

Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen

Herbert Altrichter und Sophie Wiesinger, Johannes Kepler Universität Linz

Sich über Implementation Gedanken zu machen ist wieder in. Seit Anfang der 1990er Jahre erleben wir in den deutschsprachigen Ländern einen sich intensivierenden Diskurs über eine ‚Modernisierung des Schulwesens‘ (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003). In seiner aktuellen Ausprägung hat sich dieser wieder Modellen einer Schulreform zugewandt, die – wie Bildungsstandards und darauf bezogene Tests – durch zentrale administrierte Maßnahmen ‚auf der gesamten Breite‘ des Schulwesens innerhalb kurzer Zeit in allen Schulen umgesetzt werden sollen (vgl. Altrichter/Heinrich 2005). Folgerichtig findet das Thema ‚Implementation‘ wieder mehr Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, was sich in einer wachsenden Zahl von Arbeiten niederschlägt (vgl. Euler/Sloane 1998; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999; Sonntag et al. 1998; Kremer 2003; Wiechmann 2002; 2003; Altrichter/Wiesinger 2004; Ostermeier et al. 2004; Reinmann 2004; Specht/Freudenthaler 2004).

In den letzten Jahren hatten wir Gelegenheit, die Prozesse der Umsetzung einiger Innovationen im Schulwesen zu untersuchen. Ein wiederkehrender Eindruck dabei war, dass sich die Implementation des ursprünglichen Konzepts als bedeutend diffiziler herausstellte, als sich das die ProponentInnen der Innovation offenbar vorgestellt hatten. Im ersten Teil des Aufsatzes stellen wir an zwei Beispielen einige Probleme der Implementation aktueller Schulreformen dar. Im zweiten zeigen wird, dass in der internationalen Schulinnovationsforschung ein Fundus an Wissen vorhanden ist, der bei der Vorbereitung und Gestaltung von Implementationsprozessen helfen könnte.

Die Tücken der Implementation

Schaefers (2004) untersuchte die *Nutzung der erweiterten Personalkompetenz*, die Schulen in Nordrhein-Westfalen 1997 erhielten. Statt der bis dahin gültigen zentralen Zuteilung von Personal wurde ein Ausschreibungsverfahren eingeführt – landläufig als "schulscharfe Ausschreibung" bekannt. In diesem können Einzelschulen durch eine Auswahlkommission, in der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen vertreten sind, einige BewerberInnen zu einem Vorstellungsgespräch einladen und selbst die letztlich einzustellende Person auswählen. In der Studie wurden SchulleiterInnen, LehrerInnen aus der Auswahlkommissionen sowie erfolgreiche BewerberInnen zu zwei Zeitpunkten über ihre Einschätzung des Verfahrens befragt. Einige Ergebnisse:

- Das neue Ausschreibungsverfahren wird von allen befragten Gruppen weithin positiv aufgenommen. 80% meinen, dass dadurch eine 'bedarfsgerechte Rekrutierung' gelingt (vgl. Schaefers 2004, 162f). Wenn Veränderungsvorschläge geäußert werden, so wird eine Erweiterung des Verfahrens in Richtung noch größerer Autonomie der Schule gefordert.
- Auswahlentscheidungen werden primär aufgrund des persönlichen Eindrucks und der Fächerkombination der BewerberInnen getroffen, kaum wegen der Passung der Qualifikationen der BewerberInnen mit dem Schulprofil oder wegen deren Schulentwicklungsfähigkeiten.
- Nach einem Jahr wird weithin die "gute fachliche und persönliche Integration" der neu eingestellten KollegInnen (z.B. in Fachunterricht, Kollegium, Leistungsbewertung) konstatiert. Drei Viertel der Befragten würden wieder so entscheiden, obwohl sich nur etwa ein Viertel der neu eingestellten LehrerInnen aktiv an Schulprogrammarbeit beteiligt und ihre befragten KollegInnen ihre Erwartungen hinsichtlich deren Mitarbeit am Schulprogramm nur zu etwa einem Drittel erfüllt sehen (vgl. a.a.O., 165f).

In einer eigenen Studie hatten wir die Chance, die Implementation eines neuen Lehrerdienstrechts an 18 österreichischen Schulen im Verlaufe von zwei Jahren zu untersuchen (vgl. Altrichter et al. 2003). Für Schulreform ist dieses Dienstrecht insofern relevant, weil es erstens die über Unterricht und seine Vor- und Nachbereitung hinausgehenden *an einer Schule gemeinschaftlich zu erbringenden Leistungen* ("Topf C" genannt), die für Koordinierungs- und Entwicklungsbemühungen der Einzelschule bedeutsam sind, als verbindlichen Teil der Lehrerarbeit festlegt. Zu diesen Leistungen zählen z.B. Tätigkeiten wie Teamarbeit in Unterrichtsplanung, Fortbildung, Tätigkeit als KlassenlehrerIn, Mitwirkung in innerschulischen Entscheidungsstrukturen und bei Entwicklung und Evaluation von Unterricht, Schulprofilen und schulautonomen Curricula, verstärkte Elternarbeit. Zweitens sieht das Gesetz *Spielräume* für das Ausmaß der verschiedenen Tätigkeiten vor: Die konkrete Stundenanzahl sowohl der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten als auch der „C-Topfs“ (ebenso wie die Inhalte des letzteren) müssen *am Schulstandort* zwischen SchulleiterIn und jeweiliger LehrerIn *ausgehandelt* werden. Dies bietet die Möglichkeit, Strukturentscheidungen an der Einzelschule auch personell abzusichern: Bestimmte Funktionen – z.B. die schon lange diskutierten 'middle management'-Funktionen – können LehrerInnen differentiell zugewiesen und mit C-Stunden ausgestattet werden. Was zeigten unsere 18 Fallstudien über die Implementation dieses neuen Dienstrechts?

Die Umsetzung des Gesetzes stieß in vielen Schulen auf Unwillen der LehrerInnen, der in diesem Ausmaß überraschend war, weil der Gesetzesentwurf ein halbes Jahr zuvor in einer Urabstimmung der Gewerkschaftsmitglieder – in allen bis auf ein Bundesland – eine komfortable (über 2/3) Zustimmung erhalten hatte.

Angesichts dieses 'Widerstands' der MitarbeiterInnen und angesichts geringer prozessbezogener Implementationsvorbereitung entschieden sich viele SchulleiterInnen für eine Umsetzung nach dem Motto "Das Gesetz verändert Eure Arbeit nicht prinzipiell, sondern dokumentiert sie nur in neuer Form". Die Implementierung des Gesetzes erfolgte daher im Großteil der Schulen als eine 'Kodifizierung des Status Quo': Sie brachte leichte Veränderungen in der Aufgabenverteilung im Kollegium, ohne dass die Potentiale für neue Strukturierungen der schulischen Arbeit genutzt worden wären.

Das Gesetz sieht für alle LehrerInnen 15 Jahresstunden für die *Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen* vor. Die Nachfrage nach Fortbildung stieg tatsächlich „eklatant“ und führte im ersten Jahr der Implementierung zu Kapazitätsproblemen. Die Koordinierung der – bisher meist individualisierten – Fortbildungstätigkeit der LehrerInnen durch eine 'gemeinsame schulische Fortbildungspolitik', die sowohl auf die Entwicklungsbedürfnisse der Individuen als auch auf die Qualifikationserfordernisse, die sich aus Schulprofil und Entwicklungsplänen der Schule ergeben, Rücksicht nimmt, ist ein Standardthema der Schulentwicklungsdiskussion. Tatsächlich wurden die dienstrechtlichen Neuerungen in *keiner* der untersuchten Schulen dazu genutzt, solche Entwicklungen in Gang zu bringen, z.B. einen „schulinternen Fortbildungsplan“ zu formulieren, der den Erwerb von - für das Schulprofil wichtigen - Qualifikationen steuert.

Unsere Interpretation der beiden Studien führt zu folgenden Hypothesen:

- Es gibt offenbar einen sehr *selektiven Modus der Übernahme von Neuerungen*. In diesem akzeptieren Schulen einzelne Elemente des Innovationsangebots – v.a. solche, die mit der bestehenden Schulkultur leichter vereinbar sind –, prozessieren die Neuerung aber im Übrigen nach ihren gewohnten Kriterien und Prozessen. Dadurch wird diese von anderen Merkmalen und Begleitprozessen, die ursprünglich als integrales Element oder als erhoffte Begleiterscheinung der Innovation gedacht waren, entkleidet: So spielt im ersten Beispiel das Schulprogramm bei der Stellenausschreibung eine Rolle, nicht aber mehr bei den Auswahlentscheidungen und der Arbeitseinteilung. Das Dienstrecht wird umgesetzt, ohne die Tätigkeitsstruktur inhaltlich zu verändern.
- Die beschriebenen Verläufe weisen auch auf *Probleme der Implementationsvorbereitung und -begleitung* hin: Offenbar wurde die Umsetzung der Neuerung nicht so vorbereitet und begleitet,

die die AkteurInnen zu einem produktiven Umgang mit den Implementationsproblemen befähigt hätte. Vielmehr gingen im zweiten Beispiel die meisten SchulleiterInnen angesichts von Unmut der LehrerInnen und als Ausdruck des Mangel an Konzeptionen und interaktiven Kompetenzen in Richtung einer Anpassung an den *status quo*. Besonders deutlich wurde in dieser Studie die *Vernachlässigung der Rolle der intermediären Systeme* zwischen Zentralverwaltung und Einzelschule (z.B. Fortbildung, Schulaufsicht) in der Implementationsstrategie.

„Implementation“ als Beschleunigungshoffnung

Viele dieser Schwierigkeiten hätte man – nach einer Konsultation der Ergebnisse der Innovationsforschung – unschwer vorhersagen und einige wohl auch vermeiden können. Warum hat man dies versäumt (vgl. Altrichter/Heinrich 2005)?

- Der *Druck auf Bildungspolitik und -verwaltung*, wirksame Schulreformen zu setzen, hat deutlich zugenommen.
- In dieser Drucksituation geht der Großteil der Energie in die *Produktion neuer Ideen und wirksamer Instrumente*. Deren ‚Umsetzung‘ soll schnell gehen und rasche Wirksamkeit bringen. Aufwendige Entwicklungsmodelle, wie sie in der Phase der Schulautonomisierung gängig waren, erscheinen in der Retrospektive als luxuriös.
- WissenschaftlerInnen, die eher in einer *Anwendungs-, denn in einer Entwicklungslogik* denken, haben an Einfluss gewonnen: Sie sind eher an der Ableitung neuer Ideen aus Forschungsergebnisse und der Erforschung deren Wirksamkeit denn an Einzelheiten ihrer Umsetzung in den Einzelschulen interessiert.
- Ironischerweise erfolgt im Wunsch nach ‚schneller Umsetzung‘ implizit ein Rückzug auf ältere Implementationsmodelle: Bildungsverwaltungen scheinen wieder oft *auf die „selbsttransformative Kraft“ eigener Planungs- und Steuerungsprogramme* zu setzen. Diese Innovationsvariante, die für Formen des Regierungshandelns nachgewiesen wurde (Bröchler 2004), geht stillschweigend davon aus, dass sich die Maßnahme über bestehende Regelungskanäle (z.B. Dienstanweisungen, Informationsweitergabe) durchsetzen würde und keine weiteren Abstimmungsmaßnahmen notwendig wären. Die Zuflucht zu dieser Innovationsvariante mag eine – verzweifelte – Reaktion auf die ändernden Rahmenbedingungen und Ansprüche der Schulreform sein (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Heinrich 2005): Innovationen sollen nicht nur in Modellprojekten, sondern „auf ganzer Breite“ umgesetzt werden. Gleichzeitig steigen die budgetären Beschränkungen. Der Löwenanteil an Aufmerksamkeit und Ressourcen fließt daraufhin in die *Konzeption und Vorbereitung* der Innovation sowie in ihre *Aufbereitung als ‚Information‘* und oft auch in Form eines ‚Werks‘ (Broschüre, Buch, Materialien, Internet-Homepage), das der Öffentlichkeit politisch-administrative Aktivität signalisiert. Demgegenüber geraten ressourcenintensivere Aspekte des Innovationsprozesses ins Hintertreffen: Qualifikation und Pflege von Einstellungen der Schlüsselpersonen (Multiplikatoren, ‚Übersetzer‘); konkrete Realisierungsbegleitung in der oft konflikthaltigen Implementationssituation; das Sichtbarmachen von Realisierungsoptionen, die erste Ideen für angemessene Modelle der Umsetzung und Ausgestaltung anbieten; Beratung und Training.
- Das häufige Reden von ‚Implementation‘ erscheint selbst als *Symptom des Wunsches nach Beschleunigung von Schulentwicklung*, als Hoffnung auf schnellere und extern steuerbare Vorgangsweisen für die Umsetzung von "zukunftssträchtigen Hebeln" der Schulmodernisierung.

Was die Innovationsforschung zum ‚Implementationsproblem‘ zu sagen hat

Unter *Innovation* verstehen wir eine soziale Aktivität, die Veränderungen auf vier Dimensionen anstrebt: Verändert werden sollen *Praktiken*, das *Wissen* und die *Einstellungen*, die diesen Praktiken unterlegt sind, deren *materielle Aspekte*, sowie die *sozialen und organisationalen Strukturen*, in die diese Praktiken eingebettet sind und die ihrerseits wieder mit einem System von Ressourcen, Macht und Sanktionen/Gratifikationen assoziiert sind (vgl. Altrichter/Posch 1996). Von *Implementation* spricht man dann, wenn eine Neuerung an einem angezielten sozialen Ort aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird. Historisch (und auch heute) fiel das Phänomen der Implementation auf, wenn es nicht stattfand: Viele Innovationen, die auf den ersten Blick als durchaus sinnvoll und vielversprechend eingeschätzt wurden, fanden überhaupt keine, partielle oder bis zur Unkenntlichkeit veränderte Umsetzung.

Man kann *zwei generelle Strategien* unterscheiden (vgl. Fullan 1983, 493ff), um mit diesem ‚Implementationsproblem‘ umzugehen: Die *programmierte Strategie* (oder: fidelity approach) versucht es durch eine *bessere und umfassendere Spezifikation der Innovation selbst* zu lösen. Die *adaptiv-evolutionäre Strategie* geht dagegen davon aus, dass der ursprüngliche Innovationsvorschlag im Verlauf seiner Implementierung modifiziert werden wird. Dies wird nicht bloß als widerwärtiger Zug der banalen Wirklichkeit gesehen, den realistische Personen eben in Kauf nehmen müssen, sondern geradezu als ein wesentliches Charakteristikum von Implementation, das spätestens seit der klassischen Rand Change Agent Study bekannt ist: „The primary feature of effective implementation could be called ‘mutual adaptation’ in which the project is adapted to its institutional context *and* organizational patterns are adapted to meet the demands of the project.“ (Berman/McLaughlin 1977, 5).

Für Berman (1980) haben beide Ansätze Stärken und Schwächen (vgl. Abb. 1): Die programmierte Strategie ist eher angemessen, wenn das Ausmaß des angestrebten Wandels eher gering oder schrittweise verwirklichtbar ist, wenn der Wandel durch fixierte und weithin bekannte Methoden (z.B. Unterrichtsmethoden) erreicht werden kann, wenn die AnwenderInnen die angestrebte Innovation weithin begrüßen und die zu innovierende Organisation durch hohe Integration und eine weithin stabile Umwelt gekennzeichnet ist. Wo diese Bedingungen nicht zutreffen, erscheint ein adaptiver Ansatz angemessener (vgl. auch Fullan 1983, 498).

Abb. 1: Indikationen für unterschiedliche Implementierungsstrategien

	Programmierter Ansatz	Adaptiv-evolutionärer Ansatz
Ausmaß der Veränderung	Schritt für Schritt	groß
Curriculum-Technik	festgelegte, getestete und bekannte Methoden	adaptiv, offene Methoden
Einstellung der Beteiligten	Zustimmung	Konflikt
Integration der zu innovierenden Organisation	hoher Integrationsgrad	große Diversität in der Organisation
Stabilität des Umfelds	stabil	instabil

Die Wahl einer Implementierungsstrategie beruht also auch auf einer Einschätzung des Charakters und des Ausmaßes der angestrebten Innovation, womit wir wiederum mitten in aktuellen Fragen wären: Wenn man z.B. meint, dass aktuelle Reformen, wie der Wunsch, systemische und einzelschulische Verbesserungszyklen durch Bildungsstandards und darauf bezogene Testergebnisse einzuleiten, relativ leicht von einer im Prinzip gewogenen Mitarbeiterschaft umgesetzt werden können, dann empfiehlt sich eine schwerpunktmäßige Investition in die Entwicklung der Instrumente, die dann vielleicht sogar eher ‚selbsttransformativ‘ umgesetzt werden. Wenn nicht, dann ist die Frage der Umsetzung als ‚Entwicklung‘ zu konzipieren und mit einem entsprechenden Anteil der Projektressourcen auszustatten.

In der Zwischenzeit gibt es eine Fülle von Ergebnissen der Schulinnovationsforschungen, aus denen sich eine Reihe von Überlegungen für die Gestaltung von Innovationsprozessen ableiten lassen. Auf der Basis einer Kategorisierung von Fullan/Stiegelbauer (1991) haben wir in Altrichter/Wiesinger (2004) eine Zusammenstellung von relativ gut begründeten Aussagen über *förderliche und hinderliche Faktoren bei der Implementierung von Innovationen* vorgelegt (vgl. Abb. 2). Aus Platzgründen können hier nur einige Gedanken wiedergegeben werden.

A. Charakteristika der Innovation: Die Eigenschaften der Neuerung selbst beeinflussen den Umsetzungsprozess. Es ist nicht verwunderlich, dass die Chancen auf gute Implementierung mit dem (*wahrgenommenen, verspürten*) *Bedürfnis* nach Lösungen steigen. Ein weiterer Faktor liegt in der (*wahrgenommenen*) *Qualität und Praktikabilität des Innovationsvorschlags*. Damit ist nicht (nur) die Qualität gemeint, die ein Expertengremium dem Innovationsvorschlag zugesteht, sondern jene, die von den relevanten AkteurInnen der Implementierung wahrgenommen wird. „Qualität“ der Implementierung muss aus der Perspektive unterschiedlicher Interessensgruppen verstanden werden. Daher ist die *kontextuelle Passung* ein zentrales Merkmal von Qualität. Es hat sich oft gezeigt, dass aus anderen Kontexten importierte Programme nur selten in allen Lokalitäten gleich gut funktionieren (vgl. z.B. Huberman & Miles 1984).

B. Lokaler Kontext: Ohne die Unterstützung der *regionalen Verwaltung* (InspektorInnen etc.) wird eine Veränderung vielleicht bei einzelnen LehrerInnen oder Schulen stattfinden, aber sehr wahrscheinlich als „Innovationsinsel“ isoliert bleiben, ohne das System weiter zu beeinflussen. Die lokale Verwaltung muss *know-how* über und *Verständnis* für die angestrebte Veränderung zeigen; sie muss *aktive Unterstützung* für Schulleitung und LehrerInnen anbieten (vgl. Broadhead 2001, 43), und zwar nicht nur anfänglich, sondern als andauernde und beständige Begleitung des Projekts (z.B. Prozessberatung, Abruf von ExpertInnen, Exkursionen zu den innovativen Praktiken, Fortbildungsmaßnahmen). Auch die *Stabilität des Kontextes* ist ein wichtiges Merkmal. Es ist bedeutend einfacher, eine Implementierung in einem stabilen Umfeld erfolgreich voranzutreiben.

Abb. 2: Einflussfaktoren auf Implementation

<p>A. Charakteristika der Innovation selbst</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (<i>wahrgenommenes oder gefühltes</i>) Bedürfnis ▪ Klarheit (der Ziele und Mittel) ▪ Komplexität ▪ Qualität, kontextuelle Passung und Praktikabilität 	<p>C. Organisation</p> <p><i>C1. AkteurInnen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitung der Organisation (z.B. Schulleiter/in und ev. Schulleitungsteam; Projektleitung, Steuergruppe) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ausmaß des commitments zur Innovation</i> - <i>Fähigkeit, Ressourcen zu beschaffen</i> - <i>Schutz vor äußerer Einmischung</i> - <i>Anerkennung und Ermutigung für das Personal</i> - <i>Anpassung der Standardverfahrensweisen</i> ▪ Kompetenzen und Einstellungen der LehrerInnen <ul style="list-style-type: none"> - <i>Partizipation bei der Entscheidungsfindung</i> - <i>Qualität der kollegialen Beziehungen</i> ▪ Kompetenzen und Einstellungen der SchülerInnen und anderer Betroffener <p><i>C2. Charakteristika der Organisation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompatibilität der Ziel der Innovation mit den strategischen Zielen der Organisation ▪ organisationale Strukturen und Prozesse ▪ Anreizsysteme und Karrieremuster ▪ Charakteristika des bestehenden Curriculums und der Leistungsbeurteilungsverfahren ▪ Organisationskultur
<p>B. Charakteristika des lokalen Kontexts</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ regionale Verwaltung (z.B. Schulbezirk) <ul style="list-style-type: none"> - <i>Geschichte: positive/negative Erfahrungen mit Innovationen</i> - <i>adäquate Unterstützung und Begleitung von Innovationen</i> - <i>aktives Wissen und Verständnis bzgl. der Innovation</i> ▪ Charakteristika des engeren lokalen Umfeldes (z.B. Gemeinde) ▪ Stabilität/Veränderlichkeit des Kontextes 	
<p>D. Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualität der Beziehungen zwischen zentralen und lokalen AkteurInnen ▪ Ressourcenunterstützung und Fortbildung 	

C1. Organisationsebene - AkteurInnen: Die Bedeutung des innerschulischen *Managements* für eine erfolgreiche Implementation braucht hier nicht eigens betont zu werden. *Commitment, Engagement und Loyalität gegenüber der Innovation* sind auf allen Ebenen der Hierarchie wichtig, besonders jedoch bei den Spitzenkräften (vgl. Thomas 1994, 1852). Kraft ihrer Position haben sie die Möglichkeit, Ressourcen zu verteilen und Erfolg oder Untätigkeit zu sanktionieren. Als im

Zentrum des Interesses stehende Personen werden sie beobachtet und signalisieren durch ihr eigenes Verhalten, wie ernst die Innovation genommen werden muss (vgl. Firestone und Corbett 1988). Da unter Realbedingungen schulische Führungskräfte häufig keine aktive Rolle spielen, weil sie Schwierigkeiten damit haben, ihre traditionell eher passiv-administrative Rolle zur neueren, aktiveren Rolle als „facilitator of change“ (vgl. Hall/Hord 2001) zu transformieren, bieten manche Implementierungsprojekte Workshops und Coaching-Möglichkeiten für Leitungspersonen an (vgl. Lam et al., 2002), die ihnen helfen sollen, eine förderliche Rolle in der Implementierung aufrechtzuerhalten.

Partizipation bei der Entscheidungsfindung: Die Innovationsforschung hat gezeigt, dass die Einbindung des Personals der „zu innovierenden“ Organisation eine effizientere Implementierung begünstigt (vgl. Thomas 1994, 1855; Pashiardis 1994; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, 68; Sloane 2005, 5). Zweifelsohne sind die *Kompetenzen und Einstellungen der einzelnen LehrerInnen* zur Innovation wichtige Faktoren, die zu Qualität und Richtung des Veränderungsprozesses beitragen (vgl. Ertl/Kremer 2005, 14f; Kuzmanovics 2003). Die Anzahl „veränderungsbereiter“ LehrerInnen hängt nicht nur von der Personalrekrutierung, sondern auch von den je entwickelten Schulkulturen ab (vgl. Purkey/Smith 1991; Eder/Altrichter 2004). Das Lernen einzelner PraktikerInnen ist in ein *Netzwerk* von KollegInnen, Leitungspersonal, AdministratorInnen und anderen relevanten Beteiligten eingebettet, das Lernen erleichtern kann (vgl. Newmann, 1996, 180; Fullan 1994, 2843; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 306; Altrichter 2002). Lave/Wenger (1991) haben darauf hingewiesen, dass Lernen auch die *Ausbildung von Identität* in und vis à vis der jeweiligen „community“ umfasst.

Neuerungen bedürfen auch der Lernbereitschaft jener, die nicht-beruflich im Innovationsfeld tätig sind. Im Fall von Schul- und Curriculuminnovationen sind meist die *Fähigkeiten und Einstellungen der Lernenden* (SchülerInnen, StudentInnen) ein wichtiger Faktor der Implementierung. Wenn der Innovationsvorschlag unklar, ihren Bedürfnissen widersprechend, unter- oder überfordernd sein sollte, kann es leicht geschehen, dass die Lernenden der Innovation ihre Unterstützung versagen. Ebenso können *Schulwarte, Sekretariatspersonal und andere Beteiligte* von der Neuerung betroffen und in der Lage sein, die Implementierung aktiv zu unterstützen oder zu behindern.

C2. Organisationsebene: Strukturelle und kulturelle Merkmale der Organisation

Weiters ist die *Kompatibilität der Ziele der Innovation mit den strategischen Zielen der Organisation*, in der die Neuerung umgesetzt werden soll, von Bedeutung (vgl. Sonntag et al. 1998, 341; Euler/Sloane 1998, 325). Das gleiche gilt für einige weitere situative Charakteristika: *Organisationale Strukturen, Instrumente und Prozesse* sind wichtige Faktoren bei der Implementierung. Eine Innovation zielt für gewöhnlich darauf ab, einige Organisationsstrukturen und –prozesse *direkt* umzuformen (z.B. neue Materialien für kollaboratives Lernen). Dabei übt sie gleichzeitig auch *indirekt* Druck auf andere Organisationsstrukturen und –prozesse aus (z.B. Dienstorganisation der LehrerInnen, Stundenplanerstellung, Entscheidungsverfahren). *Anreizsysteme* sowie *Karrieremuster* in der Organisation müssen im Zuge des Veränderungsprozesses überdacht werden, damit sie mit der Innovation harmonieren (vgl. Sonntag et al. 1998, 343). Im Falle von unterrichtsbezogenen Neuerungen sind insbesondere die Struktur des *bestehenden Curriculums und die Verfahren der Leistungsbeurteilung* relevant: Der Versuch, Lehr- und Lernstile zu verändern und gleichzeitig bestehende sonstige Bedingungen des Lernens unangetastet zu lassen, wird mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit zu Komplikationen führen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 294). Die Implementierung muss daher darauf hinarbeiten, die bestehende *Organisationskultur* mit der Kultur des *Innovationsvorschlags* und dessen *Implementierungsprozess* abzustimmen (vgl. Ghesquiere et al. 1994, 48). Daraus folgt, dass eine Neuerung, auch wenn ihr primärer Anspruch beschränkter ist, gleichzeitig eine (partielle) Innovation der Organisation mit sich bringt und damit einen Prozess der Systemveränderung - oder „organisational learning“ - erfordert (vgl. Euler/Sloane 1998, 320; Senge 1990, 351).

D. Politik, Zentralverwaltung und externe Agenturen: Politische Prioritäten, Lobbying von Interessengruppen und öffentliche Anliegen kanalisieren Ressourcen und Gratifikationen für Innovationen. Gesetzgebung, regionale Richtlinien, Fördergelder, Projekt­sponsoring usw. dienen als Instrumente zur Durchsetzung dieser Interessen. Nur zu oft unterschätzen Administration und externe Agenturen die Komplexität des Implementationsprozesses: „[They] have been preoccupied with policy and program adoption, and have vastly underestimated the problems and processes of implementation. The policy maker and the local practitioner inhabit different worlds, each side ignorant of the subjective world of the other.” (Fullan 1994, 2843) Eine solche Missachtung materialisiert sich in Form von Implementationsstrategien, die eher um einzelne „episodic events“ aufgebaut, denn als kontinuierliche Prozesse angelegt sind. Dies ist umso misslicher, als die Innovationsforschung zeigt, dass die *Qualität der Beziehungen zwischen zentralen AkteurInnen*, die die Innovation betreiben, und den *lokalen UmsetzerInnen* ein Schlüsselthema erfolgreicher Implementierung ist.

Implementation ist ...

Aus der Literatur schält sich also ein Bild heraus, das die Implementation – zumindest *komplexer* – schulischer Neuerungen nicht als ‚Umsetzung‘ *nach* der Entwicklung einer Neuerung sieht, sondern selbst als *Entwicklungsprozess*, in dem die Neuerung, die als Idee/Plan/Vorschlag kommuniziert wurde, letztlich erst „gemacht“ wird. Implementation ist also ein

- *komplexer* (d.h. unter vielfachen Bedingungen und Wechselwirkungen stehender)
- *Prozess* (d.h. er erstreckt sich in der Zeit)
- des *Lernens auf verschiedenen Ebenen* (d.h. individuelle Lernprozesse werden von Gruppenlernprozessen und organisationalem Lernen ergänzt, das nach einer Veränderung relevanter Strukturen, Prozesse und Kulturen strebt);
- der zu (partiell) neuen *Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten* der AkteurInnen
- und neuen *Strukturen* der betroffenen Organisationen führt, und
- in dem sich Phasen der *Forschung, Entwicklung und ‚Anwendung‘* nicht streng unterscheiden lassen (z.B. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999, 75).

Die Komplexität der Implementierung macht die Vorhersage ihres Erfolgs riskant. Sie macht es aber auf der anderen Seite für EntwicklerInnen und PromotorInnen von Innovationen vorteilhaft, sich an der Implementierung aktiv und direkt zu beteiligen, um aus den Adaptionen und Veränderungen im Zuge Umsetzung an einem spezifischen Ort mehr über die eigene Innovation zu lernen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2002). Die Rolle der „professional community“ in der Lehrerforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 17 – 36), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. (2005, in Vorb.): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Erscheint in einer Publikation des IPN: Kiel.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Heinrich, M.: Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. In: ÖZS (2005; in Vorb.)
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2005): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. Erscheint in W. Böttcher, H.G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.): *Evaluation im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Altrichter, H./Mayr, J./Zwettler, S.; 2003: Vergleichende Analyse der Schulfallstudien der Bundesländer Oberösterreich, Salzburg und Tirol. Ms. Univ. Linz.
- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996). Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H./Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements*. Göttingen: Hogrefe, 220-233.

- Berman, P./McLaughlin, M. (1977). *Federal Progras Supporting Educational Change*, Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Washington, D.C.: US Office of Ecuations, Dpt. Of Health, Education and Welfare.
- Berman, P. (1980). Thinking about Implementation Design: Matching Strategies to Situations. In D. Mann & H. Ingram (Hrsg.): *Why Policies Succeed or Fail*. Berkeley: Sage.
- Broadhead, P. (2001). Curriculum Change in Norway: thematic approaches, active learning and pupil cooperation—from curriculum design to classroom implementation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 19-36.
- Bröchler, S. (2004). Kalliope im Wunderland? Orientierungen, Bedarfe und Institutionalisierung von wissenschaftlicher Politikberatung im bundesdeutschen Regierungssystem. In R. Schützeichel & T. Brüsemeister (Hrsg.): *Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung*. Wiesbaden: VS, 19-38.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.) (2003). *Zur Modernisierung der Schule*. Bielefeld: Transcript.
- Eder, F./Altrichter, H. (2004): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In H.G. Holtappels (Hrsg.): *Schulprogramme*. Neuwied: Luchterhand.
- Ertl, H./Kremer, H.-H. (2005). Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen. *bwp@* (spezial 2), online im WWW: http://www.bwpat.de/spezial2/ertl_kremer.shtml.
- Euler, D./Sloane, T.F.E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 312 – 326.
- Firestone, W.A./Corbett, H.D. (1988). Planned organisational change. In N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman
- Fullan, M. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. (1994). Implementation of Innovations. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition). Oxford: Pergamon, 2839-2847.
- Fullan, M. /Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Ghesquiere, P./Morris, G./Maes, B./Vandenberghe, R. (1994). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools: a multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47-56.
- Hall, G. E./Hord, S. M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Huberman, A.N./Miles, M.B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- Kremer, H.-H. (2003). *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten*. Paderborn: Eusl.
- Kuzmanovic, R. (2003). Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. *bwp@* (Nr. 4), online im WWW: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.shtml.
- Lam, Shui-fong/Yim, Pui-shan/Lam, Tom Wing-hong (2002). Transforming school culture: Can true collaboration be initiated? *Educational Research*, 44(2), 181-195.
- Lave, J./Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. A./Montgomery, D.J. (1980). Evaluating program implementation. *Evaluation Quarterly*, 4, 193-214.
- Newman, F. M./Associates (1996). *Authentic Achievement. Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossey-Bass-Publishers.
- Ostermeier, C./Carstensen, C.H./Prenzel, M./Geiser, H. (2004). Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. *Unterrichtswissenschaft* 32(3), 215- 237.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *The International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Purkey, S. C./Smith, M. S. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin, (Hrsg.): *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13 – 45.
- Reinmann, G. (2004). Implementation als Designprozess. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements*. Göttingen: Hofgreffe, 234 – 247.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998). Wenn kreative Anstze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 292-311.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1999). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? In H-E. Renk, (Hrsg.): *Lernen und leben aus der Welt im Kopf*. Neuwied: Luchterhand, 61-78.
- Schaefers, C.(2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS, 159 – 169.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. London: Randomhouse.
- Sloane, P. F. E. (2005). Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. *bwp@* (spezial 2), online im WWW: <http://www.bwpat.de/spezial2/sloane.shtml>.
- Sonntag, K./Stegmair, R./Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26(4), 327 – 347.
- Specht, W./Freudenthaler, H.H.(2004). Bildungsstandards - Bedingungen ihrer Wirksamkeit. *Erziehung und Unterricht* 154(7-8), 618-629.

- Thomas, R.M. (1994). Implementation of educational reforms. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, 1852 – 1857.
- Wiechmann, J.(2002). Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(1), 95 – 117.
- Wiechmann, J.(2003). Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten. *Zeitschrift für Pädagogik* 19(5), 675 – 694.