

Felina Lehmann

Subjektive Theorien von Lehrkräften über Design Thinking mit Blick auf ihre Aufgabe des Innovierens

Masterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2023 GRIN Verlag
ISBN: 97833346965042

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/1414949>

Felina Lehmann

Subjektive Theorien von Lehrkräften über Design Thinking mit Blick auf ihre Aufgabe des Innovierens

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Zukunft denken - Wandel gestalten?!

Subjektive Theorien von Lehrkräften über Design Thinking mit
Blick auf ihre Aufgabe des Innovierens

IM STUDIENGANG BERUFLICHE BILDUNG FACHRICHTUNG SOZIALPÄDAGOGIK

DER OTTO-FRIEDRICH-UNIVERSITÄT BAMBERG

AM LEHRSTUHL ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

0 6 / 2 0 2 3

Zusammenfassung

Wie lassen sich komplexe Veränderungsvorhaben in Schule durch Lehrkräfte gestalten, deren Aufgabe es ist zu Innovieren? Agile Change-Managementansätze erscheinen in einer VUCA-Welt immer unabdingbarer und verbreiten sich weiter auch im Bildungsbereich. Diese Arbeit beschäftigt sich damit, welche Rolle Design Thinking aus Sicht von Lehrkräften im Hinblick auf ihre Aufgabe zu Innovieren einnehmen kann. Ausgehend von der theoretischen Erfassung des Bezugsrahmens von Innovieren als Aufgabe von Lehrkräften, soll der Einsatz von Design Thinking in der Praxis aus ihrer Sicht beschrieben werden.

Abstract

How can complex educational change projects be managed by teachers who are tasked with innovating? Agile change management approaches appear to be increasingly important in a VUCA world and are also becoming more prevalent in the education sector. This paper deals with the position of Design Thinking from the point of view of teachers with reference to their task to innovate. Based on the theoretical understanding of the concept of innovation as a teacher's task, the application of Design Thinking in practice will be described from their point of view.

Danksagung

„Umwege erweitern die Ortskenntnis“ Diese Lebensweisheit von Kurt Tucholsky hat meinen persönlichen Weg zu dieser Arbeit mehr geprägt, als ich es ahnen konnte und kann darüber hinaus auch im Zusammenhang mit dem Ansatz Design Thinking gesehen werden, der genau dies als Grundannahme zur Problemlösung miteinbezieht. Die Arbeit hat mich viel beschäftigt, erfreut und zuweilen auch verzweifeln lassen und ich hatte immer wieder das Gefühl, Umwege gegangen zu sein, um schließlich auf ganz naheliegende Lösungen zu stoßen. Doch ist es nicht auch dies, was mein Thema schließlich inhaltlich ausmacht? Design Thinking begeistert mich, und erweckt in mir die Freude am Tun!

Ein großer Dank geht an meine lieben Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in sämtlichen Lagen auf diesem Weg unterstützt und aufgefangen haben. Vielen Dank auch an meinen wunderbaren Freund, der sich so ziemlich alles zu dieser Arbeit anhören musste und mich immer unterstützt und ermutigt hat. Danke, dass ihr so an mich glaubt.

Besonders möchte ich auch einen herzlichen Dank an meine Betreuerin aussprechen, die mich hilfsbereit, sehr menschlich, vor allem aber auch kompetent und professionell begleitet und bestärkt hat.

Ebenfalls bedanke ich mich bei allen teilnehmenden Lehrkräften, die für ein Interview bereit waren und sich, trotz vollem Alltag, die Zeit genommen haben, um über ihre Erfahrungen mit Design Thinking zu berichten. Es hat mir viel Freude bereitet, mit Ihnen in den Austausch zu gehen!

Natürlich bedanke ich mich auch bei allen, die Teile dieser Arbeit Korrektur gelesen haben.

Inhaltsverzeichnis

1.	<i>Hinführung und Aufbau dieser Arbeit</i>	1
2.	<i>Theoretischer Kontext: Innovieren als Aufgabe von Lehrkräften</i>	4
2.1	Erste Theoretische Situierung: Zwischen gesellschaftlichem Wandel, Qualitätsanspruch, Schulentwicklung und Professionalisierung.....	5
2.2	Innovation und Innovieren - Eine erste Annäherung.....	9
2.3	Schulentwicklung.....	11
2.3.1	Schulentwicklungstheoretische Ansätze	12
2.3.2	Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozessen.....	15
2.4	Verankerung des Innovierens in der Lehrkräfteprofessionalität	17
2.5	Kompetenzbereich Innovieren in der Lehrkräftebildung nach KMK	19
3.	<i>Theoretischer Kontext: Der Ansatz des Design Thinking</i>	21
3.1	Ursprung des Design Thinking.....	22
3.2	Definitionsversuch, Ziel und zentrale Elemente.....	24
3.3	Design Thinking als Prozess.....	27
3.4	Design Thinking als Werkzeugkiste.....	33
3.5	Design Thinking als Mindset.....	36
3.6	Gelingsbedingungen.....	37
3.7	Anwendungsgebiete von Design Thinking.....	38
4.	<i>Methodische Vorgehensweise</i>	43
4.1	Verortung des Erhebungsdesigns als qualitative Forschungsmethodik	43
4.2	Das halbstandardisierte, problemzentrierte Leitfadenterview.....	45
4.3	Datenerhebung.....	47
4.3.1	Konstruktion und Vorstellung des Leitfadens.....	47
4.3.2	Beschreibung des Sampling und die Erhebung der Probanden.....	49
4.3.3	Erhebungssituation	51

4.4	Datenauswertung	52
4.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	53
4.4.2	Ablaufmodell der Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	55
4.5	Grenzen der Studie.....	60
5.	<i>Ergebnisse</i>	63
6.	<i>Theoretische Kontextualisierung und Diskussion der Ergebnisse</i>	94
6.1	Zum Verständnis von Design Thinking.....	95
6.2	Zur Aufgabe des Innovierens.....	98
6.3	Zu Potenzialen und Herausforderungen	104
6.4	Zur Etablierung von Design Thinking.....	108
7.	<i>Fazit und Ausblick</i>	109
8.	<i>Literaturverzeichnis</i>	114
9.	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	126
10.	<i>Tabellenverzeichnis</i>	126
11.	<i>Anhang</i>	127
11.1	Datenschutzerklärung, Information zur wissenschaftlichen Untersuchung ..	127
11.2	Teilstandardisiertes Leitfadeninterview.....	130
11.3	Transkriptionsregeln	132
11.4	Transkribierte Interviews.....	133
11.5	Kategoriendefinitionen	177
11.6	Fallzusammenfassungen.....	180
11.7	Graphic Recording der Interviews.....	185
11.8	Nutzung von Design Thinking in der universitären Lehrkräftebildung.....	186

1. Hinführung und Aufbau dieser Arbeit

„Nichts ist so beständig wie der Wandel“, schrieb der griechische Philosoph Heraklit (Heraklit von Ephesus, 535-475 v. Chr.). In der Gegenwart von Bildungsinstitutionen wird immer an der Zukunft unserer Gesellschaft gearbeitet, denn sie stehen in einem zirkulären Bezug mit Ökonomie und Gesellschaft. Damit sind sie folglich ein „Instrument der Gesellschaftsgestaltung“ (Pelinka, 1999, S. 10) und die Schule steht als „Schola semper reformanda“ (Wyss, 2009, S. 378) neben dem Ort der Reproduktion von Normen und Stabilität, auch als Ort der ständigen Transformation für die Bereitschaft für Veränderung und Weiterentwicklung (Schratz, 2003, S. 8). Aktuell tritt der Wandel in allen Bereichen unseres gesellschaftlichen Lebens besonders in den Vordergrund, geschieht schneller, drastischer und weitgreifender (Rosa, 2014, S. 19). Der Ausdruck *VUCA* (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) taucht in diesem Zusammenhang immer wieder auf, und beschreibt das Zusammenspiel der aktuellen globalen Veränderungen und die daraus resultierenden Folgen einer unsicheren, widersprüchlichen und schnelllebigen Welt (Mack & Khare, 2016, S. 5-6). Besonders die Corona-Pandemie hat deutlich gemacht, wie schnell sich Rahmenbedingungen verändern können, Auswirkungen auf das grundlegende Verständnis von Arbeit und die Rolle des Menschen haben, und neue Lösungen erforderlich machen. Eines der Buzzwords unseres digitalen Zeitalters in diesem Zusammenhang ist „Agilität“, welches die Fähigkeit beschreibt, in einer verändernden, dynamischen und unsicheren (Um-)welt auf unvorhergesehene Ereignisse und neue Anforderungen schnell, flexibel und vor allem proaktiv zu agieren (Gabler Wirtschaftslexikon, 2022) und dabei gegebenenfalls neue Lösungen zu finden.

Lehrkräften kommt als aktive Akteure des Systems Schule neben den Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen auch die Aufgabe des Innovierens zu (KMK, 2004, S. 13f.). Mit Blick auf die zuvor beschriebene Position von Schule und den rasanten Veränderungen in unserer Welt ist es dabei wichtiger denn je, dass Lehrkräfte in ihrem Bildungskontext innovativ agieren (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 920), denn der Umfang schulischer Entwicklungsaufgaben nimmt stetig zu. Lehrkräfte sind dazu angehalten, proaktiv, kreativ und dynamisch neue Wege zu finden,

um dabei sowohl auf Mikro- als auch Mesoebene Schülerinnen und Schüler fit fürs Leben und die Zukunft zu machen und das Gesamtsystem Schule zu innovieren.

"Es gehört zur Verantwortung des Lehrers, kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art in sein Blickfeld kommt. Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes geworden. Der Lehrer hat teil an der Entwicklung neuer Bildungsinhalte und an der Bestimmung von Bildungszielen. Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 220).

Mit diesem Anspruch hat der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan bereits 1970 Innovieren als Herausforderung für Lehrkräfte umschrieben. Mit Blick auf aktuelle Bildungsdebatten wird deutlich, dass sich immer neue methodische, didaktische und curriculare Ansätze für und in Bildungsprozessen in immer kürzerer Zeit auf tun. Dabei kommen auch neue Ansätze im Kontext von Agilität ins Spiel, die sich rasant in unterschiedlichsten Branchen verbreiten. Design Thinking hat sich als agiler Ansatz für Innovationsprozesse mittlerweile in diversen Branchen etabliert und findet nun auch weiter Einzug in den schulischen Bildungsbereich. Dabei geht der Ansatz oft über eine reine Methodik hinaus, umfasst dabei auch eine besonders nutzerzentrierte Denkweise und strebt an, umfassende Paradigmenwechsel anzuregen, hin zu innovationsbereiten, krisensicheren Organisationen, die Veränderungen als Chance willkommen heißen.

Das zentrale Ziel dieser Arbeit ist es, anhand von Literatur sowie Leitfadeninterviews die Aufgabe von Lehrkräften zu Innovieren und den Ansatz des Design Thinking in den Blick zu nehmen und, in diesem Kontext, die subjektiven Theorien von fünf Lehrkräften im Hinblick auf den Ansatz Design Thinking für die Erfüllung dieser Aufgabe im System Schule zu betrachten und somit Einblicke in innovative Lehrtätigkeit zu geben. Dabei können die subjektiven Theorien von Lehrkräften als Kompetenzfacette der Lehrkräfteprofessionalität und somit als Wissensbasis gefasst werden, die sich auf ihre tägliche Arbeit auswirken und ihr (pädagogisches) Handeln bestimmen (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Nach einer ersten Situierung von Innovieren als Aufgabe von Lehrkräften im Schulkontext (Punkt 2.1) und einer begrifflichen Annäherung an Innovation und Innovieren (Punkt 2.2), wird der theoretische Bezugsrahmen von Innovieren als Aufgabe von Lehrkräften genauer beschrieben, indem dabei auf die Schulentwicklung (Punkt 2.3) und auf die Verortung von Innovieren im Kontext von Professionalität (Punkt 2.4) Bezug genommen wird. Ferner wird auch auf die Ausführungen zu Innovationskompetenzen der Standards der Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz (KMK) eingegangen, um die Tätigkeitsfelder von Lehrkräften diesbezüglich zu fassen.

Im Anschluss daran erfolgt eine ausführliche Beschreibung des Design Thinking Ansatzes anhand der bisherigen wissenschaftlichen und praktischen Untersuchungen. Ausgehend von der Entstehung des Ansatzes (Punkt 3.1) werden die Ziele, zentralen Elemente (Punkt 3.2, 3.3, 3.4) und die dahinterliegende Denkweise (Punkt 3.5) genauer beschrieben. Ferner wird außerdem auf die definierten Gelingensprinzipien eingegangen (Punkt 3.6), bevor die aktuellen Anwendungsgebiete des Ansatzes betrachtet werden (Punkt 3.7).

Im vierten Kapitel werden nach der theoretischen Fundierung schließlich die methodischen Aspekte und Vorgänge für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ausgeführt. Dazu wird zunächst die qualitative Forschungsmethodik vorgestellt (Punkt 4.1) und das hier zu verortende problemzentrierte Leitfadenterview charakterisiert (Punkt 4.2), um im nächsten Schritt die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit zu beleuchten (Punkt 4.3). Dies erfolgt durch die Vorstellung der Konstruktion des Leitfadens sowie durch die Beschreibung der Stichprobe und der Erhebungssituation. Die erhobenen Daten werden mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet, um einen Praxisabgleich zu schaffen und die Denkweisen von Lehrkräften über Design Thinking auch im Hinblick auf Innovieren als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu formulieren (Punkt 4.4). Überdies werden die Grenzen der angewendeten Methode für diese Arbeit aufgezeigt (Punkt 4.5). Nach diesen Ausführungen folgt das Ergebniskapitel, in dem das entwickelte Kategoriensystem erklärt und die Befunde

dieser Untersuchung zusammengefasst werden. Diese werden im Anschluss daran diskutiert, und abschließend ein Ausblick gegeben.

2. Theoretischer Kontext: Innovieren als Aufgabe von Lehrkräften

Um sich der Aufgabe des Innovierens von Lehrkräften zu nähern, wird in den nachfolgenden theoretischen Ausführungen zunächst ein grober Überblick zur Einbettung dieser Aufgabe im Schulkontext gegeben, indem auf die aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen Bezug genommen wird und erste Verbindungen zu angrenzenden Themen wie der Schulentwicklung und der Professionalität gezogen werden. Nach einer anschließenden allgemeinen Annäherung an die Begrifflichkeiten Innovation und Innovieren, erfolgt ein konkreter Einblick in die Ebenen der Schulentwicklung und der Aufgaben von Lehrkräften diesbezüglich, bevor die Aufgabe des Innovierens als professionelle Lernaufgabe im Professionsverständnis erläutert wird. Anschließend wird diesbezüglich auch beschrieben, wie die Aufgabe des Innovierens durch die Ausführungen von Innovationskompetenzen in den Standards der Lehrkräftebildung der KMK gefasst wird.

Mit dem Blick auf das Aufgabenfeld des Innovierens rücken dabei häufig die notwendigen Kompetenzen oder die Bereitschaft der Akteure für Innovationen ins Blickfeld der Forschung. In dieser Arbeit werden diese notwendigen Parameter für die Erfüllung der Aufgabe des Innovierens jedoch nur marginal betrachtet, da sie beispielsweise eng verknüpft mit der Auffassung von Innovieren als individuelle Lernaufgabe zu sehen sind, jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. Angemerkt werden soll ferner auch, dass in den nachfolgenden Ausführungen zur Aufgabe des Innovierens, zur Schulentwicklung und der Lehrkräfteprofessionalität von einer stark normativen Beschreibung dieser Aufgabe des Innovierens ausgegangen wird, einem aufgespannten Erwartungshorizont und somit Idealbild, bei dem grundsätzlich zu hinterfragen ist, wie umsetzbar diese Forderungen an Lehrkräfte in der Praxis im Hinblick auf ihre Verortung überhaupt ist.

2.1 Erste Theoretische Situierung: Zwischen gesellschaftlichem Wandel, Qualitätsanspruch, Schulentwicklung und Professionalisierung

Die Wirksamkeit von Schule wird an der Bewältigung von Erziehungs- und Bildungszielen gemessen, die von der Gesellschaft formuliert und fortwährend beeinflusst und den Steuerungsinstrumenten der Bildungspolitik gefordert werden (Helmke, 2007, S. 25). *Dabei gilt im Angesicht der heutigen Zeit:* Wenn Schulen zu einer „guten“ Zukunft für ihre Lernenden in der Gesellschaft beitragen sollen, müssen sie die Lernenden in den Fokus rücken und Persönlichkeiten ausbilden, die sich auf Kommendes einlassen, sich Herausforderungen und dem Lebenswandel nicht nur anpassen, sondern diesen aktiv mitgestalten. Denn mit Blick auf die Veränderungen unserer Welt bedingt durch Pandemie, Klimawandel, Globalisierung, politische Verschiebungen und Digitalisierung, erleben wir eine Informations- und Wissensflut, eine Pluralisierung aller Lebensbereiche und dies mit rasanter Geschwindigkeit. Die Transformationsprozesse bewirken zunehmend, dass der Schule verstärkt andere Aufgaben zugeschrieben werden, und sich die Vorbereitung auf das Leben und gesellschaftliche Teilhabe noch weiter in die Schule verlagern (Maurič, 2016, S. 23). Es geht folglich um die Vermittlung von Metakompetenzen, die über kognitives Wissen hinausgehen, und vielmehr zur Entwicklung individueller Potentiale führen (Hüther, 2011, S. 153). Es geht um das konstruktivistische Verständnis von Lernen, als aktiver, individueller und selbstgesteuerter Prozess und den damit einhergehenden gegenwärtigen Anspruch an Schule, generierendes, nachhaltiges und globales Lernen zu ermöglichen. Es geht um lebenslanges Lernen (UNESCO, 2017, S. 9), das über den nächsten Test hinausgeht und Raum für authentische und individuelle Begegnungen mit Lernstoffen schafft (Müller, 2017, S. 18). Denn im Angesicht der größer werdenden Komplexität können wir uns dabei immer weniger auf die Erfahrungen der Vergangenheit verlassen und müssen vielmehr die entstehende Zukunft im Blick haben (Scharmer, 2009, S. 81). Tradierte Wissensformen geraten unter Legitimierungszwang und damit werden auch Diskussionen um die Bedeutung von Schulfächern angestoßen, die weniger als Selbstzweck, sondern vielmehr als Hilfsmittel zum Weltzugang gesehen werden (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 144). Bildung wird als Motor und Ressource für die Bewältigung der Herausforderungen des 21sten Jahrhunderts gesehen, die nicht

mehr nur auf den Arbeitsmarkt vorbereitet, der auch andere Kompetenzen einfordert als zuvor, sondern viel weitgreifender auch maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung, Entwicklung eines politischen Bewusstseins und mehr gesamtgesellschaftlichen Verantwortungsgefühl beitragen soll (Maurič, 2016, S. 26). Auch die UNESCO akzentuiert dieses Verständnis als Merkmal von Bildungsqualität und formuliert:

„Quality education fosters creativity and knowledge and ensures that acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving, and other high-level cognitive, interpersonal, and social skills. It also develops the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through education for sustainable development and global citizenship education” (UNESCO, 2015, S. 8).

Diesbezüglich haben internationale Organisationen verschiedene Rahmen für die Bildung des 21sten Jahrhunderts entwickelt, die Schlüsselkompetenzen für die kreative Mitgestaltung der Zukunft identifizieren, und die dabei auch mit den notwendigen Kompetenzen für nachhaltige Bildung einhergehen (vgl. OECD, Lernkompass 2030, 2020; P21, Framework for 21st century learning, 2012; ATC21S, Assessment and Teaching of twenty-first-century Skills, 2012; EQR, Europäischer Referenzrahmen für lebenslanges Lernen, 2019; UNESCO, Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2020). Dabei ist anzumerken, dass die Frage nach den jeweils relevanten Elementen für die Zukunft immer wieder neu zu stellen ist (Baumann, 2013, S. 22).

In der Ausführung dieser Ziele, dem paradigmatischen Wechsel der Lehr- und Lernkultur, stehen Lehrkräfte als Hauptakteure im Mittelpunkt. Lehrkräften kommt somit eine entscheidende Bedeutung der Veränderung von Schule zu (Ditton, 2000, S. 84f.), um den Anforderungen der Gesellschaft an Bildung und Schule gerecht zu werden (Meyer, 1997, S. 49). Damit unterliegt der Lehrkräfteberuf selbst einem ständigen Modernisierungsprozess und „die lange Tradition der Weitergabe eines klassischen Wissenskanons“ (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 144) steht nicht mehr im Zentrum des Berufs. Wie zuvor beschrieben, befinden Lehrkräfte sich dabei permanent im Wirkungsfeld zwischen der Erfüllung der Funktionen von Schule von Bewahrung und

Erneuerung (siehe Kapitel 1., S. 1) und sind in ihrem Handeln unterschiedlichen Spannungsfeldern unterworfen, die ihre Rolle beeinflussen. Sie sind fest eingebunden in Prozesse der Schulentwicklung und gleichzeitig eingebaut in das Regelwerk der Institution, das von ihnen eingehalten werden muss. Schule bildet damit eine selbst erhaltende Ordnung, die in dieser Form mit kleinen Veränderungen, grundlegend überdauert hat, und bestimmt, wie die einzelnen Akteure zusammenwirken (Bauer, 2005, S. 51). Dabei kann ein neues Regelwerk sich nur durch eine Veränderung dieser Ordnung etablieren. Durch die hohe Kontinuität und Stabilität von Schule sind Veränderungen grundlegend herausfordernd. Diederich und Tenorth (1997) beschreiben diese hohen und antinomischen Anforderungen an den Beruf wie folgt:

„Angesichts der Schwierigkeiten des Berufs auf der einen Seite, im Blick auf die Freisetzung des Lehrers zur autonom bestimmten, jedenfalls im Klassenzimmer unbeobachteten Arbeit auf der anderen Seite ist eine professionelle Ethik ja ebenso unentbehrlich wie eine Orientierung des Handelns durch Regeln und Prinzipien“ (ebd., S. 176, in Berkemeyer & Mende, 2018, S. 120).

Mittendrin im Spannungsfeld Schule steht dazu folglich zusätzlich das traditionelle Berufsbewusstsein von Lehrkräften mit einer individualistisch interpretierten Handlungsautonomie. In diesem Bezug wird hierbei häufig das Autoritäts-Paritäts-Muster beschrieben, welches die Autonomie von Lehrkräften innerhalb des Klassenzimmers beschreibt (Lortie, 1972, S. 42f.). Dies steht im Hinblick auf die Aufgabe zu Innovieren als Ermächtigung zum Handeln mit dieser im Einklang, aber muss mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse und Teamorientierung auch kritisch betrachtet werden.

Generelle Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften, folglich deren Haltung als Teil der Lehrkräfteprofessionalität sind mit Blick auf das Innovieren von Unterricht und Schule relevante Aspekte, die auch im Rahmen dieser Arbeit als subjektive Theorien über Design Thinking und dessen Nutzung erhoben werden. Arnold und Lindner-Müller (2010) bezeichnen diese *beliefs* als „die Kraft der inneren Bilder“.

„Die Systemik bzw. die systemisch-konstruktivistische Betrachtung von Schule nimmt Bezug auf das Denken, Fühlen und Handeln der Akteure, die mit ihren

Bildern, Deutungen und Routinen Schule täglich konstruieren und Schulentwicklung unterstützen oder behindern“ (Arnold & Lindner-Müller, 2010, S. 80).

Terhart (2010) formuliert hierzu: „Und wenn sich Schulen weiter entwickeln wollen oder müssen, bedeutet dies immer auch eine Weiterentwicklung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen der Lehrer“ (ebd. S. 238). Denn: *„Organizations have no other brains and senses than these of their members“* (Hedberg, 1981, S. 6).

So zeichnet sich ein erstes Bild davon ab, in welchem Wirkungsgeflecht von Einflüssen aus Gesellschaft und Politik, schulischen Rahmenbedingungen, Akteuren, und dem Selbstverständnis, Lehrkräfte sich in ihrem Handeln befinden. Neue Konzepte, unabhängig davon, ob auf Schulentwicklungsebene oder im Unterricht haben in diesem Zusammenhang folglich Einfluss auf Lehrkräfte. Oelkers (2010) formuliert diesbezüglich: *„Pädagogik ist Reflexion über Erziehung, und weil Erziehung von den Defiziten wie von den Potenzialen her verstanden werden kann, ist Pädagogik immer Reformpädagogik“* (ebd., S. 14). Schulentwicklung wird so als ein durchgängiger Prozess von Schule gesehen, in dem Lehrkräfte sich ebenfalls durchgängig entwickeln.

„[w]issenschaftliche Erkenntnisse zum Lehren und Lernen, mögen sie auch noch so neu sein, sind, ebenso wenig Innovationen wie daraus abgeleitete Lehr-Lernkonzepte oder neue Lehr- Lernmedien an sich; allenfalls der Einsatz neuer Erkenntnisse, neuer Konzepte und neuer Medien kann - unter bestimmten Bedingungen - zu einer pädagogischen oder didaktischen Innovation werden“ (Reinmann, 2005, S. 54).

Diese theoretische Situierung stellte nun zunächst einige groben Zusammenhänge von gesellschaftlichen Veränderungen, dem System der Schule und Lehrkräften in ihrer professionellen Rolle dar. Nach einer Begriffsbestimmung von Innovation und Innovieren wird schließlich detaillierter der Blick auf einzelne Teilbereiche, zunächst auf das Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und schließlich auf die Lehrkräfte und ihre Aufgabe des Innovierens mit Bezug auf Professionalität und den Standards für Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz gelegt, um Innovieren als Aufgabe von

Lehrkräften zu eruieren, bevor der Ansatz des Design Thinking in den Blick genommen wird.

2.2 Innovation und Innovieren - Eine erste Annäherung

Das Wort *Innovation* lässt sich aus dem lateinischen Wort „*innovatio*“ zurückführen, und bedeutet basierend auf *novus* (= „neu“), die „Einführung von etwas Neuem“, „Neuerung“ oder „Reform“ (Duden online, 2023). Alltagssprachlich ist der Begriff meist positiv konnotiert, betont besonderen Einfallsreichtum und meint eine „Verbesserung und Lebenserleichterung für die Gesellschaft“ durch die Einführung einer Erneuerung im Gegensatz zu einem etablierten Zustand (Gröschner, 2011, S. 39).

Dabei wird der Innovationsbegriff je nach disziplinarer Perspektive unterschiedlich ausgelegt und verstanden. Ausgehend von wirtschaftswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Perspektiven wird er auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Kontext von Schulentwicklung und Reform unterschiedlich konnotiert (ebd., S. 304). Ein einheitliches Innovationsverständnis ist folglich nicht realisierbar. Die unterschiedlichen Ansätze haben dabei jedoch alle die Aspekte der Neuheit und Veränderung des momentanen Zustandes gemein. „Innovationen durchzuführen, bedeutet ganz allgemein, neues Wissen zu produzieren im Wechselspiel von expliziten Ideen und Erkenntnissen einerseits und praktischen Erfahrungen im Laufe der Umsetzung dieser Ideen andererseits“ (Scholl & Prasse, 2000, S. 15). Innovationen können im Spektrum zwischen eher willkürlich auftretenden Ereignissen oder als Voraussetzungen für geplante Veränderungsprozesse, als Thema individuellen Lernens verstanden, oder als Koordination in komplexen Systemen diskutiert werden. Sie gelten als Sonderfälle oder als „dauerhafte Realität sozialer Dynamik“ und somit Normalität (Bormann, 2011, S. 143). Letzteres spiegelt das moderne Innovationsverständnis wider, bei dem auch kleinere, eher inkrementell-evolutionäre Entwicklungen als Innovation verstanden werden (Reinmann, 2005, S. 54).

Braun-Thürmann beschreibt Innovationen als „materielle oder symbolische Artefakte [...], welche Beobachterinnen und Beobachter als neuartig wahrnehmen und als Verbesserung gegenüber dem Bestehenden erleben“ und betont damit, dass eine äußere

Wahrnehmung des Neuen und eine Umstellung des Handelns damit verbunden sind (Braun-Thürmann, 2005, S. 6).

„Real wird eine Innovation zum einen durch die Praktiken der Herstellung, und zum anderen durch diejenigen, die das Produkt der Praktiken als innovativ erleben und ihr Handeln danach ausrichten“ (ebd., S. 7).

Neben dem Charakter des Neuen und dem „Prozesscharakter der Wahrnehmung und Gestaltung“ (Gröschner, 2011, S. 39), geht dabei immer der Gedanke an den Akteur einher, der diese Produkte, die neue Idee, kreativ geschaffen hat. Dabei wird der Begriff der Kreativität besonders in der anglo-amerikanischen Innovationsforschung mit Innovation gleichgestellt und betont eine individuumszentrierte Sichtweise (ebd., S. 40).

Rürup und Bormann (2013) unterscheiden *vier* unterschiedliche Ansätze in Bezug auf Innovation, wobei ihre Herausstellung auch das Innovieren und somit den handelnden Akteur in besonderer Weise betonen. So kann nach dieser Definition entweder der Inhalt, folglich das *Produkt* selbst, der *Prozess* oder das *Potenzial* im Fokus stehen, und beinhaltet jeweils die Aufgabe zu *Innovieren* (ebd., S. 17f.). Aus der inhaltlichen Perspektive betrachtet, ist eine Innovation als konkrete Idee, Gegenstand oder Ergebnis eines Wandlungsprozesses zu verstehen. Aus der Prozessperspektive beschreibt die Innovation den Wandlungsprozess als (beständig) stattfindenden Veränderungsprozess. Als Potenzial beschreibt die Innovativität, als Eigenschaft von Personen oder Systemen, die Bereitschaft zu Innovieren. Die vierte Perspektive des Innovierens als normative Aufgabe ist dabei auf jeder Ebene mit einzubeziehen. Diese mehrperspektivische Betrachtungsweise des Innovationsbegriffs zeigt sich auch bei Posch, wenn er beschreibt: „Innovation stellt [...] nicht notwendig eine Verbesserung dar, sondern ist lebendiger Ausdruck einer dynamischen Entwicklung“ (ebd., 1996, S. 179). Somit ist diese Entwicklung nicht nur auf die Produktorientierung oder erfolgreiche Implementierung ausgerichtet, sondern beinhaltet vielmehr die Fokussierung auf interaktiven Austausch und Reflexion durch Individuen und den Erfahrungsgewinn aus den Innovationsprozessen (Gröschner, 2011, S. 43).

Die nachfolgende Graphik setzt daher diese unterschiedlichen Verständnisse in Bezug zur konkreten Tätigkeit des Innovierens, die im Grunde auf allen Verständnisebenen