

Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck

Abstract

Das Thema „Innovationsbereitschaft“ beschäftigt die BLK-Modellversuchsprogramme seit 1998 immer wieder. Innerhalb des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) traf unsere Arbeit in der wissenschaftlichen Begleitung des Einzelmodellversuchs SELEA (Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung) indessen auf deutliche Widerstände im Handlungsfeld. Diese Widerstände untersuchten wir sowohl in einer Studie als auch in einer Forschenden Lernwerkstatt systematisch. Aus beiden Forschungszugängen eröffnen sich spezifische Sichtweisen und Handlungslogiken des Berufsfeldes Gesundheit/Pflege. Wir stellen die wichtigsten Ergebnisse vor.

1 Einführung

Die Bereitschaft von Lehrenden, sich im Rahmen von Innovationen im schulischen Bereich zu engagieren, wird gemeinhin als Bestandteil ihrer professionellen Kompetenz angesehen. In dieser Hinsicht ist gelegentlich auch von *Innovationskompetenz* die Rede, ohne dass jedoch in der bislang vorliegenden Literatur zum Thema eine klare Differenzierung oder Abgrenzung beider Begriffe erkennbar wäre. Ihre synonyme Verwendung hingegen erscheint ebenfalls fragwürdig und verkürzend, da der Kompetenzbegriff wohl in keiner seiner gebräuchlichen Auslegungsvarianten mit „Bereitschaft“ gleichzusetzen ist. Als ein Element von professioneller Kompetenz wollen wir daher von *Innovationsbereitschaft* sprechen und sie im Sinne einer Anforderung an Lehrende auffassen, welche sowohl ihr berufliches Wissen und Handeln als auch ihr Berufsethos betrifft (SCHÖNKNECHT 2005). Es ist klar, dass so verstanden nur eine *grundsätzliche* Bereitschaft zur Mitarbeit in Innovationsprozessen gemeint sein kann, die von den professionell arbeitenden Lehrern erwartet wird: einer Bereitschaft also, von der sie in kritischer reflektierter Weise Gebrauch machen; keinesfalls möchten wir Innovationsbereitschaft im Sinne eines auf behördliche Anordnungen oder andere Vorgaben bloß reflexartig reagierenden, „blinden“ Gehorsams verstanden wissen.

Das Thema „Innovationsbereitschaft“ beschäftigte uns anlässlich unserer Arbeit in der wissenschaftlichen Begleitung des Einzelmodellversuchs SELEA („Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung“) innerhalb des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung), zu deren Beginn wir unerwartet auf erhebliche Widerstände der beteiligten Lehrenden gegenüber der von ihnen erwarteten Umsetzung verschiedener innovativer Ideen aus dem Modellversuchsantrag stießen. Erst allmählich kristallisierten sich für uns Anhaltspunkte heraus, die Hypothesen über die Beweggründe des von uns zunächst als unverständliche kollektive Abwehrhaltung erleb-

ten Verhaltens erlaubten. Vieles deutete darauf hin, dass es ein ungünstiges Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren war, die im konkreten Fall die Innovationsbereitschaft lähmten. Eine wesentliche Rolle schienen in diesem Zusammenhang die schulischen Alltagsbedingungen zu spielen, innerhalb deren Rahmen die Realisierung der Modellversuchsgedanken stattfinden sollte. Unseren Beobachtungen gingen wir in einer Studie zur *Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck* systematisch nach. Über die Ergebnisse dieser Studie konnten wir im Rahmen eines Vortrags im Workshop 09 zum *Selbstgesteuerten Lernen* bei den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg berichten.

2 Die Studie „Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck“

Unsere Untersuchung zur Innovationsbereitschaft bei Lehrern folgte der generellen Fragestellung, wie sich die Belastungen durch das Bestehen eines schon an sich anspruchsvollen oder schwierigen Bedingungsgefüges auf die grundsätzliche Bereitschaft von Lehrenden zur Mitgestaltung von schulischen Innovationsprozessen auswirken. Aus einer vorläufigen Analyse dieser geschilderten Hintergrundproblematik ließen sich verschiedene Hypothesen ableiten, die allesamt darauf hinwiesen, dass die beobachteten Schwierigkeiten nicht ohne eine Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, unter denen die Modellversuchinnovationen implementiert werden sollten, gedeutet werden können. So zeigte sich, dass die durch SELEA intendierten Neuerungen zu einem Zeitpunkt stattfanden, der durch zahlreiche weitere Umwälzungsprozesse und andere strukturelle Widrigkeiten gekennzeichnet war. Hierzu zählten beispielsweise eine neue Hamburger Lehrerarbeitszeitverordnung, unklare oder unverbindliche behördliche Rahmenregelungen, zum Teil dem Lernfeldgedanken widersprechende Lehrplanvorgaben, veraltete Prüfungsordnungen, mangelnde Unterstützung durch das Schulmanagement und ein kaum vorhandener Rückhalt im Kollegium für die Ambitionen des Modellversuchsteams. Auch die fehlende Verankerung der Schule in der Modellversuchlandschaft erwies sich als Hemmnis: Ein Transfer früherer Modellversuchinnovationen, etwa zur Etablierung des Lernfeldkonzepts in der schulischen Praxis, wie sie das SKOLA-Programm voraussetzt, hatte die Schule, wie wir feststellen mussten, ganz offensichtlich noch nicht erreicht. Insgesamt erwiesen sich die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit Anfang der 1990er Jahre vollzogenen didaktischen Neuerungen, von einer mikrodidaktischen hin zu einer stärker makrodidaktisch orientierten Planung, als noch kaum rezipiert. Zusätzlich zum Fehlen dieser grundlegenden Voraussetzungen wurde SELEA auch durch erhebliche Veränderungen in der Fachrichtungsdidaktik betroffen, die sich aus der neuen Gesetzgebung für die Pflegeberufe mit der Intention einer zunehmenden pflegeberuflichen Professionalisierung ergibt (SOWINSKI/ BEHR 2003). Gerade für die an Berufsschulen verlagerte Altenpflegeausbildung sind hiermit erhebliche Herausforderungen verknüpft, da die Berufsschullehrer in der Regel über keine spezifisch pflegepädagogische Lehrerausbildung verfügen.

Aus der vorläufigen Analyse dieser problemhaltigen Situation ergab sich für uns die Frage, inwiefern sich das belastende Bedingungsgefüge, unter dem der Modellversuch durchgeführt werden sollte, möglicherweise durch eine gründliche Vorbereitungsphase hätte entschärfen lassen können. Prospektiv interessierten uns damit die Fragen nach dem Interesse, das Leh-

rende an innovativen Projekten im schulischen Alltag bekunden, nach den Bedingungen, die sie sich hierfür wünschen, sowie danach, wie sie besser auf die vorgesehenen Innovationen vorbereitet werden können.

Unser Ziel bestand folglich darin, Bedingungen zu identifizieren, die Lehrenden eine aktive Mitgestaltung in innovativen Schulprojekten erleichtern und im Vorfeld von Innovationen gezielt hergestellt bzw. als belastende Bedingungen frühzeitig erkannt und abgebaut werden können.

Die Studie gliederte sich in zwei voneinander unabhängige Teiluntersuchungen, in denen sich der Fragestellung in grundlegend unterschiedlicher Weise genähert werden sollte: Zum einen über die Durchführung und qualitative Auswertung von leitfadengestützten Interviews mit Lehrenden, zum anderen über eine Forschende Lernwerkstatt, die mit Lehrenden durchgeführt wurde.

2.1 Teil 1: Leitfadengestützte Interviews

2.1.1 Durchführung der Interviews

Insgesamt wurden für das Projekt zur Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck achtzehn leitfadengestützte Interviews in neun Schulen geführt, darunter sechs im SELEA-Modellversuchsteam der Staatlichen Schule Gesundheitspflege W1 in Hamburg. Als Vergleichsschulen dienten verschiedene Pflegeschulen in privater Trägerschaft sowie eine weitere Staatliche Berufsschule, die jedoch keine Ausbildung im Gesundheits- oder Pflegesektor anbietet, sondern im gewerblich-technischen Bereich angesiedelt ist. Fünf der acht Pflegeschulen, einschließlich der W1, befinden sich in Hamburg, zwei in Nordrhein-Westfalen und eine in Niedersachsen. Bei der gewerblich-technischen Berufsschule handelte es sich um ein Staatliches Berufskolleg für Glas, Keramik und Gestaltung in Nordrhein-Westfalen, das als Modellversuchsschule im BLK-Modellversuch KooL im Rahmen von SKOLA beteiligt ist.

Tabelle 1: **Zusammensetzung der Stichprobe der in den Interviews befragten Lehrenden**

Lehrende	L1	L2	L3	L4	L5	L6	M1	M2	M3
Geschlecht	W	m	M	w	w	W	w	m	m
Dienstjahr	40 J.	27 J.	33 J.	k. A.	2 J.	k. A.	8 J.	8 J.	12 J.
Leitungsfunktion	nein	nein	Nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein
Schule	A	A	A	A	A	A	B	B	B
Träger	öffentl.	öffentl.	öffentl.	öffentl.	öffentl.	öffentl.	privat	privat	privat
Land	HH	HH	HH	HH	HH	HH	HH	HH	HH

Lehrende	T1	T2	T3	W1	W2	W3	Z1	Z2	Z3
Geschlecht	M	m	M	w	w	w	m	m	m
Dienstjahr	8 J.	2 J.	2 J.	9 J.	3 J.	14 J.	k. A.	24 J.	11 J.
Leitungsfunktion	ja	nein	Ja	nein	nein	nein	nein	ja	ja
Schule	C	D	E	F	G	H	P	P	P
Träger	privat	privat	Privat	privat	privat	privat	öffentl.	öffentl.	öffentl.
Land	NRW	NRW	N	HH	HH	HH	NRW	NRW	NRW

Die Durchführung der Befragungen erfolgte durch insgesamt fünf Personen, die jeweils selbst über eine pädagogische Ausbildung sowie berufliche Erfahrungen im Pflege- oder Gesundheitsbereich bzw., im Falle der Interviews im Kontext des Modellversuchs KooL, über ein abgeschlossenes Studium der Wirtschaftspädagogik verfügen.

Der Basis-Leitfaden, an denen sich die Interviewführung orientierte, ging von der spezifischen Innovationsproblematik im Rahmen des Modellversuchs SELEA aus und wurde für die übrigen Schulen entsprechend der dort jeweilig aktuellen Innovierungsprozesse modifiziert. Vom Aufbau her folgte der Leitfaden einem Grundmuster, bestehend aus einem Eingangstatement und fünf Leitfragen.

Tabelle 2: **Original-Leitfaden für die Interviewdurchführung**

Eingangsstatement:

Durch Ihre Mitarbeit im Modellversuch SELEA können Sie die spezifischen Anforderungen durch innovative Projekte inzwischen gut einschätzen. In der nächsten Phase ist ein Transfer erster Ergebnisse Ihres Modellversuchs zur Förderung selbst gesteuerten Lernens in die Betriebe und in Ihr Kollegium geplant. Wie schätzen Sie die Bereitschaft Ihrer Kolleginnen ein, diese Neuerungen zu implementieren?

Leitfragen:

- 1 Welcher Art könnte das Interesse an Ihren Resultaten im Kollegium sein?
 - 1.1 Wie werden Sie deren Interesse zur Mitarbeit wecken können?
 - 1.2 Wie werden nach Ihrer Ansicht Bedeutung und Stellenwert selbst gesteuerten Lernens im Kollegium eingeschätzt?
- 2 Welche fachlichen Voraussetzungen erfordert der Transfer Ihrer Ergebnisse von den anderen Klassenteams?
- 3 Welche zusätzlichen fachlichen Kompetenzen werden im Kollegium benötigt, um Ihre Vorschläge zur Förderung selbst gesteuerten Lernens angemessen aufzunehmen?
 - 3.1 Welche Fortbildungsthemen schlagen Sie vor?
 - 3.2 In welcher Art und Weise sollte die Lernfeldarbeit umgestellt werden?
 - 3.3 In welcher Art und Weise sollte der bisherige Unterricht umgestellt werden?
 - 3.4 Müssen strukturelle Gegebenheiten oder Rahmenbedingungen verändert werden?
- 4 Welche Schwierigkeiten erwarten Sie bei der Umsetzung und wodurch könnten sie ggf. vermieden werden?
- 5 Wird sich der Erfolg oder Misserfolg dieses Transfers auf Ihre weitere Arbeit im Modellversuch auswirken?

2.1.2 Auswertung der Interviews

Die Interview-Auswertung wurde im Sinne einer Heuristik in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING zu viert durch die Autoren dieses Beitrags vorgenommen. Im Rahmen der heuristischen Vorgehensweise wurde anhand von sechs Interviews zunächst ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt, das sich aus der inneren Struktur des zugrunde liegenden Materials qualitativ ableiten ließ. Es beinhaltete eine grobe Kategorisierung in „innere“ und „äußere“ Indikatoren für Innovationsbereitschaft, die anhand dieser ersten Interviews sukzessive weiter ausdifferenziert wurde. Alle weiteren

Kategorien und Unterkategorien unterhalb der Dimensionen stützten sich dabei auf Textstellenbelege aus den Interviews. Die heuristische Kategorienkonstruktion war dabei vornehmlich an der *Strukturierung*, einem der drei von MAYRING vorgeschlagenen inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren, orientiert, deren Ziel es ist, gemäß der Fragestellung relevante Aspekte aus dem Material zu gewinnen und die Interviews wiederum anhand der daraus konstruierten Kategorien einzuschätzen (vgl. MAYRING 1993, 86).

Mit Hilfe dieses vorläufigen Kategoriensystems erfolgte anschließend die Analyse des gesamten Materials aus den achtzehn Interviewtranskripten, anhand derer die Kategorisierung im kommunikativen Prozess der in der Auswertungsgruppe Beteiligten auf ihre Validität hin überprüft und erforderlichenfalls modifiziert wurde.

Tabelle 3: **Ergebnis des anhand der Interviews konstruierten Kategoriensystems zu deren interpretativer Auswertung**

	Strukturelle Bedingungen (für Innovation)	Rollenerleben (unter Innovationsdruck)
INNOVATIONSBEREITSCHAFT	<i>I. Bildungspolitische Vorgaben – Kontexte</i>	<i>III. Psychisch-emotionale Dimension – Befinden</i>
	1. Politische Rahmenbedingungen	1. Kohärenzgefühl (Identifikation/ Integration/ ...)
	<i>A. Ordnungsmittel</i>	<i>A. Wertschätzung/ Anerkennung</i>
	<i>B. Andere politische Vorgaben</i>	<i>B. Zufriedenheit (Erfolgserlebnisse/ ...)</i>
	2. Schulische Bedingungen	<i>C. Entlastungserleben</i>
<i>A. Schulmanagement (Stundenplanflexibilisierung/ Klassengröße/ ...)</i>	2. Inkohärenzgefühl	
<i>B. Personal- und Zeitkontingente</i>	<i>A. Unsicherheit/ Mangelserleben</i>	
<i>C. Fortbildungsangebote</i>	<i>B. Ängste</i>	
<i>D. Kooperationen (mit Betrieben/ Hochschulen/ Partnerschulen)</i>	<i>C. Überforderung (Mehrarbeit/ Flexibilität/ ...)</i>	
3. Personalvoraussetzungen	<i>D. Einschränkung autonomen Lehrerhandelns</i>	
<i>A. Formale vs. inhaltliche Qualifizierung</i>	<i>E. Missachtung von Privatem</i>	
<i>B. Pädagogisches und fachwissenschaftliches Studium</i>	<i>F. Enttäuschung (Resignation/ Rückzug/ Vergleichgültigung)</i>	
<i>C. Erfahrungen im Handlungsfeld (Schule und Beruf)</i>		
4. Externe Begleitung/ Beratung		

<p>II. Berufskultur – Teamprozesse</p> <p>1. Kollegialität</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Partizipation B. Rückhalt im Kollegium C. Status-/ Machtkämpfe D. Einzelkämpfertum E. Wahrnehmung von Leitungsfunktionen <p>2. Kooperationsbereitschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Abstimmungsprozesse/ Zielkonsens B. Konflikt-/ Problemmanagement C. Effektive Arbeitssitzungen (geplant/ moderiert/ regelmäßig) D. Gleichgewicht von Information/ Wissen und Qualifikation <p>3. Fortbildungsbedarfe (Didaktik/ Fachlich/ ...)</p>	<p>IV. Kognitiv-rationale Dimension – Interessen/ Motive</p> <p>1. Gestaltungsinteresse</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Schülerförderung/ Veränderungsbedarf B. Lerninteresse/ -bereitschaft C. Professionalisierung/ Akademisierung (des Pflegeberufs) <p>2. Vorbehalte und Widerstände</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Didaktische Anschlusslosigkeit B. „Lohnende Investition“? (Planungssicherheit/ ...) C. Ideologieverdacht (Verwertungsinteresse/ ...) D. „Blinder Aktionismus“ E. Rollenverständnis F. Bewertung curricular-didaktischer Arbeit (Inhalts-/ Präsentationvorbehalt) G. (Angenommene) Schülervoraussetzungen
---	--

Im Ergebnis ließen sich die in Tabelle 3 dargestellten vier Dimensionen als für die Innovationsbereitschaft bedeutsame Einflussgrößen differenzieren, die sich in „äußere“ (strukturell bedingte) und „innere“ (subjektiv erlebte) Faktoren unterteilen lassen. Der Begründungszusammenhang für die vorgenommene Kategorisierung ist ausführlich im Projektbericht dargestellt (GREB/ GRELL/ BARRE/ HOOPS 2008, 33 ff.).

Die aufgestellte Kategorientafel wurde schließlich unter Berücksichtigung von qualitativen wie auch quantitativen Gesichtspunkten zur interpretativen Deutung der Interviewaussagen auf mögliche Kausalzusammenhänge im Hinblick auf Innovationsbereitschaft herangezogen. Die Ergebnisse dieses systematischen Interpretationsprozesses werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.1.3 Zusammenfassung und Bewertung von Ergebnissen der Interviewauswertung

Es kann an dieser Stelle nur eine Zusammenfassung aller Auswertungsergebnisse erfolgen. Zur detaillierten Darstellung der einzelnen Resultate, einschließlich qualitativer und quanti-

tativer Nachweise aus den Interviews, muss hier auf die Ausführungen im Projektbericht verwiesen werden (GREB/ GRELL/ BARRE/ HOOPS 2008, 39 ff.; I ff.).

Speziell für die berufsschulische Altenpflegeausbildung hat sich gezeigt, dass die Implementierung von Elementen selbstgesteuerten Lernens in den Unterricht mit weiteren, durch das neue Altenpflegegesetz bedingten Innovationsanforderungen zusammenfällt, was in der Schulpraxis jedoch kaum hinreichend differenziert betrachtet wird. Gemeinsam überfordern sie gegenwärtig die schulische Praxis, nicht zuletzt indem sie hier zum Teil auf eine Berufskultur treffen, in der eine prozess- und ergebnisorientierte Problembearbeitung noch nicht etabliert ist. Häufig scheinen hingegen tradierte Kommunikationsformen die auftretenden Probleme noch zu verstärken.

Die Teamprozesse offenbaren insgesamt große Mängel im Bereich der Kollegialität und Kooperationsbereitschaft. Während an den Privatschulen des Gesundheitswesens vorwiegend strukturelle Probleme wie z.B. das Honorar-dozenten-system ein Hemmnis darstellen, ist an den staatlichen Berufsschulen vor allem zweierlei festzustellen: Eine fehlende Struktur in Abstimmungsprozessen, die aber in nahezu jedem Interview als Wunsch formuliert wird, und eine zweckentfremdete Nutzung von Teamsitzungen, in denen inhaltliche Auseinandersetzungen zu Gunsten einer „Pseudokommunikation mit subjektiver Entlastungsfunktion“ vernachlässigt werden.

Der Aspekt der Berufsbiografie und deren Bedeutung für Innovationsbereitschaft konnte im Rahmen der Studie nur andeutungsweise evaluiert werden. Für eine vertiefende Betrachtung wäre es notwendig, mit gruppenanalytischen Forschungsmethoden genauere Daten zu erheben, wie es im zweiten Teil der Untersuchung im Kontext der Forschenden Lernwerkstatt bereits erfolgte. Anzumerken ist jedoch, dass die Kategorie „Alter“ sehr häufig als ein Argument verwendet wurde, um sich insbesondere von jenen Kollegen, die keine oder nur wenig Innovationsbereitschaft zeigen, abzugrenzen. Auch wurde öfter auf einen unterschiedlichen Bildungs- bzw. Erfahrungshorizont zwischen „alten“ und „neuen“ Kollegen verwiesen. Auffällig war dabei, dass insbesondere Lehrende mit einem abgeschlossenen Lehramtsstudium oftmals eine Aversion gegenüber theoriegeleitetem Vorgehen bei der Unterrichtsplanung erkennen ließen.

Die Unterscheidung didaktischer Entscheidungsebenen fällt einer Mehrheit der interviewten Lehrer schwer. Auch ist ein Mangel an Begriffsschärfe relativ verbreitet. Im Vergleich der Schultypen zeigt sich dabei, dass besonders in den öffentlichen Berufsschulen durchweg eine recht unverbindliche Haltung gegenüber objektiven Innovationen vorherrscht, während an den privaten Fachschulen des Gesundheitswesens hierüber zumeist differenziertere, wissenschaftsorientierte Auffassungen und eine größere Ernsthaftigkeit vorzuliegen scheinen. Insgesamt verdienen es die zwischen diesen beiden Gruppen von Lehrenden (Lehramt Oberstufe – Berufliche Schulen und Diplom-Pflegepädagogen) aufgedeckten Unterschiede, einmal systematisch im Rahmen eines Forschungsprojekts untersucht zu werden.

Das Selbstbild von Lehrenden an beruflichen Schulen des Gesundheitswesens stellt sich als zum Teil in sich widersprüchlich dar: Einerseits wird bezüglich des eigenen Professionswis-

sens offen ein Fehlen von Kenntnissen eingestanden, andererseits wird großer Wert darauf gelegt, im Unterricht ein nicht hinterfragbares Rollenbild zu vermitteln und abzusichern. Dies erweist sich insofern als Diskrepanz, als die gewünschte Sicherheit in der Klasse zuerst einer fachlichen, hier pflegewissenschaftlichen Fundierung, bedürfte, bevor in offeneren didaktischen Lehr-Lern-Prozessen, z.B. handlungsorientierten Settings, eine neue Rolle als Lernberater wahrgenommen werden kann. Durchweg werden eigene Unsicherheiten im öffentlichen Raum eher verschwiegen, während sie in den vorliegenden Interviews relativ offen angesprochen wurden, was dieses Forschungsinstrument indirekt bestätigt.

Weiterhin fiel in den Interviews auf, dass bestimmte Inhalte häufiger parallel in unterschiedlicher oder sogar gegensätzlicher Weise thematisiert wurden: So wurde z.B. eine Beschränkung von Handlungsfreiräumen oder Gestaltungsfreiheit kritisiert, zugleich aber das Fehlen von Vorgaben, Richtlinien und Handlungsanweisungen beklagt.

Die Bedeutung des in der Studie aufgespurten Zusammenhangs zwischen beruflichem Handlungsdruck, etwa infolge von zu bewältigenden Innovationen, und Kohärenzgefühl als wesentlicher Determinante für gesundheitliche Auswirkungen ist evident geworden, konnte hier jedoch noch nicht hinreichend gewürdigt werden. Wünschenswert wäre daher, dass dieser Aspekt in weiterer Forschung eine systematische Vertiefung fände. Bestimmte Methoden aus der partizipativen Praxis-Forschung, wie etwa die Forschende Lernwerkstatt, hätten hierbei den Vorteil, dass sie zugleich einen Beitrag zur Stärkung des Kohärenzgefühls leisten könnten.

Die derzeit defizitär wahrgenommenen Vorbereitungen auf Innovationsanforderungen (vgl. ERTL/ KREMER 2003) sollten zukünftig unbedingt vor Beginn von Implementierungsversuchen in systematischer und handlungsfeldadäquater Weise erfolgen. Für zukünftige Modellversuche wäre dementsprechend zu fordern, dass die jeweiligen Ausgangsbedingungen der gesamten Schule im Hinblick auf die zu leistenden Innovationsprozesse im Vorfeld einer konsequenteren Überprüfung unterzogen würden.

2.2 Teil 2: Forschende Lernwerkstatt

Die Forschende Lernwerkstatt ist ein partizipationsbasiertes und reflexionsorientiertes Forschungsverfahren. Diesem Verfahren liegt ein komplexes Modell menschlichen Handelns zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen auf der Basis von Sinnstrukturen handeln, die in einem engen Zusammenhang mit ihrer körperlichen, sozialen und gesellschaftlichen Existenz stehen. Entsprechend können in diesem Teil der Untersuchung nicht isolierte Bedingungsfaktoren im Zentrum stehen, sondern subjektiv sinnvolle Handlungen und Handlungsstrategien von Personen. Menschen können höchst unterschiedlich in scheinbar identischen Situationen handeln, da sie als Personen Bedingungsfaktoren wahrnehmen oder ignorieren, sie als relevant oder irrelevant einschätzen und zu einer eigenen Situationswahrnehmung gelangen, die die Basis ihrer eigenen subjektiv sinnvollen Handlung wird. Externe Faktoren werden nach dieser theoretischen Folie nur dann wirksam, wenn eine Person sie in ihr Begründungsmuster integriert. Dabei wird weniger unterstellt, dass Personen sich ihrer

Handlungsbegründungen durchgängig bewusst seien, vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Begründungen in Reflexionssituationen artikulierbar sind und auch begründete Strategien der Personen rekonstruierbar sind.

Um menschliches Handeln zu verstehen, wie in diesem Fall den Widerstand gegen Innovationszumutungen, gilt es daher die subjektive Situationswahrnehmung und die Begründungsstrukturen gemeinsam mit den Akteuren zu verstehen. In diese subjektiven Begründungsstrukturen fließen Erfahrungen aus verschiedenen Ebenen ein, die in sozialwissenschaftlichen Forschungen üblicherweise separiert werden. (1) Auf einer individuumszentrierten Ebene werden biographisch oder milieuspezifisch erworbene Haltungen, Werte und Einstellungen eingebracht, etwa milieuspezifische Vorbehalte gegen oder Offenheit für Veränderungen bewährter Routinen. (2) Auf einer interaktionszentrierten Ebene werden die Kommunikations- und Interaktionsmodi in Institutionen, Teams und Prozessen wahrgenommen und bewertet. (3) Auf einer institutionszentrierten Ebene wird analysiert, inwieweit die Institution selbst als förderlich oder Barrieren schaffend wahrgenommen wird, z.B. durch Überlastung der Akteure oder durch widersprüchliche Vorgaben. Um den Widerstand als begründetes Handeln auf der Basis einer perspektivisch geprägten Situationseinschätzung zu verstehen, müssen die Erfahrungen auf den verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft werden.

Mithilfe der partizipativ angelegten Forschung als Forschende Lernwerkstatt werden zum einen die subjektiven Sinnstrukturen des Widerstands rekonstruiert und zum anderen gemeinsam mit den Akteuren einer kritischen (und ergebnisoffenen) Reflexion unterzogen. Das bedeutet gleichsam, dass in der Forschungssituation bereits Veränderungen der Handlungsmuster erfolgen können. Das Handeln der Akteure wird auch für Externe verstehbar, wenn die subjektiven Gründe des Handelns rekonstruiert wurden. Situationen zu boykottieren, umzudefinieren oder ihnen aus dem Weg zu gehen, sind stets Entscheidungen für oder gegen etwas, und diese Entscheidung basiert auf Gründen, welche die Person in einem adäquaten Reflexionsrahmen auch benennen kann, zumindest als Unbehagen wahrnehmen kann. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage: Wie lassen sich die Widerstände der Akteure als „subjektiv sinnvolle Handlungen“ rekonstruieren und welche rahmenden Faktoren werden dabei als hemmend oder förderlich zu einem Teil der jeweiligen Begründungsstruktur?

2.2.1 Datenerhebung

Um Perspektiven triangulieren zu können, wurde ein zweistufiges Vorgehen zur Datenerhebung gewählt: Offene Gespräche mit der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts und Durchführung einer Forschenden Lernwerkstatt mit dem Lehrkräfte-Team. Das offene Gespräch mit der wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert eine Sichtweise, wie sich die derzeitige Situation im Projekt darstellt. Diese Perspektive wird bewusst separat dokumentiert und als Feldzugang thematisiert (vgl. GIRTNER 2001, WAX 1979, WOLFF 2003). Im Rahmen der Forschenden Lernwerkstatt entstehen Daten und Materialien, die eine zweite Sichtweise der Situation dokumentiert: die Situationsanalyse durch das Projektteam. Als beteiligte Person in der Forschenden Lernwerkstatt erlebte die Forscherin das Interaktionsgeschehen des Teams wieder in einer anderen Sichtweise und bringt damit eine dritte Perspek-

tive in das Geschehen ein. Alle drei Perspektiven wurden im Auswertungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt.

Da es sich bei der Forschenden Lernwerkstatt um eine spezifische Form der Forschungsgestaltung handelt, wird diese kurz erläutert. Sie ist eine offene und strukturierte Werkstattphase mit der Gruppe der Lehrkräfte und stellt das zentrale Instrument des Erhebungsprozesses dar. Innerhalb der Forschenden Lernwerkstatt werden verschiedene bekannte Methoden der Forschung und Bildungsarbeit neu miteinander zu einem mehrstufigen Verfahren kombiniert (vgl. GRELL 2006). Der Zeitrahmen beträgt sechs Stunden inklusive Pausen. Vorgestellt wird ein Strukturierungsvorschlag für die prinzipiell offene Werkstattsituation. Die Forschende Lernwerkstatt umfasst – angepasst an die jeweilige Situation – folgende Phasen:

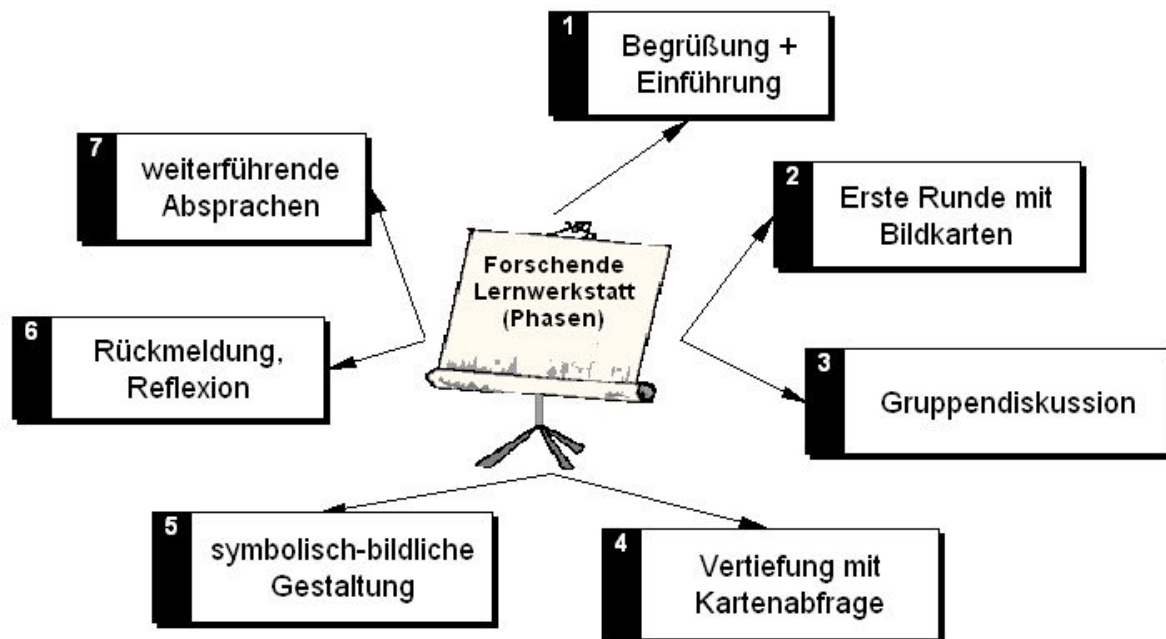


Abb. 1: Abbildung: Phasen der Forschenden Lernwerkstatt

Eine Einführungsphase klärt die Beteiligten über das Konzept der Forschenden Lernwerkstatt auf und diskutiert dieses. Eine erste Runde mit Bildkarten dient dazu, sachbezogen und verdichtet in die Thematik einzusteigen. Eine Gruppendiskussion (vgl. POLLOCK 1955, MANGOLD 1960, LOOS/ SCHÄFFER 2001) legt die Schwerpunkte der Gruppe offen. Eine Kartenabfrage vertieft die Diskussion und spitzt die Erkenntnisse zu. In der symbolisch-bildlichen Gestaltung werden Bild-Text-Collagen zur Thematik erstellt. Reflexion des Prozesses und Absprachen zum Umgang mit den Erkenntnissen beenden die Werkstatt.

Anwesend waren acht Personen des Teams, darunter die Mitglieder der Konzeptgruppe und einzelne interessierte Lehrkräfte. Durchgeführt wurde sie im Rahmen einer regulär geplanten Fortbildungsveranstaltung mit dem Projektteam.

In diesem Setting wurden mit dem Team verschiedene Materialien erstellt. Bezug genommen wird hier nur auf den Teil der Materialien, der von dem Team für die Öffentlichkeit freigege-

ben wurden. Es handelt sich um die während der Kartenabfrage erstellten Textkarten und um die in Kleinstgruppen erstellten Bild-Text-Collagen. Einer Audio-Aufzeichnung der Bildkartenrunde, der Gruppendiskussion, der Besprechung der Moderationskarten und der Bildbesprechung wurde zugestimmt, wenn diese ausschließlich der anwesenden Forscherin zu Verständniszwecken diene.

2.2.2 Datenauswertung

Chronologisch betrachtet hat die Auswertung einer Forschenden Lernwerkstatt drei Phasen. Die erste Auswertung (1. Phase) findet bereits mit den Teilnehmenden während der Forschenden Lernwerkstatt statt. In Phase zwei und drei erfolgt die Auswertung ausschließlich durch die Forscherin. Die nachfolgende Auswertung ist unterteilt worden, um einerseits dem Bedürfnis der beteiligten Akteure mit einer schnellen sachorientierten Rückmeldung (2. Phase) nachkommen zu können und andererseits eine intensive und von Zeitinteressen nicht unter Druck gesetzte Auswertung (3. Phase) durchführen zu können.

Für die dritte Phase der Auswertung der Materialien bzw. die Gesamtauswertung, standen insgesamt folgende Daten und Materialien zur Verfügung: Audiomaterial: Digitale Tonaufzeichnung der gesamten Werkstatt (nicht von der Gruppe freigegeben, nur zum genaueren Verständnis der Forscherin freigegeben), Metaplankarten aus den Forschenden Lernwerkstätten (transkribiert und strukturiert), Bild-Text-Collagen von Kleingruppen aus den Forschenden Lernwerkstätten (digital aufbereitet), Legendenkarten zur Erläuterung der Collagen, Feldnotizen der Forscherin aus den offenen Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung.

Die Auswertung der Daten (ausführlich: GRELL 2006) erfolgt hermeneutisch, orientiert an einer flexiblen und Zirkularität erlaubenden Struktur. Es handelt sich um eine begründete Kombination des Ansatzes der Grounded Theory (GLASER/ STRAUSS 1967, 1998, STRAUSS 1998), fallrekonstruktiven Überlegungen von FLICK (2000, 2002) und klassisch hermeneutischen Verfahren (KLAFKI 2001, RITTELMAYER/ PARMENTIER 2001). Für die Auswertung von Bild-Text-Collagen wurde in Anlehnung an bestehende Verfahren ein angepasstes Verfahren entwickelt (vgl. GRELL 2006). Der Prozess der Auswertung und Theoriebildung wird zirkulär gestaltet, wobei ein Wechselspiel entsteht zwischen theoriegebundenem oder kategorialgeleitetem Denken zur Reflexion des jeweiligen Vorverständnisses und seiner Grenzen einerseits und der auf Erweiterung und Irritation des Vorverständnisses angelegten Betrachtung und Analyse des empirischen Materials bzw. der Phänomene andererseits. Die Betrachtung und Analyse des Materials wird zur Einführung einer Struktur in den Analyseprozess in drei Schritte aufgeschlüsselt: (1) Aspekte identifizieren, (2) Zusammenhänge und Strukturen zwischen den Aspekten entdecken und Kategorien entwickeln sowie (3) Handlungen und Begründungszusammenhänge verstehen.

„Aspekte identifizieren“ bedeutet die Daten aufzuschlüsseln und die Phänomene, die die Forscherin im Material erkennen und benennen kann, in eine eigene Sprache zu überführen, so dass eine Basis geschaffen wird, auf der ein intensiveres Nachdenken über die Phänomene

erfolgen kann. „Kategorien entwickeln und Zusammenhänge und Strukturen zwischen den Aspekten entwickeln“ bedeutet durch Vergleichen und Wechseln der Bezugs- und Abstraktionsebenen die erkannten Aspekte in Bezug zueinander zu setzen. „Handlungen und Begründungsmuster verstehen“ bedeutet aus den erkannten Zusammenhängen und Strukturen den Sinn von Handlungen nachzuvollziehen und auf einer weiteren Abstraktionsebene diesen in seinen zentralen Bezügen zu charakterisieren. Der Analyseprozess, der zu einer Theoriebildung führen soll, ist an kodierenden und kategorisierenden Verfahren orientiert. Die Teilschritte erlauben die Vielfalt der Daten aufzubrechen und neu zusammensetzen. Die erarbeiteten Erkenntnisse werden daraufhin erneut in ihrer Begrenztheit reflektiert und zirkulär erneut am Material einer „Irritation“ unterzogen (vgl. GRELL 2006).

2.2.3 Ergebnisse

Die Lehrkräfte zeigen sich in der Situationsanalyse zufrieden mit einer Zahl sehr wichtiger und grundsätzlicher Aspekte: Explizit benannt wird das Mitwirken an einer als sinnvoll wahrgenommenen Schulentwicklungsaufgabe. Positiv bewertet wird darüber hinaus die grundsätzliche Atmosphäre des Projekts, die auch den antizipierten Wandel widerspiegelt: eine „Flexibilität und Offenheit für Neues“, Verlässlichkeit, Verantwortungsgefühl sowie eine „gute Fehlerkultur“. Auch die Zusammensetzung der Gruppe wird positiv bewertet: nicht trotz, sondern aufgrund der wahrgenommenen Unterschiedlichkeit ihrer Persönlichkeiten. Zufriedenheit wird ebenfalls mit einzeln benannten, konkreten Tätigkeiten und Aufgabenbereichen verbunden. Das Ausprobieren neuer Methoden wird positiv erwähnt. Die Möglichkeit, die Umsetzung konkret, individuell und alltagsbezogen zu erproben, die hierbei gewonnenen Erfahrungen untereinander auszutauschen und zu reflektieren, wird offensichtlich als Bereicherung erlebt. Insgesamt zeigt sich an den Statements zur Zufriedenheit, dass grundlegend eine gute Basis für das Projekt und für die gemeinsame Projektarbeit besteht.

Die Unzufriedenheit der Lehrkräfte kristallisiert sich um das Erleben einer erheblichen Differenz von hohen Zielen und Ansprüchen einerseits und konkreter, nur allmählich entstehender Entwicklungsarbeit andererseits. Der Versuch, den „zu hohe[n] Ansprüchen“ gerecht zu werden und möglichst gleich alles neu zu machen führt dazu, dass an „zu viele[n] Baustellen“ gleichzeitig gearbeitet wird, die entsprechend alle gleich wichtig erscheinen. Die hieraus resultierende Oberflächlichkeit des eigenen Aneignungs- und lehrbezogenen Umsetzungsprozess wird als sehr unbefriedigend erlebt. Dazu kommt – eine logische Folge – das Erleben einer Orientierungs- oder Strukturlosigkeit („alles ist gleich wichtig“), das in Kombination mit dem Druck durch die hohen Ansprüche ebenso die Unzufriedenheit steigert. Konkretisiert wird die Unzufriedenheit an zwei Details. Mit beiden Punkten wird angesprochen, wie das oben thematisierte, grundsätzliche Dilemma (Anspruch – Realität) Einzug in die alltägliche Projektarbeit und Projektorganisation erhält. Im Grunde spiegeln die herausgehobenen Detailaspekte in erster Linie das tieferliegende Problem. Als ein scheinbarer Organisationsfehler bietet ein solcher Aspekt vielen einen Ansatzpunkt der Reflexion und Problembearbeitung, da er schnell und unaufwändig bearbeitbar erscheint und eine zwischenzeitlich verlo-

ren vergangene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen scheint. Ein Risiko besteht darin, dass er als oberflächliche „Kampfbühne“ verwendet wird, ohne dass das dahinterliegende Problem tatsächlich erkannt wird. Ein weiterer Punkt, der Unzufriedenheit schafft, ist das Thema Evaluation: Die Lehrkräfte erleben die Evaluation nicht als eine – von ihnen ausdrückliche erwünschte – hilfreiche Rückmeldung über die Schritte ihrer Projektarbeit, sondern sie nehmen sie tendenziell als unabhängige Forschung wahr, die andere, eigenständige Interessen verfolgt. Angesichts des bestehenden Projektdrucks und der entstandenen Unzufriedenheit entsteht zweierlei: zum einen wird eine zusätzliche Beforschung als störend eingeschätzt, zum anderen entsteht ein großes Bedürfnis die in der Evaluation gebundene Arbeitskraft direkt für das Erreichen des Projektziels nutzen zu können.

Die Teammitglieder haben eine Vielzahl von Ideen, was an der gegebenen Situation verbessert werden könnte. Zentral verweisen sie auf das Wiedererreichen einer klaren Struktur und (Ziel-)Orientierung in der konkreten Projektarbeit. Der Wunsch der Beteiligten ist es, dass die wesentlichen Punkte wieder Oberhand gegenüber der verwirrenden Vielfalt von Aufgaben gewinnen. Ein weiterer Schwerpunkt ist das Themenfeld „Kommunikation und Information“. Offensichtlich wahrgenommene Schwächen oder Schwierigkeiten des sich wechselseitig Informierens werden artikuliert. Am Thema Sitzungen bündeln bzw. kristallisieren sich verschiedene – grundsätzliche und konkrete – Veränderungsbedürfnisse. Wünsche richten sich auch auf die Gestaltung von Arbeitsabsprachen, um zu starke Arbeitsbelastungen abzufedern. Es besteht das Interesse, die Team-Weiterbildung dichter an die konkreten Fragen und aktuellen Bildungsbedürfnisse rückzubinden. Eine langfristige Planung erscheint den Beteiligten hier weniger hilfreich.

Zusammengefasst lassen sich drei Kernaspekte aus den Erkenntnissen mithilfe der Forschenden Lernwerkstatt hervorheben, welche Unzufriedenheit und Handlungsprobleme hervorrufen und daher die Innovationsbereitschaft im Projekt belasten. Der erste Kernaspekt benennt die Spannung von hohen Ansprüchen und der Realität kleiner Schritte. Die Ziele, die erreicht werden sollen, sind hochgesteckt – gerade weil das Projekt als sehr bedeutsam angesehen wird. Die Projektrealität ist aber durch „kleine Schritte“ gekennzeichnet. Diese Diskrepanz zwischen den allgemein erstrebten Projektzielen einerseits und der Realität alltäglicher Projektarbeit andererseits belastet die Akteure erheblich. Diese Spannung kann nicht in eine Richtung aufgelöst werden, mit dieser Spannung umzugehen, erfordert entsprechende Erfahrung. Ein zweites Dilemma entsteht, wenn – um den vielen Aufgaben gerecht zu werden – an zu vielen Baustellen gleichzeitig gearbeitet wird. Aus dem Wunsch heraus, alle diese als wichtig eingestuften Arbeitsanforderungen zu erfüllen, resultiert eine Oberflächlichkeit, die erneut Unzufriedenheit stiftet. Wenn alles gleich wichtig wird, gehen die Struktur und Orientierung verloren und die Handlungsfähigkeit leidet. Das dritte Dilemma verschärft die Situation erheblich. Wenn die gesamte Aufmerksamkeit auf die Umsetzung des Neuen gelegt wird und der fundamental wichtige eigene Aneignungs- und Bildungsprozess im Projekt in den Hintergrund tritt, kann die Umsetzung nicht Zufriedenheit bei den Akteuren und Beteiligten hervorrufen. Diese Aufmerksamkeit für die eigenen Aneignungs- und Bildungsprozesse unter Praxisdruck zu bewahren, stellt die größte Herausforderung in innovativen Projekten dar.

Literatur

ERTL, H./ KREMER, H.-H. (2003): Innovationskompetenz von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In: DILGER, B./ KREMER, H.-H./ SLOANE, P. (Hrsg.): Wissensmanagement an Beruflichen Schulen. Paderborn, 215-230.

FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler.

FLICK, U. (2000): Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M., 179–200.

FLICK, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl., Reinbek b. Hamburg.

FLICK, U. (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U./v. KARDOFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg. 309–318.

GIRTLER, R. (2001): Methoden der Feldforschung. 4., Aufl. Wien, Köln, Weimar.

GLASER, B. G./ STRAUSS, A.L.([1967]1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.

GREB, U./ GRELL, P./ BARRE, K./ HOOPS, W. (2008): Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck. Eine ergänzende Erhebung zum Einzelmodellversuch SELEA im Rahmen von SKOLA. (unveröffentlichtes Manuskript).

GRELL, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster u.a..

HOLZKAMP, K. (1990): Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma. In: Forum Kritische Psychologie, H. 26 der Gesamtfolge, 6–12.

KLAFKI, W. (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Wiederabgedruckt in: RITTELMAYER, Ch./ PARMENTIER, M. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt. 125–148.

LOOS, P./ SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.

LUDWIG, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen. Bielefeld.

MANGOLD, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.

MAYRING, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

POLLOCK, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt a. M.

RITTELMEYER, Ch./ PARMENTIER, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt.

SCHÖNKNECHT, G. (2005): Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive. In: bwp@-Spezial 2. Online: http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf (07-06-2008).

SOWINSKI, C./ BEHR, R. (2003): Bundeseinheitliche Altenpflegeausbildung. Materialien für die Umsetzung der Studentafel. Kuratorium Deutsche Altenhilfe. Köln.

STRAUSS, A.L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München.

WAX, R. (1979): Das erste und unangenehmste Stadium der Feldforschung. In: GERDES, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural Sociology“ und Feldforschung in den USA. Stuttgart. 68–74.

WOLFF, S. (2003): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: FLICK, U./ v. KARDOFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 334–349.