

/ Handlungstheoretische Implikationen für Innovativität: Ein Konzept für schulische Bildung?

Claudia Scharf* und Inga Gryl**

Zusammenfassung

Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen erfordern eine Bildung, die Schüler:innen dazu befähigt, Gesellschaft mitzugestalten. Gleichzeitig ist, entgegen einer humanistischen Bildung zur Mündigkeit, schulische Bildung gezeichnet von neoliberalen Praktiken; sich äussernd in Effizienz- und Leistungsorientierung. Diesen Praktiken entgegnend, möchte das Konzept Innovativität eine schulische Befähigung zur gesellschaftlichen Mitgestaltung forcieren – durch eine Fokussierung auf Reflexivität, Kreativität und Umsetzungsfähigkeit, auf Innovationsprozesse und unter Einbeziehung von Überlegungen aus der theoretischen und praktischen Ethik. Um die Basis für eine didaktische Nutzbarmachung für einen Ansatz legen zu können, der zu Handlung befähigen möchte, bedarf es jedoch einer handlungstheoretischen Fundierung von Innovativität. Der vorliegende Beitrag möchte diese mithilfe von Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und Joas' Kreativität des Handelns legen – Theorien, die zum einen die argumentative Aushandlung von Geltungsansprüchen im Diskurs und zum anderen die Dynamik von Gestaltungs- (respektive Innovations-)prozessen thematisieren.

Schlagwörter: Innovativität, Theorie des kommunikativen Handelns, Kreativität des Handelns, Partizipation, Bildung

Action Theoretical Implications for Innovativeness: A Concept for School Education?

Abstract

Facing current societal challenges, an education is needed which enables students to participate in society. At the same time, contrary to a humanistic education for maturity, education is scarred by neoliberal practice; manifested in efficiency and achievement orientation. Countering those practices, the concept innovativeness aims at enabling pupils to participate in society – with a focus on reflexivity, creativity and implementivity as well as innovation processes; implying reflections on theoretical and practical ethics. In order to set the basis for a didactic implementation of an approach which aims at enabling to act, an action theory foundation of innovativeness is needed. This paper intends to set this foundation by the use of Habermas' Theory of Communicative Action and Joas' Creativity of Action – theories, which address on the one hand the discursive argumentation of validity claims and on the other hand the dynamic of shaping (or rather innovation) processes.

Keywords: Innovativeness, The Theory of Communicative Action, The Creativity of Action, Participation, Education



* Hauptansprechpartnerin; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sachunterricht (Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften) und am Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen, Schützenbahn 70, 45127 Essen, E-Mail: claudia.scharf@uni-due.de, Tel.: +49 201 183 7264, <https://www.uni-due.de/geographie/sachunterricht/scharf.php>.

** Leitung des Instituts für Sachunterricht (Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften) und des Instituts für Geographie, Universität Duisburg-Essen, Schützenbahn 70, 45127 Essen, E-Mail: inga.gryl@uni-due.de, Tel.: +49 201 183 6926, <https://www.uni-due.de/geographie/sachunterricht/gryl.php>.

*** Die Autorinnen danken insbesondere den Gutachter:innen von MQ für die sehr hilfreichen Hinweise. Wir bedanken uns außerdem bei Nina Kunte, Falk Kraemer, Thomas Jekel und Hannah Milena Seichter für die Unterstützung. Die Autorinnen danken weiters für die Finanzierung durch das Projekt „Ausbau der Fachdidaktik“ des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen.





1. Einleitung

Vermutlich haben wir so viele Möglichkeiten wie nie zuvor, individuell und kollektiv zu wählen und zu gestalten. Gleichzeitig erscheint die Liste bestehender gesellschaftlicher Problemlagen endlos; die Welt ist geplagt von Klimawandel, Rechtsruck, Diskriminierung – in den unterschiedlichsten Ausprägungsformen. Es erscheint unabdingbar, handlungsfähig zu sein; Ideen, Entwicklungen, *Innovationen* zu gestalten, um Herausforderungen der gegenwärtigen wie zukünftigen Welt begegnen zu können. Folglich ist eine Bildung vonnöten, welche Schüler:innen zur Mitgestaltung befähigt und es ihnen erlaubt, mündig – und somit kritisch, widerständig und gestalterisch – zu handeln (z. B. Nikolakaki 2012). Jene Handlungsfähigkeit kann sich in einer sich wandelnden Welt nicht allein auf zum Zeitpunkt des Schulbesuchs bestehendes Wissen beziehen. Vielmehr beschreibt sie eine *grundsätzliche* Fähigkeit des Umgangs mit sich ständig neu ergebenden Situationen und Problemen (Gryl 2013: 18f.).

Derartige bildungspolitische Forderungen sind innerhalb einer Reihe von Curricula und anderen Grundlagen der Unterrichtsgestaltung verankert. Es wird betont, Schüler:innen zu unabhängigem Entscheiden und Handeln, Kreativität, mündiger Partizipation und der Gestaltung ihres eigenen Lebens zu befähigen (z. B. Schulentwicklung NRW 2008). Diese allgemeinen Bestimmungen finden sich in den Vorgaben einzelner Schulfächer wieder, etwa für das Fach Sachunterricht (z. B. GDSU 2013). Die grundsätzliche Forderung nach Partizipationsfähigkeit forcierend, bestehen Konzepte politischer Bildung, wie etwa *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). BNE möchte zu einem nachhaltigen Lebensstil befähigen, um damit globalen Herausforderungen (der Zukunft) zu begegnen (UNESCO 2017: 54). Dennoch ist die Bildungskampagne nicht ganz unproblematisch, da sie strukturelle Machtasymmetrien ausblendet (z. B. Struckmann 2018 aus postkolonial-feministischer Perspektive).¹

¹ So wird der „Globale Süden“ als vom „Globalen Norden“ empfangend, lernend und abhängig dargestellt. Wirtschaftswachstum wird als Blaupause für sog. Entwicklungsländer präsentiert; alternative Wirtschaftsformen finden kaum Beachtung und die Herstellung des Zusammenhangs zwischen transnationalen Unternehmen, Armut und Klimawandel bleibt aus. Stattdessen liegt der Fokus zur Verringerung von Ungerechtigkeiten auf dem individuell bewussten Konsum der Schüler:innen, wohingegen strukturelle Ursachen und die Historizität globaler Ungleichheiten keine The-

Hierbei scheint es sich um ein grundlegendes Problem partizipationsförderlicher Bildung zu handeln: Wenngleich kritisches Denken, Partizipation und Kreativität bildungspolitisch nominell eingefordert werden, scheinen diese Forderungen sich zumeist innerhalb eines wirtschaftszentrierten Rahmens zu bewegen (z. B. Krautz 2007), der auf die selbstoptimierende Generierung von Kompetenzen abzielt, die für wirtschaftliches Wachstum als erforderlich gelten (z. B. Žižek 2012; Gille 2013). Das Beispiel der *Fridays-For-Future*-Bewegung zeigt, dass das Verfolgen eigener partizipativer Interessen von Schüler:innen mit einem Zeugnisvermerk sanktioniert werden kann (dpa 2019; s. Scharf/Gryl 2020: 16); und Kreativitätsförderung ist häufig weniger auf den Selbstzweck einer kritischen Gestaltungsfähigkeit ausgerichtet als vielmehr auf eine Förderung von Wettbewerbsfähigkeit (Osten 2003; Bröckling 2004).²

In Konsequenz bedarf es einer Bildung, die zu einer Handlungsfähigkeit hinsichtlich gesellschaftlicher Problemlagen der Gegenwart und Zukunft befähigt – ohne selbst zum Instrument einer Förderung von Kompetenzen zu werden, welche sich auf Wirtschaftswachstum limitieren. Dazu zählt im Sinne einer humanistischen Bildung die dahingehende Unterstützung von Schüler:innen, ein Bewusstsein über Ungerechtigkeiten zu schaffen (z. B. Freire 1970), eigenen Interessen nachzugehen (z. B. Hart 1992) und sich kritisch mit Bestehendem auseinanderzusetzen, wozu auch Lerninhalte oder schulische Einschränkungen selbst zählen (z. B. Dörpinghaus 2007).

Das Konzept *Innovativität* möchte ebendieses (Gryl 2013; Weis et al. 2017a; Scharf/Gryl 2020); es möchte für Bildungskontexte nutzbar gemacht werden, um zu kritischer Betrachtung gesellschaftlicher Gegebenheiten und mündigem Handeln zu befähigen und dabei nicht primär wirtschaftsnahe, sondern solidarische Ziele verfolgen. Entgegen einer wirtschaftswissenschaftlichen Verwendung des Innovationsbegriffs (z. B. Schumpeter 1947/2005) erhält *Innovation* hier

matisierung finden (s. auch Gryl/Budke 2016; Lehner/Gryl 2019). Auch werden die unterschiedlichen Zielsetzungen von BNE nicht verschieden gewichtet, sodass unklar bleibt, wie bei konfligierenden Zielen (bspw. Wirtschaftswachstum und Verringerung von Ungerechtigkeit) zu priorisieren ist (ausführlicher s. Scharf/Gryl 2020: 24–28).

² Bspw. beschreibt die Kindheitswissenschaftlerin Daniela Braun (2011: 13), dass zu dem Zweck von Kreativitätsförderung das Wissen um die Essenz menschlicher Kreativität für die Schaffung kreativen Humankapitals nutzbar zu machen sei (s. Scharf et al. 2019).

eine Bedeutung für die Partizipation in der Gestaltung von Welt, die dem Begriff aus bildungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive ebenfalls innewohnt. Der Schulpädagoge Alexander Gröschner (2013: 305) etwa leitet sein pragmatisches Innovationsverständnis³ aus Deweys (1916/1949) Hauptwerk *Demokratie und Erziehung* ab, dessen Wachstumsbegriff, welcher mit dem Innovativitätsbegriff verzahnt ist, innerhalb von demokratischer Erziehung kontextualisiert ist:

„Der Begriff des Wachstums, der bei Dewey für einen reflektierten Bildungsbegriff steht [...], zielt darauf, einen Habitus zu entwickeln, der die Welt in ihren Ressourcen nutzt, sich an sie im Sinne einer Akkommodation anpasst und sie zugleich im Sinne einer Assimilation verändert. Ein Wachstum im Sinne einer demokratischen Erziehung wären Impulse und Kräfte für eine Vorwärtsentwicklung, die Vermeidung bloßer Imitation, keine bloßen Routinen oder Reproduktionen, sondern Versuche eines gewollten gesellschaftlichen Wandels, der Partizipation aller Beteiligten ermöglicht“ (Reich 2005: 52).

U a. bezugnehmend auf Bakkenes und Kollegen (2010), betont Gröschner (2013: 205) zudem die Notwendigkeit von *Bottom-up*-initiiertem Gestaltung für den Erfolg von Innovationsprozessen. Sozialwissenschaftliche Betrachtungen machen ferner auf *soziale Innovationen* als Katalysatorinnen für sozialen Wandel aufmerksam (z. B. Howaldt/Jacobson 2010: 9). Unabhängig also von einem rein auf Gewinnmaximierung abzielenden Paradigma, bezieht sich das in dem vorliegenden Beitrag beschriebene Konzept *Innovativität* in Anlehnung an Rürup und Bormann (2013: 19) auf *Innovation* als allgemein intendierte, handlungsorientiert-interessengeleitete Veränderung. Beteiligung an Prozessen eines positiv konnotierten und intendierten Wandels (Gryl 2013) enthebt Individuen von einer passiven Beobachter:innenrolle stetiger Veränderungen und neuer Herausforderungen zu einer aktiven Rolle des Gestaltens (Scharf/Gryl 2019: 180). In diesem Sinne erscheint die mit *Innovativität* beschriebene Fähigkeit, an Innovationsprozessen zu partizipieren (Weis 2016: 35; s. auch Weis et al. 2017b), für eine mündige Teilhabe an der Gestaltung einer gerechteren und nachhaltigeren Gesellschaft (Scharf/Gryl 2019) essenziell (Gryl 2013). Eine didaktische Berücksichtigung einer Förderung von *Innovativität* ist nur möglich, wenn das zugrunde liegende Konzept theoretisch fundiert ist. Obschon

³ Gröschner (2013) bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Innovationsfähigkeit von Lehrpersonen, die sich u. E. auf Schüler:innen übertragen lässt.

das Konzept über eine theoretisch argumentierte Basis verfügt, so mangelt es ihm an einem handlungstheoretischen Bezug, der insofern jedoch notwendig erscheint, als *Innovativität* die Fähigkeit des Handelns impliziert. Der vorliegende Beitrag möchte weniger ein Konzept einer Bildung für *Innovativität* skizzieren oder Bildung vollständig handlungstheoretisch fassen. Vielmehr möchte er als Theoriebeitrag den Begriff von *Innovativität* mithilfe der für das Konzept konstitutiv scheinenden *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas (TdkH) sowie der *Kreativität des Handelns* (KdH) von Hans Joas (1996) handlungstheoretisch fundieren. Demgemäß soll zunächst, unter Zuhilfenahme handlungstheoretischer Grundlagen, *Innovativität* in ihrer Grunddefinition als Handlungsfähigkeit beschrieben werden, um das Konzept im Anschluss mit Fokus auf seine Komponenten und in einer unmittelbaren Synthese mit beiden genannten Handlungstheorien vorzustellen. Ein solcher handlungstheoretisch fundierter Innovativitätsbegriff kann es seinerseits wiederum ermöglichen, bestehende partizipationsförderliche Bildungskonzepte und schulische Praktiken zu erweitern.

2. Innovativität

2.1 Basisdefinition

Das Konzept von *Innovativität* bezeichnet die Fähigkeit, sich an Prozessen der Lösung(sversuche) gesellschaftlicher Herausforderungen zu beteiligen (Scharf et al. 2019). Dem Konzept zufolge ereignen sich diese *Innovationsprozesse* dreiphasig, aber dynamisch und ergebnisoffen. Sie sind bestimmt von den drei Komponenten *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität* (Weis et al. 2017b, s. Gryl 2013; Jekel et al. 2015), welche eng miteinander verwoben und nicht trennscharf sind (Scharf et al. 2019). Eine Partizipation an derartigen Prozessen beinhaltet im Sinne eines politischen Bewusstseins das „*Hinterfragen, kritische Denken und selbstständige Handeln mit dem Ziel, sich [...] zu positionieren, Veränderung zu initiieren und Gesellschaft zu gestalten*“, wo es als erforderlich erachtet wird (Scharf et al. 2019: 207, Herv. d. A.).⁴ *Innovativität* im Kontext

⁴ In der ursprünglichen Definition bei Scharf et al. (2019: 207) wird die eigene Positionierung auf „gegen als problematisch empfundene gesellschaftliche Verhältnisse“ beschränkt. Da eine Positionierung jedoch für die eigene Mitgestaltung von Welt auch in nicht-problematischen Kontexten relevant ist, soll hier eine Distanzierung von dieser Limitierung erfolgen.



Bildung soll die Beteiligung an Innovationsprozessen nicht verordnen, aber zu dieser befähigen (ebd.).

Eine *ethische Metaebene* (Scharf/Gryl 2019; 2020) soll die Rahmung geben, wie im Innovationsprozess mit ungewollten Nebenfolgen und konfligierenden Problemdefinitionen umzugehen ist. Auf diese Weise soll eine neoliberale⁵ Instrumentalisierung von *Innovativität* im Kontext Bildung abgewendet werden, mit welcher *Innovativität* jegliche Beteiligung auch an trivialen und reaktionären bzw. unsolidarischen Formen beinhalten würde. Als Gerüst praktisch-philosophischer Theorien begrenzt die ethische Metaebene mögliche Partizipation normativ auf die Beteiligung an *sozialen* Innovationsprozessen (Scharf/Gryl 2019; 2020).

Bevor die hier genannten Aspekte von *Innovativität* nähere Betrachtung finden, soll *Innovativität* zunächst in einen allgemein handlungstheoretischen Zusammenhang gesetzt werden.

2.2 Innovativität als Handlungsfähigkeit

Giddens (1997: 65ff.) zufolge ist Handlung – verstanden als eine Ausübung von Gestaltungsmacht – Bedingung für das Bewirken und Verändern (Bonß et al. 2013/2020: 234). Handlungsfähigkeit ist demnach impliziter Bestandteil von *Innovativität* und der Innovationsprozess ein Handlungsprozess. An diesem Punkt stellt sich die Frage nach der handlungstheoretischen Einordnung von *Innovativität*.⁶

Wenngleich soziologische Handlungstheorien in Fülle existieren, sich ergänzen, sich widersprechen, so haben sie alle gemein, dass sie *Handeln* als intentional betrachten – in Abgrenzung zu „einem bloß reaktiven Verhalten beziehungsweise auch von einem rein durch Instinkte geleiteten Tun oder Lassen“ (Bonß et al. 2013/2020: 7). Handeln kann bewusst wie unbewusst rational, und damit bestimmt von den Entscheidungsfähigkeiten und -möglichkeiten der Handelnden erfolgen – es kann aber auch von Routinen geprägt sein; wenn auch nie instinkthaft, völlig determiniert, ausschließlich reaktiv oder rein zufällig (ebd.).

⁵ Zur Diskussion des *Neoliberalismus*-Begriffs im Zusammenhang mit Bildungsinhalten s. z. B. Lehner und Gryl (2019).

⁶ Die Wiedergabe der gesamten Bandbreite handlungstheoretischer Erörterungen erscheint hier nicht nur als eine besondere Herausforderung; sie scheint auch weniger zielführend zu sein als der Fokus auf die als relevant erachteten Theorien im Zusammenhang mit *Innovativität*.

Die Fülle an Handlungstheorien untergliedern Bonß und Kolleg:innen (2013/2020: 7–9) in mikro- und makrotheoretische Ansätze.⁷ Beide Kategorien nähern sich aktuell aneinander an: Aus mikrotheoretischer Perspektive wird „die Gesellschaft als ein Produkt handelnder Akteure in sozialen Kontexten betrachte[t]“ (Bonß et al. 2013/2020: 9) und Makrotheorien betonen vermehrt die Bedeutung von individuellen Handlungen für den gesellschaftlichen Kontext (ebd.). In diesen Annäherungen ließe sich u. E. *Innovativität* als Konzept, das die individuelle Beteiligung an kollektiven Prozessen gesellschaftlich relevanter Innovation beinhaltet, verorten.

Weiter unterscheiden sich die Theorien in der Frage nach der (Nicht-)Rationalität des Handelns. Auf der einen Seite wird Handeln als *rational* bezeichnet, was mit vernunftgeleitet, autonom und zielorientiert übersetzt wird (Bonß et al. 2013/2020: 43). Auf der anderen Seite wird Handeln als nicht rational resp. ohne Zweckdenken betrachtet. Oder aber Handeln wird als grundsätzlich rational angesehen, die Zwecksetzungen von Mitakteur:innen, moralischen Erwartungen und Emotionen aber in der Betrachtung von Handlung berücksichtigt (ebd.). Wenngleich Handeln freilich auch routinisiert und spontan, ohne vorherige Zwecksetzung, erfolgen kann, sehen wir das Handeln im Innovationsprozess als primär zweckorientiert an.

In diesem Spannungsfeld zwischen rationalem Handeln *mit* und nicht-rationalem Handeln *ohne* Zweckdenken, zwischen Fokussen auf je Individuum und Gesellschaft, erkennen wir zum einen die *Theorie des kommunikativen Handelns* (TdkH) von Jürgen Habermas. Sie möchte klären, wie ein Dissens, beispielsweise über Atomtechnologie oder die Zukunft Europas, ausgehandelt wird (Bonß et al. 2013/2020: 255), und beinhaltet die Koordinierung zwischen Handelnden unter Berücksichtigung von Normen auf diskursethischer Basis. Zum anderen spiegeln sich u. E. Bestandteile der *Kreativität des Handelns* (KdH) von Hans Joas (1996) im Konzept *Innovativität* wider, die den Umgang mit sich stetig verändernden Rahmenbedingungen beschreibt. Beide Theorien sollen in diesem Beitrag in einen direkten Zusammenhang mit *Innovativität* gebracht werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, was TdkH und KdH zur Beschreibung

⁷ Erstere, etwa bei Weber (z. B. WuG), bemühen sich, jeweils individuelles Handeln zu erklären oder zu verstehen. Letztere (z. B. Durkheim 1895/1970) leiten soziale Tatsachen aus sozialen Strukturen ab (Bonß et al. 2013/2020).

des Innovativitätsbegriffs im Feld schulischer Bildung beitragen können. Beide Theorien sollen dabei unterstützen, die jeweiligen Aspekte von *Innovativität* im Folgenden näher zu erläutern.

3. Komponenten: Reflexivität, Kreativität, Implementivität

Oben wurde beschrieben, dass für das Konzept *Innovativität* zum einen dessen Komponenten relevant sind und dass zum anderen dem Innovationsprozess als solchem Beachtung zu schenken ist. Zunächst sollen die Komponenten betrachtet werden, die für die Fähigkeit der *Innovativität* als relevant gelten. Gryl (2013) und in weiterer Folge Jekel et al. (2015) haben diese – sich wechselseitig beeinflussenden – Komponenten als *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität* beschrieben.

3.1 Reflexivität

Reflexivität beschreibt die Fähigkeit, sich kritisch mit den Dingen auseinanderzusetzen, sie infrage zu stellen und darin mögliche Problem- und Handlungsfelder zu identifizieren (Jekel et al. 2015; Gryl 2013). Dieses *Infragestellen* bedeutet nicht, alles abzulehnen, sondern bezeichnet allein das kritische Betrachten an sich (s. auch Joas 1996). Dies ermöglicht es wiederum, *Probleme* – immer auch im Sinne von *Handlungsfeldern* – zu identifizieren. Etwas wird dann als Problem erkannt, wenn es unbestimmt, ambivalent oder intransparent ist; d. h. dort, „wo bestimmte Handlungsabläufe ins Stocken geraten, Interpretationen fehlgehen, uns das, was wir tun und wollen, nicht mehr gelingt [sic] oder das, was wir geglaubt haben zu verstehen, unverständlich und inkonsistent wird“ (Jaeggi 2014; 164; s. auch Dewey 2002) – oder wo bestimmte Anschauungen und Argumentationen nicht mehr nachvollziehbar sind (s. TdkH1). Ein Problem ist somit dann eines, wenn es als solches wahrgenommen und deklariert wird, und entsprechend ist es erst dann möglich, sich an dessen Lösung(sversuch) zu machen (Jaeggi 2014; 164; s. auch Dewey 2002).⁸

Während *Reflexion* allein externe Gegebenheiten betrifft, beinhaltet *Reflexivität* neben diesen auch das *eigene Denken* (Schneider 2013), (potenzielle) Handeln

(Luhmann 1968) (s. Gryl 2013) und Fühlen (Scharf/ Gryl 2020; verweisend auf Okin 1993).

3.1.1 Hinterfragen des Außen

Reflexivität umfasst also zum einen das mit *Reflexion* beschriebene Hinterfragen von Gegebenheiten und Geschehnissen des *Außen*, wie es auch Habermas (TdkH1: 40f., 405) als Ausdruck von *kommunikativer Rationalität* beschreibt.⁹ Darunter fallen konventionelle Beschränkungen und (kulturelle) Wertestandards (s. auch Gryl 2013), deren konsensuelle Zustimmung diese nicht gezwungenermaßen rechtfertigt. Gerade beim Konsens besteht die Gefahr des Gruppendenkens (Janis 1972), bei dem u. U. aus sozialer Erwünschtheit (Aronson et al. 2008) heraus die eigene Meinung an jene der Gruppe angepasst wird. Unter Berücksichtigung der TdkH (s. auch Habermas 2001: 48) umfasst Reflexion als kommunikative Rationalität auch das kritische Hinterfragen von Argumenten im Diskurs über Problemfelder, Lösungsansätze und Umsetzungsstrategien sowie das Identifizieren von irrationalen Argumenten und argumentativen Inkonsistenzen – oder eben die Akzeptanz valider Argumente.¹⁰

Wie auch in der KdH (Joas 1996) beschrieben, sind Handlungsprozesse von Unklarheit über deren konkreten Ausgang geprägt und Nebenfolgen selbstredend oft unvorhersehbar (z. B. Heidbrink 2010). Durch Problemlösungen verursachte neue Problemfelder werden häufig erst dann sichtbar, wenn der Innovationsprozess bereits fortgeschrittener oder vermeintlich

⁹ In der TdkH beschreibt Habermas (TdkH1; 2001) die als für das kommunikative Handeln erforderliche Fähigkeit der *kommunikativen Rationalität*. Diese beinhaltet zum einen die Fähigkeit des herrschaftsfreien Argumentierens, die im Abschnitt zu *Implementivität* des vorliegenden Beitrags näher betrachtet werden soll, und zum anderen die Fähigkeit des kritischen Prüfens von fremden wie eigenen Argumenten. Letzteres stellt den Bezugspunkt der Komponente *Reflexivität* in diesem Abschnitt dar.

¹⁰ Gleichzeitig beschreibt Habermas (2001: 58) das Spannungsfeld zwischen der Kontrafaktizität einer jeden Sprechsituation und dem Identifizieren irrationaler Argumente: In der kontrafaktischen Sprechsituation wird der:dem Gegenüber – für ein gelingendes Kommunizieren erforderlicherweise – eine grundsätzliche Rationalität und eine gemeinsame Kommunikations- und Wertebasis unterstellt. Auf dieser Grundlage besteht unter dem „Prinzip der Großherzigkeit (ebd.: 58) ein gewisser Idiosynkrasiekredit (Aronson et al. 2008: 257), unter welchem einige Inkonsistenzen im Diskurs zugelassen, aber gleichzeitig unbegründete und irrational begründete Argumentationen abgelehnt werden.

⁸ Eine ausführlichere Beschreibung der Problemdefinition bei Jaeggi (2014) findet sich bei Scharf und Gryl (2019: 183f.).

abgeschlossen ist. Aus diesem Grund legt die *ethische Metaebene von Innovativität* als Ausdruck von *Reflexivität* fest – dort, wo möglich – zu antizipieren, welche neuen Probleme durch Ideen zur Problemlösung auftreten können, bevor diese Umsetzung finden; und zu realisieren, wenn ungewollte Nebenfolgen bereits eingetreten sind (Scharf/Gryl 2019),¹¹ d. h. wo sich der eingetretene Zustand vom angestrebten Ziel unterscheidet (s. Joas 1996). Hierfür wiederum erscheint ein kommunikativer Austausch hilfreich, in dem Fehler identifiziert werden (TdkH1: 38f.), um eine Korrektur von Versuchen der Problemlösung zu ermöglichen (Heidbrink 2010). Demnach beinhaltet Reflexion auch die Offenheit für Revision im Innovationsprozess im Sinne eines fallibilistischen Weltbildes (Popper 1974) und die Akzeptanz der Nicht-Existenz klarer Lösungswege (s. Joas 1996).

3.1.2 Hinterfragen des Innen

Zum anderen bezeichnet Reflexivität das Hinterfragen des eigenen *Innen*. Dieses Vermögen zur *Selbstreflexion* beschreibt Habermas im Zusammenhang mit rationalem Handeln wie folgt:

„Wer sich systematisch über sich selbst täuscht, verhält sich irrational; wer aber imstande ist, sich über seine Irrationalität aufklären zu lassen, der verfügt [...] über die Kraft, sich seiner Subjektivität gegenüber reflexiv zu verhalten und die irrationalen Beschränkungen zu durchschauen“ (ebd.: 42f.).

Innerhalb der TdkH umfasst Reflexivität nicht nur das Hinterfragen der Begründungen von anderen, sondern auch der *eigenen* Argumente. Auf einer weiteren Ebene kann mittels Reflexivität wiederum jene Identifikation von – eigenen wie fremden – Argumenten als irrational oder als valide selbst hinterfragt werden (TdkH; Habermas 2001). Beides kann sowohl kontemplativ, d. h. außerhalb der eigentlichen Kommunikationssituation, als auch im Austausch, also in Form einer Metakommunikation, erfolgen (TdkH1).¹² Eine

¹¹ Die theoretische Grundlage hierzu liefert Heidbrinks (2010) Auseinandersetzung mit Wehlings (2006) *Theorie des Nicht-Wissens*. Eine ausführliche Betrachtung und Eingliederung in das Konzept *Innovativität* findet sich bei Scharf und Gryl (2019).

¹² Habermas bezeichnet diese Diskurse um die Sache selbst als *theoretisch* bzw. *praktisch* und jene Metakommunikation als *explikativ* (TdkH1: 39, 43, bezugnehmend auf Schnädelbach 1977), welche die Standards für ein gutes oder schlechtes Argument (Habermas 2001: 44) und „die Mittel

solche Auseinandersetzung mit sich selbst ermöglicht es wiederum, die eigene Argumentationsfähigkeit zu verbessern (ebd.: 38, 44).

U. a. Okin (1993)¹³ macht darauf aufmerksam, dass Entscheidungen – und damit auch Handlungen – freilich von *Emotionen* beeinflusst werden. Diese wahrzunehmen und zu identifizieren, ist daher Ausdruck von Reflexivität. Joas (1996: 249, 269, mit Verweis auf Plessner 1941/1970: 74) beschreibt in der KdH, wie die Reaktionen des eigenen Körpers, etwa erröten, lachen, weinen, Spiegel des emotionalen Innenlebens und der eigenen Handlungsfähigkeit sind. Auch feinere körperliche Signale, wie eine höhere Herzfrequenz oder eine Anspannung der Kiefermuskulatur, zählen dazu. Ein Fokus auf den eigenen Körper kann folglich erlauben, die eigenen Gefühle zu identifizieren, die im Kontext von thematisierten Herausforderungen, Ideen oder Umsetzungsstrategien aufkommen, und damit die Bewusstwerdung der eigenen Einstellungen dazu unterstützen. Gleiches gilt wiederum in Form von *Reflexion* für die Wahrnehmung der körperlichen Reaktionen anderer im Diskurs.

Reflexivität bedeutet somit Kontemplation – auch über die Authentizität – der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen. Damit geht die Ergründung einher, ob diese womöglich selbst durch soziale Erwünschtheit bzw. den gesellschaftlichen Konsens über je nach Situation als angemessen vermutetes Denken, Handeln und Fühlen ausgelöst werden. Dies wiederum ermöglicht es, das eigene Handeln nicht *allein* an den potenziellen Reaktionen der anderen Beteiligten (Joas 1996: 274) des Innovationsprozesses auszurichten.

Niemand ist frei von Herrschafts- und Machtinteressen – auch der Wunsch des Rechthabens zählt hierzu. Dass diese im Innovationsprozess mitschwingen, ist offensichtlich. Daher ist, ebenfalls als Ausdruck der *ethischen Metaebene von Innovativität*, die *Bemühung* notwendig, sich jener Interessen bewusst zu werden und diese infrage zu stellen. Die Wahrnehmung von Gedanken, Gefühlen sowie sich argumentativ wie körperlich manifestierenden Reaktionen unterstützt dabei, eigene wie fremde Herrschafts- und Machtinteressen

der Verständigung selbst zum Gegenstand der Kommunikation [machen]“ (TdkH1: 43) und auch dazu dienen, Verständigungsschwierigkeiten aufzulösen (ebd.).

¹³ Aus feministischer Perspektive und in ihrer Auseinandersetzung mit der *Theorie der Gerechtigkeit* von Rawls (1971/1975).

zu identifizieren. Mit der TdkH gesprochen, äußert sich Reflexivität entsprechend darin, (geplante) Argumente und Standpunkte kritisch zu hinterfragen, um damit ggf. zu identifizieren, ob diese der Sache selbst förderlich oder ein Instrument zur Durchsetzung von (auch eigenen) Machtinteressen sind.¹⁴ In Anlehnung an Konzepte der Gerechtigkeit¹⁵ beinhaltet Reflexivität eine Bewusstwerdung über die eigene Voreingenommenheit, die eigenen Vorurteile, und deren Vermeidung, sowie eine Berücksichtigung der Interessen und Anliegen anderer (Scharf/Gryl 2020).

Für Reflexivität bedeutet dies zusammenfassend das aufrichtige und unbefangene Abwägen von Argumenten, eine kritische Haltung gegenüber Selbsttäuschungen und eine Offenheit und Sensibilität für die eigene wie auch die subjektive Weltwahrnehmung des Gegenübers (Habermas 2001: 46). Um wahrnehmen und identifizieren, um ein Moment der Disruption erfahren zu können, ist für Reflexion – vor allem aber für Reflexivität – ein *Innehalten* erforderlich.

3.2 Kreativität

Neben Reflexivität bildet Kreativität eine Komponente von *Innovativität*. *Kreativität* ist die Fähigkeit, Ideen hervorzubringen und zu vertiefen, um identifizierte Problemfelder zu behandeln (z. B. Sternberg 1998).

3.2.1 Vorstellungskraft und Fantasie

Innerhalb dieses pragmatischen Kreativitätskonzepts¹⁶ von *Innovativität* werden, unter Zuhilfenahme von Popitz' (2000) Klassifikation, zwei, nicht klar voneinander abgrenzbare Formen von Kreativität unterschieden: Vorstellungskraft und Fantasie. *Vorstellungskraft* ermöglicht es, an tatsächlich existente, räumlich/zeitlich abwesende Gegenwirklichkeiten zu denken und diese auf eine andere Situation zu übertragen; mithilfe von *Fantasie* lassen sich nicht-existente/

unbekannte Gegenwirklichkeiten imaginieren. Beide Ausprägungen der Kreativität können in drei – nicht als hierarchisch oder trennscharf zu betrachtenden – Intensitäten erfolgen (Scharf et al. 2019: 208–210):

(a) Zunächst vorreflexiv und *ungeleitet*, beispielsweise in Form von freien Bilderströmen oder einem losen *Suchen und Erproben*. Hierbei lässt sich ungeleitet auf (Ansätze von) Problemlösungen stoßen. Dies passiert zwar nicht direkt intentional, jedoch ist es möglich, sich in einen Zustand zu versetzen, in dem sich derartige Problemlösungsansätze eher auftun (Popitz 2000).

(b) Aus jenem losen Vorreflexiven heraus können „*gelenkte Vorstellungen*“ (ebd.: 88; Herv. d. A.) und „*gestaltende Fantasie[n]*“ (ebd.: 93; Herv. d. A.) entstehen, d. h. gezielt Möglichkeiten abgewogen und auf diese Weise Alternativen oder konkrete Handlungen und dadurch Ansätze der Problemlösung imaginiert werden (ebd.).

(c) Diese Imaginationen wiederum können *innerlich artikuliert* werden und auf diese Weise kann die eigene Intention vergegenständlicht werden (ebd.).

An dieser Stelle soll der unter (a) angeführten vorreflexiven Form von Kreativität unter Zuhilfenahme von Joas' (1996) Ausführungen zu Handlung und Körperlichkeit in der KdH weitere Beachtung geschenkt werden.

Entgegen einer „instrumentalistische[n] Einschränkung“ (ebd.: 246) des Körpers, welche ihn allein in „einem aktivistischen Verhältnis zur Welt“ (ebd.) betrachtet, ist dieser nicht bloßes Instrument, mit dem die für die Zielerreichung notwendigen Aktionen auszuführen sind (ebd.). Handlung „[umschließt] auch Passivität, Sensibilität, Rezeptivität, Gelassenheit“ (ebd.). Das impliziert einen „Handlungsbegriff, der nicht die ununterbrochene Aktivität als Hervorbringung einzelner Akte bezeichnet“ (ebd.: 426). Diese „*passive Intentionalität*“ (ebd.: 247, Herv. i. O.) zeigt sich in Handlungen, „in denen der Körper intentionell freigesetzt, losgelassen, nicht kontrolliert werden soll“ (ebd.: 428). Joas illustriert dies anhand von Merleau-Pontys (1965: 196) Beispiel des Einschlafens, das die von Popitz (2000) beschriebenen ungeleiteten Formen der Kreativität widerspiegelt: Durch bewusste Positionierung des Körpers und angemessene Außenumgebung kann ein nicht-steuerbarer Zustand herbeigeführt werden, der sich auf die Ideenfindung übertragen lässt. Der Körper wird losgelassen, nicht kontrolliert und auf diese Weise beginnen sich Ideen zu entwickeln (Joas 1996).

¹⁴ Diese, nicht der Verständigung, aber der Manipulation des Gegenübers, dienenden Sprechakte bezeichnet Habermas (TdkH₁) in Anlehnung an die Sprechakttheorie (Austin 1972; Searle 1979) als *Perlokutionen*.

¹⁵ Insbesondere Rawls' (1971/1975) *Theorie der Gerechtigkeit*, wie im Abschnitt zu Implementivität näher erläutert wird.

¹⁶ Das – in Wechselbeziehung zur pragmatischen Kreativität stehende – Pendant stellt ein ästhetisch orientierter Kreativitätsbegriff dar, der insbesondere bildnerisches, musisches und sprachliches Gestalten umfasst (Braun 2011; s. Scharf et al. 2019).

3.2.2 Kreative Reaktion auf eine sich verändernde Situation

In den obigen Beschreibungen zu Reflexion und Reflexivität wird auf der *ethischen Metaebene* der Umgang mit ungewollten Nebenfolgen beschrieben. Für diesen spielt auch Kreativität eine Rolle: Vorstellungskraft und Fantasie erlauben es, zumindest bestimmte (Neben-) Folgen zu imaginieren. Genauso ermöglichen sie, insofern ungewollte Nebenfolgen bereits eingetreten sind, neue Ideen für neu entstandene Herausforderungen zu entwickeln – und so eine Korrektur von Versuchen der Problemlösung (s. auch TdkH1: 38f.).

Folglich handelt es hier im Sinne der KdH um eine kreative Reaktion auf eine sich – mit jedem Lösungsversuch; jeder weiteren Information – stetig verändernde Situation (Joas 1996). Joas erkennt hier eine Parallele zur Zwischenphase des Problemlöseverhaltens im Pragmatismus: „Um ein Problem zu lösen, darf man sich eben nicht auf eine Handlungsweise versteifen, sondern muß man sich freisetzen für die Einzelfälle und neuen Handlungsansätze, die sich aus der vorreflexiven Intentionalität des Körpers ergeben“ (ebd.: 248f.), d. h. aus der unter (a) gefassten un gelenkten Form von Kreativität. Damit wird die unter dem Abschnitt zur Reflexivität benannte erforderliche Revisionsoffenheit bestätigt.

Bevor die kreative Reaktion auf die sich wandelnde Situation in den Ausführungen zum *Innovationsprozess* näher beleuchtet wird, soll zunächst der als *Implementivität* bezeichneten dritten Komponente von *Innovativität* Aufmerksamkeit geschenkt werden.

3.3 Implementivität

Damit eine Idee zur Lösung eines Problems, d. h. eine *Invention*, tatsächliche Umsetzung findet, somit eine *Innovation* werden kann,¹⁷ müssen andere von ihrer Existenz in Kenntnis gesetzt und – im angemessenen Rahmen – von ihrer Adäquatheit überzeugt werden. Der Begriff *Implementivität* soll diese *Umsetzungs- und Argumentationsfähigkeit* als Komponente von *Innovativität* fassen und meint die Fähigkeit, andere von dem Vorhandensein von Problemfeldern bzw. Herausforderungen und von Lösungsideen zu

¹⁷ Zur Unterscheidung zwischen *Invention* und *Innovation* s. z. B. Bröckling (2004) im Zusammenhang mit Kreativität sowie Gryl (2013), bezugnehmend auf *Innovativität*.

überzeugen sowie diese letztlich zu realisieren (Weis et al. 2017a, verweisend auf Gryl 2013).

3.3.1 Rationales Argumentieren

Die Überzeugung anderer erfolgt im Innovationsprozess mittels *rationaler* Argumente, d. h., wie oben beschrieben, vernunftgeleitet, autonom und zielgerichtet sowie unter der Reflexion der Beeinflussung von Argumentationen durch Erwartungen und Emotionen (Bonß et al. 2013/2020: 43). Diese rationalen Argumente und Begründungen sollen dazu dienen, andere Kommunikationsteilnehmende (gerechtfertigterweise) von der Gültigkeit der (eigenen wie fremden) Aussagen zu überzeugen, aber auch Argumente gegenüber (ungerechtfertigten) Infragestellungen rational zu verteidigen.

Als theoretische Grundlage soll die im Rahmen der TdkH erarbeitete *kommunikative Rationalität* dienen, welche die Fähigkeit gelungenen Argumentierens beschreibt und bereits im Abschnitt zu *Reflexivität* benannt wurde. *Gelungen* meint *auf das Ziel der diskursiven Verständigung* ausgerichtet (TdkH1: 128). Der TdkH folgend bringt ein:e Sprecher:in in Kommunikationssituationen mithilfe von Sprechakten¹⁸ objektiv wahrgenommene Gegebenheiten, soziale Normen und subjektives Empfinden zum Ausdruck. Hörer:innen prüfen das Artikulierte auf dessen Gültigkeit, d. h. ob es Widersprüche zu ihrer eigenen Wahrnehmung von objektiven Gegebenheiten und sozialen Normen gibt und ob subjektive Ausdrücke authentisch erscheinen.¹⁹ Insofern die Prüfung das Gesagte validiert, ist die Kommunikation im Sinne der Verständigung über das im Gespräch Thematisierte erfolgreich. Dieses „kommunikativ erzielte Einverständnis“ (TdkH1: 37) über

¹⁸ Habermas (TdkH1; 2001) bezieht sich auf die Sprechakttheorie von Austin (1972) und Searle (1979), nach welcher mit als *Illokutionen* benannten Äußerungen Handlungen bereits vollzogen werden, wie etwa das Adverb *hiermit* indizieren kann, und betrachtet diese Sprechakte als „Werkzeug der Verständigung“ (TdkH1: 413) – im Gegensatz zu den oben benannten *Perlokutionen*.

¹⁹ Das Argumentieren und Begründen der Gültigkeit von Aussagen wird mit den Worten der TdkH beschrieben als das Argumentieren über die *Wahrheit* bzw. *rationale Akzeptabilität* (Habermas 2001: 36) von *Konstativen* in der *objektiven Welt*, über die *Richtigkeit* von *Regulativen* in der *sozialen Welt* und über die *Wahrhaftigkeit* von *Expressiven* in der *subjektiven Welt* (TdkH1, verweisend auf die Sprechakttheorie bei Austin (1972), die Drei-Welten-Lehre bei Popper (1973) und die Universalpragmatik (Habermas 1976)).

den verhandelten Gegenstand beschreibt Habermas (2001: 43f.; TdkH1: 39) als *Konsens*. Konsens über das Gesagte ist nur möglich, wenn Aussagen im Gespräch angemessen begründet (ebd.) und „gegen Einwände behauptet[t]“ (Habermas 2001: 44, s. auch TdkH1: 38) werden. Wenn Kommunikationsteilnehmende hingegen nicht in der Lage sind, triftige Gründe vorzubringen, ist ihre Argumentation inkonsistent oder irrational (TdkH1: 34–38). Der durch gelungenes Argumentieren entstandene Konsens ist der TdkH zufolge die Grundlage, mit der weitere Handlungen koordiniert werden können (ebd.: 33).²⁰

Im Zusammenhang mit *Implementivität* lässt sich die kommunikative Rationalität auf Aushandlungen über Problem, Idee und Lösungsansatz übertragen: Es wird sich darüber verständigt, inwieweit ein Problem besteht, für wen es ein solches darstellt und für wen nicht, inwieweit eine Idee zielführend im Sinne der Problemlösung ist und inwieweit eine Umsetzungsstrategie eine angemessene Möglichkeit der Implementierung darstellt. Infolge wird *Implementivität* an dieser Stelle die Fähigkeit des rationalen Argumentierens bzw. angemessenen Begründens im Sinne der TdkH zugeschrieben. Mit Verweis auf die KdH (Joas 1996: 275) ist hierfür auch die Rollenübernahme eine Möglichkeit, die Argumentation anderer Kommunikationsteilnehmenden zu antizipieren und entsprechend geeignete Begründungen im Vorfeld darzulegen.

Die im Abschnitt zu *Kreativität* unter (c) gefasste *innerliche Artikulation* eigener Vorstellungen und Fantasien kann als erste Vorstufe von *Implementivität* betrachtet werden: Mit einer ersten inneren Artikulation der eigenen Gedanken werden Formulierungen gefunden, welche infolge dazu verwendet werden können, andere zu überzeugen (Scharf et al. 2019: 210).

3.3.2 Ethische Metaebene

Obschon die ethische Metaebene alle Aspekte von *Innovativität* überspannt, erfährt sie für *Implementivität* eine besondere Bedeutung. Die Gefahr bei einer Deutung von *Implementivität* als Argumentations- und Umsetzungsfähigkeit besteht darin, dass die Person, die am lautesten und manipulativsten argumentiert, die über die meisten Ressourcen und die massentaug-

lichsten Ideen verfügt, sich am besten durchsetzt und auf diese Weise als besonders *implementiv* resp. *innovativ* gelesen wird – ungeachtet der Qualität (Scharf et al. 2019: 213) bzw. Gültigkeit ihrer Argumente (s. TdkH1).

Zur ethischen Festlegung von Argumentationen bedienen sich Scharf und Gryl (2019) innerhalb der ethischen Metaebene den Grundlagen der *Diskursethik* (Habermas 1999; Apel 1973; s. auch Fenner 2010). Dieser zufolge sind, soweit möglich, die eigenen Macht- und Herrschaftsinteressen dem besseren Argument zu beugen. Demnach ist es stets der debattierte Inhalt selbst, der im Fokus stehen soll. Innerhalb der TdkH, welche – ihrer Autorenschaft entsprechend – selbst auf einem „formal-prozeduralen Konzept der Diskursethik“ (Kissling 1990: 251) basiert, wird rationales Argumentieren unter dem Erfordernis beschrieben, nur mittels gerechtfertigter Argumente zu überzeugen, nicht aber zu manipulieren (TdkH1): Es gilt der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 2001: 13). Dieser auf dem Argument selbst liegende Fokus schließt im Sinne der Diskursethik ein, dass alle von der Debatte Betroffenen in den Diskurs einbezogen werden und man um gleichberechtigte Redeanteile bemüht. Insofern ihnen keine eigene Stimme zur Verfügung steht, kann dies innerhalb eines advokarischen Diskurses²¹ erfolgen.²²

Die Diskursethik erlaubt somit eine gewisse Distanzierung von eigenen Machtinteressen und legt die Notwendigkeit von Beteiligung der Betroffenen fest. Die TdkH schränkt zudem ein, dass allein mittels gerechtfertigter, besserer Argumente überzeugt werden soll und nur derartige Argumente gegenüber Infragestellungen zu verteidigen sind. Jedoch bleibt im Raum, wer im Falle konfligierender Ansichten die Deutungsmacht hält und wie sich diese Gerechtfertigkeit und die Güte eines Arguments bemessen lässt. Ohne eine solche Festlegung bleibt *Innovativität* inhaltsleer und ist selbst, entgegen ihrer eigenen Zielsetzung, im Kontext von Bildung (neoliberal) instrumentalisierbar (Scharf/Gryl 2019; Scharf et al. 2019).

Eine Ergänzung der ethischen Metaebene durch relativ-deontologische Grundsätze soll hier einen Umgang ermöglichen (Scharf/Gryl 2019). Dazu zählen

²¹ Bspw. wie in dem vom Club Real (2021) initiierten Kunstprojekt der *Organismendemokratie*.

²² Die Wahrnehmung der Ausrichtung von Argumentationen als der Sache oder etwas Anderem dienlich sowie die Überprüfung, ob alle Betroffenen am Diskurs beteiligt sind, ist, wie oben beschrieben, wiederum der *Reflexivität* zuzuordnen.

²⁰ Wie unter Reflexivität beschrieben, ist dieser Konsens wiederum stetig kritisch zu prüfen. Diese wechselseitige Dynamik ist insbesondere für den Innovationsprozess relevant.

Gesetze, wie das Grundgesetz (GG), aber auch rechtlich nicht bindende Grundlagen, wie die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* (UN 1948), sowie der Grundsatz von *Gerechtigkeit* (ausführlich s. Fenner 2010). Dabei wird der *Theorie der Gerechtigkeit* von John Rawls (1971/1975) besondere Beachtung geschenkt. Demnach sind bei konfligierenden Interessen jene der (auch zukünftig) Schwächergestellten zu priorisieren (Scharf/Gryl 2020).²³ Gleichzeitig ist die unter *Reflexivität* gefasste *Thematisierung* des Infragestellens des normativen Rahmens wiederum als Ausdruck von Implementivität zu fassen.

Aus dem Grundsatz der Gerechtigkeit ergibt sich, dass *Innovativität* nicht beinhalten kann, sich an Entwicklungsprozessen trivialer Neuheiten ohne gesellschaftliche Relevanz und erst recht nicht an intentionell schädlichen Neuerungsprozessen zu beteiligen (Scharf/Gryl 2019, 2020). Die Ausrichtung von *Innovativität* auf die Partizipation an *sozialen Innovationsprozessen* (Gillwald 2000) mit dem Ziel einer gerechteren Gesellschaft (Rawls 1971/1975) soll diese Limitierung ermöglichen (Scharf/Gryl 2019, 2020). Ein solcher Fokus schließt jedoch technische Innovationen nicht aus, die selbst auf soziale Ziele ausgerichtet sind (Scharf/Gryl 2020: 24; ausführlicher s. 2019).

Im Zusammenhang mit ungewollten Nebenfolgen beinhaltet Implementivität ebenfalls das argumentative Verhindern der Umsetzung einer potenziell schädlichen oder einer weniger zielführenden Idee (Scharf/Gryl 2019, verweisend auf Heidbrink 2010). Dazu zählt auch, andere davon in Kenntnis zu setzen resp. im Sinne der TdkH rational argumentativ davon zu überzeugen, dass im Innovationsprozess ungewollte Nebenfolgen potenziell eintreten können oder bereits eingetreten sind (ebd.).

Wie in den Ausführungen zu den Komponenten von *Innovativität* zu verdeutlichen versucht wurde, bedingen sich Reflexivität, Kreativität und Implementivität nicht nur gegenseitig, die Übergänge sind fließend. Alle drei sind in jeder einzelnen Phase eines Innovationsprozesses von Bedeutung. Inwiefern das

²³ Die Begründung der für die ethische Metaebene gewählten theoretischen Grundlagen findet sich bei Scharf und Gryl (2019). Eine ausführliche Darlegung und kritische Betrachtung der makroethischen *Theorie der Gerechtigkeit* (Rawls 1971/1975) und deren mikroethische Anwendung für das Konzept *Innovativität*, erweitert um Margalits (1999) *Politik der Würde* sowie um feministische (Okin 1993) und intersektionale Perspektiven (Crenshaw 1989), findet sich bei Scharf und Gryl (2020).

der Fall ist, soll in den folgenden Ausführungen zum Innovationsprozess erläutert werden.

4. Innovationsprozess: Diskurs über die Situation

4.1 Phasen des Innovationsprozesses

Bei einer Betrachtung von *Innovativität* spielt neben den drei Komponenten Reflexivität, Kreativität und Implementivität auch der *Innovationsprozess* selbst eine Rolle. Dieser wird in drei Phasen untergliedert (Weis et al. 2017b):

- a) *Die Identifizierung von Problemfeldern*
- b) *Die Entwicklung von Lösungsansätzen*
- c) *Die Implementierung von Lösungsansätzen*

Jene Phasen werden als *actions* (Weis et al. 2017a: 386-5) bzw. *Handlungen* (Golser et al. 2019: 64) bezeichnet, sodass ein Innovationsprozess immer auch ein Handlungsprozess ist. Die phasierende Beschreibung soll nicht den Anschein von sukzessive aufeinanderfolgenden Schritten erwecken. Vielmehr dient sie der Veranschaulichung der dem Innovationsprozess inhärenten Aspekte, die dynamisch und zirkulär ineinandergreifen (ebd.), wie im weiteren Verlauf näher beschrieben wird. Zunächst soll aber der Zusammenhang zwischen den drei Komponenten und den Phasen des Innovationsprozesses dargelegt werden.

Die Unterscheidung zwischen den Komponenten und den Phasen mag zunächst tautologisch erscheinen, ist aber notwendig: Die Komponenten Reflexivität, Kreativität und Implementivität beschreiben die *Fähigkeiten*, die für die Beteiligung an einem Innovationsprozess erforderlich sind. Die Phasen des Innovationsprozesses hingegen den *Entstehungsprozess*²⁴ von Neuerungen. Entgegen einer möglichen intuitiven Annahme, Reflexivität wäre in der ersten, Kreativität in der zweiten und Implementivität in der dritten Phase eines Innovationsprozesses erforderlich, soll hier darauf hingewiesen werden, dass jede der Komponenten von *Innovativität* in jeder Phase eines Innovationsprozesses relevant ist (Weis et al. 2017b). Beispielsweise ist Implementivität nicht nur bei der Umsetzung einer Idee erforderlich, sondern auch bei der Überzeugung anderer von der Existenz eines Problems (Scharf et al. 2019), und Ideen zur Problembearbeitung müssen ebenso kritisch hinterfragt werden wie mögliche Umsetzungsstrategien (Scharf/Gryl 2019, verweisend auf Heidbrink 2010). Ein Problem kann sich bei argu-

²⁴ Oder auch *Verhinderungsprozess*.

mentativer Auseinandersetzung als vielschichtiger und eine Lösungsidee als weniger geeignet herausstellen, als es zunächst den Anschein erweckt hat.

4.2 Sich wandelnde Situation

Diese Verzahnung zwischen Komponenten und Phasen sowie die entsprechende Dynamik soll unter Zuhilfenahme des Begriffs der *Situation* aus der KdH verdeutlicht werden, für dessen Herleitung zunächst das Schema klassischer teleologischer Handlungstheorien dargelegt wird. Ausgehend von der auf Weber (1973) fußenden *Zweck-Mittel-Rationalität* teleologischer Handlungstheorien setzen sich Handelnde zunächst ein Ziel. Anschließend suchen sie unter Berücksichtigung der situativen Bedingungen nach entsprechenden Mitteln und nutzen diese, um ihr Ziel zu erreichen (Joas 1996). Entsprechend wird hier die Situation als der Handlung vorausgehend und die Handlung als Antwort auf die Situation betrachtet (ebd.: 235f.). Joas (ebd.: 214, 236) bemängelt hieran, dass Einzelhandlungen so aus ihrem Kontext, ihrer Situation, gelöst, als unabhängig von den vorausgehenden Handlungen betrachtet und Handlung behavioristisch reduziert wird.

Dieser Betrachtung von Handlung als zielgerichtet und linear setzt die KdH, durch einen Fokus auf die Prozesshaftigkeit des Handelns, einen konstitutiven Situationsbezug entgegen, der auch die Rolle von Handlungsmotiven und Handlungsplänen beeinflusst (ebd.: 237). Ziele als antizipierte Zukunftszustände und „Verwertung dessen, was vorausgesehen wird“ (Dewey 1916/1949: 151) sind von den tatsächlichen Ergebnissen von Handlungen zu unterscheiden (Joas 1996: 226f., verweisend auf Dewey 1916/1949). Demnach können „alle Werte und alle Ziele Gegenstand der Reflexion und Diskussion werden“ (Joas 1996: 228, verweisend auf Dewey 1916/1949). Zudem werden zu verwendende Mittel selten auf Basis der gesetzten Ziele gewählt, sondern vielmehr die Ziele den vorhandenen Mitteln entsprechend ausgerichtet (ebd.: 227, verweisend auf u. a. Dewey 1916/1949 und Luhmann 1968). Die Alternative der KdH zur teleologischen Deutung des Handelns ist somit, „Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (Joas 1996: 232).

In Bezug auf den Innovationsprozess bedeutet das – wie in den Abschnitten zu *Kreativität* und zur

ethischen Metaebene angedeutet wurde –, dass sich die Gegebenheiten, innerhalb derer sich ein Innovationsprozess ereignet, stetig wandeln, d. h. sich die *Situation* immer wieder verändert. Der zyklische und dynamische Phasenablauf des hier darzustellenden Innovationsprozesses deckt sich also mit dem Handlungsmodell des Pragmatismus, wie Joas (1996) es in der KdH darlegt, und erfolgt somit in einer sich stetig wandelnden Situation (s. auch Schäfer 2012: 29). Diese verändert sich durch kontinuierliches Reflektieren der Umstände und der möglichen Nebenfolgen einer jeden Handlung, durch stetiges Hinzuziehen weiterer Informationen und dem kritischen Hinterfragen dessen, woran man sich gerade beteiligt, sodass neue Probleme erkannt, Ziele verworfen und kreativ angepasst werden. Mittels Reflexivität ist die Gültigkeit der Zielsetzung benannter Probleme, entwickelter Ideen und Umsetzungsstrategien stets in Frage zu stellen und neu auszuhandeln – als Reaktion auf neue Informationen über die sich verändernde Situation. Das Zweifeln an der geplanten Handlungsstrategie – und das von Dewey (2002; s. auch Jaeggi 2014) beschriebene *Problematisieren* dieser (s. auch Joas 1996: 227) – ermöglicht eine kritische Distanz zum ursprünglichen Handlungsplan und damit Revision (Schäfer 2012: 29): „In der darauf folgenden [sic] Phase der Reflexion muss sich die Wahrnehmung verändern und das Handeln neue Wege der Weltbearbeitung finden“ (ebd.). Die *Kreativität* des Handelns liegt in dem immer neuen Umgang mit der sich ändernden Situation. Die *Paradoxie des Konsens* als sowohl Ausdruck und Ziel von Implementivität als auch zu hinterfragende Variable im Zeichen von Reflexivität spiegelt diese Situationsdynamik.

4.3 Aktives und reaktives Innovieren im Diskurs

Diese sich wandelnde Situation, welche die Zyklizität von Innovationsprozessen greift, spiegelt sich im Diskurs der TdkH, in dem die Gültigkeit von Aussagen beständig ausgehandelt wird. In diesem Zuge verändern stets weitere Argumente die Rahmenbedingungen resp. die Sichtweise auf das Besprochene – und damit die Situation selbst. Weitere Handlungen, die durch die Verständigung mittels kommunikativer Rationalität koordiniert werden, werden mit der sich permanent ändernden Situation an die je neuen Rahmenbedingungen angepasst. Unter Zuhilfenahme der TdkH kann an dieser Stelle festgelegt werden, dass die stetige kommunikative Neu-Aushandlung des *Kon-*

sens über die Situation – also über Problem, Idee und Umsetzung – im *Diskurs* erfolgt (TdkH₁).

Diese diskursive, rational-argumentierende Aushandlung über die Situation, d. h. wie im Innovationsprozess zu verfahren ist, erfolgt sowohl *aktiv* wie *reaktiv*²⁵ (Scharf et al. 2016, verweisend auf Hartmann/Meyer-Wölfling 2003): *Aktiv* im Identifizieren von Problemlagen, Ideen und/oder Umsetzungsstrategien und *reaktiv* im Reagieren auf diese Identifizierungen und darauf basierende Implementierungsversuche (ebd.) – mit der TdkH gesprochen, im Argumentieren und im Infragestellen von Argumenten. Mithilfe dieser Wechselseitigkeit kann ausgehandelt werden, *worüber* gesprochen wird, womit weitere Handlungen koordiniert werden können (TdkH₁). Ideen für die Lösung bestimmter Probleme lassen sich nur umsetzen, wenn die Grundlage des Verstehens geschaffen ist. Damit stellt kommunikatives Handeln die Grundlage für alle Phasen des Innovationsprozesses dar.

Dadurch, dass sich eine Beteiligung an Innovationsprozessen folglich immer in Aushandlung mit anderen resp. kollaborativ ereignet; dadurch, dass sie von stetigen Rückkopplungsschleifen geprägt ist (Scharf et al. 2018), ist bereits eine nur phasenweise erfolgende Partizipation am Innovationsprozess Ausdruck von *Innovativität* (Weis et al. 2017b). Diese soziale Eingebundenheit und Intersubjektivität in Handlungsprozessen betonen TdkH und KdH gleichermaßen.

Aus dieser Dynamik und kontinuierlichen Revision folgt, dass paradoxerweise nicht die *Innovation* zwingendes Ergebnis eines Innovationsprozesses ist (Weis et al. 2017a): Weniger das nicht-hinterfragende Durchsetzen von Ideen ist als innovativ zu bezeichnen, sondern vielmehr dessen Verzögern unter berechtigten Einwänden (Scharf/Gryl 2020: 18), stets unter Berücksichtigung der ethischen Metaebene. Mit der TdkH und KdH formuliert, handelt es sich hier um die diskursive Beteiligung an der Neuordnung der Situation. Entsprechend können mögliche Resultate der – auch nur temporären – Beteiligung an Innovationsprozessen neben Innovationen schlicht das Herausarbeiten von Streitpunkten und Problemfeldern, Ideen und Lösungsansätzen oder das benannte Abwenden der

25 An dieser Stelle soll auf die Unterscheidung zwischen Reflexivität und reaktivem Innovieren hingewiesen werden: Reflexivität bezeichnet die *Fähigkeit* des kritischen Hinterfragens – reaktives Innovieren meint hingegen die *Handlung*, die aus dem kritischen Hinterfragen heraus erfolgt (Scharf/Gryl 2020: 18).

Implementierung einer Invention sein, aber auch das Infragestellen von Problematisierungen und Ideen (Weis et al. 2017a). Es geht bei *Innovativität* weniger um das Resultat der *Innovation*, sondern vielmehr um die *Beteiligung* an Aushandlungs- und Umsetzungsprozessen selbst. Dies steht im Einklang mit dem Handlungsmodell der KdH, das die Möglichkeit des Scheiterns menschlicher Handlungen miteinbezieht (Schäfer 2012: 29, verweisend auf Joas/Kilpinen 2006: 326).

5. Diskussion und Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich darum bemüht, die *Theorie des kommunikativen Handelns* und die *Kreativität des Handelns* (Joas 1996) für die Beschreibung des Innovativitätsbegriffs zu nutzen. Im Folgenden sollen die Bedeutung der beiden Handlungstheorien für *Innovativität* zusammenfassend dargelegt werden. Auf dieser Grundlage sollen erste didaktische Implikationen abgeleitet werden, mithilfe derer *Innovativität* für schulische Konzepte dienlich gemacht werden kann.

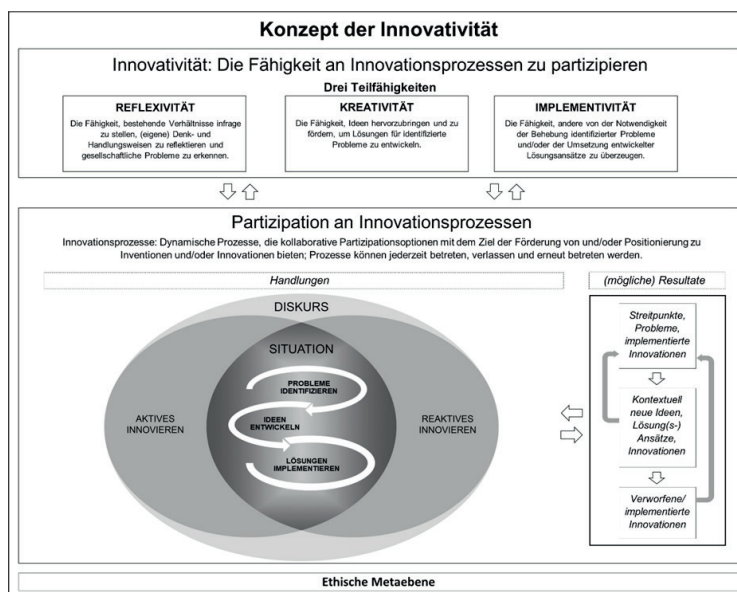
5.1 Zusammenfassung

Die in der TdkH beschriebene *kommunikative Rationalität* konnte dazu genutzt werden, die Komponenten *Reflexivität* und *Implementivität* näher zu erläutern. Sie beschreibt, wie in Aushandlungsprozessen argumentiert und gleichermaßen Argumente hinterfragt werden. Mithilfe der Ausführungen der KdH zu *Körperlichkeit* konnte zum einen die Relevanz der Selbstbeobachtung hinsichtlich eigener Emotionen und Körperreaktionen in Bezug auf *Reflexivität* erarbeitet werden. Zum anderen konnte der Körperbezug genutzt werden, die vorreflexive Form von *Kreativität* zu vertiefen.

Die Begriffe der *Situation* der KdH sowie des *Diskurses* der TdkH konnten zudem das Verständnis von dynamisch und zirkulär ablaufenden *Innovationsprozessen* veranschaulichen und betonen gleichermaßen die beschriebene soziale Eingebundenheit. Insbesondere die mit dem Situationsbegriff verbundene ateleologische Betrachtung von Handlungsprozessen betont die Irrelevanz der eigentlichen Innovation für das Ergebnis einer Beteiligung an Innovationsprozessen, was sich insbesondere in der Synthese der beiden Handlungstheorien und der ethischen Metaebene von *Innovativität* widerspiegelt:

Der Situationsbegriff der KdH erlaubt die in der *ethischen Metaebene* betonte Notwendigkeit einer

Abbildung 1: Konzept der *Innovativität* (Erweiterung von Scharf/Gryl 2020: 18, basierend auf Weis et al. 2017a: 386–5 und Golser et al. 2019: 64).



Quelle: Eigene Darstellung, in Erweiterung von Scharf/Gryl 2020: 18, basierend auf Weis et al. 2017a: 386–5 und Golser et al. 2019: 64.

Beachtung von ungewollten Nebenfolgen. Die Aushandlung dieser Nebenfolgen selbst und des Umgangs mit diesen wird wiederum mithilfe der der TdkH entstammenden *kommunikativen Rationalität* – sich innerhalb von *Innovativität* in Reflexivität und Implementivität äußernd – sowie mithilfe der *Kreativität der Handlung* selbst möglich. Zudem wird der Pfeiler *Diskursethik* der ethischen Metaebene mithilfe der kommunikativen Rationalität gestärkt, sodass das Hinterfragen von Machtinteressen weitere Beachtung findet und der Fokus in Aushandlungsprozessen weiter auf den Gehalt der Sache gelenkt wird. Abbildung 1 soll die erläuterten Elemente von *Innovativität* zusammenfassen.

Bei der Thematisierung von *Innovativität* ist zu beachten, dass alle Aspekte freilich Idealcharakter haben. Es ist unmöglich, immer alles kritisch infrage zu stellen, immer gute Ideen und passende Argumente zu haben und sich immer von eigenen Machtinteressen zu lösen, immer alle möglichen Folgen zu berücksichtigen. Aber zumindest das Wissen darum, dass es Machtinteressen gibt, dass Neuerungen Nebenfolgen mit sich bringen, stellt einen Bestandteil von *Innovativität* dar. Es geht weniger darum, dass sich Schüler:innen in jedem Aspekt und immer innovativ verhalten; sich immer an allen Phasen eines Innovationsprozesses beteiligen. Vielmehr wurde im vorliegenden Beitrag versucht zu beschreiben, auf welche Art und Weise sich *Innovativität* äußern kann.

5.2 Gesellschaftspolitische Relevanz

Die Auseinandersetzung mit den beschriebenen Handlungstheorien erlaubt die Distanzierung von Innovationsprozessen als klassische Zweck-Mittel-Operationen und betont damit *Scheitern* als zulässigen Bestandteil von Innovationsprozessen. Hiermit wird erneut eine Abgrenzung von *Innovativität* und deren inhärenten Komponenten, Reflexivität, Kreativität und Implementivität, von einem wirtschaftsnah orientierten Innovationsbegriff deutlich. Dies manifestiert sich auch in der Programmatik beider Handlungstheorien, die sich deutlich von wirtschaftspolitischen Erfolgskalkülen distanzieren und stattdessen den Fokus auf die Gestaltung einer partizipierenden, vernünftigen Gesellschaft legen, die den großen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft begegnet. So verortet Habermas die TdkH selbst explizit im Kontext einer „kritischen Gesellschaftstheorie“ (TdkH2: 548 s. auch Bonß et al. 2013/2020: 257) und zielt letztlich darauf ab, dass moderne Gesellschaften ihre Alternativen und emanzipatorischen Potenziale mittels kommunikativen Handelns erkennen (ebd.). Ihr zufolge kann Kommunikation dazu dienen, rational zu agieren, um dem ursprünglichen emanzipatorischen Anspruch der Kritischen Theorie gerecht zu werden (TdkH2: 489–518; s. auch z. B. Bonß et al. 2013/2020: 549). Ebenso betrachtet Joas „den Pragmatismus [, in welchem die KdH zu verorten ist; d. A.] als eine alternative kritische Theorie“



der zweiten Generation (Schnell 1994: 76; s. Joas 1996: 16f.). Aus diesem Blickwinkel beschreibt er Handlung im Zusammenhang mit Deweys (1940) Konzept der *Kreativen Demokratie*, um die handlungstheoretischen Konsequenzen für Prozesse kollektiven Handelns sowie gesellschaftstheoretische Implikationen zu diskutieren (Joas 1996: 16f.).

Infolge kann die theoretische Fundierung des Konzepts *Innovativität* mithilfe von Handlungstheorien, die sich dem Spektrum der Kritischen Theorie zuordnen, dazu beitragen, *Innovativität* auch in einem Bildungskontext zu beleuchten, der fernab von neoliberalen Optimierungstendenzen liegt und die Förderung von kritischem Denken, Kreativität und Partizipation unterstützt. Im Vordergrund steht kein vom Kapitalismus vorgegebenes Innovationstempo und nicht der Wettbewerb bildet den Innovationsantrieb, sondern das Ziel ist die eigene Beteiligung an der Gestaltung einer menschlicheren Gesellschaft – sowohl durch die Zielsetzung einer solchen als auch durch die Beteiligung von Schüler:innen selbst. Das bedeutet, dass es in der schulischen Bildung nicht um Selbstoptimierung und bessere Performanz in Prüfungssituationen geht, sondern um das alleinige Gestalten zum Besseren hin.

Dadurch, dass *Innovativität* mithilfe der TdkH und der KdH als Handlungsfähigkeit zur Gestaltung von Welt beschrieben wurde, ist es möglich, Konzepte von Bildung und Didaktik zur Förderung jener Handlungsfähigkeit zu betrachten, die Schüler:innen mit einem Fokus auf die jeweiligen Aspekte von *Innovativität* dabei unterstützt, Strategien zu lernen, die Dinge kritisch zu hinterfragen und sich selbst auszudrücken.

5.3 Didaktische Implikationen

Den obigen Ausführungen folgend, kann das Konzept *Innovativität* im Kontext von Bildung unter *Politischer Bildung* subsumiert werden, die in Form von Partizipationsförderung einen intendierten gesellschaftlichen Wandel durch soziale Innovationen bewirken soll. Entsprechend sollte Schüler:innen die Möglichkeit geboten werden, ihren eigenen partizipativen Interessen nachzugehen und eine aktive Rolle des Gestaltens einzunehmen. In Anlehnung an die Beschreibungen zu vorreflexiven Formen der Kreativität mithilfe der KdH erscheint es notwendig, einen Raum zu schaffen, der Freiraum und Offenheit bietet, aber auch die Rahmenbedingungen bereitstellt, mit denen die mit *Innovativität* verbundenen Fähigkeiten erworben bzw. vertieft werden können. Ebenso wie

Leistungsstandards (Scharf et al. 2019) würden Prüfungen den Zweck von *Innovativität* im Feld Schule hingegen konterkarieren.

Die obigen Erläuterungen haben gezeigt, dass für ein kritisches *Innehalten*, für ein Prüfen des Außen und des Innen und für ein kreatives Sich-Treiben-Lassen *Freiraum* nötig ist. Ein solcher Umgang mit Kreativität und deren Förderung steht im Gegensatz zum neoliberalen Imperativ „Be creative!“ (Osten 2003) sowie Leistungsvorgaben für Kreativität und lässt vielmehr das Ausbleiben eines (intendierten) Ergebnisses in Prozessen der Kreation zu (s. auch Scharf et al. 2019; Gerke 2010). Zeitdruck verhindert ein *Innehalten*, das für Prozesse der Reflexivität wiederum unbedingt erforderlich ist. Entsprechend bedarf es Bildungskontexte, welche Schüler:innen erlauben, ihr Projekt für eine Zeit lang zu vernachlässigen, um es mit der nötigen Distanz betrachten zu können. Eine Verlagerung auf andere Projekte für diesen Zeitraum wäre dabei nicht zielführend, sondern würde vielmehr den Fokus verlagern, nicht jedoch den Raum zum *Innehalten* bieten. Hierfür sind echte Pausen vonnöten, um Möglichkeiten zu bieten, die Dinge ruhen zu lassen.

Gleichzeitig zu dem Postulat des Freiraums zeigt sich, dass es zur Ermöglichung von Kreativität ebenfalls notwendig ist – analog zur für das intendierte Einschlafen erforderlichen Körperposition –, kreativitätsunterstützende Rahmenbedingungen zu schaffen und entsprechendes Werkzeug anzubieten, insbesondere in ihrer unter (a) aufgeführten vorreflexiven Form. Derartige Rahmenbedingungen sind dabei auch für eine Förderung der anderen Komponenten von *Innovativität* erforderlich. Diese Rahmenbedingungen sind aber nicht mit einem festen Lehrgebäude zu verwechseln, d. h. nicht in Form von bspw. einer in sich geschlossenen Unterrichtseinheit (Scharf et al. 2019: 211) oder eines einmaligen Besuchs eines außerschulischen Lernortes. Vielmehr handelt es sich hier um allgemeine Pfeiler.

Zur Unterstützung von Reflexivität sollten neben beschriebenem Freiraum Hilfestellungen zum Wahrnehmen und Reflektieren gegeben werden. Möglicherweise können Körperbewusstseinstechiken, wie sie in der zeitgenössischen Tanz- und Zirkuspädagogik Anwendung finden, hilfreich sein, sich der körperlichen Manifestation der eigenen Gefühle und damit der eigenen Gedanken bewusster zu werden (z. B. Bockrath et al. 2008). Jene Körperbewusstseinstechiken können gleichzeitig, wie auch nicht-körperbezogene Ausdrücke der bildenden Kunst, Literatur oder Musik, Aus-



druck der eigenen Kreativität und letztlich der eigenen Implementivität sein. Mit Frege (1918/19/1966) gesprochen, handelt es sich hier um die Transformierung von Vorstellungen zu Gedanken – zur Vorbereitung auf die Artikulation der Argumente, die für das Gegenüber dasselbe meinen wie für einen selbst (Habermas 2001: 51f., auf Frege 2018/19/1966 verweisend).

Entspannungsverfahren, wie Autogenes Training oder Meditationsübungen, wiederum könnten den Raum für das für Reflexivität notwendige Innehalten geben (z. B. Sedlmeier 2016). Eigene und fremde Handlungen, Neuerungen, aber auch Bestehendes können in Form von angeleiteten Gesprächsrunden reflektiert werden, um auf diese Weise ein Bewusstsein für Ungerechtigkeiten zu ermöglichen. Ähnlich könnte die Bedeutung der ethischen Metaebene, insbesondere für Implementivität, thematisiert werden. Derartige Gesprächsrunden scheinen es ebenfalls zu erlauben, die Argumentationsfähigkeit und damit die Reflexivität und Implementivität umfassende kommunikative Rationalität von Schüler:innen im Diskurs sowohl hinsichtlich aktiven als auch reaktiven Innovierens zu fördern. In diesem Zusammenhang sollte der Gleichzeitigkeit des Schaffens von Konsens durch gelungene und herrschaftsarme Argumentation und des Hinterfragens von Konsens besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine Aufklärung über diese Zweideutigkeit in der Zielsetzung von Aushandlungsprozessen könnte zu einem größeren Verständnis von dynamisch verlaufenden Innovationsprozessen und im Diskurs auszuhandelnden Situationen beitragen und nicht-klare Lösungswege akzeptabler erscheinen lassen. Durch die diskursive Aushandlung über die Situation selbst wiederum können Ideen wertschätzend diskutiert werden.

Weis et al. (2017a) zufolge sollen Ideen zwar kritisch hinterfragt, jedoch nicht zu sehr eingegrenzt oder in Abrede gestellt werden, um mehr Raum zum Fantasieren zu bieten, der mit der Methode der Simulationen (ebd., basierend auf Rebmann 2001 und Geuting 1992) gegeben werden soll. In simulierten Szenarien innerhalb fiktiver Weltentwürfe haben Schüler:innen in Auseinandersetzung mit Problemfeldern an kollektiven Gestaltungsprozessen teil. Das offene Lehr-/Lernsetting bildet eine in sich geschlossene Einheit und kann mit variablen Themenfeldern durchgeführt werden. Ähnlich zu dem beschriebenen Wechselspiel zwischen Konsens und Kritik an diesem äußert sich hier das Wechselspiel zwischen dem nötigen Freiraum für Fantasie – der in der KdH beschriebenen *passiven*

Intentionalität – und dem nötigen Raum für das kritische Argumentieren der *kommunikativen Rationalität*.

Die Auseinandersetzung mit Handlungstheorien hat durch den Fokus auf die jeweiligen Aspekte von *Innovativität* gezeigt, dass es sich um eine facettenreiche Fähigkeit handelt, die gleichzeitig bildungspolitisch einzufordern, aber nicht frei von immanenten Widersprüchen ist.²⁶ Dennoch öffnet eine schärfere, handlungstheoretisch fundierte Definition des Konzepts *Innovativität* den Raum für dessen didaktische Gestaltung und zeigt auf, dass diese vielschichtig und an verschiedenen Stellschrauben möglich ist. Auf dieser Grundlage ist nun auszuloten, welche bestehenden Bildungsprogramme das Konzept *Innovativität* unterstützen kann. Möglicherweise kann es dazu beitragen, das eingangs erwähnte *BNE*-Programm seiner Problematik zu entheben. Insbesondere die ethische Metaebene könnte hier eine Unterstützung darstellen. An dieser Stelle erscheint außerdem eine tiefere Auseinandersetzung mit weiteren Programmen Politischer Bildung, wie *Global Citizenship Education* oder *Friedensbildung*, aber auch mit Konzepten aus der modernen Erlebnispädagogik hilfreich. Eine derartige tiefere Betrachtung der Ansätze kann es somit ermöglichen, den in diesem Beitrag handlungstheoretisch fundierten Innovativitätsbegriff für bestehende Konzepte von Bildung und schulische Praktiken nutzbar zu machen.

26 Neben den genannten Gleichzeitigkeiten – Herrschaftsarmut und Durchsetzungsvermögen, Konsens und Kritik an diesem, Fantasie und Reflexivität – bewegt sich auf Mündigkeit abzielende *Innovativität* im Kontext Bildung innerhalb einer schulisch-didaktischen Umgebung, worin das Paradoxon einer *Erziehung zur Mündigkeit* (Adorno 1971/2015; s. auch Messerschmidt 2015) gespiegelt wird.

Literatur

- Adorno, T. W. (2015): *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. [1971]. 25. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1973): *Transformationen in der Philosophie II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Aronson, E./Wilson, T. D./Akert, R. M. (2008): *Sozialpsychologie*. 6. aktual. Aufl. München u. a.: Pearson Higher Education.
- Austin, J. L. (1972): *How to Do Things with Words*. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955, 1962 (hrsg. von Urmson, J. O. und Sbisà, M.). 2. Aufl. Cambridge/Massachusetts: Harvard Univ. Press.
- Bakkenes, I./Vermunt, J. D./Wubbels, T. (2010): Teacher Learning in the Context of Educational Innovation: Learning Activities and Learning Outcomes of Experienced Teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.
- Bockrath, F./Franke, E./Boschert, B. (2008): *Körperliche Erkenntnis: Formen reflexiver Erfahrung*. Bielefeld: transcript.
- Bonß, W./Dimbath, O./Maurer, A./Nieder, L./Pelizäus-Hoffmeister, H./Schmid, M. (2020/2013): *Handlungstheorie. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Braun, D. (2011): *Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Bröckling, U. (2004): Über Kreativität. In: Paul, A./Kaufmann, S. (Hg.): *Vernunft – Entwicklung – Leben*. München: Wilhelm Fink, 235–244.
- Club Real (2021): *Organismendemokratie*. Online: <https://organismendemokratie.org/> [22.07.2021].
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1 (8), 139–167.
- Dewey, J. (1940): The Task Before Us. In: *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate his Eightieth Birthday*. New York: G.P. Putnam's Sons, 220–228.
- Dewey, J. (1949/1916): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 2. Aufl. Braunschweig u. a.: Westermann.
- Dewey, J. (2002): *Logik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. (2007): Bildungszeiten. In: Müller, H./Stravoravdis, W. (Hg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, 35–47.
- dpa (2019): *Ministerin will Schulpflicht durchsetzen*. Online: <https://www.wn.de/NRW/3655918-Fridays-for-Future-Ministerin-will-Schulpflicht-durchsetzen> [16.03.2020].
- Durkheim, É. (1970/1895): *Die Regeln der soziologischen Methode*. 3. Aufl. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Fenner, D. (2010): *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen: UTB.
- Frege, G. (1966/1918/19): Der Gedanke. In: Frege, G. (Hg.): *Logische Untersuchungen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 30–53.
- Freire, P. (1970): Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In: Freire, P. (Hg.): *Unterdrückung und Befreiung*. Münster u.a.: Waxmann, 27–43.
- GDSU (Hg., 2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Regensburg: Klinkhardt.
- Gerke, R. (2010): *Hans Joas ‚Die Kreativität des Handelns‘*. Online: <https://www.rainergerke.net/hans-joas-kreativitaet-handlungsorientierung/> [27.10.2020].
- Geuting, M. (1992): *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich*. Frankfurt/M.: Verl. Peter Mann.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3. Aufl. New York/Frankfurt/M.: Campus.
- Gille, A. S. (2013): Die Ökonomisierung von Bildung und Bildungsprozessen aus dispositivanalytischer Sicht. In: Carbon Wengler, J./Hoffarth, B./Kumiega, L. (Hg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 73–89.
- Gillwald, K. (2000): *Konzepte sozialer Innovation*. WZB Discussion Paper, Nr. P 00-519, Berlin: WZB.
- Golser, K./Scharf, C./Jekel, T. (2019): Schüler*innen als Innovator*innen? *OpenSpaces*, 1, 60–70.
- Gröschner, A. (2013): Innovationskompetenz als Element der Lehrerbildung – Befunde und Perspektiven. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 303–328.
- Gryl, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? *GW-Unterricht*, 131 (3), 16–27.
- Gryl, I./Budke, A. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zwischen Utopie und Leerformel? In: Kuckuck, M. (Hg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 57–75.
- Habermas, J. (1976): Was heißt Universalpragmatik? In: Habermas, J. (Hg.): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995/1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. (TdkH1 & TdkH2). 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1999): *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001): *Kommunikatives Handeln und dezentralisierte Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Hart, R. (1992): *Children's participation*. UNICEF Innocenti Essays, 4, Florence: International Child Development Centre of UNICEF.
- Hartmann, T./Meyer-Wölfling, E. (2003): Nutzung von Innovationspotentialen in außerbetrieblichen Handlungsfeldern. *QUEM-Report* 83, 3–127.

- Heidbrink, L. (2010): *Nichtwissen und Verantwortung*. Working Papers CRR, Nr. 8.
- Howaldt, J./Jacobsen, H. (2010): Soziale Innovation. Zur Einführung in den Band. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hg.): *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: VS, 9–18.
- Jaeggi, R. (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Janis, I. L. (1972): *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign-Policy Decisions and Fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jekel, T./Ferber, N./Stuppacher, K. (2015): Innovation vs. Innovativeness. Do We Support Our Students in (Re-)Inventing the World? *GI_Forum*, 3, 373–381.
- Joas, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Joas, H./Kilpinen, E. (2006): Creativity and Society. In: Shook, J. R./Margolis, J. (Hg.): *A Companion to Pragmatism*. Malden, MA et al.: Blackwell. 323–335.
- Kissling, C. (1990): Die Theorie des kommunikativen Handelns in Diskussion. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*, 27 (1–2), 233–252.
- Krautz, J. (2007): *Ware Bildung*. Kreuzlingen/München: Hugendubel.
- Lehner, M./Gryl, I. (2019): Neoliberalismus in NRW's Sachunterrichtsbüchern? *GW-Unterricht* 156 (4), 5–18.
- Luhmann, N. (1968): Zweck. Herrschaft. System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers. In: Mayntz, R. (Hg.): *Bürokratische Organisation*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 36–55.
- Margalit, A. (1999): *Politik der Würde*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Merleau-Ponty, M. (1965): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Messerschmidt, A. (2015): Widersprüche der Mündigkeit. Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen. In: Ahlheim, K./Heyl, M. (Hg.): *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit*. Hannover: Olsztyn, 126–147.
- Nikolakaki, M. (2012): Critical Pedagogy in the New Dark Ages. Challenges and Possibilities. In: Nikolakaki, M. (Hg.): *Critical Pedagogy in the New Dark Ages. Challenges and Possibilities*. New York: Lang, 3–31.
- Okin, S. M. (1993): Von Kant zu Rawls. In: Nagl-Docekal, H./Pauer-Studer, H. (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral*. Frankfurt/M.: Fischer, 305–334.
- Osten, M. v. (2003): Be Creative! Der kreative Imperativ. In: Dies. (Hg.): *Norm der Abweichung*. Wien/New York: Springer, 159–210.
- Plessner, H. (1970/1941): Lachen und Weinen als menschliche Monopole. In: Plessner, H./Gruevska, J./Lessing, H. U./Liggieri, K. (Hg.): *Philosophische Anthropologie: Göttinger Vorlesung vom Sommersemester 1961*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11–171.
- Popitz, H. (2000): *Wege der Kreativität*. 2. erw. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Popper, K. R. (1973): *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. (1974): Replies to my Critics. In: Schilpp, P.A. (Hg.): *The philosophy of Karl Popper*. La Salle III, Illinois: Open Court, 961–1200.
- Rawls, J. (1975/1971): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rebmann, K. (2001): *Planspiel und Planspieleinsatz*. Hamburg: Verl. Dr. Kovac.
- Reich, K. (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Burckhart, H./Sikora, J. (Hg.): *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis*. Darmstadt: wbg Academic, 51–64.
- Rürup, M./Bormann, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, 11–41.
- Schäfer, H. (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Göttlich, U./Kurt, R. (Hg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer, 17–43.
- Scharf, C./Gryl, I. (2019): Fostering Valuable Participation in Shaping Spaces and Societies. Towards Creating an Ethical Meta Level in the Model Design for Innovativeness. *GI_Forum* (2), 180–193.
- Scharf, C./Gryl, I. (2020): Innovativität – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit. Eine Erweiterung des Konzepts Innovativität um die Theorie der Gerechtigkeit und dessen Anwendung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *GW-Unterricht*, 159 (3), 16–30.
- Scharf, C./Gryl, I./Gamper, M./Weis, S. (2018): Collaborative Innovating. The Potential of Street Art to Shape Spaces. *GI_Forum* (2), 156–167.
- Scharf, C./Schmitz, S./Gryl, I. (2016): Innovativeness as Fresh Ground. From an Old Buzzword to New Praxis. *GI_Forum* (1), 250–261.
- Scharf, C./Gryl, I./Borukhovich-Weis, S./Rott, B. (2019): Kreativität zur Partizipationsförderung: Der Ansatz einer Bildung für Innovativität. In: Kannler, K./Klug, V./Petzold, K./Schaaf, F. (Hg.): *Kritische Kreativität. Perspektiven auf Arbeit, Bildung, Lifestyle und Kunst*. Bielefeld: Transcript, 205–220.
- Schnädelbach, H. (1977): *Reflexion und Diskurs: Fragen einer Logik der Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schneider, A. (2013): *Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick*. Berlin: LIT.
- Schnell, M. W. (1994): Kreativität, Normativität und Gesellschaft: H. Joas und die Verteidigung der Kreativität im Geist des Pragmatismus. *Philosophische Rundschau*, 41 (1), 74–85.

- Schulentwicklung NRW (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf [28.12.2016].
- Schumpeter, J. (2005/1947): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. 8. Aufl. Tübingen u. a.: Francke.
- Searle, J. (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sedlmeier, P. (2016): Meditation und Wissenschaft. *Forschung und Lehre*, 9/16. Online: <https://www.forschung-und-lehre.de/forschung/meditation-und-wissenschaft-194/> [24.08.2021].
- Sternberg, R. J. (1998): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Univ. Press.
- Struckmann, C. (2018): A Postcolonial Feminist Critique of the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Agenda*, 32 (1), 12–24.
- UN (1948): Die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Online: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger> [22.07.2021].
- UN (2015): *Transforming Our World*. Online: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E [26.02.2020].
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals*. Paris: UNESCO.
- Weber, M. (1973): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Winkelmann, J. (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 4. erneut durchges. Aufl. Tübingen: Mohr, 146–214.
- Weber, M./Winkelmann, J. (Hg., 1964/1921): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (WuG). 2 Bde. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wehling, P. (2006): *Im Schatten des Wissens?* Konstanz: UVK.
- Weis, S. (2016): *Schüler als Entdecker, Erfinder, Erneuerer? Systematische Analyse von Schulbuchaufgaben für den Sachunterricht*. Unveröffentlichte Staatsarbeit, Essen.
- Weis, S./Scharf, C./Greifzu, L./Gryl, I. (2017a): Stimulating by Simulating: Fostering Innovativeness in Education. *IACB, ICE & ICTE Proceedings*, 386/1–386/11.
- Weis, S./Scharf, C./Gryl, I. (2017b): New and even newer. Fostering Innovativeness in Primary Education. *IJAEDU*, 193–202.
- Žižek, S. (2012): *Living in the Time of Monsters*. In: Nikolakaki, M. (Hg.): *Critical Pedagogy in the New Dark Ages. Challenges and Possibilities*. New York: Lang, 32–44.