

Reformstrategien zwischen Skylla und Charybdis

Warum „Dissemination“ und „Implementation“ keine hilfreichen Konzepte für die Planung gesellschaftlicher Innovationen – und pädagogische Reformen nur selten erfolgreich sind¹

von Hans Brügelmann²

Ein kurzer Überblick über den Aufbau meines Beitrags:

1. Autobiografischer Hintergrund
 - 1.1 Regionalplanung
 - 1.2 Curriculum-Entwicklung
2. Theoretische Rahmung
 - 2.1 Basis-Modelle der Innovation
 - 2.2 Grund-Probleme der Innovation
3. Bedeutung für die Stiftung: Eine Projektidee als Beispiel
 - 3.1 Didaktische und pädagogische Konzeption
 - 3.2 Innovationsstrategien und -infrastruktur
4. Aufgaben für Vorstand und Kuratorium
 - 4.1 Inhaltliche Gütekriterien für „Innovation“
 - 4.2 Prozessstandards für Reformaktivitäten

Vorbemerkung: Die gewählten Beispiele stammen verständlicherweise aus meinem Erfahrungsbereich – konkret: der Stiftung "Jugend und Gesellschaft", allgemeiner: dem Bildungsbereich. Aufgabe unserer Sitzung wird es

¹ Hintergrundpapier für einen Vortrag vor Kuratorium, Vorstand und Beiräten der Montag-Stiftungen am 30.3.2007 in der Villa Prieger, Bonn. Vorarbeiten zu diesem Beitrag finden sich in meinen alten Aufsatz "Lost in the desert of innovation theory - The mirage of dissemination and implementation". In: Education for Teaching, No. 98, Autumn 1975, 49-60.

² Ich danke Axel Backhaus, Erika Brinkmann und Karl-Heinz Imhäuser für hilfreiche Anmerkungen zu einem ersten Entwurf dieses Beitrags.

sein, die Tragfähigkeit der Überlegungen für alle Förderbereiche zu diskutieren.

1. Autobiografischer Hintergrund

Innovation als geplante Veränderung sozialer Verhältnisse ist schon früh in meinem beruflichen Werdegang ein Thema gewesen. Und zwar in zwei Bereichen.

1.1 Regionalplanung

Ziel meines Erststudiums Jura war eine Tätigkeit in der Kommunalpolitik. Als Schüler hatte ich viele Interessen, aber keine klar ausgeprägte Berufsperspektive. Kein Wunder, dass mich lockte, was mir vertraut war. Als Beigeordneter des Deutschen Städtetages war mein Vater für das Dezernat Städtebau zuständig. So bekam ich die Aufbruchstimmung der beginnenden Stadt- und Regionalplanung mit. Mein Vater gab die Standardkommentare zum Bundesbaugesetz und zum Raumordnungsgesetz heraus, gesetzgeberische Versuche, das Wachstum der Städte in geordnete Bahnen zu lenken. Er veranstaltete „Fliegende Pressekonferenzen“ um die Folgen ungeordneter Stadtentwicklung („Zersiedlung“ war der Schlüsselbegriff) öffentlichkeitswirksam zu demonstrieren. Mich faszinierte die Gegenidee einer logisch begründeten Planung, fundiert in der Expertise von Architekten, Ökonomen, Soziologen und anderen Sachverständigen. Die 1960er Jahre waren die Zeit eines allgemeinen gesellschaftlichen Planungsoptimismus: ob mittelfristige Finanzplanung statt jährlicher Haushalte, ob Bildungsgesamtplan statt föderalen Hickhacks, ob programmierter Unterricht statt Zufälligkeit und Fehleranfälligkeit menschlicher Instruktion. Durch behördliche Verordnung sollte die Durch- und Umsetzung dieser wissenschaftlich fundierten Planungen gesichert werden. Nur am Rande bekam ich mit, dass diese Logik nicht immer funktionierte, z. B. über Studien zum Verhalten von Mietern in neuen Wohnblocks, die nicht die vom Architekten vorgesehenen rechtwinkligen Wege benutzten, sondern ihre eigenen Pfade quer über die Wiesen suchten, und über Berichte zu Straßen, die nach Verkehrszählungen gebaut, aber schon nach kurzer Zeit wieder überlastet waren, weil neue Straßen auch neue Bedarfe erzeugen. Sollte es doch nicht so einfach sein, am Reißbrett präzise ausgetüftelte Reformen erfolgreich in gesellschaftliche Veränderungen umzusetzen?

1.2 Curriculum-Entwicklung

Meine Zweifel nahmen zu aufgrund von Erfahrungen, die ich in meinem Zweitstudium Pädagogik sammelte. Ich bekam damals durch einen glücklichen Zufall die Stelle des Assistenten für den Ausschuss „Strategien der Curriculumreform“. Unsere Aufgabe war es, Vorschläge zu entwickeln, wie man die Entwicklung des Unterrichts von außen wirksamer beeinflussen könnte als über die für Deutschland bis dahin typischen Strategien: Materialisierung von neuen Ideen in Form von Lehrplänen, Schulbüchern, Arbeitsheften - vielleicht noch begleitet durch zentral initiierte Maßnahmen der Lehrerfortbildung - und Verpflichtung der Lehrkräfte auf neue Ziele und Inhalte durch entsprechende rechtliche Vorgaben.

Wie man solche Verordnungen durch „Dienst nach Vorschrift“ unterlaufen kann, zeigt der Umgang mit Erlassen, beispielsweise dem zur Ersetzung von Noten durch Verbalgutachten. Gemeint waren individuelle Entwicklungsberichte, viele LehrerInnen aber nutzten simple Konkordanzlisten, in denen den Notenstufen entsprechende Textbausteine zugeordnet waren, um den rechtlichen Anforderungen Genüge zu tun. Wie verordnete Auflagen sogar genau das Gegenteil ihrer Absichten bewirken können, zeigt aktuell die „leistungsorientierte Mittelverteilung“ an Hochschulen. Belohnt werden - für „gute Lehre“ - sollen Hochschulen mit hohen Absolventenquoten (bezogen auf die Anfänger), unterlaufen werden kann dieses Kriterium, indem auch schwache Leistungen positiv bewertet werden - so dass im Effekt das Niveau der AbsolventInnen sinkt. Rechtliche Verordnung ist also ein stumpfes Schwert in den Händen von Innovatoren, die komplexere soziale Veränderungen anstreben.

Vor diesem Hintergrund erschien vielen Ende der 1960er Jahre ein Modell attraktiv, das aus den USA nach Europa importiert wurde: die Idee der Curriculumreform nach dem RDD-Modell: *Research, Development and Diffusion*. Die Wissenschaftsgläubigkeit nach dem Sputnik-Schock verführte zu der Illusion, dass Experten, ausgestattet mit reichlich Ressourcen, in einem gestuften Verfahren, eben: Forschung - Entwicklung - Erprobung - Verbreitung - Anwendung, Konzepte oder Programme produzieren könnten, die dann universell einsetzbar wären. Im Grund ist dies ein Industriemodell der Gesellschaftsreform: Vervielfältigung optimierter Lösungen nach Blaupause. Aber man hätte schon aus der Industrie lernen können, dass soziale Prozesse nicht so mechanisch funktionieren und damit auch nicht so steuerbar sind. Zudem

geriet dieses Expertenmodell zunehmend in Widerspruch mit den Ende der 1960er Jahre wachsenden Partizipationsansprüchen in der Gesellschaft. Ich erinnere nur an Willy Brandts Motto in seiner Regierungserklärung von 1969 als erster sozialdemokratischer Bundeskanzler: *Wir wollen mehr Demokratie wagen*.

Damit kam ein weiteres Modell ins Spiel. In England und zunehmend auch in Skandinavien wurden Schulreformen durch sog. „grass-roots“-Initiativen bestimmt. Dieses eher basis-demokratische Modell war geprägt von zwei Ideen:

- Zur Absicherung der *Legitimation* von Reformen sollen die von einer bildungspolitischen Maßnahme Betroffenen ein Mitspracherecht bei den entsprechenden Entscheidungen haben. Angesichts der zunehmenden Offenheit der individuellen Zukunftsperspektiven und bei Anerkennung der Gegenwartsbedürfnisse von Kindern Jugendlichen lassen sich Bildungsinhalte nicht mehr von oben und für alle gleich verordnen.

- Zur Steigerung der *Effektivität* von Reformen sind die situationsbezogenen Kenntnisse und Erfahrungen der vor Ort Arbeitenden zu nutzen, die ExpertInnen in einer Zentrale fehlen. Die kontextgerechte Übersetzung zentral oder andernorts entwickelter Konzepte und Programme ist eine eigenständige Aufgabe, die besondere Kompetenzen und Ressourcen erforderlich macht³.

In Anerkennung dieser beiden Prämissen hat der Bildungsrat seine Vorschläge zu einer Verselbständigung der Schulen entwickelt - und ergänzend ein Modell regionaler pädagogischer Zentren, die als Vermittlungsstelle zwischen Verwaltung, Wissenschaft und Praxis die erforderliche Unterstützung sichern sollten. Wie sich zeigen wird, war dieses Modell seiner Zeit weit voraus.

Ironie der Geschichte: 1975 wurde der Bildungsrat wegen seiner Empfehlungen zur Autonomisierung der Schule aufgelöst - auf Drängen genau der CDU-Länder, die heute die „Selbstständige Schule“ fordern (allerdings mit einer stärker ökonomischen als politischen Intention)...

³ Vgl. zu einer analogen Situation bei der Nutzung empirischer Forschung, die in den Humanwissenschaften ebenfalls nicht als bloße „Anwendung“ allgemeiner Erkenntnis auf Einzelfälle verstanden werden kann (ausführlicher: Brügelmann (2005, Kap. 60) und → <http://www.uni-siegen.de/~agprim/printbrue/missmarple.pdf> .

2. Theoretische Rahmung

Wie man auf die nur kurz skizzierten Probleme reagieren, wie man die verschiedenen Reformansätze systematisieren kann, damit beschäftigt sich die Innovationsforschung. Sie produziert - analog zur Psychologie auf Individual-ebene - Lerntheorien auf soziologischer Ebene. Innovationstheorien modellieren vor allem das Lernen von Institutionen bzw. Rollenträgern und die Möglichkeiten, sie zu Veränderungen zu veranlassen bzw. bei selbst gewählten Veränderungen zu unterstützen.

Entstanden in der Organisationssoziologie, in starkem Maße genutzt in der Konsumforschung, wurden solche Theorien um 1970 auch in die Bildungsforschung und -politik importiert. So hat das Centre für Educational Research and Innovation der OECD mit dem Gutachten von Per Dalin (1973) und der deutsche Bildungsrat mit seinen Gutachten und Empfehlungen „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ (1974) den damaligen Stand der Innovationsforschung aufbereitet.

2.1 Basis-Modelle der Innovation

Aus meinen oben skizzierten persönlichen Erfahrungen lassen sich drei Grundstrategien gesellschaftlicher Innovationen abstrahieren, die ich noch einmal kurz zusammenfassen möchte:

- **Bürokratie-Modelle** steuern über Verordnungen und die Erwartung von Gehorsam: „Das musst du ändern, sonst...“. Wie bereits erwähnt geschieht das im Bildungsbereich z. B. in Form von Richtlinien, Lehrplänen, Erlassen. Diese Form einer Top-down-Steuerung ist typisch für kontinentaleuropäische Systeme wie Frankreich, Schweden und Deutschland.
- **Technologie-Modelle** setzen dagegen auf die Überzeugungskraft von Expertenwissen in der Hoffnung auf die Einsicht der Betroffenen: „Das funktioniert besser, wenn...“. Das überlegende Fachwissen von SpezialistInnen - basierend z. B. auf Forschungsbefunden bzw. der systematischen Evaluation von Prototypen - soll eine Verbesserung der Praxis garantieren. Dem Top-down-Prinzip des Bürokratie-Modells entspricht das Centre-periphery-Denken solcher ExpertInnen-Modelle.

- Anders das **Demokratie-Modell**, das auf die Mitverantwortung der Betroffenen für die Entwicklung von Institutionen und auf ihre situationsbezogene Expertise der Betroffenen baut: „Zur Lösung eurer Probleme können wir euch anbieten...“. Beispiele sind die von den Schulministerien verschiedener Bundesländer in Gang gesetzte Programme unter dem Titel „Selbstständige Schule“, andererseits die Selbstorganisation von Reformschulen in dem Verbund „Blick-über-den-Zaun“⁴.

Was kann man nun aus den empirischen Befunden der Innovationsforschung lernen? Vor allem wird eine grundsätzliche Annahme der bürokratischen und der technokratischen Strategiekonzepte in Frage gestellt: Innovationen ließen sich intakt von den Entwicklern über Vermittler an die Nutzer transportieren („Dissemination“) - und Nutzung erschöpfe sich in einer bloßen „Anwendung“ und „Umsetzung“ fertiger Lösungen („Implementation“)⁵.

Heute setzt deshalb kaum jemand mehr auf eines der drei Grundmodelle. Das Verhältnis der drei Größen: Politik - Wissenschaft - Praxis wird interaktiv, als Wechselspiel von „Druck und Zug“ bestimmt. Meine Doktorandin Gabi Lindemer hat das auf die einfache Formel gebracht: „Eine kontinuierliche Schulentwicklung benötigt eine Balance aus *Müssen*, *Wollen* und *Können*.“ Ohne zu „müssen“, also ohne etwas Druck von außen, bewegen sich nur wenige, bleiben Reformen punktuell; ohne dass die Betroffenen „wollen“, also ohne Zug von innen, erzeugt Außendruck nur Gegendruck, kommt es zur Abwehr; ohne zu „können“, also ohne die entsprechenden Ressourcen und Kompetenzen, z. B. von ExpertInnen gelingt die Umsetzung nicht, kommt es zur Resignation. Innovationen können deshalb nicht auf einfache Strategien setzen. Sie müssen mehrfaktoriell ansetzen (vgl. dazu den umfassenden Ansatz im Montag-Projekt „Bildungslandschaft Nord“ in Köln und das Beispiel-Projekt unten 3.).

Es gibt aber noch tiefer liegende Probleme, die es prinzipiell erschweren, Innovationen *in Gang* oder gar *durchzusetzen*.

2.2 Grund-Probleme der Innovation

⁴ "Blick über den Zaun" - Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen → www.blickueberdenzaun.de [letzter Abruf: 24.3.2007]

⁵ Vgl. ausführlicher zur Kritik dieser verbreiteten Annahmen: Brügelmann (2005, Kap. 53, 59).

Wie Evaluationsanforderungen⁶ so werden auch Innovationen oft nicht als Chancen, sondern als Bedrohung erlebt. Veränderungen gefährden...

- das Sicherheitsgefühl der betroffenen Personen:
→ Innovationen erzeugen „Angst vor dem Neuen“ (Eric Hoffer);
- die Machtverteilung in den betroffenen Institutionen:
→ Innovationen sind konfliktträchtig (Barry MacDonald);
- die Ökonomie des persönlichen wie des institutionellen Alltags:
→ durch die Einführung neuer Praktiken entstehen immer Reibungsverluste - gleichgültig, wie vorteilhaft der Gehalt der Innovation sein mag.

Die Kosten-Nutzen-Rechnung einer Innovation kann also für verschiedene Beteiligte sehr unterschiedlich ausfallen, weil Inhalt und Prozess einer Innovation widersprüchliche Erträge versprechen.

Die Frage, wie man mit dieser Ambivalenz umgeht, macht auf einige grundsätzliche Dilemmata von sozialen Reformen aufmerksam, die ich für unvermeidlich halte. Eine jede Innovation muss sich durch die Strudel zwischen Skylla und Charybdis hindurchnavigieren → und das gleich mehrfach.

Zwischen folgenden Optionen ist jeweils zu entscheiden:

- **Bruch vs. Anknüpfung**

Ist eine Innovation zu radikal, läuft sie Gefahr, keine Resonanz zu finden oder gar Abwehrkräfte zu mobilisieren. Ist sie andererseits zu wenig neu, können ihre Impulse leicht von der „bewährten“ Alltagspraxis absorbiert werden. KünstlerInnen beispielsweise stehen vor der Alternative: Sollen sie auf den Bandwagon des Mainstream aufspringen und seinen Fahrtwind nutzen? Wer darauf setzt, hat aber nur eine Chance, wenn er den Stil dieses Mainstream besonders herausragend beherrscht. Die Alternative wäre, Aufmerksamkeit zu gewinnen, indem man sich durch besonders starke Abweichung vom Mainstream als „originell“ ausweist - mit dem Risiko einer Nischenexistenz als Exot.

⁶ Vgl. die Hinweise in meinem Beitrag für den Reformverbund "Blick über den Zaun" (Brügelmann 2007).

- **Programmtreue vs. Situationsanpassung**

Wenn man mit einer Innovation in die Breite geht, stellt sich das Problem der Übersetzung in verschiedene Subkulturen. Die Missionsarbeit von Religionen liefert hübsche Beispiele für den Versuch einer Veränderung durch Anpassung (etwa die Umdeutung etablierter Bräuche und Feste, durch die eine neue Botschaft leichter zugänglich wird, aber auch intentionswidrig umgedeutet werden kann). Beobachten lassen sich zwei Entwicklungen: Dogmatisierung der Botschaft, die den beteiligten Stabilität und Sicherheit verspricht; sie birgt aber auch die Gefahr der Versteinigung, der Unfähigkeit zur Weiterentwicklung. Beweglichkeit andererseits sichert zwar Lernfähigkeit, riskiert aber eine Verwässerung durch zunehmende Beliebigkeit. Wer die historische Entwicklung der Montessori-Pädagogik und der Waldorfpädagogik einerseits, der Freinet-Pädagogik andererseits verfolgt, findet diese Dilemmata anschaulich illustriert.

- **Strukturen vs. Personen**

Wer an Systemveränderungen denkt, neigt dazu neue Strukturen zu schaffen („Ganztagsschule“). Aus der Sicht einer Zentrale lassen sie sich am leichtesten verändern. Aber im sozialen Bereich sind Reformen auf Personen angewiesen: von Charismatikern als Zugpferden und von der Kompetenz und dem Engagement derjenigen, die sie im Alltag lebendig machen. Andererseits verschleißt sich persönliches Engagement sehr schnell, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen - und Reformen, die allein auf Personen setzen, sterben mit deren Weggang.

- **Fokussierung vs. Verbreitung**

Da die Ressourcen in der Regel knapp sind, muss man sich überlegen, wie viel kritische Masse an einem Punkt konzentriert werden muss ist, um überhaupt eine Veränderung zu erreichen. Denn bei Verteilung der Ressourcen und Kräfte besteht die Gefahr einer Verdünnung des Innovationsgehalts, so dass die Botschaft des Neuen nicht mehr erkennbar wird. Ohne eine zureichende Streuung in der Breite andererseits verkümmert die Reform leicht zur Insel in einer weiterhin unveränderten Landschaft oder die Reibungsverluste in Auseinandersetzung mit „dem System“ binden Energien und verlangen Kompromisse, die das Überleben der Innovation ebenfalls gefährden

Konkret: Investiert man ein gegebenes Budget für Lehrerfortbildung in je zwei Tage für tausend LehrerInnen (Breite) oder schafft man ein Begleitprogramm von zehnmal zwei Tagen über ein Schuljahr hinweg für hundert LehrerInnen (Tiefe)?

- **Tempo vs. Gründlichkeit**

Wer auf rasche Veränderungen setzt, riskiert eine nur oberflächliche Veränderung bis hin zum Mimikry, mit dem die Betroffenen ihr Überleben „auch dieser Reform“ sichern. Ist der Innovationsprozess zu langfristig angelegt, kann die Durststrecke bis zum Erfolg die Beteiligten demotivieren, so dass sie ihr Engagement reduzieren oder ganz aufgeben.

Schließlich sollten Reformen nicht vergessen: Jeder unbefriedigende Zustand war selbst einmal eine Innovation. Nur wer die Geschichte einer Praxis, einer Institution kennt, kann reformieren, ohne zu restaurieren. Wer aktuelle Defizite beseitigt, indem er überwundene Probleme wiederbelebt oder neue Probleme erzeugt, schafft keinen Fortschritt.

Um sich nicht in den oben genannten Dilemmata gesellschaftlicher Innovationen zu verfangen, sollte dieses Programm bewusst Aktivitäten miteinander verbinden, die diese Spannungen auszuhalten helfen...

- **anspruchsvolle Fernziele UND Verbesserung der Alltagspraxis**,
d. h. wir sollten Leuchtturmprojekte fördern, die Grundlagenarbeit leisten, UND wir sollten Vorhaben unterstützen, die helfen, dass sich Praxis in kleinen Schritten weiter entwickeln kann;

- **Konzentration von Impulsen UND Vernetzung von Aktivitäten**,
d. h. wir sollten besonders Erfolg versprechende Projekte aufsuchen und fördern (vgl. die bisherige Entwicklung der „Jugend & Gesellschaft) UND diese in einen Austausch und eine Kooperation bringen (z. B. über jährliche Werkstatttagungen, z. B. über wechselseitige Besuche wie in den Arbeitskreisen des "Blick über den Zaun"-Verbunds von Reformschulen oder wie das Angebot der geplanten „Akademie des Deutschen Schulpreis“ der Robert-Bosch-Stiftung für Preisträger- und weitere Schulen⁷);

⁷ S. zu dem geplanten Netzwerk des Deutschen Schulpreises → http://www.google.com/search?sourceid=navclient&hl=de&ie=UTF-8&rlz=1T4DBDE_de_DE207&q=Bosch+Akademie [Abruf: 25.3.2007]

- **Ermutung von Personen UND Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen**⁸

d. h. noch so kluge Dokumente und noch so attraktive Materialien verändern Wirklichkeit nicht unter der Oberfläche. Zusammenarbeit, Beratung, Fortbildung und Unterstützung von Personen sind die entscheidenden Medien der Innovation. Nachhaltig wird deren Arbeit aber nur, wenn sie institutionell verankert ist und die Rahmenbedingungen förderlich gestaltet werden – über eine Vernetzung der Personen und über eine Institutionalisierung ihrer Praxis;

- **externe Förderung UND Forderung lokaler Verantwortung**,
d. h. durch Unterstützung mit Geld, aber auch Inspiration, Begleitung und Ermunterung können Projekte entwickelt werden, die sonst keine Chance der Realisierung hätten, die sich durch kontinuierliche Begleitung stabilisieren können, dann aber auch in ihrer lokal/regionalen Umgebung so eingebunden sein müssen, dass sich lokale Akteure finden lassen, die die Verantwortung (ideell und finanziell) für diese Projekte übernehmen;

- **Sicherung von Kontinuität UND Variation der Entwicklung**,
d. h. die Förderung sollte so lang bemessen sein, dass sich die Projekte schrittweise entwickeln können, so dass sie eine Kultur mit gemeinsamen Normen und Deutungsmustern entwickeln können (vgl. das langsam Wachstum des "Blick über den Zaun"), UND sie sollte Mechanismen vorsehen, dass es nicht zu geschlossenen In-groups kommt (z. B. über den jährlichen Wechsel von einem Drittel der TeilnehmerInnen in Lehrerarbeitskreisen).

Damit Projekte lernfähig bleiben und damit aus konkreten Erfahrungen gelernt werden kann, müssen schließlich noch Anlässe bewusster Reflexion eingebaut werden:

- **Integration UND Distanz der Evaluation**
Innovationen entstehen leichter durch einen fremden Blick auf Selbstverständlichkeiten des routinisierten Alltags, sie werden aber nur wirksam bei intimer Kenntnis der Kultur, in der sie leben sollen.

⁸ Ich danke dem Kollegen Sieverts für seinen Hinweis auf diesen zusätzlichen Punkt.



Um Qualität zu sichern, ist eine begleitende Evaluation nötig (also möglichst vorher, parallel und danach). Diese sollte zwar personell getrennt, aber nicht institutionell separiert werden (ausführlicher: Brügelmann 2007). Nur so kann Evaluation *verstehen*, worum es in der untersuchten „Subkultur“ geht, und nur so kann sie produktiv werden für eine *Verbesserung* der Reformversuche.

Erfolgreich werden Reformprojekte also nur sein, wenn sie überzeugende Reforminhalte mit einer differenzierten Innovationsstrategie verbinden.

3. Bedeutung für die Stiftung: Ein Beispiel

Veranschaulichen will ich diese Forderung an einem Projektantrag. Es geht um die Förderung von Kindern mit Lese-/ Rechtschreibschwierigkeiten nach dem Spracherfahrungsansatz (vgl. Brinkmann 2007). Die Projektidee wird zurzeit an der Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd entwickelt unter Beratung durch die Stiftung "Jugend und Gesellschaft" und soll evtl. ab 2008 in die Förderung einbezogen werden.

Die für unseren Kontext besondere Relevanz des Projekts: Es verbindet Maßnahmen auf drei Ebenen, nämlich für das...

- Lernen von Kindern (didaktisch-methodische Konzepte für „Unterricht“)
- Lernen von Erwachsenen (Aus- und Fortbildungskonzepte)
- Lernen von Institutionen (Schulentwicklung)

3.1 Didaktische und pädagogische Konzeption

Als Alternative zu den üblichen Trainings geht das Konzept von der Annahme aus, dass Kinder *Lesen durch Lesen* und *Schreiben durch Schreiben* lernen - wie unzulänglich diese Handlungen anfangs auch praktiziert werden. Im Vordergrund der Förderung steht die durch individuelle Ziele motivierte Handlung schriftlicher Kommunikation in einem sozialen Kontext. Vom Kritzeln der Kinder angefangen über erste Buchstabenreihungen bis hin zu lautorientierten Schreibungen werden die Versuche der Kinder als - auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand - sinnvolle Aktivitäten betrachtet. Förderung bedeutet dann Anregung, Modellierung und Unterstützung solcher Aktivitäten - bis hin zur erforderlichen Fehlertoleranz. Abweichungen von der Norm werden nicht als Ausdruck einer Schwäche, sondern als phasenweise Vereinfachung der zu bewältigenden Aufgabe durch das Kind selbst gesehen.

Ebenfalls kompetenz- statt defizitorientiert ist die Sicht des Kindes, das als ganze Person in den Blick genommen wird. Fachliche Lernschwierigkeiten werden zu unbewältigten Probleme in seiner Lebenswelt in Beziehung gesetzt: Der Konvention widersprechende Lese- und Schreibversuche können Symptome für solche Probleme, aber auch Ausdruck persönlich befriedigender Lösungsversuche einer Überforderungssituation sein.

3.2 Innovationsstrategien und -infrastruktur

Das Vorhaben ist in sieben Schritten gestuft,
 - um die Investitionsrisiken zu minimieren und
 - Chancen zum Lernen im Prozess zu erhalten⁹:

(1) Evaluation als Einstieg,
 nicht als Abschluss der Innovation

(2) Optimierung der eigenen Konzeption
 unter selbst bestimmten Rahmenbedingungen

(3) Vorbereitung der Verbreitung:
 Entwicklung & Erprobung einer Innovationsstrategie

⁹ Im Folgenden habe ich zum Teil Formulierungen aus der Antragsskizze von Brinkmann (2007) wörtlich übernommen.

(4) Transfer Stufe-I:

Ausbildung 1. Phase (Pädagogische Hochschule)

(5) Transfer Stufe-II:

Ausbildung 2. Phase (Studienseminar)

(6) Transfer Stufe-III:

Fortbildung 3. Phase (Regionales Netzwerk)

(7) Transfer Stufe-4:

Aufbau von analogen Netzwerken in anderen Regionen

Wie das Projekt konkret aussehen wird, will ich wenigstens mit ein paar Stichworten erläutern, um anschaulicher zu machen, was die allgemeinen Überlegungen für die Arbeit der Stiftungen bedeuten können:

(1) Evaluation als Einstieg,

nicht als Abschluss der Innovation

- Evaluation der bisherigen eigenen Praxis*
auf der Basis einschlägiger Forschung**
und in Auseinandersetzung mit verfügbaren Alternativen***

→ Differenzierung, Anreicherung und Konkretisierung der eigenen Konzeption

Idee: „Anspruchsvolle Herausforderung statt verarmende Diät“

Prüfung: Warum hat sich diese Idee bisher nicht durchgesetzt, was sind die Stärken des Trainings von Teilleistungen

(2) Optimierung der eigenen Konzeption unter selbst bestimmten Rahmenbedingungen

- Förderung von Kindern mit besonderem Bedarf am Nachmittag, NICHT in der Schule unter den gegebenen Bedingungen
- Erprobung der pädagogischen und der didaktisch-methodischen Konzeption mit dem Ziel:

„Potenzial und Risiken“ zu erkunden statt eine allgemein gültige Lösung („best practice“) anzuzielen

(3) Vorbereitung der Verbreitung: Entwicklung & Erprobung einer Innovationsstrategie

- Ablösung der Idee von den ErfinderInnen
- „Vermittlung von Kompetenzen statt Verkauf von Produkten“
- Ziel: Flexibilität
- zur Sicherung kontextbezogener Adaptation
- um die Weiterentwicklung zu ermöglichen
- Beispiel Freinet vs. Montessori
Kooperative vs. Kanonisierung

(4) Transfer Stufe-I: Ausbildung 1. Phase (Pädagogische Hochschule)

- Entwicklung und Erprobung einer Konzeption für die Ausbildung von Studierenden über deren Mitarbeit in der Förderung
- „learning by doing“ durch reflektierte (!) eigene Erfahrung statt „Vorratslernen durch Belehrung“

(5) Transfer Stufe-II: Ausbildung 2. Phase (Studienseminar)

- Mitarbeit von LAen als zukünftige InnovatorInnen und von ihren FachleiterInnen als Multiplikatoren (z. B. über Besuche des Studienseminars mit den anderen SeminarteilnehmerInnen in den Fördergruppen)

→Idee: „Kompetenzerwerb unter erschwerten Bedingungen statt durch im Unterricht in Regelklassen“

(6) Transfer Stufe-III: Fortbildung 3. Phase (Regionales Netzwerk)

- exemplarischer Aufbau eines Netzwerks für die Fortbildung und Beratung von LehrerInnen durch Einbeziehung der am Nachmittagsangebot beteiligten Schulen in diese Arbeit („Schulentwicklung statt Methodenwechsel“)
- „Veränderung des Regelsystems statt Stabilisierung durch externe Reparatur“

(7) Transfer Stufe-4: Aufbau von analogen Netzwerken in anderen Regionen

- Verbreitung der Ideen und Erfahrungen über einen allmählich wachsenden Kooperationsverbund
- Idee: „Zellteilung und -verschmelzung“ (analog den Schul-Arbeitskreisen im Reformverbund "Blick über den Zaun")
- Test der Adaptationsfähigkeit des Köln-Bonner Netzwerks

Mit diesem umfassenden Ansatz könnte das Projekt ein Prototyp zur Modellierung von Standards für andere Stiftungsvorhaben werden, ebenfalls Maßnahmen auf mehreren Ebenen zu kombinieren – wie hier ...

- ein innovatives didaktisches Konzept,
- ein differenziertes Aus- und Fortbildungskonzept;
- eine evolutionäre Reformstrategie und
- eine integrierte Evaluation vor, während und nach der Probephase.

4. Aufgaben für Vorstand und Kuratorium

Mein Fazit:

„Innovation“ selbst ist ein heikles Konzept und ein missverständlicher Begriff.

Rein **deskriptiv** betrachtet ist Innovation *Veränderung*. Eine Innovationsstrategie gilt demnach als erfolgreich, wenn sie möglichst *viel* verändert. Kriterium für den Erfolg ist „anders“ oder „mehr“: Die Stiftungen bauen *andere* Schulen, wir schaffen *mehr* Ausstellungen pro Jahr.

Aber „anders“ heißt nicht unbedingt „besser“. Innovation bedeutet **normativ** betrachtet *Erneuerung*. Nicht alles, was anders ist, ist damit schon eine Innovation. Ein qualitativer Innovationsbegriff setzt **inhaltliche** Kriterien voraus. Und das auf zwei Ebenen:

- *Was* wollen wir als „Innovation“ fördern? Wir brauchen **Ziele**, wohin die Verbesserungen uns führen sollen.

- Und wir brauchen Kriterien für den **Stil** der Innovation: *Wie* wollen wir Innovationen fördern? Es reicht nicht, eine inhaltlich attraktive Botschaft zu haben. Wir müssen sie auch in einer Form vermitteln, die dem Stand der Innovationsforschung entspricht – und deren Stil ebenfalls kompatibel ist mit unseren Werten.

Das ist auch meine größte Kritik an PISA: Schule wird auf größere Effektivität getrimmt, ohne dass die zu erreichenden Ziele politisch legitimiert wurden - und egal auf welche Weise sie erreicht werden.

4.1 *Was für Innovationen wollen wir fördern? Gütekriterien für den Inhalt von Projekten*

Die Stiftung „Jugend & Gesellschaft“ hat mit dem Konzept der Sozialästhetik einen pädagogischen Zielrahmen. Ich zitiere Eckmann (2005, Vorwort):

„Wo Gegenwart in solchen pädagogischen Zusammenhängen erlebt wird, sind ästhetische Intentionen als Vorstellungen von Qualität, von Authentizität, Atmosphäre, Stimmigkeit und individueller Besonderheit immer mit gegeben. Sie werden hier unter dem Begriff Sozialästhetik beschrieben, der eine pädagogische Haltung zusammenfasst, Lernen in Freiheit zu ermöglichen. Es ist ein Lernen, das den ganzen Menschen betrifft, Lernen mit Leib und Seele, Sinn und Verstand.“

Der etwas spröde Schlüsselbegriff "Sozialästhetik" meint etwas sehr Schlichtes und Wichtiges: die Fähigkeit von Menschen zu fördern, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren, so dass sie über ihre Lebensbedingungen mitbestimmen können. Das vorhin erwähnte LRS-Projekt ist ein Beispiel, wie diese Intention für einen zentralen Bereich - die Lese- und Schreibfähigkeit als Handlungskompetenz - umgesetzt werden kann

Bei den anderen Stiftungen weiß ich nicht, wie weit das Konzept der Sozialästhetik für sie auch tragfähig ist bzw. ob es analog formulierte Kriterien gibt.

Es bleibt außerdem die zweite Frage:

4.2 *Wie wollen wir Innovationen fördern? Prozessstandards für die Entwicklung der Projekte*

In der Stiftung „Jugend & Gesellschaft“ sind die Projekte bisher durch individuelle Anträge, durch persönliche Kontakte, zum Teil nach dem Schneeball-Prinzip, also eher zufällig entstanden. Das hat einen reichen und fruchtbaren Humus geschaffen, auf dem jetzt systematischer geplant werden kann. Ein

solches Programm darf nicht zu eng gestrickt werden, damit es offen bleibt für nicht vorhergesehene, aber im Sinne der Intentionen interessante Vorhaben. Festlegen lassen sich aber Kriterien für das innovationsstrategische Vorgehen, wie ich sie oben (2.2.) entwickelt habe.

Man kann die dort zunächst als Erkenntnishilfe bzw. Warnung formulierten Dilemmata auch konstruktiv wenden, indem man sie in Fragen für die Planung und Evaluation von Aktivitäten übersetzt. Zwar lassen sich aus diesen Fragen Entscheidungen nicht „ableiten“, aber sie machen die Arbeitsprozesse transparenter und sie erzeugen einen Begründungszwang für die Wahl bestimmter Optionen - und für bewusst frei gelassene Leerstellen. Eine solche Checkliste könnte etwa so aussehen¹⁰ :

- Wird deutlich, dass X¹¹ etwas Besonderes ist, dass mit X also nicht einfach wiederholt wird, was es schon gibt, sprich: Wird ein innovativer Anspruch formuliert, der als wegweisendes „**Fernziel**“ dienen kann? Wird andererseits sichtbar, an welche - in dieser Perspektive produktiven - Ansätze in der Gesellschaft **angeknüpft** werden kann?
- Werden die Besonderheiten von X möglichst unmissverständlich als **Qualitätsstandard** formuliert, wird andererseits bedacht, dass das Konzept an unterschiedliche Kontexte angepasst werden muss und welche - unter Alltagsbedingungen machbaren - „**ersten Schritte**“ in dieser Richtung sinnvoll sind?
- Werden in X die verfügbaren Ressourcen auf besonders Erfolg versprechende Impulse konzentriert, die Modellcharakter haben („**Leuchtturmprojekte**“) - was wird andererseits getan, um einer Inselbildung vorzubeugen, indem zum Beispiel Kontakte zur **Vernetzung** mit anderen Reforminitiativen und etablierten Einrichtungen geknüpft und Maßnahmen für den Transfer in andere Kontexte geplant werden?

¹⁰ Zunächst einmal mit einem besonderen Blick auf den Bereich „Jugend und Gesellschaft“ konkretisiert. Die Vorstände und KuratorInnen der anderen Stiftungen müssten überlegen, was übernommen bzw. was zumindest analog formuliert werden kann, was aber evtl. auch anders formuliert werden muss.

¹¹ X ist im Folgenden der Platzhalter für die drei Ebenen:

- Stiftung, ihr Konzept und ihre Strategie,
- Programm/ Ausschreibung einer Stiftung für einen Bereich (und befristet)
- Projekt, sein Antrag bzw. seine Umsetzung

- Können/ konnten für X engagierte und kompetente **Personen** gewonnen werden, wird andererseits dafür gesorgt, dass die Rahmenbedingungen für deren Arbeit förderlich sind und dass **Strukturen** geschaffen werden, die ein personunabhängiges Überleben der Reform versprechen?

- Verspricht die **externe Förderung** durch X einen wirksamen Reformimpuls (und einen attraktiven Bonus für dessen TrägerInnen), werden andererseits die **Kräfte vor Ort** mit einem eigenen Beitrag an Engagement und Ressourcen in die Verantwortung genommen, so dass ein Weiterleben der Reform auch nach Abschluss der Förderung wahrscheinlich ist?

- Ist für die Entwicklung von X ausreichend Zeit vorgesehen, damit es sich in (modifizierbaren) Schritten entwickeln kann, und wird die dafür erforderliche **Kontinuität** sowohl finanziell als auch personell gesichert? Gibt es andererseits Vorkehrungen, um Ideen anderer aufzunehmen und um den eigenen Ansatz zu **variieren**, z. B. durch Formen personeller Rotation, die zugleich die Verbreitung der Ideen nach außen fördern.

- In welcher Form wird ein „**fremder Blick**“ auf die Arbeit von X gesichert, so dass Erfahrungen aus der Arbeit bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden, und wie wird über die Aktivitäten Rechenschaft abgelegt? Ist andererseits eine zureichende **Vertrautheit** mit der betroffenen „Subkultur“ sicher gestellt, so dass die zentralen Ziele/ Fragestellungen und die Eigenheiten des Vorhabens/ der Aktivität die Evaluationsverfahren bestimmen und nicht umgekehrt verfügbare Instrumente die Bedeutung von Inhalten? Steht der Aufwand für die Evaluation in einem vertretbaren Verhältnis zur Bedeutung der anstehenden Entscheidungen und zum erwartbaren Ertrag d. h. kann das Feedback noch den Entwicklungsprozess selbst förderlich beeinflussen?

Ich plädiere also für eine Strategie, die nicht auf eine Karte setzt, sondern eine Balance zwischen sich ergänzenden Interventionsformen sucht. Bei deren Umsetzung sind allerdings drei sehr simple, wenn auch grundlegende Einsichten der Innovationsforschung zu beachten:

- Die Innovationen von heute sind die Fossilien von morgen: Was uns unter den aktuellen Bedingungen und bei gegebenem Wissensstand als „Lösung“ erscheint, kann für unsere Nachfolger zum Problem werden.
→ Reformen dürfen deshalb nicht zu fest verankert werden, sie müssen

lernfähig bleiben, was für eine evolutionäre Entwicklung in revidierbaren Schritten statt einer möglichst flächendeckender Verbreitung spricht (Kriterium: *Vorläufigkeit*).

- Daraus, dass eine Maßnahme in *vielen* Fällen funktioniert, kann nicht gefolgert werden, dass sie unter den spezifischen Bedingungen eines *jeden* Einzelfalls wirksam - und sinnvoll ist: Die Wirkungen sozialer Reformen sind in hohem Maße *kontext-* und *kulturabhängig*.
→ Innovationen lassen sich nicht als standardisierte „Problemlösungen“ verbreiten, sie sind als anpassungsfähige „Lösungsangebote“ zu konzipieren (Kriterium: *Sensibilität*)
- Was der eine als „*gut*“ erlebt, wird von einem anderen als „*schlecht*“ bewertet: Die Kriterien für die Bewertung von „Qualität“ und „Erfolg“ sind in gesellschaftlichen Bereichen in der Regel höchst kontrovers.
→ Die Entscheidung über Reformen muss in einer pluralistischen Gesellschaft an die Mitsprache der Betroffenen gebunden bleiben (Kriterium: *Respekt*).

Quellen:

Brinkmann, E. (2007): Förderung bei Lese- und Schreibschwierigkeiten nach dem Spracherfahrungsansatz. Skizze eines Antrags an die Montag-Stiftung „Jugend und Gesellschaft“, Bonn. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten - Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.unisiegen.de/schuleverstehen).

Brügelmann, H. (2007): Scharfe Brillen, wache Augen und ein einfühlsamer Blick. Wie Schulen über die Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen können: Zur Bedeutung von technischer Präzision und sozialer Kontrolle bei der Evaluation pädagogischer Standards. Erscheint als Broschüre des Reformschulverbands "Blick über den Zaun" oder download über <http://www.blickueberdenzaun.de/files/Bruegelmann-Evaluation.doc>

Dalin, P. (1973): Strategies for innovation in education. Case studies of educational innovation IV. CERI/ O-ECD: Paris.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bundesdruckerei: Bonn.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1976): Curriculum-Entwicklung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Klett: Stuttgart.

Hoffer, E. (1968): Die Angst vor dem Neuen. Rowohlt: Reinbek (engl.: The ordeal of change, 1964).

MacDonald, B./ Walker, R. (1976): Changing the curriculum. Open Books: London.