

REFORM DER KAUFMÄNNISCHEN GRUNDBILDUNG IN DER SCHWEIZ – ERSTE ERFAHRUNGEN AUS DER BEGLEITUNG

1 Ausgangslage

In der Schweiz startete im August 2003 flächendeckend eine komplett überarbeitete Reform der Kaufmännischen Grundbildung (BBT, 2002a). Das Reformprojekt wurde 1994 eingeleitet. Seit 1998 laufen Pilotversuche, die teilweise evaluiert wurden.

Die Kaufmännische Grundbildung wurde Anfang der Neunziger Jahre auf deren Stärken und Schwächen hin analysiert. Wie jede Berufsbildung ist auch das kaufmännische Berufsfeld größeren Veränderungen ausgesetzt. In der Berufs- und Arbeitswelt hat die Informatisierung der Arbeit weiter zugenommen, der Kaufmann bzw. die Kauffrau ist in Unternehmen eher ein Generalist als Spezialist geworden, monotone Routinetätigkeiten verschwinden durch die Informatisation, wodurch vermehrt anspruchsvollere Sachbearbeitungen zu absolvieren sind. Weiter ist die Bedeutung der Kundenorientierung sowie der Kommunikation zentral geworden. Wegen des Tempos von Veränderungen wird eine schnellere Anpassungsfähigkeit verlangt. Hierfür ist die Fähigkeit, Neues zu lernen erforderlich. Komplexere und vernetzte Arbeitsabläufe verlangen mehr Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und aktives Mitdenken. In den Neunziger Jahren ist die Zahl der kaufmännischen Lehrlinge zurückgegangen, während die Attraktivität der gymnasialen Ausbildung weiter zunahm. Der Bund hat sich deshalb vorgenommen, das duale System in der Berufsbildung mit dieser Reform zu stärken.

2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die Reform der Kaufmännischen Berufsschulen ist geprägt durch ein Innovationsbündel, das diverse Teilveränderungen auf der schulischen und insbesondere der beruflichen Seite des dualen Ausbildungssystems auslösen soll. Bei der Umsetzung der Reform erhielt das Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) vom Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) den Auftrag, verschiedene Schulen und Lehrpersonen bei der Umsetzung der Reform im Raum Ostschweiz zu unterstützen. Insbesondere

ging es darum die zugeteilten Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung von so genannten Ausbildungseinheiten zu unterstützen. In der Konzeptionsphase wurde das IWP-HSG noch nicht beigezogen. Ergänzend zum Forschungsprojekt über den Grad der Betroffenheit der an der Innovation Beteiligten (SEITZ, 2004) wird über die weiteren Erfahrungen bei der Umsetzungsarbeit berichtet und exemplarisch eine konkrete Unterstützungsmaßnahme für die Lehrpersonen bei der Entwicklung neuartiger, fächerübergreifender Ausbildungseinheiten beschrieben. Die Implementation der Ausbildungseinheiten wird gegenwärtig vorgenommen und dauert bis 2006.

Dieser Bericht ist aus der Perspektive eines Innovationshelfers, in diesem Falle das IWP-HSG, verfasst und geprägt durch die Erfahrungen in der unmittelbaren Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und den einzelnen Schulen. Die hier zusammengestellten Ausführungen sind stark durch die persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen während des Innovationsprozesses geprägt. Dadurch fehlt einerseits die neutrale Distanz zum Forschungsgegenstand, andererseits ist die Nähe zur schulischen Praxis gewährleistet. Primär geht es hier darum, die erlebten Erfahrungen an der Innovationstheorie zu spiegeln. Dabei kommt den in diesem Kontext besonders relevanten, konstitutiven Merkmalen von Innovationen eine besondere Bedeutung zu. Aus den gewonnenen Analyseergebnissen und Umsetzungserfahrungen sollen Schlussfolgerungen für eine optimale Gestaltung und Steuerung von Innovationsprozessen gezogen werden.

3 Beschreibung der Innovation

3.1 Kernideen und Ziele

Mit der Reform soll die Arbeitsmarktfähigkeit verbessert werden. Das heißt, die Absolventen sollen nach der Lehre im Beruf Fuß fassen und sich weiter entwickeln können. Bisher war die KV-Lehre deutlicher von der Schule geprägt. Die Lehrbetriebe haben jetzt mehr Verantwortung bei der Ausbildung ihrer Lehrlinge. Dem Wunsch, der vor allem von Seiten der Wirtschaft geäußert wurde, vermehrt Methoden- und Sozialkompetenzen zu fördern, möchte man Rechnung tragen. Theoretisches Lernen und praktisches Anwenden sollen enger verbunden werden. Auf der schulischen Seite soll der disziplinenorientierte Unterricht mit interdisziplinären Ausbildungselementen ergänzt werden.

3.2 Konzept und Inhalte

Neu lautet die Berufsbezeichnung Kauffrau oder Kaufmann. Die Ausbildung dauert nach Abschluss der Sekundarstufe II drei Jahre und kann in drei Anforderungsstufen erfolgen. Im Vordergrund steht das Profil E (Erweiterte Grundbildung). Das ist die bisherige kaufmännische Lehre. Voraussetzung für den Eintritt ist ein Sekundarschulabschluss. Profil B steht für die Basisausbildung. Es handelt sich um eine Weiterentwicklung der bisherigen nur zweijährigen Bürolehre. Voraussetzung für den Eintritt ist ein Realschulabschluss. Das M-Profil (Berufsmaturität) kann auf zwei Arten absolviert werden: Entweder integriert in das E-Profil während der Lehre oder ergänzend nach Abschluss des E-Profiles. Voraussetzung für den Eintritt ist ein Sekundarschulabschluss und das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Die Durchlässigkeit zwischen den Profilen ist durch verschiedene Übergänge gewährleistet. Nach dem ersten Lehrjahr findet eine Standortbestimmung statt.

Die praktische Ausbildung im Lehrbetrieb hat eine stärkere Gewichtung erfahren (bisher 2/9 der Gesamtnote). Der schulische und betriebliche Teil werden im Abschlusszeugnis je mit 50% gewichtet.

In der Schule sind so genannte Ausbildungseinheiten (AE) vorgesehen. Im Rahmen dieser fächerübergreifenden AE wird ein besonderes Gewicht auf das selbstständige Arbeiten, die Handlungsorientierung sowie eine enge Verzahnung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen gelegt (CALÖRTSCHER / CAPAUL / KELLER / PILZ 2003). Im dritten Ausbildungsjahr verfassen die Lehrlinge eine selbstständige Arbeit.

In der betrieblichen Ausbildung sind drei neue Elemente vorgesehen: Pro Lehrjahr sind zwei Arbeits- und Lernsituationen (ALS) zu absolvieren. Damit überprüft der Lehrmeister die vom Lehrling erbrachten Leistungsziele des Modelllehrganges. In einer ALS wird zu 70% die Leistung und zu 30% das Verhalten beurteilt. Weiter ist in jedem Lehrjahr eine Prozesseinheit (PE) zu bewältigen. Eine PE beinhaltet die Analyse und Darstellung eines spezifischen betrieblichen Ablaufs. PE werden von den Branchen entwickelt und vom Lehrmeister benotet. Im Verlauf der Lehre finden vier überbetriebliche Kurse statt. Diese finden während den so genannten Betriebsfenstern statt. Während dieser Zeit ruht der reguläre Unterricht in den Berufsschulen. Damit entsteht die Möglichkeit, die Lehrlinge regional oder branchenintern zusammenzuziehen und auszubilden.

3.3 Die Eigenschaften der Ausbildungseinheiten

Dem Verständnis der Neuen Kaufmännischen Grundbildung (NKG) folgend, sind für die Gestaltung der Ausbildungseinheiten vier Eigenschaften (Abb. 1) von besonderer Bedeutung, wovon zwei nachfolgend spezifiziert werden.

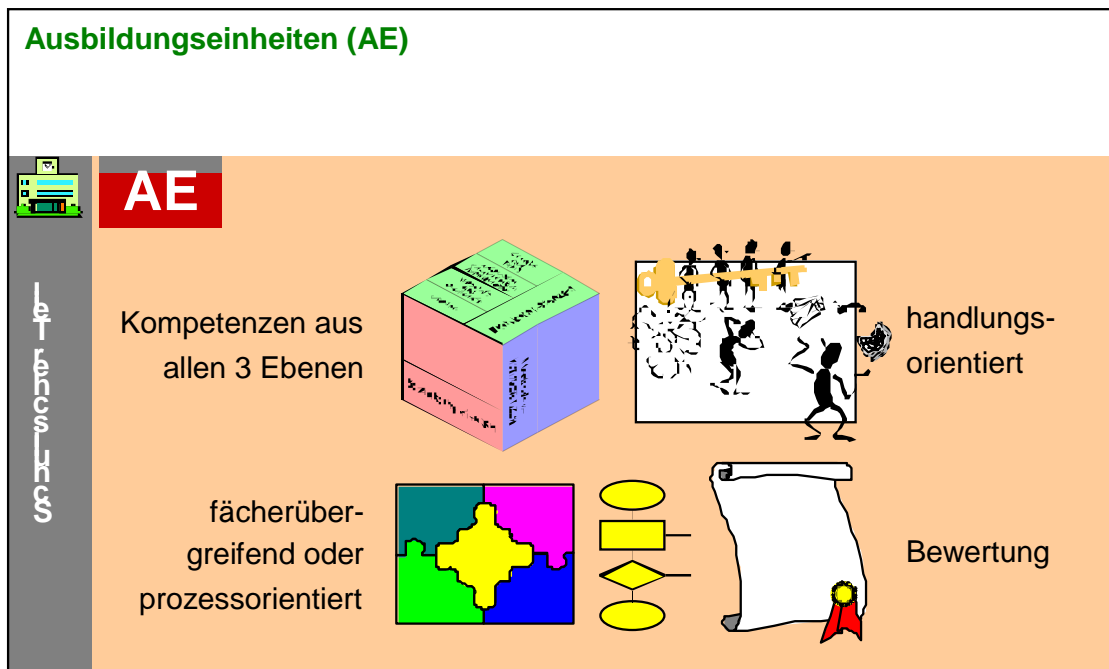


Abb. 1: Ausbildungseinheiten (AE) (Quelle: Frey Akademie)

3.3.1 Kombination von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen

Gemäss Art. 6 Abs. 4 des Reglements über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung (BBT, 2002a) dienen AE „der Behandlung von grösseren fächerübergreifenden Themen oder betrieblichen Prozessen“. Ferner sollen sie einen zentralen Gedanken der NKG institutionalisieren, nämlich die Förderung von Sozial- und Methodenkompetenzen in enger Verbindung mit den Fachkompetenzen. Daher erscheint es als günstig, wenn bereits bei der Auswahl von Leistungszielen aus den entsprechend gültigen Leistungszielkatalogen (BBT, 2002b) sowie den schulinternen Zielen eine möglichst gute Kompatibilität der ausgewählten Leistungsziele angestrebt wird. So dürften miteinander harmonisierende Leistungsziele die Entwicklung einer in sich geschlossenen und mit einer klaren Lernzielperspektive ausgestatteten AE leichter machen, als dies bei einer Vielzahl von Zielen mit höchst unterschiedlicher Ausrichtung

möglich ist. Eine sinnvolle Kombination aller drei Kompetenzbereiche erleichtert die Konstruktion einer stringenten AE.

Insbesondere folgende Aspekte sollen Beachtung finden:

➤ **Auswahl und Beschränkung der zugrunde liegenden Leistungsziele (weniger ist mehr)**

Bereits während der Startphase der Entwicklung von AE sollten die zugrundeliegenden Leistungsziele festgelegt werden. Dabei ist eher von einer kleinen Anzahl unterschiedlicher Ziele auszugehen. Nur so kann sichergestellt werden, dass die in den AE realisierten Lehr-Lernprozesse zielgenau ausgerichtet sind und im Unterricht eine angemessene Umsetzung erfahren können.

Beispielsweise könnte ein Dispositionsziel mit einigen wenigen zugehörigen Lernzielen der Fachkompetenz zusammen mit *einer* Sozialkompetenz und *einer* Methodenkompetenz verknüpft werden.

Zudem können die verschiedenen Kompetenzen besser aufeinander abgestimmt werden, wenn man sich auf einige wenige Leistungsziele beschränkt. Dies erleichtert die Entwicklung einer homogenen AE.

➤ **Verankerung der ausgewählten Leistungsziele in den AE (inhaltlich, didaktisch, methodisch)**

Bei der Entwicklung der AE sollten alle Auswahl-, Reduktions-, Methoden- oder auch Gestaltungsentscheidungen unter Beachtung der ausgewählten Leistungsziele getroffen werden. Nur so kann die AE hinsichtlich der Leistungsziele eine fördernde Wirkung entfalten.

Dies bedeutet, dass z.B. auch auf den ersten Blick „interessante“ Inhalte oder „arbeitsintensive“ Gestaltungselemente hinsichtlich ihrer Berechtigung durch die konsequente Erfüllung der Leistungsziele überprüft werden müssen.

3.3.2 Fachübergreifend / prozessorientiert

Das Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung (BBT, 2002a) schreibt in Art. 6 Abs. 4 für die AE eine Orientierung an betrieblichen Prozessen (prozessorientiert) oder aber eine fächerübergreifende Konstruktion vor. Damit ist von der thematischen Fixierung auf ein einzelnes Fach abzusehen. Vielmehr geht es darum,

fachübergreifende Problemstellungen anzugehen. Dieser Idee des fachübergreifenden Unterrichts kann grundsätzlich von zwei Seiten begegnet werden (vgl. Abb. 2). Entweder sucht man gezielt Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern (Disziplinen) bzw. Lernbereichen (Perspektive A) und dazu dann geeignete Themenstellungen oder ein Thema bzw. eine Problemstellung steht im Zentrum. Diese Problemstellung wird dann aus der Sicht von verschiedenen Fächern und Lernbereichen beleuchtet (Perspektive B). Letztere Sichtweise (B) wird meistens als thematischer Unterricht bezeichnet und eignet sich insbesondere für die Konstruktion von AE.

CAPPAUL (1995 / 2002) nennt in Anlehnung an TANNER und TANNER (1995) verschiedene Stufen bzw. Intensitäten des interdisziplinären Unterrichts. Auf der *ersten* Stufe bleibt das Fach bestehen. Wo es möglich ist, werden zwischen einem Fach und anderen Fächern Querverweise hergestellt. Dies sollte im ordentlichen, an Disziplinen orientierten Unterricht möglichst oft geschehen. Die etwas intensivere *zweite* Stufe wird als Koordination zwischen Fächern bezeichnet. Ein Inhalt wird innerhalb eines Faches erarbeitet. Die Inhalte werden zeitlich, inhaltlich oder örtlich mit anderen Fächern koordiniert (*Beispiele*: die Entstehung eines Gesetzes betrifft die Staats- und Rechtskunde, das Buch „Das Tagebuch der Anne Frank“ kann parallel oder nacheinander sowohl in Deutsch als auch in Geschichte behandelt werden). Die *dritte* Stufe wird als Fächerfusion bezeichnet. Zwei oder mehr verwandte Fächer werden zu einem umfassenderen Fach oder Fachbereich verschmolzen (z.B. wurde Kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung zum Fach Rechnungswesen verschmolzen). Die Fusion von Fächern ist aber nicht Sache der einzelnen Lehrperson. Ein solcher Entscheid wird bei der Konzeption von Studentafeln und Lehrplänen gefällt. Die *vierte* Stufe ist die thematische Organisation. Hier gestaltet nicht mehr das Fach selbst die Struktur, sondern das jeweilige Thema bzw. die dahinterstehende Problemstellung. Die Grenzen der traditionellen Fächer treten vollständig in den Hintergrund – dies zu Gunsten des Realitätsbezugs, der in den AE besonders angestrebt wird. Der Realitätsbezug ist aber auch in einem einzelnen Fach anzustreben. Die Realität bzw. deren Abbild lässt sich verständlicherweise nicht in einzelne Fächer gliedern. Allerdings besteht die Gefahr, dass zwar verschiedene Fächer in einer AE parallel präsent sind, aber keine echte Verknüpfung der Fächer erfolgt. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, müssen bereits bei der Auswahl von Themen und der konkreten Umsetzungsgestaltung die verbindenden und integrativen Elemente herausgearbeitet und gestärkt werden. Ebenso ist es wertvoll, wenn bei der Bearbeitung einer Prob-

lemstellung auf möglichst viel Wissen zurückgegriffen werden kann, das in den einzelnen Disziplinen (Fächern) bereits erarbeitet wurde.

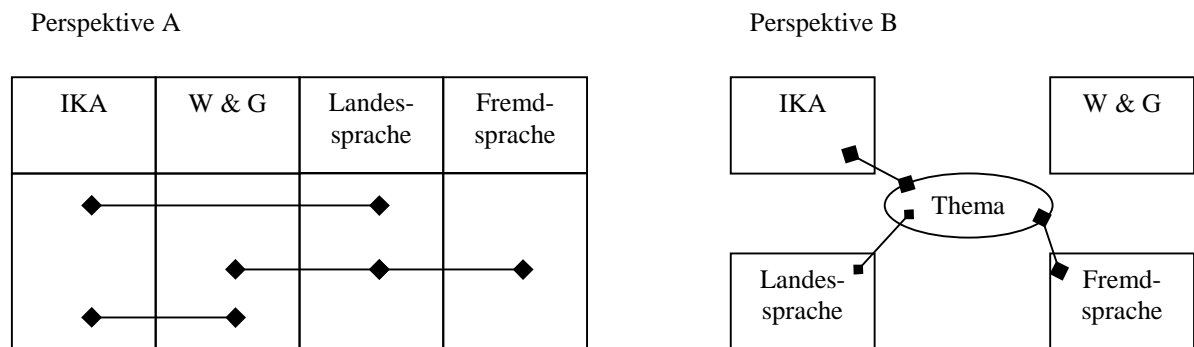


Abb. 2: Zwei Perspektiven (in Anlehnung an: Capaul 1995 / 2002)

Die thematische Organisation kann offen oder vorgeplant sein – abhängig vom Einbezug der Lernenden. Im Gegensatz zur offenen Organisation ist bei der vorgeplanten Organisation die Lehrperson für die Planung der Inhalte, Ressourcen und Aktivitäten verantwortlich. Obwohl alles geplant ist, wird dem Lernenden situativ gestattet, Optionen zu generieren und individuelle Strategien anzuvisieren. Bei der Entwicklung von AE gelangt vorzugsweise die vorgeplante Organisation zur Anwendung. Die Kunst besteht darin, dass einerseits eine Zielorientierung bzw. ein „roter Faden“ den Lernenden durch die AE führt, dieser aber andererseits innerhalb eines abgesteckten Rahmens gewisse Freiheiten hat und sich nicht durch ein step-by-step Vorgehen mechanisch durch die AE arbeiten muss.

Aus den obig gemachten Überlegungen scheint es sinnvoll, dass sich das Entwicklungsteam aus Lehrpersonen unterschiedlicher Fachschaften zusammensetzt. Durch die fachübergreifende gemeinsame Unterrichtsvorbereitung ist die Interdisziplinarität und damit die echte Verzahnung von Inhalten viel eher gewährleistet.

Weiter sind die AEs zu bewerten und sollen möglichst viele Aspekte der Handlungsorientierung umsetzen.

4 Innovationstheorie

4.1 Konstitutive Merkmale von Innovationen

In Anlehnung an HALL und HORD (2001) wird zuerst über einige grundlegende Merkmale oder Grundprinzipien eine Beschreibung von Innovation und Innovationsprozessen gegeben. Auf der Basis dieser Merkmale von Innovationen wird dann überprüft, inwiefern bei der Entwicklung und Implementation der AEs diese Merkmale erfüllt sind.

Veränderung ist ein Prozess und kein Ereignis.

Die Semantik des Begriffs „Veränderung“ umfasst sowohl eine statische wie auch eine dynamische Interpretation. Die „Veränderung“ wird vor allem im alltäglichen Sprachgebrauch als ein punktuelles Ereignis verstanden. In einem solchen Verständnis verliert „Veränderung“ ihre Gestaltbarkeit und das Subjekt ist zur Passivität verurteilt. Eine Auseinandersetzung mit der zielorientierten Gestaltung von „Veränderung“ fokussiert im Gegensatz dazu die dynamische Bedeutung. „Veränderung“ erscheint als Prozess, der sich über die Zeit entfaltet und damit die Möglichkeit der handelnden Einflussnahme (Intervention) bietet. Aufgrund der zeitlichen Erstreckung ist die „Veränderung“ keine einmalige Handlung eines Vorgesetzten, sondern ein Prozess, der permanent zu gestalten ist. Wie HALL und HORD (2001) herausstellen, verändert sich mit der semantischen Bedeutung auch die planerische Sichtweise auf den Wandelprozess.

Die semantische Analyse des Begriffs Innovation führt zu einem sehr ähnlichen Ergebnis. Innovationen können statisch als punktuelles Ereignis oder als Produkt und in einer dynamischen Betrachtung als ein sich über die Zeit hinweg vollziehender Prozess verstanden werden.

Die Ansprüche an die Innovationsförderer unterscheiden sich in der Phase der Entwicklung und in der Phase der Implementation wesentlich.

Der Innovationsprozess zerfällt in mindestens zwei Schritte. Zunächst muss die Innovation entwickelt, das heißt in den veränderbaren Parametern konfiguriert und auf den bestehenden Kontext adaptiert werden, in einem zweiten Schritt muss die Innovation im System verankert und etabliert werden.

Die Differenzierung dieser beiden Phasen ist vor allem deshalb sehr bedeutsam, da viele Beispiele aus unternehmerischen und schulischen Veränderungsprojekten zeigen, dass ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Phasen besteht und deshalb Anstrengungen oft im Sande verlaufen. FAHRNI und SCHUH (2001) sehen ein Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Umsetzung: „Kreativität, basierend auf Ideen jeglicher Herkunft, ist Voraussetzung. Sie allein genügt aber nicht. Nur eine konsequente, in intelligenter und harter Arbeit erbrachte Umsetzung führt zum Erfolg“ (S. 93). Die finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen, die in Veränderungsprojekte investiert werden, fließen oft primär in die Entwicklung von Innovationen. Dabei wird vergessen, dass für eine wirksame Veränderung im System die Implementation der Innovation ebenso wichtig und aufwändig ist.

Aus den beiden Phasen der Entwicklung und Implementation lassen sich nicht nur Ideen für die Verteilung von Ressourcen ableiten. Die Anforderungen an die Innovatoren sind in den beiden Phasen grundlegend unterschiedlich. HALL und HORD (2001) differenzieren folgendermaßen: „Change facilitators on the development side tend to be very visible and dynamic, while implementation facilitators need to have the patience to work daily with teachers who are attempting to figure out how to use the innovation“ (S. 7).

Ebenso kann auf Basis dieser Differenzierung die Rolle von Leadern im Veränderungsprozess neu bestimmt werden.¹ Die Tendenz politischer Entscheidungsträger und Vorgesetzter, das Interesse zu verlieren, sobald die Entwicklungsarbeiten abgeschlossen sind, kann verhängnisvoll auf die Innovation wirken.

Organisationen ändern sich erst, wenn sich die Individuen darin ändern.

Ob sich eine Organisation verändert, hängt letztlich davon ab, ob sich individuelles Verhalten in der Organisation verändert. Das bedeutet nicht, dass jede Innovation nur auf einer individuellen Ebene ansetzen muss und strukturelle und systemische Aspekte keine Rolle spielen. Das Individuum darf jedoch weder als Bezugspunkt in der Planung

¹ „Leaders on the development side, such as policy-makers, often lose interest once development is done and implementation begins. They are ready to move on to the next initiative, which frequently leads to loss of support for implementation of the first initiative. By contrast, change facilitators on the implementation side have to have a great deal of patience and persistence. For example, they are frequently required to answer the same question from different individuals and to give each an appropriate response. Their patience is really tested when the same person asks the same question more than once! But to achieve implementation success, a change facilitator must properly deal with each question to prevent small problems from turning into large ones“ (HALL / HORD, 2001, S. 7).

von steuernden Interventionen, noch in der Evaluation vergessen werden. Der Erfolg einer Innovation ist insofern immer an die individuellen Akteure in der Organisation gebunden, als sie die Innovation akzeptieren und ihr Handeln ändern müssen. Die Akzeptanz, Nutzung und individuelle Umsetzung der Neuerung werden in dieser Sichtweise zu den zentralen Evaluationskriterien.

Die Reichweite von Innovationen kann sehr unterschiedlich sein.

Im Zentrum der Innovation steht ein Objekt, welches verändert werden soll. Dabei kann ein Produkt wie beispielsweise ein neues Curriculum, ein neues Fahrzeug oder eine neue Software oder ein Prozess wie beispielsweise problemorientiertes Unterrichten oder neue Fertigungsabläufe das Zentrum der Innovationsanstrengungen bilden.

Oft kann eine Innovation zudem nicht nur auf einen einzigen Prozess reduziert werden, sondern umfasst ein ganzes Bündel an unterschiedlichen Veränderungen, die umgesetzt werden müssen. So macht die Einführung von IT und der Aufbau von Local Area Networks neben der Auswahl und der Installation der richtigen Hard- und Software auch eine Neugestaltung der Arbeitsplätze, ebenso wie die Anpassung der Arbeitsabläufe und schließlich auch der angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten notwendig.

Eine komplexe Innovation zerfällt damit in eine Vielzahl kleinerer Projekte und kann damit auch für die Planung und Umsetzung überschaubarer gemacht werden. In Abhängigkeit von der Reichweite einer Innovation lässt sich so auch eine Differenzierung nach Größenordnungen vornehmen. Ausgehend von lokal auf den einzelnen Arbeitsplatz oder Mitarbeiter begrenzten Veränderungen kann eine Pyramide aufgebaut werden, die Teilbereiche der Organisation, die Organisation als Ganzes und schließlich das System fokussiert.

Interventionen in Form von Aktionen oder Ereignissen sind der Schlüssel für den Erfolg eines Innovationsprozesses.

Die Steuerung des Innovationsprozesses erfolgt über Interventionen. Gemeint sind alle Handlungen und Ereignisse, die den Innovationsprozess beeinflussen. Sie können zielorientiert und funktional lanciert werden oder aber sich in einer nicht-intendierten Weise ereignen. Dementsprechend können Interventionen den Innovationsprozess in die richtige Richtung steuern, ihn aber auch lähmen. Neue politische Mehrheiten und Gesetzesänderungen sind dabei ebenso enthalten wie Gerüchte oder Konferenzen,

Workshops, Besprechungen oder Adhoc-Gespräche.² Da die Definition alle Ereignisse umspannt, die Einfluss auf den Innovationsprozess nehmen, ist sie sehr weit gefasst. HALL und HORD (2001) nehmen eine Differenzierung in unterschiedliche Größen von Interventionen vor und halten fest: „Interestingly, the most important interventions are the little ones, which most leaders forget to do or forget about having done. When change is successful it is the quantity of the little things that makes the final difference.“ (HALL / HORD 2001, S. 10).

Zielorientierte, von den Change Facilitatoren ausgehende Interventionen sind das zentrale Steuerungselement im Veränderungsprozess. Sie bieten die Möglichkeit, Emotionen wie Frustration und Ängste ebenso wie Gerüchte aufzunehmen und zu bearbeiten, um so den Spaß und die Motivation an der Veränderung zu erhalten (HALL / HORD, 2001, S. 15). Geeignete Interventionen dienen also der Steuerung des Innovationsprozesses und tragen so maßgeblich zum Erfolg der Innovation bei.

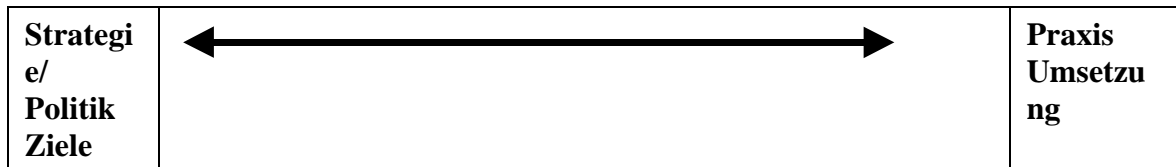
Besser als Top-Down oder Bottom-Up Ansätze sind horizontale Perspektiven.

In der Literatur zum Change- und Innovationsmanagement findet sich als zentrale Unterscheidung die Trennung von Top-Down und Bottom-up Ansätzen. Obwohl kaum echte Bottom-up Ansätze zu finden sind und dieser Ansatz aus einleuchtenden Gründen (HALL / HORD, 2001, S. 11) als überholt angesehen werden kann, scheint er sich als eine Art normative Zielvorstellung zu behaupten.

Für die Betrachtung von Veränderungsprozessen erscheint eine horizontale Perspektive ergiebiger. Das Bild der Hierarchie, das eine Top-Down oder Bottom-Up Betrachtung impliziert, wird ersetzt durch eine horizontale Sichtweise, in der niemand über- oder untergeordnet ist, sondern alle Beteiligten und Betroffenen Mitglieder eines Systems sind. In diesem Sinne rückt ein Kontinuum in den Mittelpunkt, das den Weg von den politischen und strategischen Zielvorgaben in die Praxis und damit den Implementationsprozess charakterisiert.³

² HALL und HORD nennen diese Gespräche „one-legged-Interviews“. Sie sehen in diesen Adhoc-Gesprächen das zentrale Instrument, um sich über den Veränderungsprozess zu informieren und um steuernd einzuwirken (HALL / HORD, 2002, S. 66).

³ Die gleichzeitige Betrachtung unterschiedlicher Promotoren und Rollen im Wandel trägt diesem Grundsatz Rechnung.



Unternehmung

Struktur	Konzern	Geschäftseinheit	Betrieb	Abteilung	Arbeitsplatz
Personenkreis	Vorstand, Geschäftsleitung	Bereichsleitung	Betriebsleitung	Abteilungsleitung	Mitarbeitende, Kunden

Schule

Struktur	Bund	Kanton bzw. Bundesland	Gemeinde bzw. Bezirk	Schule	Klassenzimmer
Personenkreis	Vertreter des Bundesdepartementes (Bundesministerium) bzw. Bundesamtes	Vertreter der Erziehungsdirektion, des Landesministeriums-, Erziehungs- oder Bildungsrat	Schulbehörde, Aufsichtskommission	Schulleitung, Abteilungsleitung	Lehrkräfte, Angestellte und Lernende

Abb. 3: Horizontale Systembetrachtung (in Anlehnung an Hall / Hord 2001, S. 11)

Mit diesen unterschiedlichen Institutionen und Akteuren treffen in Veränderungsprozessen auch eine Vielzahl unterschiedlicher Sichtweisen zusammen. Die horizontale Perspektive auf den Wandel fordert neben der Akzeptanz und der Bereitschaft sich auf andere und ihre Sichtweisen einzulassen⁴ auch entsprechend vielfältige sozial-kommunikative Kompetenzen und die richtige Einstellung.

„In addition, those at each spot along the continuum need to focus on doing their own jobs well, and to stop trying to force accountability in members elsewhere in the system,

⁴ Egozentrische Sichtweisen müssen hier durch systemorientierte und auf Verständigung orientierte Perspektiven abgelöst werden.

„In summary, currently there is a self-centeredness of thinking and action as well as a distrust of others among members at each point along the Policy-to-Practice Continuum. Meaningful change is not going to be possible until people at all points come to understand the whole system and begin to trust members at other points.“ (HALL / HORD 2001, S.12)

especially when they themselves have limited knowledge of how other parts of the system work“ (HALL / HORD, 2001, S. 12).

In dieser Betrachtung verlieren verordnete Innovationsprojekte ihren Schrecken. Die Formulierung von Zielvorgaben und die gemeinsame, horizontale Umsetzung via Aufträge an die Systemmitglieder erscheint als gerechtfertigte Implementationsstrategie, die zum Erfolg führen kann.

Angemessene Führungsinterventionen und laufende Unterstützungsprozesse sind für den langfristigen Erfolg einer Innovation wichtig.

Die in Innovationsprojekten beteiligten Personen sind oft starken Belastungen ausgesetzt, die zusätzlich zu alltäglichen Anforderungen entstehen. Eine gute administrative Führung kann dazu beitragen, dass Reibungsverluste in den Projekten minimiert werden. Die Reduzierung administrativer Tätigkeiten auf ein Minimum, rechtzeitige Weitergabe von Informationen, klare Ziele, verbindliche Terminabsprachen und vieles andere mehr führt nicht nur zu einer Entlastung der Mitarbeitenden, sondern reduziert auch Frustration in Innovationsprojekten.

Eine gute administrative Führung stellt letztlich sicher, dass die finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen, die für die Innovation zur Verfügung stehen, möglichst optimal und effizient eingesetzt werden.

Betrachtet man die Innovationsprozesse über den direkten Projektzeitraum hinaus, so kann mit HALL und HORD (2001, S. 13) festgehalten werden, dass die Basis zwar in der Lage ist, einen Innovationsprozess in Gang zu setzen, ohne die aktive Unterstützung durch eine innovationsfördernde Leitungsperson und Vorgesetzte wird die Anstrengung jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach versiegen. Soll eine Innovation auf Dauer in ein System einziehen, so muss sie von der Zusatzbelastung zur alltäglichen Anforderung werden. Diese Integration in den Arbeitsalltag kann nur über die Verfestigung des Wandels in der Infrastruktur geschehen. Eine zielorientierte Strukturveränderung ist jedoch in der Regel auf die Unterstützung durch innovationsfördernde Leitungspersonen und Vorgesetzte angewiesen.

Die administrative Unterstützung für das Innovationsprojekt durch die vorgeordneten Stellen verbindet sich ebenfalls mit der horizontalen Sichtweise im Wandel, die alle Beteiligten als Mitglieder des gleichen Systems oder Ruderer in einem Boot mit dem gleichen Ziel versteht.

Innovationsförderung ist eine Teamaufgabe.

Bleibt man bei diesem Bild, ist ein Veränderungsprojekt ebenso wie dessen Steuerung immer auch eine Teamaufgabe. Die Komplexität einer dauerhaften Systemänderung macht es erforderlich, dass unterschiedlichste Mitglieder des Systems ihre Kräfte bündeln, um ein Ziel zu erreichen.

Die Komplexität zeigt sich aber auch in der Vielfalt der Aufgaben und Probleme, die im Innovationsprozess bewältigt werden müssen. Neben Verhandlungen mit unterschiedlichsten Stellen müssen Mitarbeitende informiert und motiviert werden, es müssen Ängste und Konflikte bearbeitet werden und schließlich müssen Protokolle geschrieben und ein Controlling durchgeführt werden. Alle diese Aufgaben nur einer Person zu übertragen, würde sie vermutlich nicht nur zeitlich überfordern. Ein Mitarbeiter, der alle notwendigen Kompetenzen und Einstellungen vereint, erscheint fast utopisch. Das Team, in dem sowohl Aufgaben als auch Rollen entsprechend komplementär definiert sind, erscheint hier als Schlüssel zum Erfolg.

Angelpunkt für Innovationen ist die Organisation als System und nicht das Individuum.

Die Organisation bildet den Rahmen für individuelles Handeln, das durch einen Innovationsprozess verändert werden soll. Wie bereits oben erläutert, reicht es nicht aus, nur individuelles Handeln in den Blick zu nehmen, da für dauerhafte Veränderungen immer auch der Rahmen des Handelns verändert werden muss. Dieser Rahmen – die Infrastruktur – wird auf Ebene der Organisation definiert. Eine Veränderung des Handlungsrahmens erfolgt deshalb auf der Organisationsebene.

Über die Veränderungen vor allem der Infrastruktur auf der Ebene der Organisation rückt auch die Umwelt des Systems, seien es beispielsweise das Mutterunternehmen, Schulbehörden oder aber auch Kooperationspartner oder Kunden in den Blick. Die Organisation bildet damit den Knoten zwischen den veränderbaren Handlungen und ihren Bedingungen auf der einen Seite und den eher unveränderlichen und zu akzeptierenden Ansprüchen und Erwartungen Dritter andererseits. Die Organisation wird damit für den Innovationsprozess zur entscheidenden Untersuchungseinheit.

Die Gegebenheiten oder Rahmenbedingungen einer Organisation beeinflussen den Innovationsprozess.

Die Organisation wurde als zentrale Untersuchungseinheit gewählt, da sie den Rahmen für das individuelle Handeln bildet. Dieser Rahmen besteht aus zwei zentralen Elementen:

a) Die (Infra-)Struktur

Neben dem Leistungsprogramm, das eine Organisation anbietet, rücken hier vor allem die verfügbare technische Ausstattung, der finanzielle Rahmen und die gestaltbaren Spielräume, aber auch die personellen Ressourcen in den Blick. Die Freiheitsgrade im Sinne von Möglichkeiten zur Anpassung der Strukturen sind hier die entscheidenden Faktoren. Eine Einheit, die mit ihrem Leistungsprogramm und ihren Ressourcen am Maximum läuft und nur damit beschäftigt ist, die alltäglichen Anforderungen des Kerngeschäfts zu erfüllen, wird schwerlich tiefgreifende Wandelprozesse bewältigen.

b) Die Organisationskultur

Die Organisationskultur als informelle Struktur im Sinne der nicht manifesten, aber handlungsleitenden Werthaltungen, Normen und Emotionen (FRENCH / BELL, 1994, S. 32) stellt die zweite bedeutsame Rahmenbedingung für Veränderungsprozesse dar. Oft sind Offenheit und Initiative im Veränderungsprozess ebenso wie Widerstände und Probleme in diesem Bereich der Organisation versteckt. Eine dauerhafte Veränderung des Systems muss der Kultur Rechnung tragen bzw. sie einbeziehen. Erfolgt dies nicht, entstehen widersprüchliche Strukturen und Handlungserwartungen, die Energie in Form von permanenten Aushandlungsprozessen verschlingen und den Innovationserfolg gefährden.

Es kann festgehalten werden, dass der Handlungsrahmen, der durch die Organisationsstruktur und -kultur aufgespannt wird, die Umsetzung der Innovation beeinflusst und insofern ebenfalls Gegenstand der Veränderung werden muss.

Am Ende dieser Charakterisierung von Innovationen kann für die weitere Arbeit die hier eingenommene Sichtweise wie folgt spezifiziert werden:

Innovation ist ein Prozess unterschiedlicher Reichweite innerhalb der Rahmenbedingungen einer Organisation, der nicht deterministisch abläuft, aber über Interventionen gelenkt werden kann. Der Erfolg einer Innovation bedarf der horizontalen Zu-

sammenarbeit der Systemmitglieder und zeigt sich in der Änderung individueller Handlungsweisen innerhalb der Organisation.

Die Innovation strebt dabei nach einer qualitativen Verbesserung innerhalb und außerhalb der Organisation, während der Begriff Veränderung nur einen Wandel beschreibt, ohne diesen normativ besser oder schlechter zu werten.

Das oben skizzierte Innovationsverständnis ist ganzheitlich, da es Individuum, Organisation und Umwelt integriert und dabei eine systemische Sichtweise einnimmt, die in der Tradition strukturell-individualistischer Organisationstheorien steht.⁵

5 Phasen des Innovationsprozesses (Ablauf)

Wie oben bei den konstitutiven Merkmalen beschrieben, sind Innovationen Prozesse und keine Ereignisse. Aufgrund dieser zentralen Eigenschaft werden in der Literatur zum Change Management immer wieder Ablaufmuster beschrieben, welche den Innovationsprozess als eine Sequenz von Phasen darstellen, die in einem Wandelprojekt mit hoher Regelmäßigkeit ablaufen. Die meisten Verlaufsmodelle sehen den Innovationsprozess als Zyklus mit drei bis fünf abgrenzbaren Hauptphasen. LEWIN bildet dabei mit seinem 3-Phasen-Modell (unfreeze, move, refreeze) (1943, 1948, 1963) die Grundlage für die meisten späteren Modelle des organisatorischen Wandels (MÜLLER-STEWENS / LECHNER, 2001, S. 407). Ein Wandelprozess benötigt aber einen expliziten Einstieg in die erste Phase. Es ist quasi normal, dass im Verlaufe des Prozesses Widerstände entstehen, die es zu überwinden gilt und die erreichten Veränderungen müssen verfestigt werden, damit die Organisation nicht in den alten Trott verfällt. MÜLLER-STEWENS / LECHNER (2001, S. 408) listen wichtige in der Literatur beschriebene Ansätze auf. Diese unterscheiden sich in der Anzahl der Phasen sowie in der Exaktheit bezüglich des Phasenablaufs. Einige Ansätze sehen den Innovationsprozess eher als klar sequenziert, andere eher als iterativen Prozess zwischen Entwicklung und Implementation, andere als fließendes Kontinuum und wiederum andere gar als simultan vernetzt. Je nach Innovationsart und -situation können sich Innovationsprozesse in die eine oder andere Beziehung entwickeln.

⁵ Für nähere Ausführungen zu den Ansätzen der Organisationssoziologie vgl. KIESER und KUBICZEK (KAISER / KUBICZEK 1995), zum strukturell-individualistischen Ansatz vor allem BÜSCHGES (BÜSCHGES / ABRAHAM / FUNK 1996, S. 17; BÜSCHGES / ABRAHAM 1997, S. 71 ff.).

LEWIN beschreibt die drei grundlegenden Phasen der Innovation wie folgt:

Unfreeze Innovationen initiieren

Im Ausgangsstadium befindet sich die Organisation in einem Gleichgewicht von akzelerierenden und retardierenden Kräften. In der ersten Phase müssen dominante Verhaltensmuster aufgetaut und durch neue Muster abgelöst werden. Insbesondere müssen retardierende Kräfte abgebaut oder in positive umgelenkt werden. Die von der Innovation Betroffenen müssen letzten Endes selber zu dieser Einsicht gelangen. Der Anstoß für diese erste Phase kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation entstehen.

Move Innovationen implementieren (Innovation erproben)

Die Organisation bewegt sich in Richtung eines neuen Gleichgewichts von akzelerierenden und retardierenden Kräften.

Refreeze Innovationen institutionalisieren (langfristige Wirkung sicherstellen)

Die Organisation fixiert sich auf einem neuen Niveau.

MÜLLER-STEWENS / LECHNER (2001, S. 435f) analysierten primär Wandelprozesse in Betrieben. Sie zeigen fünf Phasen, die je ein in sich geschlossenes Bündel von Aktivitäten darstellen. Die Abgrenzung einer nächsten Phase wird immer dann vorgenommen, wenn erkennbar ist, dass gegenüber der Vorphase ein Bündel neuer Funktionen zu erfüllen ist, die oft auch andere spezifische Fähigkeiten erfordern (vgl. auch HALL / HORD, 2001, S. 6). Im Modell von MÜLLER-STEWENS / LECHNER geht es vor allem um die Weckung, Kanalisierung und Nutzung von Energiefeldern. Die Organisation muss sich zuerst auf den Wandel vorbereiten. Es geht darum, sich bewusst zu machen, auf welchen Kontext man mit welchen Entwicklungsanforderungen und -plänen aufsetzen will. Anschließend geht es um den richtigen Einstieg in den Prozess, damit man möglichst wirkungsvoll das notwendige Ausmaß an Aufmerksamkeit und Spannung generiert. Nach der konzeptionellen Klärung ist das gesamte zu verändernde System zu erreichen und für eine aktive Mitwirkung zu motivieren. Bestehende Energiefelder müssen neu auf das Innovationsprogramm gelenkt werden. Läuft das Programm, müssen Rückschläge und Probleme aufgefangen werden. Es entstehen neue Projekte, die wiederum die Besten und Mächtigsten im System anwerben. In einer letzten Phase ist das Neue in die Alltagssituation zu integrieren.

HALL und HORD (2001, S. 5) untersuchen primär Wandelprozesse in Schulen, überprüfen ihre Erkenntnisse aber laufend in anderen sozialen Systemen. Sie richten ihre Arbeit stark auf das Wissen, die Einstellungen und Verhaltensweisen der von der Innovation betroffenen Personen aus. Erst wenn die Einzelpersonen die Innovation auch im angestrebten Sinne umsetzen, ist die Innovation erfolgreich. Jede einzelne Person durchläuft für jede Innovation einen Prozess, der stark durch emotionale Aspekte geprägt ist, die bei der Führung des Innovationsprozesses richtig zu steuern sind. Viele Innovationen scheitern, weil bei der Implementation diesen personellen Faktoren zu wenig Beachtung geschenkt werden. Insbesondere in ihrer zweiten Hauptphase (Implementation) ist das individuelle Lernen durch die Einzelperson wichtig. Erst wenn die meisten Systemmitglieder die Innovation richtig gelernt haben und handhaben, ist die Innovation aus systemischer Sicht erfolgreich.

HALL und HORD (2001) berühren damit die Theorie des organisationalen Lernens und des Wissensmanagements. „Denkt man sich die Lernfähigkeit als einen Teil des umfassenderen Konstrukts „Veränderungsfähigkeit“ und begreift man Lernen als Umstrukturierung der bestehenden Wissensbasis, wird Lernen bzw. die Aneignung und organisatorische Verankerung von neuem Wissen zur Voraussetzung eines dauerhaft stattfindenden Wandels“ (MÜLLER-STEWENS / LECHNER, 2001, S. 411). Abbildung 4 fasst die oben beschriebenen Phasen zusammen.

Autoren	Hauptphase 1	Hauptphase 2	Hauptphase 3
LEWIN (1943, 1963)	Defreeze (Auftauen)	Move (Bewegen)	Refreeze (Verfestigen)
MÜLLER-STEWENS / LECHNER 2001, S. 407	Destabilisierung durch Sensibilisierung (den Wandel vorbereiten) und Auftakt (den Prozesseinstieg begehen)	Roll-out (die Energie ins System bringen), Verstetigung (das Momentum erhalten)	Stabilisierung und Konsolidierung (in einen eingeschwungenen Zustand zurückführen, vertäuen)
HALL / HORD 2001, S. 6, 224	Entwicklung (Innovation entwerfen, konzipieren und ausprobieren)	Implementation (alle Schritte und Aktionen, um den Gebrauch der Innovation zu lernen)	Institutionalisierung (Erreichen von hohen Entwicklungsstufen der Betroffenheit bzw. des Verhaltens bzw. hoher Umsetzungsqualität)

Abb. 4: Phasen im Innovationszyklus

Diese Arbeit stützt sich auf die in Abbildung 4 zusammengefasste Literatur. Wir arbeiten im Anschluss daran mit dem folgenden Drei-Phasen Modell (vgl. Abb. 5).

Innovationen initiieren (grob konzipieren und auf breite Basis stellen)	Innovationen entwickeln und implementieren	Innovationen optimieren und konsolidieren
---	---	--

Abb. 5: Drei Phasen des Innovationsprozesses

In der ersten Phase muss eine Vorstellung vom zugrundeliegenden Problem und möglichen Lösungen entwickelt werden. Die Möglichkeiten müssen abgeklärt und die schlummernden Energien im Sinne der Lösungsidee mobilisiert werden. Dies bedeutet, dass vor allem die Betroffenen für das Problem sensibilisiert, informiert und für die Idee gewonnen werden müssen.

In der zweiten Phase geht es um die Umsetzung der Idee. Die Innovation muss entwickelt werden bzw. mit Blick auf den Anwendungskontext adaptiert werden. Danach stellt sich die Frage, wie die Innovation im System implementiert werden kann. Es wird eine Projektplanung notwendig, die Teilschritte in der Umsetzung, ergänzende Teilprojekte, unterstützende Schulungsmaßnahmen und andere Interventionen koordiniert. Die dezentral ablaufenden Implementationsaktivitäten müssen mitverfolgt und auftretende Widerstände und Konflikte konstruktiv im Sinne der Innovation und der Beteiligten bearbeitet werden.

In der abschließenden Phase geht es darum, die implementierten Neuerungen für den täglichen Arbeitsablauf zu optimieren und innerhalb des Systems eine Konsolidierung der Kräfte zu erreichen. Dies erscheint wichtig, damit die u.U. entstandenen negativen Emotionen wie Ängste und Unsicherheiten beruhigt werden und die gesamte Energie wieder in das System fließen kann.

Entlang dieser Phasen lassen sich jeweils kritische Ereignisse (Verlust von Vertrauen und Sicherheit, Widerstand der Betroffenen) identifizieren, die für den Verlauf des Innovationsprozesses von zentraler Bedeutung sind.

6 Spiegelung der Innovation „AE“ an der Theorie

Veränderung ist ein Prozess und kein Ereignis.

In Bezug auf die Ausbildungseinheiten besteht der etwa fünf-jährige Prozess aus folgenden Hauptphasen: Entwicklung der Zielsetzungen und Vorgaben des Bundes, Entwicklung eines Konzeptes zur Ausbildung von Lehrpersonen durch die Change Facilitators (SIBP, IWP-HSG), Durchführung der Ausbildung der Lehrpersonen in den einzelnen Schulen, Entwicklung der ersten AE (für das erste Lehrjahr), Durchführung der ersten AE, Entwicklung und Durchführung der weiteren AEs (für das zweite und dritte Lehrjahr). Im Moment sind die meisten Schulen damit beschäftigt, ihre ersten Ausbildungseinheiten im ersten Lehrjahr umzusetzen. Die Schulen müssen keine Unterstützung von außen annehmen. Die CF stehen auf Abruf zur Verfügung. Einige Schulen überfordern sich dadurch oder gestalten AEs, die nicht vollständig den Zielsetzungen entsprechen.

Ein vollständiger Schulentwicklungsprozess bedarf einer Evaluation. Zur Überprüfung der Qualität der AEs ist seitens des Bundes keine verbindliche Evaluation vorgesehen. Es bleibt den einzelnen Schulen freigestellt, ob und wie sie diese Teilinnovation überprüfen. Die Phasen des Innovationsprozesses sind damit nicht vollständig vorgeplant.

Sowohl auf der Stufe des Auftrag gebenden Bundes bzw. der vollziehenden Kantone und der einzelnen Schulen bedarf es verschiedener Promotoren (HAUSCHILDT, 1997, S. 168). Im vorliegenden Innovationsprozess waren folgende Promotoren beteiligt (Abb. 6):

	Machtpromotor	Fachpromotor	Prozesspromotor
Bund / Kantone	Auf dieser Stufe wurden das Ausbildungsreglement sowie der Lehrplan erlassen. Der Bund, vertreten durch das SIBP, verfügt über die finanziellen Mittel.	Das SIBP hat die Frey-Akademie für die inhaltliche Entwicklung der NKG hinzugezogen. Auf dieser Stufe wurden die konzeptionellen Vorstellungen entwickelt. Eine kritische wissenschaftliche Außensicht wurde zuwenig beigezogen.	Das SIBP, unterstützt durch die Frey-Akademie, hält den Prozess in Gange. Nützlich waren einige national organisierte Erfahrungsaustauschtage.
Schule	Innerhalb der Schule hat die Schulleitung durch ihr hierarchisches Potenzial die Aufgabe und Möglichkeit,	Das SIBP stellt den Schulen Fachpromotoren als Innovationshelfer zur Verfügung. Allerdings decken die Personen nicht	Für die Entwicklung und Einführung der AEs ist innerhalb der Schulen ein Projektmanagement aufzuzie-

	<p>die Lehrpersonen zu führen. Die Schulleitung muss die finanziellen und zeitlichen Ressourcen sicherstellen. Weiter koordiniert sie die verschiedenen Teilinnovationen der NKG innerhalb des Schulhauses sowie zwischen Schule und Betrieb.</p>	<p>die erforderlichen Fachkenntnisse ab. Verschiedene Schulen in der Ostschweiz haben das IWP-HSG für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen hinzugezogen. Das IWP-HSG hat drei Unterrichtsbeispiele entwickelt. Als Fachpromotoren hätte man Vertreter der Pilotschulen rekrutieren können. Diese standen aber kaum zur Verfügung.</p>	<p>hen. Innerhalb eines fächerübergreifenden Lehrerteams muss dabei jemand die Prozesssteuerung übernehmen. Diese Aufgabe hat in einigen Schulen jemand aus der Schulleitung übernommen. In diesem Fall wären Macht- und Prozesspromotor bei einer Person zusammengefasst. In einigen Lehrerteams wurde der Projektsteuerung zuwenig Beachtung geschenkt.</p>
--	---	---	---

Abb. 6: Promotoren bei der Entwicklung und Einführung von Ausbildungseinheiten

Die Ansprüche an die Innovationsförderer unterscheiden sich in der Phase der Entwicklung und in der Phase der Implementation wesentlich.

Wie bei vielen Reformen zeigt es sich auch hier, dass die Anstrengungen der Implementation bei der Planung der gesamten Reform unterschätzt wurden. Für die Ausarbeitung und Erprobung von praxisnahen und erprobten Unterrichtsmaterialien (CAPAUL 2002; CALÖRTSCHER / KELLER 2003; PILZ 2003), welche die guten Innovationselemente der Reform aufgreifen, sind nicht genügend Ressourcen vorhanden. Weiter stehen aufgrund der nationalen Budgetkürzungen, die in ihrer Heftigkeit unerwartet in den Innovationsprozess fallen, für die Phase der Implementation viel weniger (zuwenig) Mittel zur Verfügung. Der Bund unterstützt die Implementation nur während des ersten der drei neu konzipierten Ausbildungsjahre.

Organisationen ändern sich erst, wenn sich die Individuen darin ändern.

Aktuell sind diverse Fortbildungsmaßnahmen im Gange. Für den schulischen Teil werden die Lehrpersonen zum Beispiel für die Konzeption, Durchführung und Bewertung des fächerübergreifenden Unterrichts vorbereitet. Weiter werden die Lehrpersonen angeleitet, so genannte Lernjournale einzusetzen. Das sind Instrumente, mit denen der Lernprozess angeleitet und reflektiert werden kann. Der Einsatz ist bei AEs sehr geeignet. Eine der größten Herausforderungen ist die Ausbildung der Lehrpersonen und betrieblichen Ausbilder im systematischen Fördern und Prüfen der Methoden- und Sozialkompetenzen. Ob sich die Lehrpersonen im Sinne der Innovationsziele entwickeln,

könnte erst nach der Durchführung der AEs durch Evaluationen ermittelt werden. Erste Beobachtungen zeigen, dass viele Lehrpersonen überfordert sind, die anspruchsvollen Innovationsziele umzusetzen. Insbesondere die zweckmäßige Kombination der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen und die gültige Bewertung der Sozialkompetenzen ist außerordentlich schwierig. Erschwerend ist dabei zusätzlich die begriffliche und konzeptionelle Ungenauigkeit in den curricularen Vorgaben.

Die Reichweite von Innovationen kann sehr unterschiedlich sein.

Die NKG führt vor allem in der betrieblichen Ausbildung zu Innovationen und Verbesserungen. Auf der schulischen Seite wirken die Innovationen eher marginal. Durch die Teilinnovation der AEs entsteht aber für die schulische Ausbildung die Möglichkeit einer Verbesserung ihres Angebots. Die AEs sind eine wertvolle Ergänzung zur ordentlichen Lektionentafel.

Aus dem ganzen Innovationsbündel der NKG ist die Implementation von Ausbildungseinheiten überschaubar. Die Lehrpersonen können auf Erfahrungen zurückgreifen, die sie im bisherigen interdisziplinären Unterricht gesammelt haben.

Interventionen in Form von Aktionen oder Ereignissen sind der Schlüssel für den Erfolg eines Innovationsprozesses.

Als besonders nützliche Intervention erwies sich die rechtzeitige Information über die Innovationsabsichten. Für die Lehrpersonen ist entscheidend, dass sie die Rahmenbedingungen der Innovation kennen (Ziel, Ressourcen, Hinweise zum Vorgehen bis zur Implementation) und gefestigte theoretisch begründete Konzepte hinzuziehen können. Sie benötigen so rasch wie möglich Unterrichtsbeispiele, an denen sich die Lehrpersonen orientieren können. Hier mangelte es eindeutig. Dem Ausarbeiten und Erproben von Ausbildungseinheiten wurde zuwenig Beachtung geschenkt. Diverse Fortbildungsangebote blieben auf einer allgemeinen, unbestimmten Ebene.

Besser als Top-Down oder Bottom-Up Ansätze sind horizontale Perspektiven.

Letzten Endes misst sich der Innovationserfolg im Klassenzimmer. Die top-down Vorgabe seitens des BBT verspricht noch lange keinen Erfolg. Insbesondere hätte der Bund sicherstellen müssen, dass die Erfahrungen aus den Pilotschulen systematisch in die übrigen Schulen transferiert werden. Dies erfolgte nur sehr punktuell und informell. Dort wo die Schulen, der Kanton und die Change Facilitators gut zusammenarbeiten,

entstand auch ein Innovationserfolg. Da der Bund nur teilweise Unterstützung bot, entwickelten die Kantone unterschiedliche Eigeninitiativen.

Weiter bestand über die Innovationsziele unter den CFs keine einheitliche Begrifflichkeit. Die Vorstellungen über die Konzeption einer Ausbildungseinheit sind dadurch nicht einheitlich. Dies löst bei den Lehrpersonen Unsicherheit aus.

Angemessene Führungsinterventionen und laufende Unterstützungsprozesse sind für den langfristigen Erfolg einer Innovation wichtig.

Die Entwicklung des Innovationsgegenstandes muss innerhalb des Schulhauses koordiniert werden. Die Schulleitung hat realistische Zwischenziele zu setzen und den Innovationsfortschritt laufend zu verfolgen. Sie muss den Lehrpersonen helfen, zeitliche Ressourcen und Best Practice Beispiele zur Verfügung zu stellen. Der Innovationsprozess ist rechtzeitig in Gang zu setzen, damit kein Zeitdruck entsteht. Diese Voraussetzungen waren nicht in allen Schulen gegeben.

Innovationsförderung ist eine Teamaufgabe.

Der Innovationserfolg ist dort am Größten, wo verschiedene Formen der Zusammenarbeit entstehen. Diese können innerhalb und zwischen den Schulen oder innerhalb einer Fachgruppe und Fachgruppen übergreifend stattfinden. Hier haben die Schulleitungen eine Schlüsselrolle inne. Sie müssen die Bildung dieser verschiedenen Formen der Zusammenarbeit unterstützen. In einigen Kantonen wurden Teilzeitstellen geschaffen, welche die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen institutionalisierten. Begleitet durch national organisierte Erfahrungsaustauschtage entstanden v.a. informelle Kontakte, welche die Netzwerkbildung verstärkten. Es bleibt zu hoffen, dass die Netzwerke auch nach der Verstetigung der Innovation bestehen bleiben.

Angelpunkt für Innovationen ist die Organisation als System und nicht das Individuum.

Den Rahmen für das Handeln der einzelnen Lehrpersonen bildet die Schule als Untersuchungseinheit. Die einzelnen, von den Lehrpersonen durchgeführten AEs müssen ein stimmiges Gesamtkonzept bilden. Es war eine wichtige Aufgabe der CF, die Schulen auf die verschiedenen Schnittstellen (zwischen den AEs, zwischen AE und den übrigen Fächern, zwischen AE und Lehrbetrieb) aufmerksam zu machen. Langfristig erfolgreich werden jene Schulen sein, in denen die von den Lehrpersonen individuell gemachten

Unterrichtserfahrungen, im Sinne des Wissensmanagements, in den gesamten Lehrkörper einfließen.

Die Gegebenheiten oder Rahmenbedingungen einer Organisation beeinflussen den Innovationsprozess.

Kleine Schulen verfügten über zuwenig finanzielle Ressourcen für die Durchführung von schulinternen Fortbildungsmaßnahmen und über zuwenig personelle Ressourcen für die Entwicklung von AEs. Die meisten kleineren Schulen haben sich deshalb größeren Schulen angeschlossen. In verschiedenen Schulen musste die Kombination der Fächer für die Ausgestaltung der AEs den personellen Ressourcen statt den Innovationszielen angepasst werden. So entstanden nicht immer optimale Fachkombinationen. Schulen, die gerade in strukturellen Veränderungen waren (z.B. Fusionsprozesse) oder in denen wichtige Führungsfunktionen personell neu besetzt wurden, erhielten mit dem Auftrag, AEs zu implementieren, eine zusätzliche Bürde auferlegt. Neben den strukturellen Voraussetzungen zeigten jene Schulen, in denen eine offene innovationsbereitere Grundhaltung (kultureller Aspekt) vorherrscht, bessere Innovationsergebnisse.

7 Schlussfolgerungen

Abschließend lassen sich Empfehlungen auf verschiedenen Stufen ableiten, die im Sinne von HALL und HORD (2001) horizontal verflochten sind:

Bund Auf dieser Ebene entstehen die strategischen Vorgaben. Die curricularen Vorgaben müssen theoretisch fundiert und eindeutig sein. Konzeptionelle Unsicherheiten beim Innovationsgegenstand führen zu unkontrollierten Interpretationsspielräumen bei den einzelnen Schulen und Lehrpersonen.

Behörde (Kanton) Die Ressourcen sind so einzuteilen, dass sie für die Entwicklung von unterrichtspraktischen Materialien (Best Practice Beispiele) und insbesondere auch für die Implementation der Innovation reichen.

Die Erfahrungen der Pilotschulen müssen mit den übrigen nachkommenden Schulen verknüpft werden. Diese Verbindung ist seitens der Auftrag gebenden Behörde sicherzustellen.

Schulleitung (CF) Die Schulleitungen müssen so führen, dass die Lehrpersonen einerseits die Ziele erreichen und andererseits über einen Freiraum verfügen, innerhalb dessen sie die Innovation kreativ angehen können.

Die Schulleitungen müssen für die Lehrpersonen zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen schaffen, damit sie die Innovation angehen können.

Einige Schulen haben die AEs im Stundenplan in unattraktive Zeitgefäße (Doppellektionen statt größere zeitliche Blöcke, am Rand eines langen Schultages) gelegt. Dadurch sinken für die Lehrpersonen didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Lehrpersonen Der Innovationsgegenstand AE, mit dem Ziel fächerübergreifende Unterrichtseinheiten anzubieten, verlangt geradezu nach Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen. Es zeigt sich, dass – mindestens im Rahmen einer Impulsveranstaltung – die Lehrpersonen von außen moderiert und in der Teamarbeit unterstützt werden sollten. Das rechtzeitige Bereitstellen von AEs erfordert eine zielstrebige Projektsteuerung. Dies bereitet einigen Lehrpersonen Schwierigkeiten.

Die Lehrpersonen benötigen zwingend erprobtes Unterrichtsmaterial.

Schüler/innen Die Qualität des Lernerfolgs muss systematisch evaluiert werden. Letzten Endes misst sich der Innovationserfolg auf dieser Stufe.

Aus der Sicht des Promotorenmodells (HAUSCHILDT, 1997) bedarf es der optimalen Verbindung von Macht-, Fach- und Prozesspromotoren. Je besser die Promotorentypen zusammenarbeiten desto erfolgreicher wird die Innovation.

Literatur

- BBT (2002a): Reglement Kauffrau / Kaufmann. Gefunden am 5. Feb. 2003 unter http://www.rkg.ch/Data/Upload/Docs/D/01_Allgemein/01_Aktuell/d_Reglement_01012003.ZIP.
- BBT (2002b): Katalog der schweizerischen Leistungsziele für den schulischen Teil. Gefunden am 5. Feb. unter <http://www.rkg.ch/index.cfm?cat=AKTUELL>.
- Büschges, G. / Abraham, M. / Funk, W. (1996): Grundzüge der Soziologie. München; Wien.
- Calörtscher, M. / Keller, M. (2003): Rock am Berg. Ausbildungseinheit für das E-Profil im Rahmen der RKG. Altstätten.
- Calörtscher, M. / Capaul, R. / Keller, M. / Pilz, M. (2003): Leitfaden für die Erstellung von Ausbildungseinheiten (AE). Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen 97 (1), 28 - 47.
- Capaul, R. (2002): Marken – Märkte – Konsumenten. Lernmodule für den interdisziplinären Unterricht. Altstätten.
- Capaul, R. (1995/2002): Eine Handlungsanleitung für die Gestaltung einer interdisziplinären Unterrichtseinheit. Unveröffentlichtes Manuskript am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Fahrni, F. / Schuh, G. (2001): Leistungsinnovationsprozesse. In: Skriptenkommission der Universität St. Gallen (Hrsg.): Geschäftsprozesse: Vorlesungs- und Übungsunterlagen, St. Gallen, S. 93 – 102.
- Hall, G. / Hord, S. (1987): Three Images: What Principals Do in Curriculum Implementation. Curriculum Inquiry, 17 (1), S. 55 – 89.
- Hall, G. E. / George A. A. (1999): The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In: Freiberg, J. (Ed.): School climate: measuring, improving, sustaining healthy learning environments, London, S. 165 – 185.
- Hall, G. E. / Hord, S. M. (2001): Implementing Change. Patterns, Principles and Pitfalls. Boston.
- Hauschildt, J. (1997): Innovationsmanagement. München.
- IGKG (2002): Standard-Modelllehrgang (SMLG) für die erweiterte kaufmännische Grundausbildung. Gefunden am 5. Feb. 2003 unter http://www.rkg.ch/Data/Upload/Docs/D/02_Betriebliches/06_Modelllehrgaenge/d_SMLG_Pilot2002.ZIP.
- Kaiser, A. / Kubizek, H. (1995): Organisation. Berlin.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in der Sozialwissenschaft. Bern / Stuttgart.
- Müller-Stewens, G. / Lechner, Ch. (2001): Strategisches Management. Die strategischen Initiativen zum Wandel führen. Stuttgart.
- nBBG (2002): Neues Bundesgesetz über die Berufsbildung (Vorlage für die Schlussabstimmung vom 13.12.2002).

- Pilz, M. (2003): The Duke of Cumberland – Eine Fallstudie zur Förderung des vernetzten Denkens – das Beispiel einer Ausbildungseinheit für das B-Profil im Rahmen der RKG. Altstätten.
- Seitz H. / Capaul, R. (2000): Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Berlin, Reg. B 2.11, 1 – 19.
- Seitz, H. (2004): Reform der Kaufmännischen Grundbildung in der Schweiz – Erste provisorische Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. IWP-HSG: St. Gallen.
- Tanner, D. / Tanner, L.N. (1995): Curriculum Development. Theorie into Practice. New York 1995.