderheiten des pädagogischen Feldes näher beurteilt werden, aus dem die Innovation hervorgeht oder für das sie gedacht ist. Es ist unsinnig, eine Innovation objektiv als gut oder weniger gut bezeichnen zu wollen, ohne dabei auf die Praxis Bezug zu nehmen, für die die Innovation vorgeschlagen wird. Es gibt keine Qualität an sich.
- *Innovationen sind auf Adaptation angewiesen*. Innovationen können als ein besonderer Fall der Anwendung allgemeiner Regeln sozialen Handelns betrachtet werden. Dabei geht es stets um einen Prozeß des *Verste-*

hens von Innovationen, der *Verständigung über diese* und der *Bewertung* in Hinsicht auf relative Vorteile des Neuen für die pädagogische Praxis (vgl. *Hameyer 1978*). Die Regeln für soziales Handeln der Beteiligten und gemeinsame Konventionen sind über viele Jahre gewachsen. Besonderheiten im Innovationsfeld sind zu beachten. Ohne Auseinandersetzung mit ihnen sind echte Innovationsanstrengungen vergebliche Mühe.

5. Zur Innovationsplanung: sieben Bezugspunkte

Es ist wie mit einer Menükarte: Ich muß aus einem großen Angebot wählen, was ich haben möchte — und gut zusammenstellen. Also brauche ich zweierlei: Übersicht und Ordnung. Das erste kann ich bezüglich der Innovationsforschung nicht garantieren, aber im Rahmen meiner Kenntnis muß ich in jedem Fall auswählen, und das heißt ordnen. Dazu nehme ich sieben Bezugspunkte, die teilweise mit den von *Rogers* (1983, S. 210ff.) genannten Merkmalen von Innovationen verwandt sind (relative advantage, compatibility, complexity, trialability, observability):

Überschaubarkeit

Pädagogische Programme können überzeugend und verständlich formuliert sein; die Klarheit der Sprache allein reicht aber nicht aus, um eine dauerhafte Praxis nach Maßgabe der neuen Vorschläge sicherzustellen. So kann es sein, daß sich ein bestens formuliertes Programm, dessen Bedeutung sofort einleuchtet, nicht durchführen läßt, weil bestimmte Voraussetzungen für seine Implementation fehlen. Ein Beispiel: Es gibt sicher gute Gründe, naturwissenschaftlichen Unterricht und musikpädagogisches Lernen in Teilgebieten zusammenzuführen. Ich denke beispielsweise an Themen wie „Akustik“ oder „Erfinden von Notationssystemen für Geräusche und Töne“. Wenn nun bestimmte Voraussetzungen in Hinsicht auf Stundentafel, Lehrplan oder Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrern nicht vorliegen, können solche Ziele auch nicht eingelöst werden, es sei denn, die Voraussetzungen dazu werden geschaffen.

Natürlich gibt es auch den anderen Fall: Neue Pläne werden sofort aufgegriffen und in der Schule verankert, obgleich ihre Eignung und pädagogische Legitimation für die Beteiligten noch nicht hinreichend einsichtig sind. Ich weiß nicht, ob ein pauschaler Hinweis auf Informatik als Bildungsgebiet gerechtfertigt ist. Jedenfalls können wir feststellen, daß dieses Gebiet nach Maßstäben pädagogischer Zeitrechnung die Schulen geradezu im Eilige er-

obert, während viele nicht überschauen, auf welchen Altersstufen eigentlich welche Themen dieses Gebietes als sinnvoll gelten können und welche Schwerpunkte gerechtfertigt sind.

Der Bezugspunkt „Überschaubarkeit“ deutet also auf die Notwendigkeit hin, eine pädagogische Innovation nachvollziehbar zu verfassen, wohl wissend, daß dieses Merkmal allein nicht ausreicht, um die Durchführung zu begründen.

Fullan (1982) fand, daß ungenau formulierte Ziele, „unberechenbare“ Projektinitiativen, hochkomplex strukturierte Pläne verunsichern können. Die Zielgruppen wenden sich in solchen Fällen vom Neuen ab oder wirken nur pro forma mit. Die Ergebnisse der *R & D Utilization Study* machen deutlich, daß viele Curriculuminnovationen erfolglos blieben, weil sie unklar formuliert waren oder die Materialien nicht gut entwickelt wurden.

Überschaubarkeit wird nicht nur über eine klare Sprache bewerkstelligt. Die Konzeption, um welche es geht, muß „begreifbar“ sein und so dargestellt, daß alle Beteiligten die Auswirkungen und Schlußfolgerungen für die eigene Praxis ermessen können (*Sebbel* 1976, S. 377). Dazu zählt natürlich auch der geschätzte Arbeitsaufwand; das Engagement für die Sache muß sich lohnen, und nicht zuletzt müssen die gegebenen Schulziele klar sein (*Stallings/Mohleman* 1981), ansonsten fehlt ein praktischer Maßstab für die Beurteilung des Neuen. Weiter muß der persönliche Einsatz im Verhältnis zu den pädagogischen Vorteilen überschaubar bleiben. *Das besonders Lohnenswerte muß auf der Hand liegen.*

In einigen Modellversuchen war dieser Gesichtspunkt durchaus nicht selbstverständlich (siehe *Hameyer* 1978 und *Huberman/Miles* 1984). *Sarason* (1982) und viele andere Forscher haben in ihren Untersuchungen immer wieder feststellen müssen, daß dies nicht genügend beachtet wurde. Etwas Neues steht — wie ich oben ausführte — immer relativ zu dem Bekannten: zur Routine, zur eigenen Fähigkeit, zur tradierten Erfahrung und vor allem zum pädagogischen Selbstverständnis. In dieser Relation werden Urteile gefällt. Sind die Konturen des Neuen, seine Vor- und Nachteile, seine Folge- und Nebenwirkungen nicht klar ersichtlich, wird man keine Zielgruppe für längere Mitarbeit gewinnen können.

Sehr leicht entsteht eine unüberschaubare Situation, Verunsicherung oder auch Unmut, weil man etwas auf Anhieb nicht versteht, obwohl die Aufforderung steht, „bei der Sache mitzumachen“.

In solchen Fällen spielen die *Neuartigkeit* und der *Überraschungswert* einer Innovation eine Rolle (vgl. u. a. *Carlson* u. a. 1974).

In sechs Fallstudien über die Neugestaltung von Schulen haben Schmuck u. a. (1975) herausgefunden, daß die Verunsicherung des Berufsbildes beim Lehrer und einschneidende Mehrbelastungen, die sich für den Lehrer durch seine Beteiligung ergeben, den Erfolg einer Reformmaßnahme beeinträchtigen können, sofern die Verunsicherung und Mehrbelastung mit zunehmender Zielunklarheit und mit Bedeutungsverlust der Innovationsidee in den Augen des Lehrers einherlaufen. Selbst an progressiven Schulen — so Schmuck und Mitarbeiter — seien Lehrer verunsichert, wenn in einem zu kurzen Zeitraum sehr viele neue Ideen, die im Unterricht zu realisieren sind, auf sie zukämen. Die Unsicherheit bezieht sich einmal auf unerwünschte Folgen, die nach Einführung der Innovation eintreten können; oder es handelt sich bei der Verunsicherung des Lehrers um seine veränderte Funktionsbestimmung und Rolle angesichts der nur schwer zu überschauenden Erwartungen, die offen oder in verdeckten Formen an ihn herangetragen werden. Auch im Falle einer partiellen Übereinstimmung mit den Erwartungen ist der Lehrer in der Regel außerordentlich sensibel, wenn es für ihn Anlässe gibt, sich in seiner Freiheit, in seinem Beruf und in der Gestaltung des Unterrichts eingeeengt zu fühlen.

Maßnahmen zugunsten einer besseren Überschaubarkeit formuliert Watson (1975). Widerstände gegenüber Wandel würden geringer,

- je mehr man Betroffene in gemeinsame Diagnosen einbeziehe,
- je mehr Konsensus bei Entscheidungen angestrebt werde,
- je mehr Verständnis für Opponenten vorhanden sei bzw. auch gezeigt werde,
- je mehr auch unterschiedlich wertvolle Vorschläge zur Kenntnis genommen, d. h. diskutiert und abgeschätzt würden,
- je mehr Schritte unternommen würden, um aufkommende, aber unnötige Ängste abzubauen,
- je mehr damit gerechnet werde, daß die Vorstellung neuer Projekte häufig zu Mißverständnissen und Unklarheiten führe, und je mehr unternommen werde, um diese auszuräumen,
- je mehr die Betroffenen Verständnis, Vertrauen, Unterstützung und Anerkennung in ihren Beziehungen zu anderen (Projektteilnehmern) einführten und
- je mehr das Projekt offen gehalten werde für die Revision der Ziele und/oder Mittel, die durch unerwartete Erfahrungen veranlaßt werden könnte (vgl., zu diesem Komplex Krockow 1976; ebenso die Erfahrungen aus einem „gescheiterten“ Schulreformprojekt, vgl. Gross et al. 1971).

Situationsbezogenheit

Ich kenne keinen Fall, in dem etwas Neues einen allgemein gültigen Wert hat, unabhängig von der Situation, in der das Neue aufgegriffen und umgesetzt wird. Das Besondere der Schulen, die an einem Modellversuch oder an

einer übergreifenden Maßnahme beteiligt sind, ist eine Planungsgröße, der nicht genug Beachtung geschenkt werden kann. Es gibt sogar Untersuchungen, die zeigen, daß die individuellen Merkmale einer Schule das Lehren und Lernen maßgeblicher beeinflussen als die Zugehörigkeit der Schule zu einer bestimmten Schulform; ein Beispiel: ein neues Rechenwerk oder ein neues musikpädagogisches Programm - so unsere Fiktion - wird von einer Schule in Hamburg sofort aufgegriffen, während die Nachbarschule im angrenzenden Stadtbezirk dieses entschieden ablehnt. Ohne Kenntnis der Situation lassen sich solche Unterschiede natürlich nicht erklären.

Innovationen sind stets in Hinsicht auf den Anwendungsbereich zu verstehen und zu planen, sofern sie nicht in diesem Bereich selbst ihren Ursprung haben. Dem Kontext von Innovationen kommt eine Bedeutung zu, die in den vergangenen Jahren nicht immer so gesehen wurde (siehe *Corbett/Dawson/Firestone* 1984 und vor allem *Louis et al.* 1984; vergleiche zusätzlich das Kapitel 3 des Bandes *Making School Improvement Work* von *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* 1985).

Der Kontext von Innovationen läßt sich aus dem Blickwinkel seiner individuellen, sozialen und institutionellen Merkmale betrachten. Zunächst also die Person im pädagogischen Feld: Welches sind ihre Absichten? Wie setzt sie sich mit dem Neuen auseinander? Unter welchen Bedingungen wird sie mitarbeiten, unter welchen nicht? Ist sie ausreichend kompetent oder sind Fortbildungsmaßnahmen erforderlich?

Dieser Aspekt leitet zur sozialen Komponente über: Ist der Lehrkörper an einer Schule erfahren im Umgang mit Innovationen, oder würde eine Beteiligung die eingeschliffenen Gewohnheiten, die sozialen Normen und das Selbstbild der Schule überfordern? Welche sozialen Regeln der Interaktion und welche Entscheidungsregeln in der Schule oder im betreffenden Innovationsfeld können in den Innovationsprozeß einbezogen werden? Welche Formen der Zusammenarbeit sind vorhanden und könnten genutzt werden?

In institutioneller Hinsicht interessieren zum Beispiel der Stundenplan, die Geräteausstattung einer Schule, der Anteil an regelmäßiger Fortbildung in Fachkonferenzen oder aus anderen Anlässen, die finanzielle Ausstattung u. a. Das Gewicht solcher Faktoren ist natürlich bestimmt durch die Anforderungsstruktur des Innovationsanliegens.

Bedeutsamkeit

Im Vergleich zur Überschaubarkeit geht es hier um die Frage, ob das Neue als wichtig, vordringlich und befriedigend empfunden wird (*Marris* 1975 und

Louis et al. 1984). Sind der relative Nutzen, die Qualität und Triftigkeit ausgewiesen?

Die Frage, wie Bildung und die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis zustande kommen, beantworten klassische Didaktiker gern selbst in kategorialer Reflexion. Sie verwenden pädagogische Kategorien, mit deren Hilfe die Auswahl des Bildungsgegenstandes vollzogen werden könne. Klafki (1959) hat entsprechende Kategorien ausgearbeitet, anhand derer das von der jüngeren Generation zu Lernende aus dem Gesamtkomplex des vorhandenen Wissens ausgewählt werden könne. Die Wirklichkeit würde doppelseitig erschlossen in Hinsicht auf (a) kategorial erhellte Inhalte und (b) daraus gewonnene Einsichten auf der Seite des Subjekts. Diese Kategorialanalyse zählt zu den wichtigsten Beiträgen der didaktischen Theorie, aber mit ihr kann der Gegenstand nicht erschöpfend vermessen werden, ebensowenig die pädagogische Praxis, in der solche Gegenstände vermittelt werden.

Es kommt etwas Entscheidendes hinzu, was allein durch vorgängige bildungstheoretische Reflexion nicht beschrieben werden kann: *der Weg — und damit die Metamorphose — einer Idee, eines Gegenstands, einer pädagogischen Konzeption vom Erfinder in die pädagogische Praxis*. Dieser Weg kann verzweigt sein und über verschiedene Institutionen führen; und selbst wenn das alles simulierbar wäre: Die Lernsituation und die einzelnen Bedingungen der pädagogischen Praxis tragen eine Menge dazu bei, wie sich der neue Gegenstand verändert.

Die Prozeßforschung und die Innovationstheorie haben Modelle entwickelt, mit denen solche Wege, solche Prozesse in die Untersuchung der Frage systematisch eingebaut werden, wie Bildung und die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis zustande kommt. Dabei ist stets entscheidend, ob ein relativer Vorteil oder Nutzen, der aus dem Neuen gewonnen werden kann, gesehen wird. Louis et al. (1984) haben eine Reihe solcher *personal and organizational gains* in amerikanischen Reformprogrammen untersucht.

Angemessenheit

Unter Angemessenheit einer Innovation ist die Ökonomie des Mitteleinsatzes angesprochen. Wie stehen Aufwand — der persönliche, finanzielle, zeitliche, reputationsmäßige — und der erwartete Nutzen zueinander? Ergänzend ist zu überlegen, ob die in Frage stehende Innovation genügend ausgearbeitet und nach Maßgabe des gegenwärtigen Kenntnisstandes entwickelt ist. Schließlich bedeutet Angemessenheit auch, zu fragen, ob die veranschlagten

Mittel und Energien zur Durchführung der Innovation in Art und Höhe angemessen sind.

In gewisser Hinsicht scheint dieser Bezugspunkt dem der Bedeutsamkeit zu gleichen. Der Unterschied besteht darin, daß die Angemessenheit nicht anhand pädagogischer Gesichtspunkte beurteilt wird, sondern im Blick auf den Aufwand und die Bedingungen, welche gebraucht werden, um den Innovationsprozeß mit guten Aussichten auf Erfolg einleiten und stützen zu können.

Dazu zählt die *Belastbarkeit*. Normalerweise wird mit Belastbarkeit physische und zeitliche Beanspruchung verbunden. Belastbarkeit kann sich auf einen psychischen Zustand der Belastung beziehen, wenn beispielsweise bisherige Erwartungen oder Ansprüche nicht fortwirken können.

In diesem Prozeß sind folgende Faktoren im Spiel: Das Ausmaß der *Ambiguitätstoleranz*, die Bereitschaft und Fähigkeit von Zielgruppen, in Alternativen zu denken; das Ausmaß der *Explorationstendenz*: Inwieweit sind die Personen aktiv bestrebt, neue Formen der Gestaltung von Lebens-, Lern- und Berufspraxis zu finden? Wie werden diese längerfristig realisiert? Erfolgt dies unter dem Risiko des Verlustes von Ansehen, von Einfluß, von überlieferter Autorität oder von Machtpositionen?

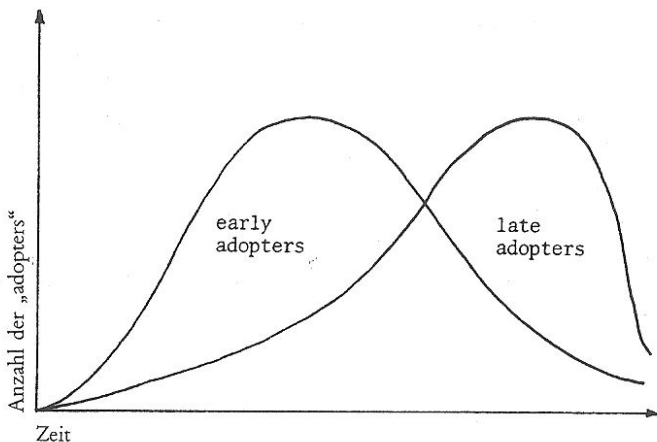
Die Belastbarkeit stößt schließlich dann an ihre Grenzen, wenn zu viel verlangt wird und zuviel Freiwilligkeit vorausgesetzt ist. *Sarason* (1982) spricht vom Mythos unbegrenzter Ressourcen (Kräfte), und *Wise* (1977) warnt vor einer Hyperrationalisierung von Reformen.

Berufsspezifische und sozialpsychologische Gewohnheiten im Denken und Handeln werden unter bestimmten Belastungsarten zum Gegenstand einer Innovation. Gewohnheiten stehen auf dem Prüfstand, wenn im Rahmen eines Innovationsversuchs kontroverse Standpunkte aufeinanderstoßen, wenn die Erwartungen des Lehrers jenen des Wissenschaftlers widersprechen, wenn der Bildungsverwaltungsbeamte auf dem automatisch legitimierten Hintergrund seiner Erfahrungen einer ihm zugeordneten Projektgruppe eine Maßnahme nahelegt, die in das den Projektgruppenmitgliedern gewohnte Bild ihrer Programmatik nicht hineinpaßt, wenn Erwartungen der Eltern oder Schüler in einem Innovationsversuch enttäuscht werden.

Lernfähigkeit

In den sechziger Jahren wurden die ersten Dissertationen in den USA bekannt, welche sich mit Wirkungsanalysen und Systemuntersuchungen befaßten. Adoption — das war vor zwei Jahrzehnten ein Schlüsselbegriff: Wie lange brauchten bestimmte Innovationen, um beachtet und genutzt zu werden? Die einzelne Person wurde als Forschungseinheit gewählt, und man un-

tersuchte ihr Verhalten gegenüber der Innovation im Rahmen bestimmter, in Phasen unterteilter Zeiträume. Ein Standardmodell sah folgendermaßen aus: AIETA — Awareness — Interest — Evaluation — Trial — Adoption: meistens schiefe Kurven, die „early adopters“ und „late adopters“ bildlich darstellen:



Jemand erfährt von etwas Neuem (*awareness*), zeigt weiteres Interesse und erkundigt sich (*interest*); nach Bewertung der Vor- und Nachteile (*evaluation*) für die eigene Praxis wendet die betreffende Person das Neue an — zunächst versuchsweise (*trial*). Erst nach ausgiebigen Versuchen entscheidet sich der Interessent für die Übernahme der Innovation (*adoption*) — oder er verwirft sie.

Was aber heißt dabei Übernahme und was wurde eigentlich gelernt? Wird die Person ständig mit dem Neuen arbeiten, vielleicht nur gelegentlich oder nur einmal? Oder ist es eher wahrscheinlich, daß der Anwender andere Wege einschlägt? Dies sind Fragen, die weder über Akzeptanzmodelle noch über die schiere Frage nach Annahme von etwas Neuem (ja oder nein) hinausweisen.

Mittlerweile gibt es adaptiv-evolutionäre Theorien (*Fullan 1983*), die davon ausgehen, daß sich nur dann etwas verändert, wenn voneinander gelernt wird. Die Vorteile des Adoptionsansatzes werden aufgegriffen und als Teil eines breiteren Forschungsverständnisses gesehen, welches auch institutionelle Zusammenhänge und das Lernen im Innovationsprozeß einbezieht. Die einzelne Schule wird im Ganzen, in ihrem Umfeld, betrachtet und der Einfluß

von Organisationsbesonderheiten auf Innovationsentscheidungen untersucht (vgl. *Daft/Becker* 1978 und *Corbett/Dawson/Firestone* 1984).

Innovationen als Idee auf dem Papier bedürfen einer Reihe von Maßnahmen, um im vorgesehenen Wirkungsfeld beachtet, verändert und eingegliedert zu werden. Wir haben bereits angedeutet, daß dazu die individuellen, sozialen und institutionellen Besonderheiten des pädagogischen Feldes in Rechnung zu stellen sind. Top-Down-Strategien unter Ausschaltung der sozialen Realität des pädagogischen Feldes funktionieren nicht — hat es allerdings in Reinform auch nur selten gegeben, jedenfalls seltener, als oft behauptet wird. Grassroot-Strategien mit Innovationsimpetus im pädagogischen Feld müssen sich im übrigen derselben Überlegung stellen, nur aus anderem Blickwinkel: Unter welchen Umständen kann es gelingen, die Besonderheiten einer Einzelinitiative in einer oder zwei Schulen nicht zu verlieren und die Konzeption trotzdem an andere Orte zu übertragen? Ganz gleich, von welcher Warte überlegt wird: Alle direkt oder indirekt einbezogenen Personen, Institutionen, Instanzen, Behörden usw. kommen früher oder später in die „Szene“ — sie wollen mitsprechen und mitentscheiden.

In den USA und auch in einigen OECD-Ländern ist man zu Kooperationsmodellen im Systemverbund übergegangen, die vorsehen, daß alle Beteiligten in einem Innovationsprozeß, bei Schulentwicklungen also, rechtzeitig voneinander lernen können und eine gewisse Reflexivität erzeugen. Denn nur über ein Minimum an Lernaufwand auf allen Seiten ist es möglich, eine pädagogische Praxis nicht nur neu zu denken, sondern in weiterentwickelter Qualität abzusichern und zu stützen. Ein Beispiel für „Reflexivität erzeugen“:

Das Spielangebot an allen Kindergärten einer Kleinstadt soll verbessert werden. Die Eltern sind einzubeziehen. Ein Forscher wird beauftragt, eine Projektgruppe zu gründen und am Vorhaben in Kooperation mit allen Beteiligten mitzuwirken. Will er Reflexivität erzeugen und das aktive Lernen aller fördern, würde er nicht alle Spiele selbst erfinden. Vielmehr wäre es seine Aufgabe, innerhalb der vereinbarten Laufzeit des Projekts einen Prozeß zu unterstützen, der es allen Beteiligten erlaubt, selbst geeignete Strategien zu entwerfen, den Erfahrungsaustausch zu sichern, die Entwicklung von Spielangeboten auf die Grundlage gemeinsam akzeptierter Regeln der Interaktion zu stellen. Das Ziel der Intervention besteht nicht darin, daß der Forscher den Einsatz von Mediotheken oder das bisherige Spielverhalten empirisch untersucht. Sein übergreifendes Ziel ist die Herbeiführung eines Prozesses, der reflexives Handeln aller Beteiligten ermöglicht und die Grundlagen schafft, daß nach Ablauf der Projektzeit das System „Kindergarten“ fähig ist, solche oder ähnliche Aufgaben später selbst zu lösen.

Lernen von etwas Neuem kann vor allem mit konkreten Maßnahmen unterstützt werden. *Fullan* (1985) berichtet in Anlehnung an ein Fortbildungs-

und Beratungsprogramm von Showers, daß erfolgreiche Änderungen stattfinden, wenn die beteiligten Lehrer

- sich mit der neuen Konzeption ausreichend befassen können („*die Theorie verstehen*“),
- Beispiele sehen, wie und wo es funktioniert („*demonstration*“),
- Gelegenheit bekommen, es selbst auszuprobieren („*practicing*“),
- Rückmeldungen erhalten („*feedback*“),
- weiterhin betreut oder beraten werden („*coaching*“).

Zusammenfassend erfordert Lernen ausreichende und wiederholte Gelegenheit, das Neue selbst auszuprobieren, entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln und feedback von anderen zu erhalten.

Durchführbarkeit

Zur Durchführbarkeit von Innovationen liegen zahlreiche Untersuchungen vor. Es ist nicht möglich, in einem Überblick auf die wichtigsten genauer einzugehen, zumal dazu der jeweilige Hintergrund bekannt sein müßte. Ich verweise auf die Literaturhinweise in *Fullan* (1982), den Sammelband von *Lehming & Kane* (1981) sowie die Fallstudien in *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* (1985). Dort werden eine Reihe von Faktoren genannt (siehe auch *Rogers* 1983), die allerdings noch weiter zu systematisieren wären. Ich nenne einige Faktoren:

- Erprobungsgrad einer Innovation;
- Teilbarkeit der Innovation in zeitlicher und sachlicher Hinsicht („nicht alles auf einmal“);
- eine gesicherte Mittelausstattung über den gesamten Zeitraum;
- kontinuierliche Unterstützung („*sustained technical assistancen*“), siehe *Huberman* (1981): Die Lehrer erhalten Fortbildungsangebote; Lehrer, die die Innovation kennen („*helping teachers*“), helfen ihren Kollegen; workshops werden durchgeführt, Materialien bereitgestellt u. a.;
- Sicherung ausreichender Kompetenz für die Implementation des Neuen;
- Leadership im Sinne einer Person oder eines Managements, die durchgehend die Fäden zusammenführt, einen Integrationskern bildet und stets neue Impulse setzt, um in „guten“ und in „schlechten“ Zeiten den Prozeß weiter voranzubringen;
- u.a.m.

Dauerhaftigkeit

Als letzten — aber nicht unwichtigsten — Bezugspunkt greife ich die Frage auf, welche Vorkehrungen nötig sind, damit eine neue pädagogische Konzeption Kurzzeiteffekte überstehen kann. Von der Mehrzahl der Modellversuche oder Innovationsprojekte wird berichtet, daß nach offiziellem Abschluß und anderweitiger Beschäftigung der ursprünglichen Mitarbeiter ein Ermüdungseffekt entsteht. Die Kontinuität ist nicht automatisch mit der Überzeugungskraft eines neuen Programms gegeben, selbst dann nicht, wenn es erprobt und verfügbar ist.

Projekte sind mit ihrem Ablauf nicht zu Ende; ihre eigentliche Bewährungsprobe beginnt dann erst. Kritische Phasen können eintreten, wenn die Mittel abgelaufen sind und Mitarbeiter andere Arbeiten aufnehmen. Die Probleme für den Transfer liegen dann auf der Hand (*Hameyer 1986*).

In mehreren Studien werden folgende Maßnahmen genannt, die — je nach Gegebenheit — dazu beitragen können, den Institutionalisierungsprozeß anzubahnen und abzusichern:

- Im pädagogischen Feld, im engeren Sinne innerhalb einer betreffenden Organisation, sollten mindestens zwei erfahrene Personen für die Weiterarbeit zur Verfügung stehen und sich dabei unterstützen;
- neue Ideen und Programme, die in einer Organisation nicht mit dortigen Kollegen geteilt oder ausgetauscht wurden (*sharing*), werden später meistens nicht mehr beachtet (*Louis et al. 1984*). Dementsprechend ist es notwendig, gerade bei Personalwechsel rechtzeitig andere in das jeweilige Programm eingewiesen zu haben;
- eine dauerhafte interne Mitwirkung durch Schulleiter ist hilfreich (*Emrick/Peterson 1978*; vgl. dazu die Fallstudie über Jefferson County Schools, *Melle/Pratt 1981* und *Hall/Loucks 1981*);
- eine realistische Gesamtplanung eines Projekts macht es leichter, kritische Situationen vorausszusehen und ihnen vorzubeugen (was nachteilig ist: Jahr um Jahr die beantragte Verlängerung stets als sicher zu erwarten und unvorbereitet zu sein, wenn das Geld nicht weiter fließt);
- Innovationen, die in Fortbildungsprogramme Eingang finden, sollen „budgetfähig“ sein und zum Bestandteil der schulinternen Arbeit werden (Konferenzen, Stoffplan, Curriculum) — diese haben eine gute Chance zu überleben, andere nicht (*Huberman/Crandall 1983, S. 70*);
- Lehrer sind keine proaktiven Informationssucher (*Crandall/Loucks 1983* und *Louis et al. 1984*). Sie sind wie viele andere, die eine Fülle von Aufgaben im Bereich der Organisation und des Managements lösen müssen —

- bei begrenzten Ressourcen und begrenzter Zeit (*March/Olsen 1976*); daraus sind Konsequenzen für Informationsmaßnahmen zu ziehen;
- eine wirkungsvolle Infrastruktur für die Verbreitung von Innovationen (Materialien, Training, ausgebildetes Personal) muß rechtzeitig aufgebaut und stabilisiert werden;
- u.a.m.

6. Über den Forschungsstand: Einige Lehren

Nach Durchsicht der Forschungsstudien sind einige Lehren zu erkennen, mit denen ich schließe:

1. *Pädagogische Innovationen müssen mit Entschiedenheit gewollt sein und für die pädagogische Praxis begründete Vorteile einsichtig machen.*

Jede veränderte Praxis braucht Menschen, die sich diese zu eigen machen (*ownership*) und mittragen. Die Übereinstimmung mit dem Anliegen (*commitment*) ist dazu *conditio sine qua non*. Wie eine entschiedene Zustimmung erreicht wird, ist abhängig von der Art und Weise, in der sich die Beteiligten mit dem neuen Plan befassen, und davon, welche Voraussetzungen und Regeln für die Arbeit mit dem Neuen vorgesehen sind.

Je nach Fall gibt es unterschiedliche kritische Größen für die Anzahl derjenigen, die sich zur rechten Zeit hinter die Sache stellen. Umgekehrt konnte wiederholt nachgewiesen werden, daß Innovationen dann nicht Fuß fassen, wenn interne oder externe Unterstützung nicht ausreicht (siehe z. B. *Gross/Giacquinta/Bernstein 1971*) oder fortlaufende Hilfe von seiten glaubwürdiger Personen nicht geleistet wird (*Crandall 1983, S. 9*).

2. *Innovationspläne werden im pädagogischen Feld nach dort vorherrschenden Regeln realisiert und nicht notwendigerweise nach Maßgabe der Rationalität ihrer Erfinder.*

Wir wissen heute, daß selten zutrifft, was sich viele „Urheber“ eigentlich wünschen: Ihre Lehrwerke mögen doch annähernd so übernommen werden, wie sie „gedacht“ sind. Viele Abhandlungen zur Implementation von Innovationen (z. B. *Williams/Elmore 1976*) sind eigentlich Berichte über die Verzweigkeit der Wege, die neue Pläne tatsächlich einschlagen. Die indirekten Wege und Wirkungen pädagogischer Programme sind oft wichtiger als direkte (siehe *Fullan 1982*). Nicht „*high fidelity*“ - Zieltreue - ist das Interessante,

sondern Erzeugung von Vielfalt und Variation. Jedes neue Programm geht seinen eigenen Weg durch die Institutionen, und im guten Fall gewinnt man aus ihnen weiterführende Impulse. Die meisten Innovationsforscher untersuchen heute demzufolge die besonderen Bedingungen, unter denen pädagogische Programme adaptiert werden (zur Übersicht vgl. *Van Velzen/Miles/Ekholm/Hameyer/Robin* 1985). Adaptiert heißt dabei nicht nur Änderung der Verhältnisse, sondern auch Einpassung des Neuen in die gegebenen Verhältnisse.

Der Erprobungs- und Anwendungsprozeß ist ähnlich wie die Programmentwicklung selbst ein kreativer Akt. Dieser Akt erfolgt im Rahmen der pädagogischen Normen, nach denen die Akteure im Feld handeln. Das wurde in Untersuchungen über die zielgetreue Anwendung neuer Methoden und Lehrwerke nicht immer so gesehen. Eine Planungsrationaltät wurde gern unterstellt; man übersah allzu leicht, daß die kreative Arbeit mit einem Programm, und damit seine Transformation auf der Grundlage kritischer Kompetenz (*Aoki* 1984), etwas Positives und Notwendiges ist. Dies bedeutet auch, daß die eingebauten Normen eines Innovationsplans nicht notwendigerweise diejenigen der Anwender sind, welche nach eigenen Konzeptionen mit dem Neuen arbeiten. Und in den meisten Fällen ist es so, daß positive Einstellungen und das Verständnis gegenüber dem Neuen erst entwickelt werden müssen („*changes in attitudes, beliefs, and understanding tend to follow rather than precede changes in behavior*“, *Fullan* 1985, S. 393).

3. *Pädagogische Innovationen sind keine Einmalereignisse, sondern bedürfen eines mehrstufigen Prozesses der Umsetzung und des aktiven Lernens aller Beteiligten.*

Jede Innovation wird in einer sozialen Realität aktualisiert, wo bestimmte Regeln sozialer Interaktion der Beteiligten vorherrschen. Konventionen werden befolgt, viele Jahre der Berufserfahrung und Sozialisation bestimmen die Praxis. Ohne Kenntnis des sozialen Regelwerkes läßt sich kaum etwas verändern, und schon gar nicht im Handumdrehen.

Für Bewegungen in diesem sozialen Regelwerk gibt es nur dann eine Chance, wenn Möglichkeiten für gemeinsames Lernen geschaffen werden. Nur über Lernprozesse geht es einen Schritt weiter; und selbst dann braucht jede Innovation Zeit, zumeist mehr als zwei oder drei Jahre, bis sie in diesem Transformationsprozeß (*Hall/Loucks* 1977) zu einem anerkannten Bestandteil der pädagogischen Praxis geworden ist.

4. *Das, was sich als gute Innovation mit praktischer Tragweite bezeichnen läßt, schält sich erst im Laufe ihrer Adaptation heraus.*

Etwas Neues läßt sich nicht vorgängig bewerten, ohne in Rechnung zu stellen, wie in der pädagogischen Praxis damit umgegangen wird.

Etwas Neues kann als hochwertig anerkannt sein, geradezu bestechend in den Zielaussagen, und doch ist damit die praktische Geltung nicht gegeben. Die praktische Tragweite pädagogischer Innovationen ist keine direkte Folge der fachwissenschaftlichen Logik oder der Begeisterung des Erfinders. „*Man scheint heute oft zu glauben, es sei nötig, weitmöglichst davon abzusehen, daß man es bei gesellschaftlichen Entwicklungen [und so auch bei pädagogischen, U.H.] mit Veränderungen in der Interdependenz von Menschen und mit Veränderungen von Menschen zu tun hat. . . . Es genügt nicht, das Augenmerk gewissermaßen allein auf das Neue zu lenken, das im Werden ist, und das Alte, die älteren Positionen und Formationen, die im Rahmen eines Entwicklungsvorgangs im Absteigen oder im Untergehen sind, außer acht zu lassen*“ (Elias 1971, S. 192f.).

Anmerkungen

- 1 Dazu zählt natürlich der Einbezug des schulischen Umfeldes und der maßgeblichen Entscheidungsmächte im Sinne von *Weniger* (1952). Der Denkraum weitet sich aus, aber die Wissenschaft arbeitet noch intensiv an der Frage, wie die ausgeweitete Komplexität des pädagogischen Feldes, die ja immer Gegenstand der Innovationsfrage ist, auf erforschbare Kategorien und Zusammenhänge „verkleinert“ werden kann (siehe vor allem *Crandall/Louis/Van Velzen* 1986 zum Forschungsstand über *External support systems*).
- 2 Die wöchentliche Arbeitszeit ist begrenzt, die Angehörigen warten zu Hause, den Standard höherer Lebensqualität vor Augen, und das gewohnte Hobby will nicht warten. Hier und dort soziales Engagement. Aber Streß und die schlechten Sichtverhältnisse, endlich einmal Fortschritte zu sehen, nehmen die Begeisterung für große Taten. Der *advocatus educandi* ist da, aber er ist auch für sich selbst da, das weiß er, und öffentlich ist das als redlich anerkannt. Der Pädagoge als *homo sociologicus*, ein Mensch, an den Erwartungen des Sollens und Könnens herangetragen werden, aber auch ein Mensch, der sich selbst nicht aus dem Auge verliert.
- 3 Zur Adaptationstheorie (siehe *Berman* 1981) entstanden wichtige Beiträge im Zusammenhang mit der amerikanischen *Rand Change Agent Study*. 293 Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den USA wurden in dieser Studie verglichen und daraufhin untersucht, wie ein Innovationsprogramm im Anwendungsfeld adaptiert wird (vgl. *Berman/McLaughlin* 1978). Ihr wichtigstes Ergebnis deutet an, daß Kontextvariable wie z. B. „*Unterstützung durch Administration und Gemeinde*“ oder „*Fortbildung der Beteiligten*“ für die Implementation ausschlaggebender sind als die Innovationsidee als solche. Gemäß der *Research & Development Utilization Study* kommt dem Produkt in Hinsicht auf Relevanz, Qualität, Klarheit und Überschaubarkeit allerdings doch eine wesentliche Rolle zu (*Louis/Rosenblum/Molitor* 1981).

Literatur

- Adams, R. S./Chen, D.: The process of educational innovation. Paris/London 1981.
- Aoki, T.: Towards a reconceptualization of curriculum implementation. In: Hopkins, D./Wideen, M. (Eds.): Alternative perspectives on school improvement. London/New York 1984, p. 107-118.
- Beckmann, H. K.: Schulreform. In: Speck, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Band I: Wissenschaft — Schule — Gesellschaft. Stuttgart 1976, S. 194-230.
- Berman, P.: Educational change. An implementation paradigm. In: Lehming, R./Kane, M. (Eds.): Improving schools. Using what we know. Beverly Hills 1981, p. 253-286.
- Berman, P./McLaughlin, M.: Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations. Washington 1978.
- Boyd, W. L.: Politics of curriculum change and stability. In: Educational Reserarcher 8 (1979) p. 12-18.
- Carlson, R. O./Gallaher, A. jr./Miles, M. B./Pellegrin, R. J./Rogers, E. M.: Change processes in the public schools (1965). Oregon 1974.
- Conway, J. A.: The myth, mystery, and mastery of participative decision-making in education. In: Educational Administration Quarterly 20 (1984) 3, p. 11-40.
- Corbett, H. D./Dawson, J. A./Firestone, W. A.: School context and school change. New York 1984.
- Crandall, D.: The teacher's rote in school improvement. In: Educational Leadership 41 (1983) p. 8-9.
- Crandall, D./Loucks, S. et al.: People, policies and practices: examining the chain of school improvement. 10 vols. Andover 1983.
- Crandall, D./Louis, K./Velzen, W. van: External support systems. An OECD-publication. Acco 1986.
- Daft, R.L./Becker, S. W.: The innovative organization: Innovation adoption in school organizations. New York 1978.
- Dann, W./Holzner, W./Zaltman, G.: Knowledge utilization. In: Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.): International Encyclopedia of Education. Research and studies. Vol. 5. Oxford/New York 1985, p. 2831-2839.
- Elias, N.: Was ist Soziologie? München 1971. Emrick, J. AlPeterson, S. M.: A Synthesis of findings across five recent studies in educational dissemination and change. San Francisco 1978.
- Frey, K.: Curriculum-Lehrplan. In: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München 1980. S. 44-51.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim 1982.
- Frey, K.: Curriculum politics. In: Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.): The International Encyclopedia of Education. Oxford 1985, p. 1245-1246.
- Fullan, M.: The meaning of educational change. New York 1982.
- Fullan, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Weinheim 1983, S. 489-500.
- Fullan, M.: Change processes and strategies at the local level. In: The Elementary School Journal 85 (1985) 3, p. 391-421.
- Gross, N./Giacquinta, J. B./Bernstein, M.: Implementing organizational innovations. New York 1971.
- Hall, G./Loucks, S.: A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. In: American Educational Research Journal 14 (1977), p. 263-276.

- Hall, Ghoucks, S.: The concept of innovation configurations: An approach to addressing program adaptation. Austin 1981.
- Haller, H.-D.: Prozeßanalyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Konstanz 1973.
- Hameyer, U.: Innovationsprozesse. Weinheim 1978. Hameyer, U.: Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen im Bildungssektor (1978). IPN-Kurzbericht 14. Kiel 1983.
- Hameyer, U.: Interventive Erziehungsforschung. In: Haft, H./Kordes, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungsforschung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2), Stuttgart 1984, S. 145-181.
- Hameyer, U.: Planning institutionalization. In: Ekholm, M./Vandenberghe, R. (Eds.): Institutionalization of school improvement efforts: Cases and reflexions. OECD-publication. Leuven 1986. Hameyer, U./Aregger, K./Frey, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976.
- Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Weinheim 1983.
- Hopmann, S.: Prozeßanalyse der Lehrplan- und Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1985. Hopkins, D./Wideen, M. (Eds.): Alternative perspectives on school improvement. London/New York 1984.
- Huberman, M.: ECRI (Exemplary Center for Reading Instruction). Masepa, North Plains: Key study. Andover/Mass. 1981.
- Huberman, M./Crandall, D.: People, policies and practices: examining the chain of school improvement. Vol. 9: Implications for action. A Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement. Andover 1983.
- Huberman, M./Miles, M.: Innovation up dose. How school improvement Works. New York 1984.
- Kaufmann, K./Schmidt, R.: Theoretische Integration der Hypothesen zur Erklärung der Diffusion von Innovationen durch Anwendung einer allgemeinen kognitiv-hedonistischen Verhaltenstheorie. In: Schmidt, P., (Hrsg.): Innovation. Diffusion von Neuerungen im sozialen Bereich. Hamburg 1976, S. 313-386.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959). In: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 25-45.
- Krockow, Chr. Graf von: Reform als politisches Prinzip. München 1976.
- Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1970.
- Lassahn, R./Stach, R.: Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979.
- Lehming, R./Kane, M. (Eds.): Improving schools. Using what we know. Beverly Hills 1981.
- Louis, K. S./Rosenblum, S./Molitor, J. A.: Stuttegies for knowledge use and school improvement. Washington 1981.
- Louis, K. S./Dentler, R. A./Kell, O.: Putting knowledge to work: Issues in educational dissemination. Washington 1984.
- March, J./Olsen, J.: Ambiguity and organizational choice. Bergen 1976.
- Marris, P.: Loss and change. New York 1975.
- Melle, M./Pratt, H.: Documenting program adaptation in a district-wide implementation effort. Austin 1981.
- Rogers, E. M.: Diffusion of innovations. New York 1983.
- Rolff, H. G.: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen 1984.

- Sarason, S. B.: *The culture of the school and the problem of change* (1971). Boston 1982
- Sebbel, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-\Vestfalen. Erfahrungsaustausch als praxisnahe Lehrerfortbildung. In: *Bildung und Erziehung* (1976) 5, S. 374-383.
- Spies, W E.: Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform. In: Heicl, H./Klafki, W (Hrsg.): *Arbeit — Bildung — Arbeitslosigkeit*. 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1985, S. 47-55.
- Schmuck, R. A./Murray, D./Smith, M. A./Schwarz, M./Runkel, M.: *Consultation for innovative schools*. Oregon 1975.
- Stallings, J./Mohlman, G.: *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight high schools (Final report)*. Washington 1981.
- Velzen, W. van/Miles, /vI./Ekholm, M./I-Iameyer, U./Robin, D.: *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. An OECD-publication. Leuven 1985.
- Watson, G.: *Widerstand gegen Veränderungen*. In: Bennis, W. G./Benne, K. D./Chin, R.: *Änderung des Sozialverhaltens*. Stuttgart 1975.
- Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (1952). Weinheim 51963.
- Williams, W/Elmore, R. (Eds.): *Social program implementation*. New York 1976.
- Wise, A.: *Why educational policies often fail: the hyperrationalization hypothesis*. In: *Curriculum Studies* (1977) 9, p. 43-52.

Dr. Uwe Hameyer

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an
der Universität Kiel
Olshausenstr. 62
D-2300 Kiel 1