

Hutterer, Robert; Altrichter, Herbert

## Förderung sozial-emotionaler Lernziele als Innovation der Schule

*Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 225-239*



Quellenangabe/ Reference:

Hutterer, Robert; Altrichter, Herbert: Förderung sozial-emotionaler Lernziele als Innovation der Schule - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 225-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294915 - DOI: 10.25656/01:29491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294915>

<https://doi.org/10.25656/01:29491>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## Förderung sozial-emotionaler Lernziele als Innovation der Schule

Vor dem Hintergrund der österreichischen Schulreform der siebziger Jahre werden vier Ansätze der Förderung sozial-emotionaler Lernprozesse dargestellt, und zwar der Versuch, durch die Integrierte Gesamtschule zu sozialer Integration beizutragen; die neuen gesetzlichen Bestimmungen, die u. a. Schülermitverwaltung in den österreichischen Schulen einführen; ein Informations- und Materialpaket zum Thema „Soziales Lernen“, das Lehrern angeboten wurde; sowie Lehrertrainings.

Diese Versuche werden als Ansätze einer „Humaninnovation“ der Schule interpretiert. Ihre Innovationslogik, der Ansatzpunkt ihrer Innovationsstrategie sowie das inhärente Bild der durch die Innovation betroffenen Personen werden analysiert. Davon ausgehend, werden abschließend einige Hypothesen über förderliche Bedingungen für „Humaninnovationen“ vorgetragen.

### Facilitation of social and emotional aims as an innovation of school

In this paper four Austrian examples of facilitation of social and emotional aims are discussed. These are the Comprehensive School which should contribute to more social integration; a law which laid down participation of pupils in the school council; a package of informations and teaching materials for teachers; and teacher trainings.

These projects are seen as examples for a „human-innovation“ of school. Their innovational logic, the starting point of the strategy and the inherent model of the person concerned by the innovation are discussed. The article concludes with some hypotheses of facilitating conditions for „human-innovations“.

### 1. Kontext und Absicht der Arbeit

„Innovation des Bildungswesens“ war eines der angesehenen Schlagwörter der politischen Diskussion der späten sechziger Jahre und frühen siebziger Jahre. Wie in anderen westlichen Industriestaaten, so wurde auch in Österreich die Bildungsreform unter Schlagworten wie „Produktionsfaktor Bildung“ und „Demokratisierung durch Chancengleichheit“ vor allem als quantitative Ausweitung des Bildungswesens und über organisationszentrierte Schulversuche betrieben (vgl. dazu Dermutz 1980; Kellermann 1977; Thonhauser 1977). Curriculumreform wurde nur als Nebenprodukt schulorganisatorischer Bestrebungen aufgefaßt (Posch und Altrichter 1982). Der Änderung der Unterrichtsinteraktion in der Schulklasse wurde überhaupt geringe Beachtung geschenkt. Es wurden keine großen Programme zu dieser Problematik durchgeführt, doch erfolgte die Etablierung neuer, auf Lehrer-Schüler-Interaktion bezogener Inhalte Schritt für Schritt in traditionellen Veranstaltungen der Lehreraus- und -fortbildung (z.B. Rezeption von *Tausch*, *Flanders* usw.) und durch die Aufnahme neuer Veranstaltungsformen in traditionelle Studiengänge.

Parallel dazu läuft die Analyse, daß die österreichische Bildungsreform der siebziger Jahre viel stärker *quantitativ* (an der Zahl der Schüler mit höherem Bildungsabschluß) als *qualitativ* (Art der Bildungsziele) orientiert war. Innerhalb des quanti-

tativen Aspekts wurde wiederum weit stärkeres Augenmerk auf die *kognitive* Seite der Bildungsaufgabe der österreichischen Schule als auf deren *affektive* und *soziale* Seite gelegt (vgl. curriculare Arbeit des Zentrums für Schulversuche).

Dem Bereich des sozial-emotionalen Lernens wird in letzter Zeit zunehmendes Interesse entgegengebracht; gelegentlich wurde dabei auch polemisch das Schlagwort einer erzieherisch akzentuierten „inneren Schulreform“ den bisherigen „äußeren Schulreformkonzepten“ entgegengestellt. Folgende Motive scheinen dieser Entwicklung zu unterliegen:

- Das bildungspolitische Patt zwischen den Parteien verhindert weitere schulorganisatorische Versuche und lenkt das Interesse stärker auf „innere Vorgänge“ der Schule, deren Reform zudem im ökonomischen Sinn billiger scheint (*politisch-ökonomische Motive*).
- Emotionale Belastungen und soziale Schwierigkeiten, die Lehrer und Schüler im Unterricht erfahren (vgl. *Belschner et al. 1973; Teegen und Kranz 1972; Weidemann 1978*), verstärken das Bedürfnis nach Veränderung der sozial-emotionalen Praxis der Schule (*praktische Motive*).
- Die Unübersichtbarkeit sogenannter unbeabsichtigter Nebenwirkungen, die als „geheimer Lehrplan“ den Unterricht mitbestimmen (*Zinnecker 1975*), das Bewußtsein der Zielkomplexität von Lernprozessen (*Bloom 1975*) und des Beitrages des Lehrers zum Erleben und Verhalten des Schülers im Unterricht (*Tausch 1979*) führten zu einer stärkeren Thematisierung sozial-emotionaler Lernvorgänge in theoretischen Modellen (*theoretische Motive*).
- Schließlich kam es infolge einer allgemeinen Werteverstärkung in Richtung „Demokratisierung“ und „Humanisierung“ zu einer Problematisierung von hohen Leistungszielen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und zu einer „Aufwertung“ sozial-emotionaler Lernziele (*ethisch-gesellschaftspolitische Motive*).

Aus dieser Motivkonstellation wurden auch in Österreich einige Initiativen auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen zur Förderung sozial-emotionaler Lernprozesse unternommen. Ausgehend von einer kurzen Klärung des Begriffsfeldes „sozial-emotionale Lernziele“, versuchen wir diese Initiativen in vier Beispielen darzustellen. Die zentrale Frage dieser Arbeit lautet: Welche Mängel und Vereinseitigungen weisen diese Initiativen zur Veränderung der sozial-emotionalen Praxis der Schule auf, wenn man sie aus der Perspektive innovationstheoretischer Überlegungen betrachtet? Mit unserer an Innovationskonzepten orientierten Diskussion vorliegender Reforminitiativen hoffen wir, einige allgemeine Perspektiven für künftige schulreformerische Bestrebungen zu erarbeiten, die einem umfassenderen Konzept von Schulinnovation jenseits polemischen Ausspielens von „äußerer“ und „innerer“ Schulreform folgen (vgl. *Olechowski 1981*).

## 2. Sozial-emotionale Lernziele – Bedeutung und Implikationen

Versucht man, vorliegende Definitionsversuche und Listen von sozial-emotionalen Lernzielen zu überblicken (z. B. *Prior 1976; Tausch 1979*), so bekommt man recht rasch den Eindruck, daß mit dem Begriff „sozial-emotionale Lernziele“ ein komplexes Phänomen umschrieben wird, das praktisch bedeutsam ist, dessen theoretische Strukturierung jedoch noch nicht befriedigend gelungen ist. So stellt der Begriff wohl zunächst eine negative Bestimmung dar, nämlich den Versuch, sich von rein kognitiv orientiertem und rein individuellem Lernen abzugrenzen. Positiv werden dem Begriff dann eine Reihe von Aspekten unterlegt, die nach Meinung

der jeweiligen Autoren stärker in Lernprozessen zur Geltung kommen sollten. Im einzelnen werden dabei in unterschiedlicher Gewichtung folgende Komponenten kombiniert:

- *Einstellungskomponente* (Sozial-emotionale Lernziele beziehen sich auf Einstellungen und Wertorientierungen, die in konkreten Situationen handlungsleitend wirksam werden sollen.)
- *Gefühlskomponente* (Sozial-emotionale Lernziele beziehen sich auf relativ überdauernde gefühlsmäßige Erlebnisbereitschaften.)
- *Aktivitätskomponente* (Sozial-emotionale Lernziele beziehen sich auf die Entwicklung situationsadäquater Handlungsfähigkeit und -bereitschaft.)
- *Sozialkomponente* (Sozial-emotionale Lernziele beziehen sich auf jene Erlebnismöglichkeiten, Einstellungen und Handlungen, die die soziale Interaktion und Kommunikation bestimmen.)
- *Gesellschaftspolitische Komponente* (Sozial-emotionale Lernziele beziehen sich explizit oder implizit immer auf ein bestimmtes Verständnis von Gesellschaft, auf eine Vorstellung von sinnvollem und wirksamem Handeln und auf ein Menschenbild. Obwohl sie meist formale Fähigkeiten in bezug auf Interaktion und Kommunikation beschreiben, haben sie jedoch in ethischem und gesellschaftspolischem Sinne Substanz und können niemals wertneutral sein. In der Schulreformdiskussion der vergangenen Jahre gruppierten sie sich um die Leitvorstellungen „Demokratisierung“ und „Humanisierung“.)

Die Beschreibung jener Komponenten, die Ziele im sozial-emotionalen Bereich charakterisieren, zeigt ihre Komplexität und Vielschichtigkeit. Weiters wird dabei klar, daß die Innovation der Schule auf der sozialen und emotionalen Ebene einen „Eingriff“ in die Persönlichkeits- und Beziehungsstruktur jener Personen bedeutet, die im Unterricht, und im weiteren Sinn im Bereich des Bildungswesens, interagieren. Es geht dabei nicht um äußerliches Anlernen von Verhaltensweisen und um äußerliches Übernehmen von Einstellungen, sondern um Lernprozesse, die eine beständige und tiefgehende Ich-Beteiligung der Lernenden implizieren. Innovationsbemühungen im sozial-emotionalen Bereich müssen diesen Umstand berücksichtigen.

### 3. Versuche zur Förderung sozial-emotionaler Lernziele in Österreichs Schulen

Im folgenden werden vier Beispiele typischer Innovationsinitiativen skizziert, die die Förderung von z. T. unterschiedlichen sozial-emotionalen Lernzielen beabsichtigen. Die Förderung sozial-emotionaler Lernziele ist in diesen Innovationsbemühungen z. T. zentrales, z. T. ein nebengeordnetes Ziel; sie beziehen sich aber immer auf eine Veränderung der sozial-emotionalen Praxis im Mikrobereich der Schule. Wesentlich ist dabei die Darstellung ihrer *Innovationslogik*, d.h. die Annahmen darüber, wie die neu eingeführten Maßnahmen sich auf sozial-emotionale Lernziele auswirken.

#### 3.1 Soziale Integration durch veränderte Schulorganisation

Das zentrale Ziel der österreichischen Schulversuche im Bereich der Schule der 10- bis 14jährigen nach Artikel II der 4. Schulorganisationsgesetzesnovelle (8. 6. 1971) war das einer chancengleichen Ausschöpfung der Begabungsreserven (BMUK 1976, S. 3).

Daneben sollte jedoch auch das Ziel verstärkter sozialer Integration angestrebt werden. Im Gegensatz zur traditionellen Scheidung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten sollte im Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ durch eine „soziale Koedukation durch die Errichtung von leistungsheterogenen Stammklassen, in denen Schüler aller Befähigungsgrade und mit verschiedener Schichtzugehörigkeit in bestimmten ‚Kernfächern‘ gemeinsam unterrichtet werden“ (Petri 1975, S. 82), eine Lernsituation geschaffen werden, die geeignet ist, „durch gemeinsames Lernen, Handeln und Erleben sozialschichtspezifische Einstellungen und Vorurteile zu reduzieren und abzubauen und das gegenseitige Verständnis zu erhöhen“ (BMUK 1976, S. 3f.).

Im Schulversuchsplan wurde zwar eine gewisse Skepsis bezüglich der Erreichung der erwünschten sozialintegrativen Effekte ohne Veränderung der Form der unterrichtlichen Arbeit angemerkt (BMUK 1976, S. 19). In den Evaluationsberichten wird jedoch klagend festgestellt, daß eine Nutzung „der didaktischen Möglichkeiten der sozialen Koedukation ... im Rahmen der gegenwärtigen – primär organisatorisch ausgerichteten – Schulversuche zum großen Teil noch nicht vorgesehen“ war (Petri 1975, S. 92).

### *Innovationslogik: Änderung der „Institutionsstruktur“*

In bezug auf das Lernziel „soziale Integration“ scheint also folgende Innovationslogik hinter den österreichischen Sekundarschulversuchen zu stehen: Durch eine über ein Gesetz initiierte organisatorische Maßnahme (nämlich die Einführung neuer, schichtübergreifender sozialer Systeme durch die Zusammenfassung aller Schüler, die bisher schichttypisch selektiert in unterschiedlichen Schultypen untergebracht waren, in einem neuen Schultyp) wird eine verstärkte Interaktion zwischen Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten ermöglicht; daraus ergibt sich eine verstärkte soziale Integration, die sich etwa in Freundschaftsbeziehungen der Schüler niederschlägt (vgl. Petri 1975, S. 6f.). Eine wesentliche Voraussetzung dieser Wirkungslogik wurde in der Diskussion um die österreichischen Schulversuche (vgl. Dermutz 1980) stark in Frage gestellt: Da die IGS Angebotsschulen sind, die neben dem traditionellen Schulsystem bestehen, werden IGS in der Regel von der bisherigen „Hauptschüler-Gruppe“ besucht, während Gymnasien weiterhin jene Gruppen aufnehmen, die nach höheren Bildungsabschlüssen streben.

### *3.2 Förderung sozialen Lernens durch Informations- und Materialangebote für Lehrer*

Wohl auch aus Einsicht in die Mängel des in 3.1 beschriebenen einseitig organisatorischen Versuches, soziales Lernen zu fördern, wurde im Schuljahr 1979/80 vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine Reihe von Experten (Lehrer, Professoren von Pädagogischen Akademien, Hochschullehrer) zur Mitarbeit in einer „Arbeitsgruppe Soziales Lernen“ eingeladen. Bevor noch jene Untergruppe,

die die anzustrebenden *Zielbereiche* zu klären hatte, ihre Arbeit abgeschlossen hatte (vgl. *Brandauer* et al. o.J.), wurde von einer getrennt davon arbeitenden Untergruppe ein Paket „*Schülermaterial*“ vorgelegt (Themen: „Probleme gemeinsam lösen; gemeinsam reden; selbständig lernen; vgl. *Bauer* et al. o.J.) und sofort im Schuljahr 1980/81 an einigen Versuchsschulen eingesetzt. Ein von einer weiteren Untergruppe in der Intention begleitender Lehrerfortbildung vorgelegtes „*Betreuungscurriculum*“ sah folgendes vor: „Wissenschaftliche Betreuer“ sollten im Rahmen der ohnehin an allen Versuchsschulen etwa monatlich stattfindenden, etwa eineinhalb bis zwei Stunden dauernden „Betreuungskonferenzen“ die betroffenen Lehrer mit den Zielsetzungen und den Materialangeboten des Projekts vertraut machen. Für die „wissenschaftlichen Betreuer“ selbst, also für die Multiplikatoren dieses Projekts (das sind vor allem Professoren von Pädagogischen Akademien und Schulinspektoren, die in der Regel in keiner Verbindung zum Projekt „Soziales Lernen“ und dessen Zielsetzungen standen), wurde ebenfalls ein Paket mit Vorschlägen zur Gestaltung derartiger Betreuungskonferenzen und mit dabei verwendbaren Materialien angeboten (*Buchberger* et al. o.J.).

Einerseits als Konsequenz des bevorstehenden Auslaufens der österreichischen Schulversuche und andererseits wohl auch der projektinternen Kritik an dem unbefriedigenden Lehrerfortbildungskonzept wurde im Jahr 1981 eine geänderte Fortführung der Projektarbeit beschlossen.

Der Anspruch, unterstützende Lehrerfortbildungsmaßnahmen anzubieten, wurde überhaupt fallengelassen. Die Arbeitsgruppe beschränkte sich darauf, für *alle* Sekundarschulen (also nicht nur für die Versuchsschulen) sechs Hefte mit konkreten Vorschlägen und Anregungen für die Gestaltung sozialer Lernsituationen auszuarbeiten (Themen dieser Hefte waren z.B. Über Unterricht sprechen; Gemeinsam üben – einander helfen; Prüfungen gemeinsam planen – über Beurteilungen reden; vgl. *Altrichter* et al. 1982).

Durch eine Aufbereitung dieser Aktion „Miteinander Lernen“ in den Massenmedien sollten Lehrer und Schüler angeregt werden, die in den Heften vorgeschlagenen und eigene Ideen sozialen Lernens zu erproben und zu dokumentieren. Dabei entstehende Projekte sollten ebenfalls über die Medien der Öffentlichkeit bekannt gemacht werden.

### *Innovationslogik: Informationsdiffusion*

Hinter dieser Initiative scheint damit folgende Logik der Innovation zu stehen: Durch die Aushändigung eines Pakets von Experten erarbeiteter Informationen und Schülermaterialien gelingt es, Lehrer zu einer solchen Umgestaltung der Interaktionen im Unterricht zu befähigen und zu motivieren, die eine verstärkte Erreichung sozialer Lernziele durch Schüler fördert. Der begleitenden Lehrerfortbildungsmaßnahme „Betreuungscurriculum“ sprechen wir in diesem Zusammenhang keinen über eine Informationsweitergabe hinausgehenden Wert zu. Aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden Zeit und des sehr unterschiedlichen Erfahrungsstandes der für diesen Zweck in der Regel nicht vorgebildeten Lehrerfortbildner

(= wissenschaftliche Betreuer), vermuten wir, wie auch projektintern kritisiert wurde, daß dem Anspruch, daß „der Vorgang in der Betreuungskonferenz ... Modellcharakter für die Arbeit des Lehrers in der Schulklasse“ (Buchberger et al. o.J., S. 4) erhalten sollte, nicht Genüge getan werden konnte.

Die zweite Phase des Projekts unterscheidet sich von der ersten durch den Versuch, durch die mediale Aufbereitung der Aktion und durch die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse in publikumswirksamen Medien einen zusätzlichen Motivationsfaktor für die Nutzung der angebotenen Materialien einzuführen.

### 3.3 Demokratisierung durch Einführung der Schülermitverwaltung

Ein weiterer Versuch, eine Innovation von größerer Reichweite in Richtung auf Demokratisierung der Schule durchzuführen, stellt das Schulunterrichtsgesetz 1974 dar (vgl. Brezovich und Oberleitner 1978), in dem u. a. neue Normen für die Rechte der Schüler hinsichtlich ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten gesetzt wurden und ein rechtlicher Rahmen dafür geschaffen wurde. Der Intention nach zielt dieses Gesetz auf einen Lernprozeß ab, der es dem Schüler ermöglicht, sozial-emotionale Lernziele wie soziales Engagement, Selbstbestimmung und Mitbeteiligung zu erreichen. Es stellte an Schüler und Lehrer neue Anforderungen und eröffnete für beide Gruppen ein potentielles Lernfeld für sozial-emotionales Lernen: Schüler müssen lernen, unter den gegebenen institutionellen Bedingungen, die neu erworbenen Rechte wahrzunehmen und auszuschöpfen; Lehrer müssen lernen, die neu entstandenen Rechte der Schüler zu akzeptieren und ihnen in pädagogisch adäquater Weise zu begegnen.

#### *Innovationslogik: Gesetzliche Normierung der Interaktion mit Sanktionsmöglichkeiten*

Die Innovation besteht darin, daß in legitimierter Form eine neue Definition der Beziehung zwischen Schüler und Lehrer bzw. Schulleiter und Schulbehörde gesetzt wurde, die es dem Schüler ermöglicht, über Interessensvertreter in verschiedenen Bereichen (wie in der Gestaltung des Unterrichts und in der Wahl der Unterrichtsmittel) mitzuwirken und mitzubestimmen. Durch einen über ein Gesetz bereitgestellten formellen Rahmen sollten bei den Schülern ein erhöhtes Engagement und Mitbestimmungsaktivitäten im Sinne der eigenen Interessen gefördert werden. Die Einführung der Schülermitverwaltung über eine gesetzliche Verordnung führte quasi „schlagartig“ zu einer Diskrepanz zwischen formellen Normen und legalisierten Einflußmöglichkeiten einerseits und dem „eingespielten“ Sozial- und Beziehungsgefüge andererseits. *Gehmacher* (1980) weist in diesem Zusammenhang auf das Problem hin, daß „eingespielte“ Verhaltens- und Beziehungsformen, die in der Institution Schule Tradition besitzen, weit in die innovatorische Phase hineinspielen können, wenn der Rahmen für Beeinflussungsmöglichkeiten und die Normen und Beziehungsstruktur auf der formellen Ebene „schlagartig“ über ein Gesetz erneuert werden.

### 3.4 Förderung sozial-emotionaler Lernprozesse durch psychosoziales Training in der Lehrerbildung

Der Einsatz von sogenannten psychosozialen Trainingsmethoden in der Lehreraus- und -weiterbildung ist ein vierter Ansatzpunkt, der sich auf die Innovation der Schule im sozial-emotionalen Bereich richtet. Ausgehend vom Gedankengut der Lerntheorie, der humanistischen Psychologie und der Gruppendynamik entwickelten sich Trainingskonzepte. Sie unterscheiden sich sowohl in Theorie und Praxis z.T. beträchtlich voneinander und akzentuieren das Verständnis von Unterricht sowie die Rolle und Handlungskompetenz der Beteiligten jeweils in spezifischer Weise (vgl. *Tausch 1979; Wendlandt 1979; Zifreund 1976; Lutz und Ronellenfötsch 1971*), auch wenn sie in ihrem deklarierten Ziel, einen Beitrag zur Humanisierung und Demokratisierung der sozial-emotionalen Praxis in der Schule zu leisten, übereinstimmen. Allerdings scheinen in der Praxis derzeit sogenannte „Mischformen“ zu dominieren, d.h. Trainingsvarianten, die einzelne Elemente der typischen und theoretisch abgrenzbaren Konzepte in mehr oder weniger integrierter Form miteinander verbinden und kombinieren.

Der „gemeinsame Nenner“ aller dieser Trainingskonzepte und -varianten läßt sich folgendermaßen beschreiben:

- Ein Weggehen von abstrakt-theoretischer Belehrung zugunsten einer Anregung von erfahrungsorientierten Lernprozessen, bei denen das Erleben und die Reflexion der Lernsituation selbst eine wichtige Lernquelle ist.
- Ein Abrücken von Vermittlungsformen, die den Lernenden zu einer passiv-rezeptiven Haltung zwingen zugunsten einer Förderung von Partizipation und aktiver Teilnahme bei den Lernenden.
- Ein Aufgeben der Vorstellung von einem Lernenden, der nur über kognitive Prozesse lernt zugunsten einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, in der Lernen als ein Wechselspiel von kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen begriffen wird.

#### *Innovationslogik: Schulung der Betroffenen zu Innovatoren*

Dem Einsatz psychosozialer Trainingsmethoden in der Lehrerbildung scheint folgende Innovationslogik unterlegt:

Es ist sinnvoll, Lehrer, die im Schulalltag auf der Basis bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen mit Schülern interagieren und dadurch bei diesen bestimmte emotionale und soziale Prozesse fördern, aus dieser Situation herauszunehmen und sie in eine strukturell unterschiedliche „Fortbildungssituation“ zu bringen. In dieser finden über Interaktionen soziale und emotionale Lernprozesse beim Lehrer statt (Einstellungs- und Verhaltensänderungen), die in unterschiedlich weitgehendem Maß durch Lernarrangements eines Trainers vorstrukturiert sind. Die Lernerfahrungen in der Fortbildungssituation sollen sich nun in Verbesserungen der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterrichtsalltag und in einer entsprechenden Förderung sozial-emotionaler Lernprozesse beim Schüler auswirken.

Häufig unthematisiert bleibt in dieser Wirkungslogik, wie es durch derartige Maßnahmen zu nachhaltigen Effekten in einem unter vielfachen Bedingungen stehenden System kommen soll. Umfassende Änderungen sind auch deshalb unwahrscheinlich, weil die innerhalb und außerhalb von offiziellen Institutionen zur Lehrerfortbildung angebotenen Lehrertrainings selten geschlossene Gruppen etwa einer Schule erreichen (vgl. *Buchberger* und *Schmidinger* 1979; *Domeyer et al.* 1979).

#### 4. Innovationstheoretische Überlegungen zur Förderung sozial-emotionaler Lernziele

Im vorhergehenden Kapitel wurden vier unterschiedliche Versuche zur Förderung sozial-emotionaler Lernziele und deren Innovationslogik dargestellt. Die Innovation besteht in der Einführung von neuen Begegnungs- und Aktionsformen sowie entsprechenden Einstellungen und emotionalen Haltungen im Sinne der globalen Ziele „Demokratisierung“ und „Humanisierung“. Sie zielt im weitesten Sinne auf neue „Humantechnologien“ (vgl. *Chin* und *Benne* 1975), im Gegensatz etwa zur Einführung von neuen „Sachtechnologien“ (z.B. Sprachlabor). Die folgende Analyse der beschriebenen Reformansätze aus der Perspektive von Innovationstheorien und -modellen geschieht weniger in der Absicht der Kritik jener konkreten Vorhaben; vielmehr sollen typische Beschränkungen und Vereinseitigungen derartiger schulreformerischer Bestrebungen sowie das Potential, das sich aus einer verstärkten Berücksichtigung innovationstheoretischer Konzepte ergäbe, aufgezeigt werden.

##### 4.1 Innovationsstrategien und ihre Ansatzpunkte

*Chin* und *Benne* (1975) unterscheiden drei abgrenzbare Gruppen von Innovationsstrategien und damit verbundene Innovationsphilosophien:

*Empirisch-rationale Strategien* gehen von der Annahme aus, daß Menschen rationale Wesen seien und ihrem rationalen Eigeninteresse folgen, sobald sie darüber aufgeklärt wurden; Personen, Gruppen oder Organisationen werden vorgeschlagenen Reformen zustimmen und sich um deren Realisierung bemühen, wenn sich diese rational rechtfertigen lassen. Die rationale Rechtfertigung liefern wissenschaftliche Untersuchungen und Grundlagenforschung, die Aufklärung wird von Erziehungs- und Informationsprogrammen erwartet. Rationale Rechtfertigung und Aufklärung sind in dieser Philosophie die zentralen Wirkfaktoren für das Handeln, so daß Mißerfolge häufig auf mangelnder Grundlagenforschung bzw. unzureichende Informationsprogramme zurückgeführt werden.

*Normativ-reduktive Strategien* setzen voraus, daß das praktische Handeln von Menschen von Einstellungen, internalisierten Wertorientierungen und von der Suche nach bedeutsamen Umwelt- und Sozialbeziehungen geleitet wird. Die Rationalität des Menschen wird nicht geleugnet. Die Grundmuster des Handelns wandeln sich nur bei Veränderung von Einstellungen, Werten und signifikanten Beziehungen. Innovationsprogramme erfordern daher die Beteiligung des „Klientensystems“ bei der Definition von Problemen und der Erarbeitung von Maßnahmen, die Entwicklung eines Systems kooperativer Problemlösung in Verbindung mit der Senkung von Statusbarrieren und die Freisetzung der Persönlichkeitsentwicklung bei den Repräsentanten des zu verändernden Systems.

*Macht- und Zwangsstrategien* gehen von der Annahme aus, daß menschliches Handeln vor allem über Angst- und Schuldgefühle beeinflussbar ist. Sie beruhen auf der Anwendung von politischer, ökonomi-

scher oder moralischer Macht. Der Prozeß der Beeinflussung erfolgt über Sanktionen einer Autorität. Die Legitimität der Sanktionsmacht ist dabei häufig formal durch Gesetze, Verordnungen, einer „offiziellen Politik“ gestützt (legitimierte Macht). Veränderungen werden als Ergebnis eines „Machtkampfes“ angesehen, der auf verschiedenen Ebenen durch den Einsatz politischer Institutionen, durch Neuzusammensetzungen von Machteliten bzw. auch durch Strategien der Gewaltlosigkeit (passiver Widerstand, ziviler Ungehorsam) abläuft.

Versteht man diese Unterscheidung idealtypisch, so lassen sich die genannten Innovationsinitiativen relativ rasch zuordnen. Die Etablierung von schichtübergreifenden sozialen Systemen (Schulklassen) durch eine veränderte Schulorganisation hofft auf ein gewisses Ausmaß an „empirischer Rationalität“, bezieht aber ihre potentielle Durchschlagskraft aus den beigegebenen Zwangs- und Sanktionsmöglichkeiten (im Falle eines allgemeinverbindlichen Schulorganisationsgesetzes). Somit ist eine Zuordnung zu den Macht- und Zwangsstrategien gegeben. Es wird in diesem Fall zwar ein Lernpotential in Richtung soziale Integration eröffnet, die Dynamisierung dieses Potentials, d. h. ein tatsächlicher Abbau der Vorurteile und eine Erhöhung des Verständnisses zwischen Schülern aus verschiedenen Sozialschichten, erfordert jedoch Prozesse der personalen und interpersonellen „Um- und Nacherziehung“ (vgl. *Shepard* 1975). Innovationsbemühungen über Legalisierung und Neuorganisation scheinen, besonders wenn sie auf eine Veränderung der sozial-emotionalen Praxis der Schule abzielen, mit einer Überschätzung der Wirksamkeit politischer Aktion und der Macht der Legitimität verbunden (*Chin und Benne* 1975). Dasselbe gilt prinzipiell auch für die gesetzliche Einführung der Schülermitverwaltung. Auch hier steht eine Innovationsphilosophie dahinter, in der die Macht der Legitimität als der zentrale Motor für Veränderungen angesehen wird. Die implizierten Effektivitätserwartungen sind vermutlich unrealistisch. Denn nachdem bestimmte Gesetze, Erlässe oder Verordnungen verabschiedet wurden, die „irgendeine traditionelle Praxis für illegal erklären, nehmen die Innovationsagenten, die hart für dieses Gesetz, diesen Erlaß oder diese Entscheidung gearbeitet haben, oft an, daß die erwünschte Veränderung nun erreicht worden sei“ (*Chin und Benne* 1975, S. 73).

Die Idee eines Informations- und Materialangebots für Lehrer läßt sich der Gruppe der empirisch-rationalen Innovationsstrategien zuordnen. Sie impliziert die Hoffnung auf Interesse und Vernünftigkeit der Anwender. Die Koppelung der Produktentwicklung durch ein Expertenteam mit einem System der Verbreitung (Diffusion) des Produkts über eine Informations- und Motivierungskampagne ist das Vehikel der Veränderung. Die Unzulänglichkeit dieser Vorgangsweise muß besonders dann angenommen werden, wenn das Produkt und der Verbreitungsprozeß zentrale Werte und Einstellungen bedroht (z. B. die Einstellung, daß die Schule in erster Linie dem Erwerb von Wissen und der Förderung kognitiver Leistungen dienen soll) oder auf ein in dieser Hinsicht gespaltenes Adressatensystem trifft. Dies erklärt auch das langsame Tempo des Innovationsprozesses, wenn sich Innovationsbemühungen ausschließlich auf empirisch-rationale Strategien verlassen. Die verschiedenen Varianten psychosozialer Trainingsmethoden für Lehrer sind zum Großteil auf dem Boden einer normativ-reedukativen Innovationsphilosophie

entstanden. Sie setzen direkt Veränderungen in Einstellungen und Wertorientierungen je nach Konzept unterschiedlich frei. Allerdings ist ihre praktische Realisierung, zum Teil bedingt durch strukturelle Rahmenbedingungen der Lehrerfortbildung, noch weitgehend einer empirisch-rationalen Vorgangsweise verhaftet:

Es wird ein fertiges Produkt vorausgesetzt, das an den Interessen der Adressaten vorbeigehen kann; es wird von der Annahme herrschaftsfreier Kommunikation im Adressatensystem ausgegangen; durch die hohe Bedeutung informeller Informations- und Interaktionsnetze bleibt der Diffusionsprozeß undurchsichtig (vgl. Aregger 1976).

Zusammenfassend lassen sich folgende typische Vereinseitigungen der dargestellten Innovationsinitiativen aufzeigen (vgl. Bennis 1975):

1. *Die paradigmatische Einseitigkeit:* Jedes Innovationsprogramm betrachtet bestimmte Faktorentypen als beeinflussbar, andere nicht, bzw. enthält auch Annahmen über die Wirksamkeit dieser Faktoren. Eine realistische Einschätzung der Effektivitätserwartungen und ergänzende Maßnahmen, die zusätzliche Faktoren einschließen, sind bei jedem Innovationsprogramm notwendig.

2. *Die rationalistische Einseitigkeit:* Jedes Innovationsprogramm beruht auf der Anwendung von Wissen. Innovationsbemühungen, die auf den Faktor „Rationalität“ und „Wissensvermittlung“ bauen, ohne konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Wissens in die Praxis anzubieten, gehen von der falschen Annahme aus, daß Wissen über etwas automatisch zu adäquaten Handlungen führt. Diese Annahme ist besonders bei der Einführung von Humantechnologien unangemessen und in den meisten Fällen auch bei der Einführung von neuen Sachtechnologien.

3. *Die technokratische Einseitigkeit:* Jedes Innovationsprogramm enthält eine technologische Komponente, d. h., es ist mit Wirksamkeits- und Änderungserwartungen verbunden. Die dadurch ausgelösten Risiken und Ängste können bei Fehlen eines kooperativen und vertrauensvollen sozialen Klimas zu wirksamen Hemmfaktoren werden, die den Erfolg der Innovation beschränken. „Innovationen werden machmal so durchgeführt, als wäre es nicht notwendig, diese Ängste und Beunruhigungen zu diskutieren und ‚durchzuarbeiten‘“ (Bennis 1975, S. 90).

4. *Die individualistische Einseitigkeit:* Jedes Innovationsprogramm zielt auf die Veränderung der Handlungskompetenz von Individuen ab. Innovationsbemühungen, die den Einfluß von Organisationskräften und institutionell festgelegten Rollen verleugnen und eingespielte Interaktionsprozesse und die Bedeutung von Organisationsstrategien ignorieren, machen dauerhafte Veränderungen unwahrscheinlich.

#### 4.2 Die Stellung des Betroffenen in Innovationskonzepten

In den besprochenen vier Beispielen handelt es sich nicht um „Sachinnovationen“ (z. B. Einführung eines Sprachlabors), sondern um „Humaninnovationen“ (Chin und Benne 1975); d. h., das Verhalten von Personen soll in einer als förderlich erachteten Richtung verändert werden. Wir wollen nun abschließend versuchen, her-

auszustellen, wie Prozesse der Verhaltensänderung von Personen in verschiedenen Innovationskonzepten gedacht werden und welche Sichtweise uns als erforderlich erschiene.

Im Falle des IGS-Schulversuches wird verändertes Verhalten von Lehrern und Schülern vor allem als durch eine unterschiedliche Institutionsstruktur und die sich daraus ergebenden neuen Interaktionsbedingungen beeinflusst gedacht. Im Falle des Projekts „Soziales Lernen“ (3.2) soll sich das Verhalten von Lehrern vor allem durch einen Informationsinput ändern, jenes der Schüler durch neue Materialien und ein möglicherweise verändertes Verhalten von Lehrern. Gesetzliche Rahmenbedingungen und die dadurch bereitgestellten Sanktionsmöglichkeiten werden im Falle des Schulunterrichtsgesetzes als ausschlaggebend für die Verhaltensänderung von Lehrern und Schülern gesehen. Lehrerverhaltenstrainings sorgen durch eine bestimmte Interaktionserfahrung für Lehrer, für deren Verhaltensänderung, die auch bei der Rückkehr in den Schulalltag überdauern und ihrerseits eine Verhaltensänderung von Schülern bewirken soll.

In den vorliegenden Innovationsversuchen wird damit die Verhaltensänderung von Personen in folgender Weise konzipiert:

- Verhaltensänderung erfolgt durch einen einmaligen Input, der eine uniforme und bleibende Wirkung nach sich zieht.
- Alle betroffenen Personen reagieren auf den Input in uniformer Weise.
- Es gibt im wesentlichen außer den durch den Input manipulierten Variablen keine weiteren Einflüsse auf das Verhalten der Betroffenen.
- Die Betroffenen haben keinen Einfluß auf die Konzeption des Inputs und sollen diesen auch nicht modifizieren.
- Zwischen den Gruppen der Betroffenen und der den Input entwerfenden Innovatoren besteht eine strikte Rollentrennung, die oft so weit geht, daß nicht einmal fallweise direkter Kontakt hergestellt wird.

Eine derartige Sichtweise stellt die Betroffenen [1] der Innovation als eine Art „Transformationsmaschine“ vorgegebener Programme dar. Eine Innovation wird nach dieser Logik dann erfolgreich sein, wenn diese Maschine funktioniert, sofern nur das Programm gut ist, was aber durch die Expertise der Innovatoren legitimiert wird. Den Betroffenen selbst ist in der Regel kein Zugriff auf das Programm zugeordnet; die Innovation stellt für sie eine Art „kultureller Invasion“ (*Freire*) dar. Wenn die Betroffenen diese Durchführungsleistung nicht im Sinne der Innovatoren erbringen, so wird dies von diesen als Inkompetenz oder Mangel an Bereitschaft gedeutet.

Eine solche mechanistisch verengte Sichtweise des Menschen und seiner Verhaltensänderung ist für Innovationen im pädagogischen Feld eigentlich überraschend un-erziehungswissenschaftlich. Wir wollen einige kurze Skizzen von Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen, die notwendig sind, um eine „Humaninnovation“ verhaltenswirksam werden zu lassen, anschließen. Sie sind an zentrale Punkte kognitiver Lerntheorien (vgl. *Neisser* 1974; *Miller et al.* 1974; *Posch* und *Thonhauser* o.J.) angelehnt und sollen einige kritische Punkte aufzeigen, an denen das Inno-

vationsprogramm im Sinne der Innovatoren „verfälscht“ wird, wenn dem Lehrer (den wir hier als ein Beispiel eines Betroffenen wählen) nur die Rolle eines Exekutors vorgegebener Programme ohne eine Möglichkeit der Einflußnahme und ohne eine begleitende Betreuung zgedacht wird. Wenn der Lehrer mit innovativ gedachten Bestimmungen konfrontiert wird, so muß er diese neuen Informationen zunächst wahrnehmen und in das Netz seines Wissens und seiner Erfahrungen einzuordnen versuchen. Hier kann es nun eintreten, daß die vorgegebenen Programme „falsch oder verkürzt verstanden werden“; d. h., sie werden in von den Innovatoren nicht beabsichtigte Zusammenhänge des vorhandenen Wissens eingeordnet. Dem entspricht die häufige Beobachtung, „daß reformorientierte Materialien und Verfahrensweisen im Prozeß der Einführung in Schulen entsprechend den Denkvorsetzungen und kulturellen Festlegungen, von denen das soziale System der Schule getragen ist, transformiert werden“ (Gstettner und Seidl 1977, S. 58). Eine andere Möglichkeit ist, daß die neue Information als überhaupt unintegrierbar in den bestehenden Erfahrungszusammenhang erscheint: Sie wird als irrelevant, nicht wünschenswert oder falsch angesehen. Hat der vorgesehene „Exekutor“ der Innovation nun einmal die Botschaft der Innovatoren wunschgemäß verarbeitet, so muß er sein dadurch entstandenes Bewußtsein in problemlösende Handlungen umsetzen, was nur in sehr geringem Maße durch externe Informationen steuerbar erscheint. Die im weiteren auftretenden Wahrnehmungs- und Interpretationsvorgänge anderer betroffener Gruppen (Schüler, Kollegen) sowie die institutionellen Bedingungen, die bestimmte Handlungsmuster und Situationsdeutungen begünstigen, stellen andere mögliche „Störfaktoren“ dar. Nimmt man nun weiters an (z. B. aufgrund des Tote-Schemas von Miller et al. 1974), daß der Lehrer die Effekte und Probleme seiner innovativen Handlung in der Interaktion laufend wahrnehmen und für seine Handlungssteuerung verwenden soll, ohne allerdings „Verfälschungen“ im Sinne der Innovatoren zu begehen, so tut sich eine Reihe weiterer Fehlerquellen auf.

Selbst diese kurze Skizzierung kognitiver Prozesse von Personen, die von einer Innovation betroffen sind, zeigt, daß ein mechanistisches Innovationskonzept im oben dargestellten Sinn, gerade dort, wo es sich um eine versuchte Förderung sozialer Lernprozesse handelt, theoretisch unzutreffend ist und pragmatisch eine Reihe von absehbaren Fehlern verursacht. Demgegenüber wollen wir die Umrisslinien eines erziehungswissenschaftlichen Konzepts des Wirksamwerdens einer Innovation stellen, das von folgenden Komponenten bestimmt wird:

- Eine „Humaninnovation“ kann verstanden werden als eine Einstellungs- und Verhaltensänderung von Personen.
- Verhaltensänderung kann verstanden werden als ein Prozeß, der durch aktive Handlungen und Wahrnehmungen der Person in Interaktionssituationen getragen wird.
- Das Ingangkommen, die Qualität und die Dynamik dieses Prozesses ist einerseits abhängig von den vorhandenen Erfahrungen, Einstellungen und Kenntnissen der Person. Dies hat auch zur Folge, daß die „zu Innovierenden“ nicht als tabulae

rasae ohne Kompetenzen und Einstellungen, die sie im Sinne der Innovation nutzen könnten, in den Neuerungsprozeß einsteigen.

– Andererseits ist der Prozeß in die Richtung einer erwünschten Verhaltensänderung auch von den Rahmenbedingungen abhängig, die in den institutionalisierten und nicht-institutionalisierten sozialen Systemen herrschen, in denen die Innovation stattfinden soll; dies in dem Sinne, daß durch diese Rahmenbedingungen Grenzen für Handlungsmöglichkeiten und Deutungsmuster bereitgestellt werden, die gerade für verändertes Verhalten, wie es durch die Innovation angezielt wird, bedeutungsvoll sein können.

Neben normativ-gesellschaftspolitischen („Demokratisierung von Lebensbereichen“) und strategischen Gründen („Erhöhung der Motivation der Beteiligten“) wirft diese erziehungswissenschaftliche Sichtweise eines Innovationsprozesses als Verhaltensänderung von Betroffenen eine Reihe von Argumenten für die Beteiligung von Betroffenen an der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Innovationsvorhaben – gerade des Typs „Humaninnovation“ – auf.

Das Wirksamwerden einer solchen Innovation ist in dieser Sichtweise nur unter der aktiven Beteiligung der betroffenen Personen denkbar; sie müssen das Konzept ja verstehen und ihre Handlung ihm entsprechend verändern. Aus diesem Grund ist es nun nur naheliegend, den betroffenen Personenkreisen diese aktive Rolle auch bewußt und explizit in den Phasen der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Innovationen einzuräumen (vgl. die innovationsförderlichen Kriterien bei Hameyer 1978).

### 4.3 Einige Hypothesen als Schlußfolgerungen

Aus diesen Überlegungen lassen sich eine Reihe von Schlußfolgerungen ziehen, die wir in Form von – zum Teil provokant formulierten – Hypothesen an den Schluß stellen:

1. Je stärker die Betroffenen an der Entwicklung eines Innovationsprogrammes mitwirken, desto wahrscheinlicher ist es, daß dieses Programm umgesetzt und wirksam wird (vgl. Benne und Birnbaum 1975).
2. In je stärkeren Kontakt jene Instanzen, die an der Innovation beteiligt sind (z.B. Repräsentanten der Bildungsverwaltung, Wissenschaftler), mit den Betroffenen treten, desto wahrscheinlicher ist es, daß auch ihre Vorstellungen praktisch wirksam werden.
3. Je stärker unterschiedlich betroffene Gruppen an der Innovationsentwicklung beteiligt sind, desto wahrscheinlicher ist es, daß wichtige Aspekte und „Nebenwirkungen“ der Innovation ins Kalkül gezogen werden können, weil die Erfahrung unterschiedlicher Realitätsbereiche genutzt werden kann.
4. Je umfassender im Sinne der Erfassung zusammenhängender, einander beeinflussender sozialer Strukturen eine Innovation geplant wird, um so wahrscheinlicher ist ihre Wirksamkeit.
5. Je spezifischer und lokaler, je mehr auf ein relativ abgeschlossenes System be-

zogen (z. B. eine bestimmte Schule) eine Innovation konzipiert ist, desto umfassender kann sie sein.

6. Je spezifischer und lokaler eine Innovation konzipiert wird, um so größer ist die Chance, überraschende Nebenwirkungen und Innovationswiderstände zu identifizieren und ihnen adäquat zu begegnen.

7. Je größer individuelle Spielräume für die Verwirklichung von Neuerungen geschaffen werden, desto wahrscheinlicher ist es, daß die grundlegende Idee wirksam wird.

Die Plausibilität dieser Hypothesen scheint uns besonders dann gegeben, wenn es um Innovationen zur Förderung sozial-emotionaler Lernziele geht, da diese einen Lernprozeß mit hoher Ichbeteiligung implizieren. Ihre praktische Umsetzung würde vermehrt die Arbeit mit relativ geschlossenen und relativ vollständigen sozialen Systemen (z. B. dem Lehrerkollegium einer Schule) erfordern.

#### Anmerkung

- [1] Mit „betroffenen Personen“ werden all jene bezeichnet, deren Interessen vom Innovationsziel beeinflusst werden; im Falle der oben dargestellten „Humaninnovation“ also vor allem Lehrer und Schüler, aber auch Bildungspolitiker, Repräsentanten der Schuladministration, Eltern.

#### Literatur

- Altrichter, H., H. Brandauer, E. Bauer, F. Buchberger, W. Fartacek, W. Pramper, V. Scarpatetti, J. Scheipl, E. Schmidinger: Miteinander Lernen. 6 Hefte zum sozialen Lernen. Jugend und Volk, Wien, 1982.
- Aregger, K.: Innovation in sozialen Systemen. UTB, Bern 1976.
- Bauer, E., F. Buchberger, W. Pramper, E. Schmidinger, H. Teml: Selbständiges Lernen in Kooperation. Materialien zum sozialen Lernen. BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst), Wien, o.J.
- Belschner, W., M. Hoffmann, F. Schott, C. Schulze: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Band 1: Grundlagen. Kohlhammer, Stuttgart 1976.
- Benne, K. D., M. Birnbaum: Prinzipien der Innovation. In: Bennis, W. G., K. D. Benne, R. Chin: Änderung des Sozialverhaltens. Klett, Stuttgart 1975, S. 43–78.
- Bennis, W. G.: Die Anwendung der Verhaltenswissenschaft auf den planmäßigen Organisationswandel: Theorie und Methode. In: Bennis, W. G., K. D. Benne, R. Chin: a.a.O., S. 82–103.
- Bloom, B. S., D. R. Krathwohl, B. B. Masia: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Beltz, Weinheim 1975.
- BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst) (Hrsg.): Schulversuche im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Arbeitsbericht Nr. I/29, Klagenfurt 1976.
- Brandauer, H., W. Fartacek, E. Grubich, G. Iberer, V. Scarpatetti, J. Scheipl: Soziales Lernen in der Schule – Zielkatalog. Arbeitspapier, o.J.
- Brezovich, B., G. Oberleitner: Das Schulunterrichtsgesetz. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1978.
- Buchberger, F., K. Klement, E. Schmidinger: Selbständiges Lernen in Kooperation – Betreuungcurriculum zum sozialen Lernen. BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst), Wien, o.J.
- Buchberger, F., E. Schmidinger: Können durch praxisbegleitendes Lehrerverhaltenstraining unterrichtsbezogene Einstellungen von Lehrern verändert werden? In: Erziehung und Unterricht 129 (1979) 2, 92–105.
- Chin, R., K. D. Benne: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In: Bennis, W. G., K. D. Benne, R. Chin: a.a.O., S. 43–78.
- Dermutz, S.: „Der österreichische Weg“: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Phil. Diss. Innsbruck 1980.

- Domeyer, E., H. Donat, R. Stejskal:* Gruppendynamik und Schule. Erfahrungsbericht über gruppendynamische Arbeit mit Lehrern. In: *Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialwissenschaft* 10 (1979) 6, 357–377.
- Gehrmacher, E.:* Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1980.
- Gstettner, P., P. Seidl:* Innovationen im Bildungswesen: Strategien, Grundorientierungen, Konfliktfelder. In: *Seidl, H., P. Seidl* (Hrsg.): *Bildungsforschung für eine demokratische Schule. Jugend und Volk*, Wien 1977, S. 43–87.
- Hameyer, U.:* Vier Gesichtspunkte zur Förderung von Innovationsprozessen. IPN-Kurzbericht 14. Kiel 1978.
- Havelock, R. G.:* Schulinnovation – ein Leitfaden. UTB, Bern 1976.
- Kellermann, P.:* Numerus clausus und „Akademikerschwemme“ in Österreich? In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 2 (1977), 28–43.
- Lutz, M., W. Ronellenfisch:* Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm 1971.
- Miller, G. A., E. Galanter, K. H. Pribram:* *Strategien des Handelns*. Klett, Stuttgart 1974.
- Neisser, U.:* *Kognitive Psychologie*. Klett, Stuttgart 1974.
- Olechowski, R.:* Neue Mittelstufe – Skizze eines Schulmodells. In: *Olechowski, R., E. Weinzierl* (Hrsg.): *Neue Mittelstufe*. Herder, Wien 1981.
- Petri, G.:* Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst), *Arbeitsberichte Reihe II/Nr. 4*, Graz 1975.
- Posch, P., H. Altrichter:* Curriculumforschung in Österreich. In: *Hameyer, U., K. Frey, H. Haft* (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Beltz, Weinheim, erscheint 1982.
- Posch, P., J. Thonhauser:* Materialien zur Didaktik. Unveröffentl. Manuskript, o.J.
- Shepard, H. A.:* Innovationshemmende und innovationsfördernde Organisationen. In: *Bennis, W. G., K. D. Benne, R. Chin:* *Änderung des Sozialverhaltens*. Klett, Stuttgart 1975, S. 458–467.
- Tausch, R., A. Tausch:* *Erziehungspsychologie*. Verlag Hogrefe, Göttingen 1979.
- Teegen, F., D. Kranz:* Erfahrungen und Effekte eines Selbsterfahrungsstrainings mit Lehrern. In: *Schule und Psychologie* 19 (1972) 6, 370–379.
- Thonhauser, J.:* Determinanten unterschiedlicher Bildungswünsche. Schroedel, Hannover 1977.
- Weidenmann, B.:* *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. Ehrenwirth, München 1978.
- Wendlandt, W.* (Hrsg.): *Verhaltenstherapeutische Gruppenprogramme in der pädagogischen Praxis*. Schwann, Düsseldorf 1979.
- Zifreund, W.:* *Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse*. Beltz, Weinheim 1976.
- Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Beltz, Weinheim 1975.

Verfasser: Dr. Robert Hutterer, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Garnison-gasse 3/8, A-1096 Wien; Dr. Herbert Altrichter, Institut für Lehrplentheorie und Schulpädagogik der Universität für Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 65–67, A-9010 Klagenfurt.