



Leseprobe aus: Herold, Innovationspotentiale von Lehrkräften
ISBN 978-3-7799-4628-1 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4628-1>

Kapitel 1

Einleitung und Übersicht

Schulen stehen vor der Herausforderung eines professionellen Umgangs mit diversen Entwicklungsaufgaben. Aktuell liegen diese in Deutschland in der Inklusion, dem Umgang mit Heterogenität, dem Zuzug von Flüchtlingen sowie weiteren Problemfeldern. Diesen Entwicklungsaufgaben begegnen Schulen in Deutschland sehr unterschiedlich. Solche individuellen Unterschiede zwischen Schulen führten schon in den 1980er Jahren zu der Erkenntnis, dass Schulen nicht ausschließlich zentral gesteuert werden können, sondern dass die Einzelschulen, als sogenannte „Handlungseinheiten“, ihr jeweils eigenes und individuelles Profil entwickeln (vgl. Fend 1986). Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte bekamen Schulen deshalb immer mehr Eigenverantwortung und sollen heute als „Leistungseinheit“ auch für ihr Qualitätsmanagement und ihre eigene Entwicklung selbst verantwortlich sein (vgl. Bohl 2009, S. 553). Mit dieser Entwicklung ist nicht jene natürliche Veränderung gemeint, die jede Schule im Laufe der Jahre unter anderem durch Personal- und Schülerwechsel durchläuft, sondern eine „bewusste und systematische Entwicklung (im Sinne einer Verbesserung) der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang“ (Bohl 2009, S. 553).

Dieses Schulentwicklungsverständnis macht einige Aspekte deutlich, die in der vorliegenden Arbeit vertieft werden:

Erstens: *Bewusste und systematische Entwicklung* im Sinne einer Verbesserung. Das bedeutet, Schulentwicklung unter Berücksichtigung diverser Erkenntnisse aktiv zu gestalten.

Zweitens: *Lernende Organisation* als Symbol für die organisationale Lernfähigkeit.

Drittens: *Systemzusammenhänge* öffnen eine systemische Perspektive auf die Schule und ihre Systemumwelt, mit der sie in Wechselwirkung steht.

Diese drei genannten Aspekte machen Schulentwicklung bereits zu einer Herausforderung für die Einzelschule und ihre Akteure. Sie wird heute nicht nur von Wissenschaft und Forschung von Schulen gefordert (vgl. Schaumburg, Prassen & Blömeke 2009), sondern auch von Politik und Öffentlichkeit. Letztlich sorgen auch medienwirksame Auszeichnungen wie

der Deutsche Schulpreis dafür, dass innovative Ansätze in Schulen Aufmerksamkeit erhalten, was auch die öffentliche Wahrnehmung traditioneller Schulstrukturen beeinflussen kann (vgl. Höhmann 2015).

Die Unterscheidung innovativer und traditioneller Strukturen wirft die Frage nach der Definition von Innovation auf. Im Rahmen von Innovationstheorien und -forschung wird der Innovationsbegriff¹ für Schulen wie folgt spezifiziert: Als innovativ werden all diejenigen pädagogischen Ideen, Methodologien, Verfahrensweisen oder Technologien begriffen, die für die (Einzel-) Schule im Vergleich zu ihrem vorherigen Systemzustand neuartig sind. Dieses Verständnis impliziert auch das mit der Innovation „[...] verbundene Maß an Veränderungsnotwendigkeit und Veränderungspotential für die beteiligten Akteure (z.B. Lehrer) und Organisationen (z.B. Schulen)“ (Schaumburg u.a. 2009, S. 596). Eine Innovation ist deshalb nicht objektivierbar, sondern Ausdruck einer Weiterentwicklung des jeweiligen Systems. Dieses Verständnis entspricht der eingangs spezifizierten Beschreibung von Schulentwicklung im Sinne einer Verbesserung. Weil sich die Neuartigkeit und Weiterentwicklung immer am vorherigen Zustand misst, entscheidet sich stets auf Einzelschulebene, ob etwas innovativ ist.

Beim Vergleich verschiedener Theorie- und Forschungsansätze zu Schulentwicklung und Innovationsimplementation² fällt auf, dass Schulentwicklungsbemühungen oftmals an Grenzen stoßen und Innovationen nicht implementiert werden können (vgl. Altrichter & Wiesinger 2005; Schaumburg u.a. 2009). Diese Grenzen ergeben sich im systemischen Zusammenhang von Schule, ihrer Umwelt und ihren Akteuren.

Besonders den Systemakteuren kommt eine entscheidende Rolle zu: Studien legen einerseits dar, dass besonders die Selbstveränderung³ von Lehrkräften eine Schlüsselposition in Schulentwicklungsprozessen einnimmt (vgl. Arnold 2011), andererseits aber auch, dass bereits die Bereitschaft zur Selbstveränderung oftmals nicht vorhanden ist (vgl. Altrichter & Salzgeber 1996; Heinrich 2007). Mancher Kritiker bisheriger Schulentwicklungskonzepte und Schulentwicklungsforschung in Deutschland stellt fest, dass die mangelhafte Selbstveränderungsbereitschaft bisher nicht systema-

1 Abgeleitet vom lateinischen Verb *innovare* (erneuern)

2 Implementation = Überführung von Innovationen in Standardpraktiken (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2005)

3 Selbstveränderung drückt aus, dass keine Veränderung von außen vorgenommen werden kann, sondern dass sie nur durch das Selbst initiiert und vollzogen werden kann. Diese systemtheoretische Beschreibung beinhaltet die psychologischen und pädagogischen Teilkonstrukte Handlungsänderung und Einstellungsänderung (z.B. Gärtner, 2007; Wahl, 2005), (vgl. Kapitel 5.3.2), Selbsterflexion und „systematische Selbsthinterfragung“, sowie das Bewusstsein der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung (Arnold, 2011, S. 1).

tisch angegangen wird (vgl. Schlee 2014), während gleichzeitig Vertreter der systemisch-konstruktivistischen Schulentwicklung sowie der pädagogischen Psychologie genau darauf einen Schwerpunkt legen (vgl. Arnold 2011; Groeben u.a. 1988; Wahl 1991; Wahl 2005). Letztere berücksichtigen wiederum weniger die strukturellen Rahmenbedingungen in Schulen.

Systemtheoretische Perspektiven zeigen einen Zusammenhang auf zwischen der Veränderungsbereitschaft und der jeweiligen Stabilität eines Systems. „[...] Veränderungsbereitschaft in den kulturell stabilisierten sozialen Systemen (müsste) zumeist aktiv erzeugt werden“ (Kruse 2005, S. 60). Wenn dies gelingt, liegen darin aber Innovationspotentiale für organisationale Entwicklungsprozesse.

Unter Innovationspotentialen werden individuelle Ressourcen und Eigenschaften verstanden, die für ein Innovationsvorhaben genutzt bzw. entfaltet werden können. Es handelt sich also um Potentiale, Neues anzustossen, mitzugestalten oder sich darauf einzulassen, die unterschiedlich ausgeprägt sind. Manche Lehrkräfte zeigen schon zu Beginn eines Entwicklungsvorhabens Interesse an der Mitgestaltung, andere begegnen diesem mit Skepsis oder Widerstand. Die Entfaltung von Innovationspotentialen wird durch vielfältige, sowohl soziale als auch psychische Prozesse beeinflusst, bei der letztlich auch die Besonderheiten des Systems Schule und des Lehrberufs berücksichtigt werden sollten.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Ziel ist eine theoretische Grundlegung, wie sich Innovationspotentiale von Lehrkräften im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben entfalten können. Der Begriff *Entfalten* wird gewählt, weil er in der Pädagogik nicht besetzt ist, wie dies z.B. beim *Fördern* der Fall wäre. Außerdem fächert seine Wortbedeutung eine Vielzahl passender Assoziationen auf: „(etwas Gefaltetes) ausbreiten, auseinanderfalten, sich öffnen, sich auseinanderfalten, sich (voll) entwickeln, zeigen, zur Geltung bringen, an den Tag legen, beginnen und intensiv betreiben“ (Duden, S. 319).

Das Verständnis von Schulentwicklung soll vor systemischen und interdisziplinären Hintergründen im Verlaufe dieser Arbeit definiert werden: *Schulentwicklung bedeutet die Förderung der Selbstveränderung von Lehrkräften und eine professionelle Koordination verschiedener Akteure und Prozesse, mit dem Ziel, Innovationspotentiale von Lehrkräften zu entdecken, zu fördern und sie schließlich für Schulentwicklungsprozesse nutzbar zu machen.*

Die Gliederung der Arbeit folgt diesem Verständnis in Form von sieben Kapiteln:

In Kapitel 2 wird die Arbeit zum einen in den Stand der schulpädagogischen Forschung und wissenschaftlichen Diskussion, zum anderen in einen systemisch-konstruktivistischen Rahmen in die Erziehungswissenschaft eingeordnet.

Daran schließt sich Kapitel 3 an, in dem einige systemtheoretische Ansätze vorgestellt werden, die sich der Synergie psychischer und sozialer Systeme unter dem Entwicklungsaspekt widmen. Diese fließen in die weiteren Kapitel 4 und 5 – unter Hinzunahme relevanter Theorien und Erkenntnisse – ein, um in Schulentwicklung auftretende Fragen und Problemstellungen bearbeitbar zu machen.

Kapitel 4 setzt sich mit dem Gesamtkontext Schule auseinander, der mit diversen Spannungsfeldern, strukturelle Bedingungen den Rahmen für Schulentwicklungsvorhaben bildet.

In Kapitel 5 geht es schließlich um die Lehrkräfte als Systemakteure, die innerhalb dieser Rahmung Schulentwicklungsvorhaben ermöglichen und auch verhindern können. Hier spielen innovations- und professionstheoretische Aspekte eine Rolle, sowie motivationale und lerntheoretische Bedingungen für die Selbstveränderung von Lehrkräften.

In Kapitel 6 werden die Erkenntnisse summiert und Perspektiven auf mögliche Anwendungsbereiche aufgezeigt. Kapitel 7 enthält das Fazit und einen Ausblick auf die weitere Anwendung und Erweiterung der Erkenntnisse.

Diese vorliegende Arbeit greift einen Gedanken von Dedering auf. Als Erziehungswissenschaftlerin forscht sie am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Erfurt u.a. zu Schulentwicklung, Educational Governance und Steuerungsansätzen. Nach einer umfassenden Bestandsaufnahme und Theoriearbeit fordert sie, dass „... in den nächsten Jahren – ohne die empirische Forschung zu vernachlässigen – für eine integrative Theoriearbeit deutlich mehr Zeit eingesetzt werden sollte als bisher“ (Dedering 2012, S. 118).

Für diese Arbeit wurden einige Vorarbeiten erbracht und veröffentlicht:

In einer ersten Veröffentlichung wurden Erkenntnisse zu schulischem und beruflichem Lernen aus verschiedenen Disziplinen zusammengeführt und für die praktische Anwendung nutzbar gemacht (Herold & Herold 2013).

In einer zweiten, ebenfalls anwendungsorientierten Veröffentlichung wurden diese Erkenntnisse auf Schulentwicklungsprozesse übertragen und um schulpädagogische Aspekte erweitert (Herold 2014).

Kapitel 2

Einordnung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Schulen in Deutschland, weil sich das deutsche Bildungs- und Schulsystem in manchen für die vorliegende Fragestellung entscheidenden Punkten von anderen Ländern unterscheidet (z.B. Verbeamung, Arbeitszeitmodelle, professionstheoretische Aspekte). Deshalb wurde in diesen spezifischen Punkten auf Studien zurückgegriffen, die in Schulen in Deutschland durchgeführt wurden. Wenn internationale Studien von deutschen Autoren bestätigt werden konnten, werden auch internationale Quellen zitiert (z.B. Fullan 1991; Rogers 2003).

2.1 Forschungsstand und Stand der wissenschaftlichen Diskussion

Dieses Kapitel ordnet die Fragestellung überblicksartig in den aktuellen Stand schulpädagogischer Forschung und Wissenschaft ein. Eine vertiefte Einordnung erfolgt darüber hinaus in den weiteren Kapiteln.

Die Entfaltung von Innovationspotentialen bei Lehrkräften für die Schulentwicklung berührt drei Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft:

- *Schulentwicklungstheorien und -forschung*
- *Innovationstheorien und -forschung*
- *Erwachsenenbildung*

In *Schulentwicklungstheorien* sowie in der Schulentwicklungsforschung spielen psychologische und sozialpsychologische Prozesse im Vergleich zu strukturellen und organisationalen Aspekten bis heute eine eher untergeordnete Rolle. In einer Metaanalyse aktueller Schulentwicklungskonzepte, Schulentwicklungstheorien und entsprechender Forschungsansätze (vgl. Schlee 2014, S. 173) stellt der Psychologe und Schulberater Schlee fest, dass diese viel zu wenig die *Psycho-Logik* der Menschen fokussierten.

Ansätze zur „lernenden Organisation“ nehmen das Lernen der Lehrkräfte zwar in den Blick, aber nur als Voraussetzung für das organisationale Lernen (vgl. Holtappels 2010; Senge 1996). Darüber hinaus halten diese Ansätze dem Theoriebegriff nicht Stand (vgl. Bohl 2009). Von Bedeutung

ist hingegen eine relativ neue Theorie und Forschungsperspektive, die Educational-Governance-Perspektive (EGP), zu der es erst wenige empirische deutschsprachige Analysen gibt, die aber „vielversprechend“ erscheinen (Brüsemeister, Altrichter & Heinrich 2010, S. 128). Hier werden die komplexen Strukturen kollektiven Handelns auf mehreren Ebenen analysiert, einschließlich der vielfältigen Beziehungen und Interdependenzen zwischen den Akteuren (vgl. Heinrich 2007, S. 44). In diesem Rahmen werden Thesen für den unterschiedlichen Umgang von Lehrkräften mit Autonomie und zentraler Steuerung aufgestellt. Der EPG-Ansatz wird in Kapitel 4.2 und 4.5.2 näher erläutert.

Der Blick auf die Innovationstheorien und -forschung zeigt, dass den Systemakteuren für die erfolgreiche Implementation von Innovationen in Schule darin eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. In Konzepten wie der „Theorie der Innovationsdiffusion“ (Rogers 2003) stehen Lehrkräfte im Mittelpunkt von Innovations- und Veränderungsprozessen (vgl. Rogers 2003; Schaumburg u.a. 2009, S. 599). Dieser Ansatz zeigt, dass Lehrkräfte verschiedene Rollen in Schulentwicklungsprozessen einnehmen und zu verschiedenen Zeitpunkten in die Schulentwicklung einsteigen. Rogers Thesen über diese Unterschiede zielen sowohl auf strukturelle als auch auf motivationale Faktoren der Lehrkräfte. Innovationstheorien und -forschungen werden mit einem schulischen Fokus in Kapitel 4.3 vertieft. Erkenntnisse aus der Innovationsforschung, Lehrerbiografieforschung und Belastungsforschung zeigen, dass die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Schule und Schulentwicklung sehr unterschiedlich sind und Schulentwicklungsprozesse oftmals als Belastung erlebt werden (vgl. Harazd, Gieske & Rolff 2009, S. 70). Diese Erkenntnisse werden in Kapitel 5.1.2 vertieft, wo innovationshemmende Strukturen von Lehrkräften vorgestellt werden, die sich von innovationsförderlichen unterscheiden (vgl. Kapitel 5.1.3).

Mit Blick auf die Erwachsenenbildung lässt sich über einige Studien, die mittelbar oder unmittelbar die Lern- und Veränderungsprozesse von Lehrkräften begleitet haben, eine mangelnde *Selbstveränderungsbereitschaft* summieren (vgl. Mayr 2006; Schaarschmidt 2005; Schuhmacher 2008; Terhart 2011; Wahl 2005). Diese mangelnde Selbstveränderungsbereitschaft fußt weder auf einer generellen Lernunfähigkeit bzw. -unwilligkeit von Lehrkräften oder einem Unverständnis der Notwendigkeit von Schulentwicklung, noch steht sie in einem eindeutigen Zusammenhang mit bestimmten Variablen, wie z.B. dem Alter oder dem Geschlecht (vgl. Schuhmacher 2008; Terhart 2011). Auf Theorien und Forschungen im Kontext der Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung geht Kapitel 5 ein.

Insgesamt zeigt sich, dass die Selbstveränderungsbereitschaft nicht nur von individuellen psychischen Prozessen abhängt, sondern auch von Interaktionsprozessen und Rahmenbedingungen im sozialen System (vgl. Schlee

2014, S. 172 ff.). Es sind zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit keine Studien bekannt, die dieses Zusammenspiel mit dem Fokus einer tatsächlichen Selbstveränderung von Lehrkräften in den Fokus nehmen.

2.2 Systemisch-konstruktivistischer Rahmen

Um der vorliegenden Fragestellung zu begegnen und sich dem komplexen Geflecht aus Akteuren, Interaktionen und Strukturen in der Schule, sowie den Hürden und Lücken zu nähern, die bei der Erforschung von Schulentwicklungsprozessen bisher identifiziert wurden, wird ein interdisziplinäres Herangehen gewählt. Dies bringt eine Multiperspektivität mit sich, die in der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Tradition hat: Der Erziehungswissenschaftler Reich sieht es, im Rahmen einer Reflexion über die Aufgabe der Pädagogik, als Pflicht an, „[...] Wirklichkeiten möglichst vielschichtig zu betrachten, wie es die Pädagogik insbesondere im Blick auf Beziehungen eigentlich erfordert“ (Reich 2005, S. 192).

Die Multiperspektivität prägt auch die systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung und ermöglicht aus unterschiedlichen Disziplinen wie Pädagogik, Psychologie und Soziologie den Blick auf die Selbstveränderung von Lehrkräften. Das zeigen auch aktuelle Veröffentlichungen (vgl. Arnold 2011; Arnold & Prescher 2014).

Diese Mehrfachperspektiven bedeuten letztlich auch für den Wissenschaftler, sich der eigenen Perspektivität bewusst zu sein: „Zwar bedeutet dies nicht, dass alles Wissen in Beliebigkeit zerfällt, aber es entsteht ein grundlegender Relativismus [...]“ (Reich 2005, S. 14). Ein Blick in die Geschichte menschlicher Erkenntnis (-Theorie) macht deutlich, dass schon die Kopernikanische Wende die Objektivierbarkeit menschlicher Erkenntnisse in Frage stellte. Heute weist ein Netzwerk von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen auf die Individualität menschlicher Wahrnehmung hin (vgl. Siebert 2011, S. 13 f.).

Dieser Relativismus lässt sich erkenntnistheoretisch dem Konstruktivismus⁴ zuordnen. Dieser Arbeit liegt die Form eines gemäßigten Konstruktivismus zugrunde. In der konstruktivistischen Tradition wird die ontologische Realität nicht geleugnet, sondern von einer kognitiven Unzu-

4 Maturana, Varela und Luhmann trugen einen wesentlichen Teil zum Konstruktivismus bei. Sie schufen zusammen mit Glaserfeld, Watzlawick, von Foerster uvm. (Gumin & Heinrich 2010) eine Erkenntnistheorie, die bis heute verschiedene Disziplinen prägt. Es lassen sich verschiedene Ausprägungen des Konstruktivismus unterscheiden, wie z.B. radikaler und gemäßigter Konstruktivismus (vgl. Gumin & Heinrich 2010).

gänglichkeit ausgegangen und anerkannt, dass Wahrheiten „subjektiv erzeugt“ und „dialogisch evaluiert“ werden (Arnold 2011, S. 14). Das bedeutet, dass bei jeglicher Beschreibung der Wirklichkeit die sogenannte „Beobachterperspektive“ (Reich 2005, S. 32) eine Rolle spielt, womit der subjektive Hintergrund des Beobachters gemeint ist.

Der konstruktivistische Hintergrund bildet auch die Grundlage eines Verständnisses von Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung: Lern- und Entwicklungsprozesse geschehen immer auf den subjektiven Vorerfahrungen des jeweiligen Systems. Diese individuellen Konstruktionen prägen die jeweilige Perspektive und bilden individuelle Wirklichkeiten, die sich auch in unterschiedlichen Einstellungen gegenüber Schulentwicklungsvorhaben niederschlagen.

Obwohl auch in schulpädagogischen Kontexten systemtheoretische und konstruktivistische Erkenntnisse Einzug fanden (z.B. Arnold 2010b; Reich 2005) und einige Schultheorien und Schulentwicklungstheorien durch die Verbindung verschiedener Perspektiven entstanden sind (vgl. Bohl 2009, S. 554), birgt die Multiperspektivität bis heute Herausforderungen. Weil jede Disziplin ihre eigene Fachsprache einbringt und unterschiedliche Schwerpunkte legt, treffen unterschiedliche Sprachcodierungssysteme aufeinander. Dies erhöht die Komplexität und erfordert die Bereitschaft aller, die jeweilige andere Fachsprache in die eigene zu übersetzen und sich gegebenenfalls auch auf gemeinsame Begriffe zu einigen. Über die damit verbundene Kompromissfähigkeit hinaus muss die Expertise der anderen anerkannt werden. Es bedarf der Bereitschaft die Perspektive fremder Disziplinen einzunehmen. Nicht zuletzt hat eine Komplexitätsvergrößerung Einfluss auf Forschungskriterien wie Linearität, Objektivierbarkeit und Kausalität (vgl. Reich 2005, S. 192). Dies hat wiederum Auswirkung auf empirische Tätigkeiten, die eine größere Herausforderung darstellen, je größer die Wirkungszusammenhänge sind. Jüngste Forschungsansätze lassen hoffen, dass sich in dieser Hinsicht Problemlösungen ergeben werden (vgl. Heinrich 2007; Hellmer & Wittek 2013).

Der systemisch-konstruktivistische Rahmen dieser Arbeit legt darüber hinaus nahe, dass auch diese Arbeit, trotz ihrer Multiperspektivität, eine Reduktion der Wirklichkeit darstellt. Letztlich sollte aber auch der Konstruktivismus nicht den Anspruch haben, die einzige wahre Erkenntnistheorie zu sein, sondern eine ergänzende: „Die gängigen Abbild- und Repräsentationstheorien werden also durch Theorien der Selbstorganisation und Emergenz wenn nicht ersetzt, so doch ergänzt“ (Siebert 2011, S. 11). Aus diesem Grund werden auch in dieser Arbeit Ansätze, die keinen systemisch-konstruktivistischen Hintergrund haben, nicht bewusst ausgeschlossen. Sie werden nur im Bewusstsein verwendet, dass auch ihre (empirische) Aussagekraft auf den Bereich beschränkt ist, in dem sie entstanden sind.