
INNOVATIONEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG: VON DER IDEE ZUR UMSETZUNG – ZUR UMSETZBARKEIT VON IDEEN

1 Innovationen als Implementationsprozesse: ein erkenntnisleitendes Beispiel

1.1 Ausgangsbeispiel: Lernfelder implementieren – Unterricht innovie- ren?

Ende der 90er Jahre hatten Menschen in der deutschen Kultusbürokratie eine Idee zur Reformierung der schulischen Anteile der Berufsausbildung. Sie forderten eine Neustrukturierung der schulischen Rahmenlehrpläne. Diese waren zu der damaligen Zeit fachlich strukturiert und nach innen thematisch ausdifferenziert. Die Forderungen der Protagonisten lauteten: Die curricularen Vorgaben sollten sich an den Verwendungssituationen des beruflichen Wissens orientieren. Ausgehend von den als relevant erachteten beruflichen Tätigkeiten sollten Lernfelder als fächerübergreifende Einheiten im Lehrplan fixiert werden. Die Gruppe manifestierte ihre Vorstellungen in einem so genannten KMK-Papier. Dieses wurde zur Grundlage der Neustrukturierung der schulischen Lehrpläne. Es war das Jahr 1998.

In den Folgejahren wurden nach und nach schulische Rahmenlehrpläne entsprechend der KMK-Vorgabe umstrukturiert. Dabei wurden unterstützende Maßnahmen eingeleitet: Es wurden zwei Modellversuche – NELE und SELUBA – durchgeführt, um die Umsetzung des Konzepts zu verbessern. Außerdem wurden u. a. aus den beiden Modellversuchen heraus Handreichungen und Empfehlungen entwickelt. Auch wurden jeweils federführend von einzelnen curricularen Landesinstituten einführende Seminare für die (neuen) Lehrplankommissionen durchgeführt. Dabei zeigten sich dann durchaus Veränderungen: So wurde anfänglich von der KMK die Position vertreten, Lernfelder sollten ohne inhaltliche Präzisierung formuliert werden. Es wurde die Idee präferiert, dass die Schulen auf der Grundlage von Lernfeldern autonom entscheiden sollten, welche inhaltlichen Präzisierungen sie jeweils vornehmen wollen. Dies war umstritten und

schließlich entschied man sich, einige inhaltliche Hinweise pro Lernfeld zu geben, als Anhaltspunkte, was inhaltlich bei einem Lernfeld berücksichtigt werden könne. Im Laufe der Jahre wurde in den Seminaren für die Lehrplankommissionen dann die Position eingenommen, dass die Inhalte durchaus verbindlich seien, dass es aber darüber hinaus für die Schulen Gestaltungsspielraum geben müsse.

Die Arbeit in den Modellversuchen deckte eine Vielzahl von Problemen und Schwierigkeiten, aber auch konstruktive Gestaltungsmöglichkeiten auf. Es wurde u. a. sichtbar, welche Detailaufgaben sich vor Ort ergeben: Kollegien mussten vorbereitet werden, das Konzept musste mitgeteilt und es musste Überzeugungsarbeit geleistet werden, da Lehrerinnen und Lehrer Bedenken hatten, etwa bezüglich der Anforderungen an Schüler, dem Auseinanderfallen von Lernkonzept in der Schule und dem Prüfungskonzept der Kammern. Organisatorische Bedenken wurden geäußert, z. B. im Hinblick auf die Notengebung (Bündelung von Lernfeldern zu Fachnoten), auf die Arbeitsorganisation in der Schule usw. Lehrende fühlten sich insgesamt häufig von dem Konzept in ihrer Dignität als Lehrende beschädigt; es wurde manchmal als generelle Kritik an ihrer pädagogischen Arbeit wahrgenommen, häufig stand es im Widerspruch zu dem individuellen Selbstverständnis, Experte für ein Fach zu sein, und man vermutete eine Entfachlichung schulischen Unterrichts.

Die Grundidee des Lernfeldkonzepts ist wohl die Verbesserung von Unterricht. Es wird davon ausgegangen, dass die Ausrichtung der Wissensvermittlung in der beruflichen Schule an den beruflichen Anwendungsfeldern des Gelernten eine stärkere Situierung des Wissens ermöglichen könnte. So ist das Konzept zugleich auch eine explizite Aufforderung, handlungsorientierte Didaktikkonzepte zur Anwendung zu bringen. I. d. S. löst es den traditionellen Anspruch, dass Curricula Ziele und Inhalte des Unterrichts regulieren und die methodische Umsetzung der Kompetenz der Lehrenden überlassen. Es fordert ausdrücklich die Berücksichtigung der methodischen Ansätze, die eine Rekonstruktion beruflicher Lebens- und Arbeitsbezüge im Unterricht ermöglichen.

1.2 Analyse: Wege entstehen im Gehen

1.2.1 Dramaturgie der Veränderung

Analysiert man das obige Beispiel, so werden folgende Phasen einer Innovation sichtbar: (1) Initiative (Innovationen i. e. S.), (2) Programm, (3) Implementation, (4) Veränderungen, die jedoch nicht linearsequenziell aufgefasst werden können, sondern sich in einem responsiven Verhältnis zueinander befinden.

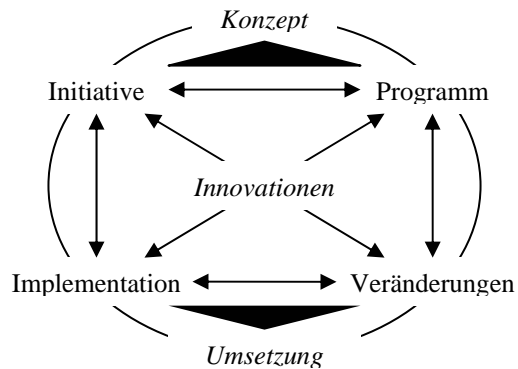


Abb. 1: Phasen der Implementation

Initiativen sind Innovationen i. e. S. Es geht um die zentrale Idee für eine Neuerung; im Bereich der beruflichen Bildung wird dies wie vielfach in sozialen Systemen an der öffentlichen Diskussion neuer Ideen, neuer Konzepte, Modelle etc. sichtbar. Entscheidend ist aber die Formulierung einer politisch wirkungsvollen Absicht. Dies zeigt sich im Beispiel an der Formulierung des neuen curricularen Modells für die schulischen Rahmenlehrpläne und dokumentiert sich äußerlich in dem erwähnten KMK-Papier (vgl. KMK 1998). Dies markiert zugleich die Schnittstelle zur Entwicklung und Umsetzung entsprechender politischer Programme, denn mit dem so genannten KMK-Papier war auch ein einstimmiges Votum der KMK verbunden, in Zukunft verbindliche Lernfeldcurricula zu entwickeln und nach und nach alle Rahmenlehrpläne in diese neue Struktur zu bringen. Damit wurden Teilaufgaben und -arbeiten erforderlich, die insgesamt das politische Programm umfassen. Hierzu gehörte die Schulung der Rahmenlehrplanausschüsse und der Beschluss, Modellversuche zur Förderung des Umsetzungsprozesses zu initiieren. Initiativen und Programme verweisen auf die konzeptionelle Basis der Innovation.

Implementationsprozesse setzen auf Programme auf. Es handelt sich um die konkreten Maßnahmen, die durchgeführt werden, um das Programm und somit auch die Idee des Konzepts zu realisieren. Die beiden Modellversuche NELE und SELUBA sind jeweils ein Bündel solcher Maßnahmen gewesen. Daneben wurden aber auch verschiedene Arbeitskreise, Austauschprozesse usw. initiiert. Diese Maßnahmen zielen auf die Verände-

rung von schulischer Praxis. Implementationsprozesse und Veränderungen verweisen auf die Umsetzung der Innovation.

Die einzelnen Phasen beeinflussen sich. Es gibt ein responsives Verhältnis untereinander, welches sich darin zeigt, dass Implementationsprozesse und sich vollziehende Veränderungen auf die konzeptionelle Basis der Innovation – also auf die Initiative und auf das Programm – zurückwirken. Im obigen Beispiel zeigt sich dies unmittelbar in den angesprochenen Veränderungen, so modifizierte die KMK im Verlauf des Implementationsprozesses ihre Position.

1.2.2 Intermezzo: ... deine Spuren sind der Weg ...

Der spanische Dichter ANTONIO MERCHADO schreibt in einem Gedicht:

Wanderer deine Spuren
sind der Weg, sonst nichts;
Wanderer, es gibt keinen Weg,
Weg entsteht im Gehen.
Im Gehen entsteht der Weg,
und schaust du zurück,
siehst du den Pfad, den du
nie mehr betreten kannst.
Wanderer, es gibt keinen Weg,
nur eine Kielspur im Meer.

[ANTONIO MARCHADO: Der Weg]

Ohne in eine existentialistische Betrachtung zu fallen, kann doch als zentrale Idee formuliert werden: Es gibt keinen vorbestimmten Weg, vielmehr entsteht ein Weg im Gehen. Innovationen im Bereich der beruflichen Bildung sind Unternehmen, bei denen durchaus eine Idee am Anfang steht. Wie sich diese Idee aber umsetzt und zu welchen konkreten Veränderungen sie führt, kann nicht vorausgehend festgelegt und gleichsam in Form einer Agenda der Veränderungen geplant werden. Letztlich geht es um das Problem der Planung komplexer Veränderungen. Es ist m. E. nicht möglich, alle Implikationen eines politischen Programms vollständig zu antizipieren.

So kommt es dann auch zu Modellversuchen, die darauf abzielen, Umsetzungshilfen zu erhalten. Genau genommen haben die Modellversuche NELE und SELUBA als Erstes mögliche Implikationen der Umsetzung aufgedeckt, Probleme lokalisiert und erste Umsetzungsbeispiele geliefert.

Modellversuche – aber auch alle anderen Implementationsmaßnahmen – im Innovationsprozess sind dabei nicht reversibel. Mit anderen Worten: Sie sind nicht wiederholbar, sondern sind Bestandteil des Innovationsprozesses. Man kann zwar Erfahrungen eines Modellversuchs strukturell replizieren – dies geschah durchaus zwischen NELE und SELUBA – man kann aber nicht in den Zustand ‚vor den Modellversuchen‘ zurückkehren. Zugleich veränderten die Modellversuche nachhaltig die konzeptionelle Basis der Innovation (Initiative und Programm).

1.2.3 Gelingensbedingungen komplexer Programme

Wenn Programme nicht vollständig planbar sind, sondern erst durch eine Aufarbeitung von Implementationserfahrungen sichtbar wird, welche Implikationen ein neues Konzept – wie das Lernfeldkonzept – hat, kommt es zu zwei ‚logischen‘ Umkehrungen (vgl. SLOANE 2004a):

- (1) Das Konzept präzisiert sich erst im Laufe der Implementation; grob vereinfacht: Das Konzept ist am Anfang des Innovationsprozesses ‚unfertig‘ und wird im Laufe der Implementation ‚verfertigt‘. Dies erklärt letztlich die im erkenntnisleitenden Beispiel aufgezeigte Veränderung der KMK-Position als ein ganz folgerichtiges Phänomen und eben nicht als widersprüchliche Position. Das Konzept wird im Implementationsprozess ausdifferenziert. In einer pluralen Gesellschaft geschieht dies unter Beteiligung ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, die an der Ausdifferenzierung des Konzepts i. S. eines politischen Prozesses mitwirken.
- (2) Entscheidend sind dabei dann die Kompetenzen derjenigen, die das Konzept erproben. Mit anderen Worten: Nicht ausreichend, zumindest nicht ausschließlich ausreichend, sind die Fähigkeiten der Ideengeber und Entwickler von innovativen Konzepten, vielmehr kommt es ganz entscheidend auf die Fähigkeiten der Rezipienten und das Umsetzen vor Ort an.

1.2.4 Bildungspolitische Innovationen als Diskurse

Implementationsprozesse sind somit Diskurse, mithin Auseinandersetzungen, Abstimmungen, Diskussionen, Kontroversen, Vereinbarungen usw. zwischen beteiligten Institutionen, genauer den sie vertretenden Personen. Diese Akteure präzisieren in einem gemeinsamen, offenen und kontingenten Prozess das zu implementierende Projekt.

Entsprechend können Implementationsprozesse auch nur rückblickend vollständig erfasst und im Rückblick als vermeintlich folgerichtige Abläufe dargestellt werden; nachträglich erst erkennt der Beobachter die „Kielspur im Meer“.

1.3 Zwischenergebnis: Innovationen als Forschungs- und Entwicklungsprogramme

Das Lernfeldkonzept folgt der Idee, Unterricht über die Installation eines neuen Curriculumtyps verbessern zu können. Dabei handelt es sich um einen Implementationsprozess, der ausgehend von curricularen Innovationen über Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation resp. des Schulmanagements zu einer Verbesserung von Unterricht beitragen soll. Die Implementationserfahrungen mit dem Lernfeldkonzept zeigen dabei, dass sich gerade auf schulorganisatorischer Ebene neue Aufgaben herausbilden. So müssen in Arbeitsgruppen schulische Curricula entwickelt und umgesetzt werden.

Hierfür sind neue Planungsinstrumente wie die didaktische Jahresplanung anzuwenden. Zugleich muss eine neue Führungskultur in beruflichen Schulen etabliert werden: Die Arbeitsgruppen brauchen Entscheidungsspielräume. An die Stelle einer hierarchischen Kontrollfunktion, die von der Schulleitung wahrgenommen wird, müssen diskursive Zielvereinbarungen treten. Konkret impliziert dies auch die Delegation von Ressourcenentscheidungen in die teilautonomen Arbeitsgruppen. Diese eher bildungsmanagementbezogenen Anreicherungen der didaktischen Arbeit können mit dem Begriff des „Bildungsgangmanagements“ bzw. der „Bildungsgangarbeit“ bezeichnet werden. Eine solche Bildungsgangarbeit wiederum erfordert organisatorische und personale Voraussetzungen. So müssen die Rahmenbedingungen für diese Arbeit in der Schule vorhanden sein und Lehrerinnen und Lehrer müssen die entsprechenden Kompetenzen

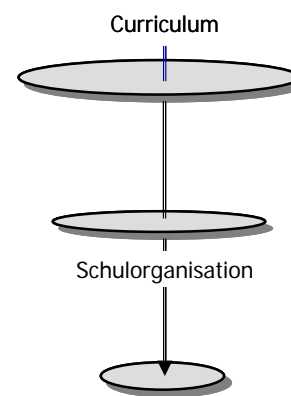


Abb. 2: Ebenenmodell

haben, um diese Tätigkeiten auch ausfüllen zu können. – Kompetenzaufbau und Aufbau entsprechender Managementsysteme sind daher Voraussetzung für das Gelingen des Programms!

Zusammenfassend kann m. E. daher auf der Grundlage der Erfahrungen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts verallgemeinernd gesagt werden, dass Innovationen sehr komplexe Forschungs- und Entwicklungsprogramme sind, an denen eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist. Ein solches Programm gelingt nur, wenn die organisatorischen und personalen Voraussetzungen geschaffen werden. Die oben erwähnte Verfertigung des

Konzepts (hier: des Lernfeldkonzepts) im Prozess der Implementation erzwingt geradezu diese beiden Gelingensbedingungen gleichsam als Kontextbedingungen des Implementationsfeldes. Dabei ist der Begriff des Gelingens in der Tat auch noch irreführend. Es ist nämlich nicht so, dass die Maßstäbe des Erfolges mit dem Konzept vorgegeben sind. So ist z. B. die bildungspolitische Programmatik des Lernfeldkonzeptes, den Unterricht in der Berufsschule verbessern zu wollen, eine sehr offene und vage Festlegung. Und erst im Prozess der Implementation wird letztlich von den Akteuren konkretisiert, was diese unter ‚gutem Unterricht‘ u. Ä. verstehen. Dies wiederum weist zurück auf die Feststellung, dass immer ex post eine Diskursgeschichte des Implementationsprozesses sichtbar wird. Die Definition der Gelingensbedingungen, also der Erfolgsmaßstäbe, ist Teil dieser Geschichte.

2 Der Züricher Workshop: Kontextuelle und personale Voraussetzungen von innovativen Programmen

Die Beiträge im Züricher Workshop zur Innovationskompetenz thematisieren Innovationen im Bereich der Bildung fast durchgängig in einem Dualismus didaktischer und organisatorischer Innovationen:

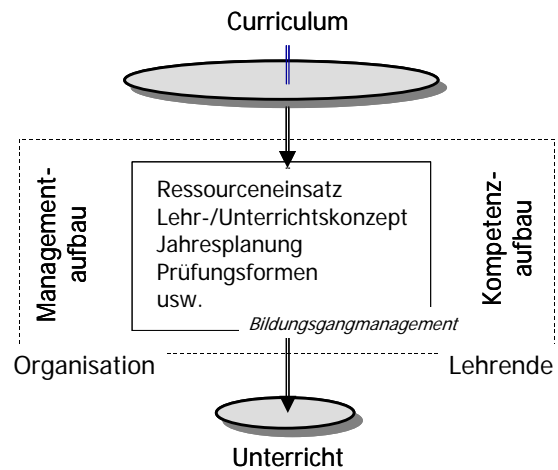


Abb. 3: Implementationsstruktur des Lernfeldkonzepts

So skizzieren HUBERT ERTL und H.-HUGO KREMER auf der Grundlage einer explorativen Studie zur Innovationskompetenz von Lehrkräften das Grundverständnis von Lehrkräften gegenüber Innovationen, zeigen die für die Innovationstätigkeit notwendigen personalen Voraussetzungen auf und setzen dies dann in Beziehung zu den (organisatorischen) Rahmenbedingungen für die Aktivierung von innovativen Fähigkeiten im Schulalltag. Sie befragten hierzu verschiedene Experten (Seminarlehrer, Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, Vertreter der Landesinstitute, Führungskräfte aus außerschulischen Bildungsorganisationen).

ROMAN CAPAUL und HANS SEITZ beziehen sich in ihren Beiträgen jeweils auf die Reform der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz. ROMAN CAPAUL analysiert diese didaktische Innovation unter organisationstheoretischer Perspektive als OE- resp. Schulentwicklungsprozess. Im Beitrag von HANS SEITZ wird gleichsam komplementär hierzu diese Reform unter dem Gesichtspunkt der Steuerung von innerschulischen Veränderungsprozessen durch Lehrer und Schulleiter als Veränderungsagenten (change agents resp. Facilitators) erörtert.

HERMANN G. EBNER schließlich nähert sich der Frage eines möglichen Managements von schulischen Innovationsprozessen in einem ersten Schritt aus betriebswirtschaftlicher Sicht. Zumindest implizit einem Ansatz des organisationalen Lernens folgend werden Implementationsprobleme bei der Umsetzung von Innovationen in (beruflichen) Schulen betrachtet. Dabei wird v. a. die Fähigkeit des einzelnen (schulischen) Akteurs zum Umgang mit Neuerungen herausgearbeitet.

Die bisher erwähnten Beiträge beziehen sich unmittelbar auf den Zusammenhang zwischen Organisation und Individuum (Akteur); sie betrachten spezifische Facetten der Implementation von Innovationen unter dem Aspekt struktureller Veränderungen einerseits und den erforderlichen personalen Voraussetzungen. Etwas anders gelagert ist der Beitrag von GUDRUN SCHÖNKNECHT. Sie folgt einem eher biographischen Ansatz. Demzufolge wird auch die Entwicklung der Innovationskompetenz im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften betrachtet. Basierend auf einem Modell zur Kompetenzentwicklung wird die biographische Entwicklung von innovativen Lehrkräften näher untersucht.

Auf die einzelnen Argumentationen der Beiträge soll nachfolgend vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen (siehe oben unter 1.) unter den drei Schwerpunkten (1) Innova-

tionskompetenz, (2) Organisationsveränderungen und (3) Professionalität näher eingegangen werden:

2.1 Innovationskompetenz: Das individuelle Wollen und Können zur Innovation

HERMANN G. EBNER weist in seinem Beitrag m. E. zu Recht darauf hin, dass die Vorbereitung von Lehrenden auf Veränderungen im Schulalltag deutlich über eine bloße Information hinausgehen muss. Basierend auf Erfahrungen in den Niederlanden bei der Einführung schulnaher Curricula – letztlich einer durchaus mit der deutschen Situation bei der Einführung von Lernfeldcurricula strukturell vergleichbaren Situation – arbeitet er die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft der schulischen Akteure als notwendige kognitive und motivationale Voraussetzung für das Gelingen von Innovationsprozessen heraus. Innovationsmanagement bedeutet dabei ‚Kompetenz zur Handlung‘, was ich aus dem Kontext des Lernfeldkonzepts heraus lese als (Wieder-)Herstellen der Handlungsfähigkeit und -bereitschaft der von der Veränderung (durch das Lernfeldkonzept) betroffenen Lehrer.

Dies lässt sich unmittelbar an Überlegungen zur Handlungskompetenz anbinden: Diese wird von mir in Anlehnung an MICHAEL ERAUT (1994, S. 179) als holistisches Konzept aufgefasst, das i. S. des angelsächsischen Konzepts der *competence* eine generische kognitive Struktur darstellt, aus der heraus aktuelles Handeln generiert wird. Damit ist die Handlungskompetenz zugleich ein Gegenentwurf zu den Auffassungen von Kompetenz, die diese qualifikationsorientiert mit einzelnen konkreten Tätigkeiten und Fertigkeiten, entsprechend des angelsächsischen Konzepts der *competencies* i. S. von *skills*, gleichsetzt.

Kompetenz ist so betrachtet ein theoretisches Konstrukt, eine Disposition, die etwa in Anlehnung an WEINERT (2001, S. 27f), „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [umfasst P. Sl.], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Kompetenz ist daher zugleich problem- und situationsbezogen zu interpretieren. WEINERTS Zugang ist hierbei kognitionstheoretisch begründet.

Daneben kann das theoretische Konstrukt Kompetenz aber auch handlungstheoretisch interpretiert werden. Eine solche handlungstheoretische Lesart bietet sich bei der Lernfeldkonzeption der KMK an: Handlungskompetenz wird dort verstanden „als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz.“ (KMK 2000, S. 9)

So lese ich auch den Beitrag von HUBERT ERTL und H.-HUGO KREMER, die ihre Vorstellung von Innovationskompetenz aus den Anforderungen der schulischen Praxis (der befragten Lehrer) heraus entwickeln und dabei auf die Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrenden abheben, schulische Veränderungen gestalten zu können. Was allerdings auffällt, ist die semantische Offenheit des tragenden Konzepts der *Innovationskompetenz*, die in dieser Form eine eher politische Chiffre in der Kommunikation mit der Praxis ist. Es ist gleichsam ein heuristisches Netz, um die Vorstellungen von Praktikern einzufangen und weniger ein konzeptionell begründetes und theoretisch unterlegtes Konstrukt. Vielmehr werden die Vorstellungen von Befragten unter diesem Begriff subsumiert, was ja durchaus im Sinne des gewählten explorativen Untersuchungsansatzes auch gewollt ist. Es wird eine Präzisierung des Begriffes aus Sicht von Experten geleistet, was einem eher induktiven Vorgehen entspricht.

Demgegenüber betont HERMANN G. EBNER in seinem Beitrag eine eher konzeptionell-theoretisch begründete Vorgehensweise, bei der die Handlungsbasis – von mir als Handlungskompetenz hier adaptiert – als kognitive Voraussetzung der Akteure verstanden wird. Von dieser Vorstellung ausgehend kommt man dann zur Forderung nach einem Bildungs- oder Qualifizierungskonzept für die Akteure, die über die bloße Information von Betroffenen deutlich hinausgeht und die erforderlichen, EBNER würde ggf. sagen mentalen und motivationalen, Voraussetzungen fokussiert. In Anlehnung an WEINERT und eher kognitionstheoretisch ausgeleuchtet würde man von kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten einerseits und volitionalen, motivationalen sowie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten der Lehrenden andererseits sprechen. Handlungstheoretisch gewendet, etwa in Anlehnung an die KMK, würde man von sachgerecht durchdachtem und individuell verantwortlichem innovativen Handeln in entsprechenden Situationen ausgehen.

Eine prinzipielle Vorstellung eines Konzepts von Kompetenz scheint mir für die Konfigurierung von Maßnahmen zur Förderung der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft, mit Veränderungen resp. Innovationen umgehen zu können und zu wollen, durchaus notwendig zu sein. Hier führt dann auch der induktiv ausdifferenzierte Kompetenzbegriff wie er von HUBERT ERTL und H.-HUGO KREMER verwandt wird, nicht weiter, was im Übrigen auch von den Autoren gar nicht behauptet wird. Die ‚Bindestrich-Kompetenz‘ Innovationskompetenz reklamiert lediglich, die Vorstellungen der Gesprächspartner zu strukturieren.

Solche ‚Bindestrich-Kompetenzen‘ sind typische Argumentationsfiguren der Praxis, die immer dann zu finden sind, wenn zum Teil sehr komplexe Anforderungsstrukturen beschrieben werden und nach der Bewältigung solcher Anforderungen gesucht wird. So führt die Feststellung, dass es interkulturelle Probleme gibt, zur Forderung nach einer interkulturellen Kompetenz; Schwierigkeiten bei der Implementation von modernen Kommunikationstechnologien münden in der Forderung nach einer Medienkompetenz. Analysiert man die Argumentation, so wird deutlich, dass eine erkannte, nicht zugleich jedoch immer auch systematisch erfasste Problematik dadurch als lösbar angesehen wird, dass das jeweilige Subjekt über die erforderlichen Fähigkeiten (Kompetenzen) verfügt, die lokalisierte Problematik individuell erkennen und bewältigen zu können. – In diesem Sinn ist es auch durchaus sinnvoll einen solchen Begriff im Diskurs mit der Praxis zu verwenden, um die jeweiligen Vorstellungen über das Problem und seine Bewältigung herausfiltern zu können. In diesem Sinn benennen dann ERTL und KREMER auch konkrete Anforderungen. Als Voraussetzungen für Innovieren wird herausgestellt: Offenheit, Veränderungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Kommunikation, Teamarbeit, Projektfähigkeit. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass Innovationskompetenz ein ‚Querschnittsfaktor‘ sei, der alle Kompetenzbereiche beeinflusse. So wird dann auch von einer Metakompetenz gesprochen. Für die Weiterführung der Überlegungen muss hier genau ein Wechsel aus der heuristischen Betrachtung von Innovationskompetenz als Anforderungs- und Lösungsidee der Praxis bzw. der Praktiker hin zu einer konzeptionellen Struktur erfolgen, die systematisch klärt, was Kompetenzbereiche sind und was ‚Querschnitt‘ bedeutet.

Eine Möglichkeit der konzeptuellen Weiterführung bestünde darin, Innovation in einem kategorialen Kompetenzmodell zu interpretieren. Hierbei wird berufliche Handlungskompetenz in Anlehnung an das KMK-Konzept und insbesondere an die Ausführungen von BADER und MÜLLER (2002) in Fach-, Personal- und

	Domäne	Person	Gruppe
Lernen/ Methode			
Kommunikation/ Sprache/Text			
Wertmaßstab/ Ethik			

Abb. 4: Kategoriales Kompetenzgefüge

Sozialkompetenz unterschieden. Hiermit werden drei Perspektiven sichtbar: die Domäne, die Person und die Gruppe. Bezogen auf diese Perspektiven kann dann unterschieden werden in Methode und Lernen, Kommunikation, Sprache und Textverständnis sowie Wertposition resp. Ethik. Bezieht man diese Perspektiven jeweils aufeinander, so ergibt sich eine Neun-Feld-Matrix. Diese Matrix kann entsprechend den Anforderungen, die sich aus Innovationsprozessen ergeben, ausdifferenziert werden. Solche Anforderungen weisen auf den Situations- und Problemaspekt von Kompetenzen im Allgemeinen hin. Nachfolgend wird eine mögliche Ausdifferenzierung des Modells aufgezeigt, die für den Bereich der Lehrerbildung entwickelt wurde (vgl. SLOANE 2004, S. 39):

	Domäne (Fach)	Person	Gruppe
Methoden- und Lernkompetenz	Erkennen und Lösen pädagogisch-didaktischer Probleme Anwendung und ggf. Revision wissenschaftlicher Methoden Erkundung von Fachpraxis usw.	Thematisierung der eigenen Fähigkeiten Lernfähigkeit Selbstreflexion Karriereplanung usw.	Arbeit in Gruppen Steuerung und Moderation von Gruppen Anwendung und ggf. Revision von Kommunikationsmethoden usw.
Sprach- und Textkompetenz (Kommunikative Kompetenz)	Pädagogisches und fachdidaktisches Fachwissen Schreiben und Lesen von pädagogischen, fachdidaktischen und fachlichen Fachtexten Konzeptionelles Schreiben usw.	Thematisierung und Vertextlichung eigener Fähigkeiten Planung von Karrierewegen usw.	Wissen um Kommunikation Vertextlichung von Kommunikationsprozessen Reden über Gruppenprozesse usw.
Ethische Kompetenz	Ethische Grundlagen pädagogischen und fachdidaktischen Handelns	Eigenverantwortung Risikobereitschaft Selbstständigkeit usw.	Kooperationsbereitschaft Solidarität Toleranz usw.

Tab. 1: Lehrerkompetenz als Handlungskompetenz

2.2 Organisationsveränderungen: Das Schaffen der schulischen Arbeitsorganisation

Die schulische Arbeitssituation kann nicht auf die Grundfigur Unterricht reduziert werden. Zwar stellt Unterricht i. w. S., also als Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluation gewissermaßen das Kerngeschäft von Schule dar, doch ist die Organisation zugleich auch vertikal in einer Art ‚virtuellem Konzern‘ eingebunden. Merkmale dieses ‚virtuellen Konzerns‘ sind neben der vertikalen Linie eine horizontale Einbindung in die Region. Die vertikale Linie ist die bildungspolitische Führung, die durch Schulaufsicht, Sachaufwandsträgerschaft und Kultusministerium gekennzeichnet werden kann. Horizontal sind berufliche Schulen in der Region vernetzt, was sich formal in der dualen Ausbildung, darüber hinaus aber in vielen regionalen Arbeitszusammenhängen niederschlägt. Von daher kann man Schule nicht für sich als zu verändernde Organisationseinheit sehen. ROMAN CAPAUL kritisiert daher berechtigt den verkürzten Zugriff von Top-Down- sowie Bottom-Up-Ansätzen, die jeweils innerhalb gegebener Organisationen mit klaren Organisationsgrenzen klare auf die jeweilige Organisation begrenzte Interventionsstrategien definieren. Er fordert daher eine horizontale Systembetrachtung.

Dieser Zugang entspricht dem, was ich hier als vertikale Linie bezeichne. CAPAUL unterscheidet in Anlehnung an HALL und HORD (2001, S. 11) bezogen auf das Schweizer Modell die Ebenen Bund, Kanton, Gemeinde, Schule und Klassenzimmer. Dies ist bildlich in der Tat eine regionale Ausdehnung horizontaler Art. In meinem Bild (vgl. oben 1.) entspricht es einer vertikalen politischen Unterscheidung.

Im Beitrag von ROMAN CAPAUL wird u. a. die Bedeutung von Führungsinterventionen und die Notwendigkeit der Teamarbeit (Innovation als Teamaufgabe) herausgearbeitet. Vertiefend hierzu erörtert Hans Seitz die besondere Bedeutung des Teams als Facilitator bzw. Veränderungsagenten i. S. eines Organisationsentwicklungsprozesses.

Inhaltlich stellt CAPAUL u. a. fest, dass Innovationen sehr unterschiedlich ausfallen, was ihre Reichweite anbelangt. Hierbei kommt den Akteuren und deren Lernprozessen sehr große Bedeutung zu. Hier zeigt sich eine unmittelbare Verbindung zu den Überlegungen von EBNER: Die individuelle Kompetenz und deren Veränderung ist zentral für den Erfolg des Gesamtprozesses. Unterschiede ergeben sich dann noch aufgrund der Rahmenbedingungen, was u. a. auch von ERTL und KREMER festgehalten wird und schließlich kommt den Interventionen auf Führungsebene große Bedeutung zu.

Veränderungen der Organisationen erfolgen von innen, wobei in Anlehnung an CAPAUL von einer horizontalen Systembetrachtung bzw. – wie hier formuliert – von einer vertikalen bildungspolitischen Linie auszugehen ist. Schulen dürfen mithin nicht isoliert betrachtet werden. Nukleus der Veränderung sind nach HANS SEITZ Change-Facilitator-Teams, denen die Aufgabe zukommt, die Betroffenheit der Beteiligten zu erfassen, die Verhaltensänderung der Beteiligten festzustellen und den erreichten Qualitätsgrad der Innovation zu beurteilen. In dieser Schweizer Untersuchung werden abschließend acht kritische Kommunikationssituationen in den Veränderungsprozessen generiert:

- Problembewusstsein schaffen
- Teams aufbauen und pflegen
- Visionen entwerfen und Innovationsziele vereinbaren
- Über Innovationen laufend informieren
- Lösungsansätze und Vorgehensweisen gemeinsam entwickeln
- Den Innovationsprozess verfolgen
- Mit Widerständen umgehen
- Vertrauen und Sicherheit aufbauen

Hier lassen sich m. E. gute Verbindungen zur Schulentwicklungsforschung allgemein herstellen. Es geht insgesamt um ein erfolgreiches Projektmanagement bei der Einführung von innovativen Programmen u. Ä. Hierbei kann man weiterführend Teamstrukturen in zweifacher Hinsicht lokalisieren: Zum einen geht es um Projektteams (Steuerungsgruppen usw.) zur Begleitung, Förderung, Dokumentation von Innovationen; zum anderen werden aber auch Arbeitsgruppen (Bildungsgangteams, Lehrerarbeitsgruppen usw.) installiert, um schulische Arbeitsprozesse in teilautonomen Arbeitsorganisationen abzubilden.

Erfahrungen bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zeigen in diesem Zusammenhang zum einen eine programmatische Tendenz, die in der Forderung nach einer teambasierenden Arbeitsorganisation mündet. Diese setzt zugleich ein diskursives Führungsmodell voraus, nach dem zwischen Arbeitsgruppen und Schulleitung Zielvereinbarungen getroffen werden. Weitgehend ungeklärt ist zum anderen jedoch, wie die verschiedenen Arbeitsgruppen, die es in der Schule dann gäbe, koordiniert werden. M. E. gibt es hier einen nicht zu unterschätzenden Koordinationsbedarf zwischen den Arbeitsgruppen (vgl. DILGER, ERTL, HERTLE und SLOANE 2003).

Ein weiterer offener Aspekt ist die genauere Ausdifferenzierung der Aufgabenstellungen von Lehrkräften, die in einer entsprechenden Arbeitsorganisation ihren Niederschlag finden sollte. Hierfür müsste m. E. eine Typologie der Tätigkeiten von Lehrenden entwickelt werden, in die dann auch die hier besonders interessierende Tätigkeit des Innovierens einzuordnen wäre. Im Rahmen des Modellversuchs FiT wurde eine entsprechende Typologie vorgenommen, die zwischen Handlungsorten und -prozessen unterscheidet:

		<i>Klassen</i>	<i>Bildungs- gang</i>	<i>Schule</i>	<i>Umfeld</i>
<i>Pädagogische Kommunikation</i>	<i>Analysieren, Diagnostizieren</i>				
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Informieren, Präsentieren, Vortragen usw.</i> • <i>Erziehen, Beraten usw.</i> • <i>Problematisieren, Fragen stellen usw.</i> • <i>Moderieren</i> • <i>‚Caring‘ –Fördern, Betreuen usw.</i> 				
	<i>Reflektieren, Evaluieren, Beurteilen usw.</i>				
	<i>Innovieren, Entwickeln, Gestalten usw.</i>				
	<i>Verwalten</i>				

Tab. 2: Typologie der Lehrkompetenz im Modellversuch FiT

2.3 Professionalität: Entwicklungsprozesse

GUDRUN SCHÖNKNECHT analysiert in ihrem Beitrag die Biographien erfolgreicher, d. h. innovationsfähiger und -bereiter Lehrer. Sie wendet sich dabei neben der Biographieforschung an die Expertiseforschung. Beiträge auf dieser Domäne legen den Schluss nahe, dass ein ‚guter Innovator‘, sprich ein Innovationsexperte, über implizites Wissen verfügt, welches er intuitiv richtig zur Anwendung bringt. Experten sind weitgehend ‚hermetische‘ Persönlichkeiten, die vielfach ihr Können nicht sprachlich artikulieren, sondern als richtiges Handeln vorleben. Dies hat Konsequenzen für die Förderung von Professionalität, bedeutet es doch auch, dass in erster Linie lediglich Kontextmerkmale festgehalten werden können, von denen dann angenommen wird, sie förderten Expertise.

I. d. S. nennt SCHÖNKNECHT eine Vielzahl von belastenden und fördernden Faktoren, die im pädagogischen Alltag Einfluss auf die Herausbildung von Professionalität haben. Diese bündelt sie dann in Form von drei zentralen Strategien für die professionelle Entwicklung:

- Auf sich selbst und die Kinder [die Zielgruppe, P. Sl.] achten
- Den eigenen Weg gehen
- Erfahrungen machen und reflektieren

Diese Strategien fordern letztlich dazu auf, die eigene Biographie kritisch zu reflektieren und dabei ein Selbstverständnis zu gewinnen, welches sich darin niederschlägt, dass man eigene Wege geht, diese Entscheidungen kritisch reflektiert und ggf. revidiert. Bezieht man dies auf die Überlegungen zur Kompetenz, so geht es i. S. eines handlungstheoretischen Kompetenzmodells um die Förderung von Personal- resp. Selbstkompetenz.

Mit solchen und ähnlichen Vorstellungen zur Professionalität wird zugleich eine Auseinandersetzung mit dem den Überlegungen zugrunde liegendem Lehrerbild erforderlich. Dies ist keine neue Diskussion, sie bedeutet aber – gerade im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Kompetenz und zur Organisationsveränderung –, dass die Diskussion nicht für die Lehrer, sondern von den Lehrern vor Ort geführt werden muss. Sie kann nicht hier entschieden werden, sondern wird in den jeweiligen Schulen entschieden.

Lehrtätigkeit wird so zu einer genuin wissenschaftlichen Tätigkeit. Lehrer müssen zu Erkundern ihrer eigenen Praxis werden. Sie müssen i. S. der Handlungsforschung ihren eigenen Alltag reflexiv durchdringen (vgl. ALTRICHTER und POSCH 1998). Darauf verweisen schon die Überlegungen zur Organisationsentwicklung in Schulen. Es geht immer darum, Maßnahmen experimentell zu begreifen: Man erprobt Neues und revidiert dies, wenn es nicht den notwendigen Erfolg zeigt. Oder: Man führt einmal Erprobtes nicht immer wieder durch, sondern passt es den neuen Bedingungen immer wieder an.

Literatur

- Altrichter, H. / Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn.
- Bader, R. / Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz: Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, Heft 6, Jg. 54, S. 176 – 182.
- Dilger, B./ Ertl, H./ Hertle, E./ Sloane, P.F.E. (2003): Teamarbeit an berufsbildenden Schulen - ein Workshopkonzept. In: Dilger, B. / Kremer, H.-H. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen. Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok. Paderborn, S. 167-184.
- Eraut, M. (1994): Developing Professional Knowledge and Competence. London.
- KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Sloane, P.F.E. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen / Misslingen des Lernfeldkonzepts!? – Ein Erfahrungsbericht. In: Gramlinger, F. / Steinemann, Sandra / Tramm, Tade (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK Fachtagung. Paderborn, S. 29-51.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17 – 31.