

Der Kompetenzbereich Innovieren in der
neuen Lehrerbildung. Verständnis,
Bereitschaft und Entwicklungsmöglichkeiten
von Studierenden des Kölner Modellkollegs
Bildungswissenschaften.

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Hendrik den Ouden

aus

Rheine

Köln

Oktober 2012

Danksagung

Ich schulde vielen Menschen, die mich in der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben, meinen tiefen Dank. Zunächst gilt ein besonderer Dank natürlich meiner Doktormutter Prof. Dr. Petra Herzmann, deren entwaffnende Ehrlichkeit mich immer wieder auf den richtigen Weg gebracht hat und deren wertschätzendes Lob mich aus den Tiefen der Promotion geleitet hat. Für die viele kostbare Zeit, die Du in mich und meine Arbeit investiert hast: Vielen herzlichen Dank!

Danken möchte ich natürlich auch Prof. Dr. Kathrin Fussangel, die mich durch ihre inhaltliche Begleitung und Zuspruch in der letzten Phase der Promotion dem Ziel ein großes Stück näher gebracht hat.

Bei meiner zukünftigen Frau Anne möchte ich mich für die Jahre der bedingungslosen emotionalen Unterstützung und des immer wieder Aufrichtens bedanken. Auch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, gilt großer Dank. Durch Euren Verzicht habt Ihr mir in meinem Leben so vieles ermöglicht, dass ein einfaches „Danke“ auf einmal so klein wirkt.

Ein besonderes Dankeschön gilt der „Quali Gruppe“, deren konspirativen Treffen im Dschungel der qualitativen Forschung mir gezeigt haben, wie die wissenschaftliche Arbeit an Universitäten eigentlich gestaltet sein sollte. Dabei muss ich vor allem Melanie Taibi für die vielen Ideen und Anregungen meinen Dank aussprechen, ebenso wie Dr. Michaela Artmann, deren Korrekturen und Vorschläge von unschätzbarem Wert für mich waren.

Beim ZHD Team bedanke ich mich für Jahre der konstruktiven und freudigen Zusammenarbeit und vor allem für das „Rücken freihalten“ in den stressigen Promotionsphasen. Besonders möchte ich mich bei Dr. Dirk Rohr bedanken, der mir durch sein Vertrauen und seine Unterstützung viele Chancen überhaupt erst ermöglicht hat.

Zuletzt möchte ich mich bei Prof. Dr. Rainer Peek bedanken, dem ich mehr zu verdanken habe als den Einstieg in die Promotion und von dem ich von Herzen gerne nicht nur als Doktorand, sondern auch als Lehrender und Person, mehr gelernt hätte.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Einleitung	6
1 Rahmenbedingungen und Bestandteile der neuen Lehrerbildung	10
1.1 Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland seit den 1990er Jahren	10
1.2 Kompetenzorientierte und standardisierte Lehrerbildung	16
1.3 Standards und Kompetenzen im Sinne der KMK	21
1.4 Kritik an einer standardisierten Lehrerbildung	27
1.5 Eine internationale Perspektive auf Standards in der Lehrerbildung	30
1.5.1 Standards in der US-amerikanischen Lehrerbildung.....	31
1.5.2 Professionsstandards der PHZ Schwyz.....	36
1.6 Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften als Beispiel kompetenzorientierter Lehrerbildung	40
1.7 Das Grundmodul Innovieren im Modellkolleg Bildungswissenschaften.....	44
2 Innovation und Innovieren	47
2.1 Innovation und Innovieren – Eine Begriffsbestimmung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung	47
2.2 Innovationsverständnis in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.....	52
2.3 Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte und Begriffsverständnis	57
2.3.1 Verwendung des Schulentwicklungsbegriffs im deutschsprachigen Raum	59
2.3.2 Die Pädagogische Schulentwicklung nach Rolff	64
3 Fragestellungen	69
4 Methodisches Vorgehen in den Fragebogenerhebungen	72
4.1 Vorüberlegungen zum methodischen Vorgehen	72
4.2 Entwicklung des Fragebogens für die erste Fragebogenerhebung.....	78
4.3 Codierung der studentischen Antworten.....	85
4.4 Überarbeitung des Fragebogens für die zweite Erhebung.....	90
4.5 Durchführung der Erhebung	94
4.6 Beschreibung der Stichprobe	95
5 Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenerhebungen	98

5.1 Verständnis von Innovieren	98
5.1.1 Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern	103
5.1.2 Einflussfaktoren auf Innovieren	104
5.2 Verständnis von Schulentwicklung.....	109
5.3 Bereitschaft an Innovations- und Schulentwicklungsprozessen mitzuwirken	112
5.3.1 Stellungnahme zu KMK Standards	113
5.3.2 Aussagen zur eigenen Beteiligung an Innovieren	116
5.3.3 Aussagen zur eigenen Entwicklung	117
5.4 Zwischenfazit im Anschluss an die Fragebogenerhebungen.....	118
6 Methodisches Vorgehen in den Interviewerhebungen	126
6.1 Fragestellung	127
6.2 Das Leitfadengestützte Interview	129
6.3 Entwicklung der Leitfäden der Interviewerhebungen	131
6.4 Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner.....	137
6.5 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse	140
6.6 Anwendung auf die eigene Forschungsarbeit.....	144
6.6.1 Entwicklung von Auswertungskategorien	145
6.6.2 Hinweise zur Kodierung und Aufbereitung der Daten	150
7 Darstellung der Ergebnisse der Interviewerhebungen	153
7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung	153
7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung.....	163
7.3 Zwischenfazit im Anschluss an die Interviewerhebungen	172
8 Diskussion der zentralen Ergebnisse	177
8.1 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten im Verständnis von Innovieren	178
8.2 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten im Verständnis von Schulentwicklung	185
8.3 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten in der Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen.....	194
8.4 Zusammenführung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten	197
8.5 Ausblick: Der Kompetenzbereich Innovieren in der neuen Lehrerbildung.....	199
Literatur	203
Tabellenverzeichnis	221
Abbildungsverzeichnis	221

Anhang	222
Anhang A: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2010	223
Anhang B: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2011 Teil A	228
Anhang C: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2011 Teil B	232
Anhang D: Leitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2010	234
Anhang E: Leitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2011.....	235
Anhang F: Elektronischer Datenträger	236

Einleitung

Mit dem Einsetzen des Bologna-Prozesses in den 1990er Jahren wurde ein massiver Wandel der Lehrerbildung in Deutschland angestoßen, der zunächst langsam voranschritt, seit dem mäßigen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schülern in den bekannten internationalen Large Scale Studies wie PISA oder TIMSS zur Jahrtausendwende jedoch auch in der öffentlichen Diskussion an Fahrt aufnahm. Die nun angestrebte kompetenzorientierte und standardisierte Lehrerbildung (vgl. Terhart, 2000; 2002b; Klieme et al., 2003; Hilligus & Rinkens, 2006) fand mit der Veröffentlichung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2004 ihren ersten Höhepunkt. In ihrem begleitenden Bericht betont die KMK-Arbeitsgruppe die Notwendigkeit einer „Verbesserung der Lehrerbildung in all ihren Elementen, Institutionen und Phasen“ (KMK, 2004b, S.3), die mit Hilfe möglichst klarer Standards und Aufgabenstellungen erreicht werden soll. Diesem Vorhaben liegt die Vorstellung von Wirksamkeit der Lehrerbildung zu Grunde, dass eine Veränderung und Entwicklung der institutionellen Ausbildung langfristig positive Auswirkungen auf die Lernergebnisse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern habe (vgl. Czerwenka, 2008).

Diese Überlegungen wurden durch einen Paradigmenwechsel von einer *Input-* zu einer *Output-Orientierung* in der Formulierung institutionalisierter Ausbildungsangebote vorbereitet (vgl. Oelkers, 2010), wobei die Output-Orientierung eine Neustrukturierung des Lernprozesses ausgehend von Lernergebnissen ermöglicht. Zur Ausformulierung der Lernergebnisse und damit letztlich zur Überprüfung, ob diese erreicht wurden, werden wiederum Standards und Kompetenzen benötigt (Kennedy et al., 2006).

Durch die Erarbeitung und Veröffentlichung der Standards für die Lehrerbildung hat die KMK 2004 nicht nur einen länderübergreifenden Rahmen zur Vergleichbarkeit des Lehramtsstudiums im Bereich der Bildungswissenschaften geschaffen, sondern zugleich eine Möglichkeit entwickelt, den Erfolg der oben genannten Reformprozesse in der Lehrerbildung durch die Feststellung des Erreichens bzw. Nicht-Ereichens der Standards durch die Studierenden überprüfen zu können.

Bei der Definition dieser Standards hat sich die KMK insbesondere auf die vier Kompetenzbereiche Erziehen, Beurteilen, Unterrichten und Innovieren als Kern des bildungswissenschaftlichen Anteils im Lehramtsstudium konzentriert. Dabei stellt - unabhängig von der allgemeinen Kritik an den formulierten Standards (vgl. Blömeke,

2006a) - die Einführung des Kompetenzbereichs Innovieren und damit dessen Gleichstellung als Arbeitsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern mit den „altbekannten“ Bereichen Erziehen, Unterrichten und Beurteilen ein begrüßenswertes Novum dar. Allerdings ist die Forderung nach einer verstärkten Beachtung von Innovationsprozessen im schulischen Kontext nicht neu; sie wird bereits seit den 1970er Jahren immer wieder gestellt (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1972). Mit der Einführung des Kompetenzbereichs Innovieren modernisiert die KMK darüber hinaus ihr Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie es der sich zunehmend etablierenden konstruktivistischen Auffassung von Lehren und Lernen als „Lebenslanges Lernen“ (UNESCO, 2002) in einer „Wissensgesellschaft“ (Heinz, 2002) anpasst.

In Orientierung an den KMK Standards und im Zuge der durch den Bologna-Prozess angestoßenen substantiellen Veränderungen des Lehramtsstudiums (exemplarisch seien hier nur die Einführung der Bachelor-/Master-Strukturen, des European Credit Transfer Systems und der Modularisierung der Studiengänge genannt) entschlossen sich verschiedene Universitäten zur Einführung von Modellstudiengängen oder Projekten zur Erprobung einzelner Elemente des Bachelor-Master-Systems sowie zur Entwicklung kompetenzorientierter Lerngelegenheiten in den Studiengängen (vgl. Bastian et al., 2005; Hilligus & Rinkens, 2006). An der Universität zu Köln wurde im Wintersemester 2009/2010 daher das Modellkolleg Bildungswissenschaften als Pilotprojekt zur Vorbereitung der neuen Lehrerbildung in Köln gestartet. Im Gegensatz zu den bisherigen erziehungswissenschaftlichen Studien im Lehramtsstudium orientierten sich die Inhalte des Modellkollegs an den von der KMK formulierten Standards und implementierten damit Innovieren erstmals als einen umfangreichen Studienanteil im Lehramtsstudium in Köln (vgl. Artmann et al., 2010; Rohr & Roth, 2012). Das gesamte spätere bildungswissenschaftliche Begleitstudium wurde im Modellkolleg im „Zeitraffer“ (Rohr & Roth, 2012, S.6) innerhalb von vier Semestern vollzogen, so dass das Modellkolleg im Sommersemester 2011 endete und somit die Einführung des Bachelors Lehramt an der Universität zu Köln im Wintersemester 2011/2012 inhaltlich maßgeblich beeinflussen konnte.

Fragestellungen der Arbeit

Das Modellkolleg Bildungswissenschaften eröffnet durch die starke inhaltliche Orientierung an den KMK Standards die Möglichkeit, den Kompetenzbereich Innovieren im Kontext der praktischen Umsetzung in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu erforschen, da mit den Studierenden des Modellkollegs erstmals Studierende in ihrem bildungswissenschaftlichen Studienanteil intensiv mit den im Kompetenzbereich Innovieren formulierten Standards in Kontakt kommen. Dies ermöglicht einen neuen Blick auf Innovieren, und zwar aus der Perspektive der Gruppe, die mehr als jede andere von den oben beschriebenen Veränderungen im Lehramtsstudium betroffen ist, deren Verständnis von Innovieren jedoch bisher wenig erforscht wurde: die Studierenden (vgl. Gröschner, 2011). Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht deshalb in einem Pre-Post Design mit Hilfe nicht standardisierter Fragebogenerhebungen mit anschließenden leitfadengestützten Einzelinterviews das Verständnis der Studierenden von Innovieren zu Beginn und am Ende des Modellkollegs. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, wie sich das Verständnis der Studierenden des Modellkollegs von Schulentwicklung als zentralem Bestandteil von Innovieren über den Zeitraum des Modellkollegs hinweg entwickelt. Und schließlich soll die Bereitschaft der Studierenden, sich als Lehrerin oder Lehrer in der Schule später selbst an Innovationsprozessen zu beteiligen, erkundet werden.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt in Kapitel 1 mit einem Überblick über die Entwicklungen in der Lehrerbildung der letzten zwanzig Jahre. Dabei werden insbesondere die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Standardisierung und Kompetenzorientierung thematisiert. Danach erfolgen eine ausführliche Darstellung und kritische Hinterfragung der von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung, sowie ein Vergleich mit international anerkannten Kompetenzrastern im Bereich Innovieren. Daran anschließend wird das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften als ein Beispiel für kompetenzorientierte Lehrerbildung in der ersten Ausbildungsphase beschrieben. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der inhaltlichen und methodischen Umsetzung des Moduls Innovieren.

Im Kapitel 2 erfolgt zunächst eine ausführliche Bestimmung des Begriffs Innovieren im Kontext aktueller Forschungen in der Erziehungswissenschaft, sowie eine Verortung des Innovationsverständnisses in der wissenschaftlichen Diskussion um

das Thema „Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“. Danach wird Schulentwicklung als elementarer Bestandteil von Innovieren thematisiert, wobei der Prozess der Schulentwicklung in Deutschland zusammenfassend dargestellt und anhand des Konzepts der Pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff (1998b) näher expliziert wird.

Im Kapitel 3 werden auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen der ersten beiden Kapiteln Fragestellungen hergeleitet und begründet, die das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit widerspiegeln und den in den folgenden Kapiteln dargestellten Forschungsprozess leiten.

Um sich diesen Forschungsfragen annähern zu können, wurden zwei verschiedene methodische Zugangsweisen gewählt, die zunächst getrennt voneinander dargestellt werden. Kapitel 4 beschäftigt sich mit der zuerst verwendeten Methode des nicht-standardisierten Fragebogens für die erste und zweite Erhebungsphase. Innerhalb des Kapitels wird die Entwicklung der Fragebögen ebenso dargestellt, wie die Codierung der Antworten und die Beschreibung des Vorgehens bei der Erhebung.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieser beiden Fragebogenerhebungen mit Bezug zu den in Kapitel 3 entwickelten Forschungsfragen (weitgehend) im Pre-Post-Vergleich dargestellt sowie ein Zwischenfazit in Form von Thesen daraus abgeleitet.

Kapitel 6 beschäftigt sich dann mit der ergänzend eingesetzten Methode des leitfadengestützten Einzelinterviews, insbesondere mit der Entwicklung der in dieser Untersuchung verwendeten Interviewleitfäden und der Auswertung der in beiden Erhebungsphasen gewonnenen Interviewdaten.

Die Darstellung der Ergebnisse der Interviewanalysen erfolgt in Kapitel 7 chronologisch im Ablauf der Interviews. In Form eines Zwischenfazits werden anschließend die verschiedenen Entwicklungen, die sich anhand der beiden Interviewerhebungen nachzeichnen lassen, zusammengefasst.

In Kapitel 8 werden schließlich die zentralen Erkenntnisse der beiden Fragebogenerhebungen mit den Ergebnissen der beiden Interviewerhebungen zusammengeführt, ausführlich diskutiert und in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion verortet. Die Arbeit schließt mit Überlegungen zur Praxisrelevanz der Ergebnisse und zu weiteren Forschungsperspektiven.

1 Rahmenbedingungen und Bestandteile der neuen Lehrerbildung

Im ersten Kapitel der Arbeit wird der Grundstein der theoretischen Verortung der empirischen Untersuchung gelegt werden. Dazu wird zunächst die Entwicklung der Lehrerbildung seit Beginn der 1990er Jahre nachgezeichnet, deren Reformbedürftigkeit im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder thematisiert wurde und die im Bologna Prozess und später in der Veröffentlichung der großen Schulvergleichsstudien treibende Kräfte fand (Kapitel 1.1). Daran anschließend soll die Bedeutung von Kompetenzen und Standards in der aktuellen Diskussion um die Lehrerbildung verdeutlicht werden (Kapitel 1.2) und für die vorliegende Arbeit mit Bezug auf die Ausführungen der Kultusministerkonferenz konkretisiert werden (Kapitel 1.3). Die Kritik an der fortschreitenden Standardisierung der Lehrerbildung in Deutschland wird im Kapitel 1.4 dargestellt. Im Gegensatz zu der deutschen Kritik werden anschließend internationale Beispiele aus den USA und der Schweiz dargestellt, die bereits zum Teil jahrzehntelange Erfahrung mit der Umsetzung von Standards in der Lehrerbildung haben (Kapitel 1.5). Abschließend wird das Modellkolleg Bildungswissenschaften der Universität zu Köln als Beispiel einer kompetenzorientierten Lehrerbildung dargestellt, die sich an den von der KMK formulierten Kompetenzen und Standards orientiert (Kapitel 1.6).

1.1 Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland seit den 1990er Jahren

Mitte der 1990er Jahre erlebte die Diskussion um die Lehrerbildung in Deutschland eine starke Wiederbelebung. Wie auch bereits in der Vergangenheit wurde ihr zu diesem Zeitpunkt eine große Reformbedürftigkeit attestiert:

Klagen über die Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung begleiten deren Entwicklung seit eh und je. Die Geschichte der Lehrerausbildungsreform zeigt, dass die Zeitläufe bisweilen auf eine Kumulierung der Kräfte zusteuern, die Reformdruck erzeugen und zu Wendepunkten der Entwicklung führen können. Die letzten Jahre scheinen von einer Zunahme eines solchen Drucks begleitet zu sein (Dichanz & Wildt, 1998, S.197).

Jürgen Oelkers (1999) stellte fest, dass „Lehrerbildung eine periodische Krisenerscheinung [ist], die Kontinuität verrät – als Krise wie als Erscheinung“ (ebd., S.66). Terhart spricht in diesem Zusammenhang von einer sich wechselseitig kontinuierlich anfeuernden „Dauer-Kritik und Dauer-Hoffnung“ (Terhart, 2010, S.11). Die Entwicklung der Lehrerbildung findet seit je her eine breite Diskussionsplattform bei bildungsinteressierten Bürgerinnen und Bürgern, in einer bildungspolitischen Diskussion über alle Parteien hinweg und auch auf einer wissenschaftlich-theoretischen bzw. empirischen Ebene.

Dabei sind die Grenzen zwischen den einzelnen Diskursen häufig nicht klar getrennt. So wird nicht nur auf Bundesebene von der Kultusministerkonferenz und den entsprechenden Gremien der einzelnen Bundesländer diskutiert, sondern auch an Universitäten, staatlichen Prüfungsämtern, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sowie in Fachwissenschaften und –didaktiken. Darüber hinaus findet sich auch eine rege Beteiligung bei betroffenen Interessensvertretern von Fachverbänden, Gewerkschaften, Schulen, Eltern, Parteien und Kirchen. Diese „problematische institutionelle Gemengelage“ (Herzmann & Proske, 2010, S. 207) führt zu einer „kakophonischen Vielzahl“ (ebd.) immer wieder neu eingesetzter Expertenkommissionen, die mit ihren Forschungsergebnissen und Empfehlungen die Lehrerbildung entsprechend versuchen zu beeinflussen. Die wissenschaftlich theoretisch und empirisch ausgerichtete Diskussion der letzten 15 Jahre wurde dabei vor allem durch drei Aspekte maßgeblich bestimmt: Bologna Prozess, Kompetenzen und Standards. Es wird nun zunächst der Verlauf des Bologna Prozesses in der Lehrerbildung wiedergegeben, bevor eine Übersicht zur Kompetenz- und Standarddiskussion gegeben wird. In den folgenden Kapiteln werden das Begriffsverständnis von Standard und Kompetenz für diese Arbeit definiert werden.

Der Anstoß zur Reform der Lehrerbildung: Der Bologna-Prozess

Noch vor Bekanntgabe der Ergebnisse der großen schulleistungsvergleichenden Untersuchungen wie PISA (vgl. Baumert et al., 2001), TIMMS (vgl. Baumert/ Bos & Lehmann, 2000), LAU (vgl. Lehmann et al., 2000) und IGLU (vgl. Bos et al., 2002) und der daraus resultierenden großen Reformdiskussion (vgl. Terhart 2002a), setzte in Europa der sogenannte Bologna Prozess ein. Bereits im Jahr 1997 sprach sich die Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für die Einführung von Kreditpunktsystemen mit studienbegleitenden Prüfungen und die

Modularisierung von Studiengängen aus¹. Im Zuge des Bologna Prozesses unterzeichneten 29 europäische Bildungsminister im Juni 1999 eine völkerrechtlich nicht bindende Erklärung zur Schaffung eines einheitlichen europäischen (Hochschul-)Bildungswesens. Dies war eine Weiterentwicklung der Lissabon-Konvention aus dem Jahr 1997, die die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen innerhalb der europäischen Partnerländer zum Inhalt hatte. Die Diskussion und Umsetzung folgender Maßnahmen wurden zu Kennzeichen des Bologna Prozesses in Deutschland im Allgemeinen und in der Lehrerbildung in NRW im Speziellen (vgl. Seipp & Ruschin, 2004, S.13f.): Die Mobilität von Studierenden und Lehrenden durch wechselseitige Anerkennung von Studienabschlüssen sollte gefördert werden. Es sollten zweistufige Studiengänge mit vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor/Master) geschaffen werden. Zudem sollten (ECTS kompatible) Kreditpunktsysteme implementiert und Instrumenten der Qualitätssicherung (Evaluation von Lehre und Studium sowie Akkreditierung bzw. Zertifizierung von Studiengängen) eingeführt bzw. verstärkt angewendet werden.

Im Bereich der Lehrerbildung in NRW finden sich viele dieser neuen Ansätze bereits in der Lehramtsprüfungsordnung vom 27.03.2003 wieder. Die lehramtsbildenden Studiengänge zeigten an den unterschiedlichen Universitäten ein breites Spektrum der Umsetzung der Bologna Vorgaben (vgl. Seipp & Ruschin, 2004). Mit den „Eckpunkten für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, in denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden können“, wurde im Juni 2005 der Rahmen für eine Entwicklung von Lehrerbildung in Deutschland vereinheitlicht. Der als „Quedlinburger Beschluss“ bekannte KMK Beschluss legte endgültig die länderübergreifende Anerkennung BA/MA Abschlüssen in der Lehrerbildung fest, so lange sich die Universitäten an spezifische Vorgaben bei der Entwicklung der Lehrerbildung halten (vgl. Herzmann & Proske, 2010). Mit der verpflichtenden Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrerbildung in NRW spätestens zum Wintersemester 2011/2012 war der vorläufige Höhepunkt des Bologna Prozesses erreicht.

¹ Mit ihrem Beschluss vom 05.03.1999 machte die KMK die Einführung von Kreditpunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, die neu eingerichtet und konsekutiv gestuft sind verpflichtend. In den folgenden Jahren sprachen sich sowohl der Wissenschaftsrat als auch die HRK wiederholt zur internationalen Vereinheitlichung für eine Ausweitung des European Credit Transfer System (ECTS) sowie die Stärkung von modularisierten Studiengängen an deutschen Hochschulen aus.

Bis zum PISA-Schock² wurde eine Input-Steuerung von Schule und Lehrerbildung praktiziert, die sich durch staatlich formulierte „Vorgaben zu Bildungszielen und -inhalten in Richtlinien und Prüfungsordnungen“ (Blömeke, 2006a, S.26) auszeichnete, deren Erreichen aber nicht zentral überprüft wurde. Personen und Institutionen im Bildungsbereich besaßen in Deutschland somit eine große Autonomie, zudem wurden „Schulen, Universitäten und Studienseminaren ein festgelegtes Personal- und Finanzvolumen zur Verfügung gestellt, das zweckgebunden einzusetzen war“ (ebd.). Mit der anhaltenden Diskussion um die PISA Ergebnisse galten diese Regelungen als nicht mehr ausreichend und es setzte ein Paradigmenwechsel hin zur „Output-Orientierung“ ein, die „der deutschen Lehrerbildung historisch fremd [ist]. (...) Hinter dieser Philosophie steht der Gedanke der Rechenschaftslegung, mit dem die Erwartung verbunden ist, dass die eingesetzten Ressourcen sich auf Ziele und Ergebnisse beziehen lassen“ (Oelkers, 2010, S.9). Die Output Orientierung brachte zugleich eine Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen mit sich. Die Schulen wurden nicht alleine für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA verantwortlich gemacht, sondern auch die Lehrerbildung stand von Beginn an im Fokus der öffentlichen Diskussion, obwohl sich aus Schülerleistungen nicht einmal annähernd Hinweise auf die Lehrerausbildung ableiten lassen (vgl. Blömeke, 2005). Blömeke begründet diese Fokussierung auf die Lehrerausbildung mit der „in Deutschland traditionell starken Kritik (...) nicht hinreichend zur Berufsfähigkeit von Neulehrerinnen und -lehrern beizutragen“ (Blömeke, 2006a, S.26). Angeheizt wurde die Diskussion um eine kritische Lehrerausbildung zusätzlich im Jahr 2004 durch die OECD-Lehrerstudie bzw. ergänzenden Gutachten (vgl. Döbrich et al., 2004; Halász et al., 2004), die der deutschen Lehrerbildung einen großen Reformbedarf im internationalen Vergleich attestierte.

² Der „PISA-Schock“ wurde als Begriff in Anlehnung an den Sputnik-Schock von 1957 gewählt, der auf den erfolgreichen Start des ersten Erdsatelliten durch die Sowjetunion und damit die Erschütterung des als sicher geglaubten Überlegenheitsanspruchs der westlichen Demokratien anspielte. „Der Westen hinkte deshalb hinterher, so eine verbreitete These, weil das Bildungssystem zu viele Menschen außen vorlasse, was wiederum die technologische Leistungsfähigkeit des Gesellschafts- und Wirtschaftssystems schmälere“ (Winter, 2007, S.3). Dem unterdurchschnittlichen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA waren bereits Mitte der 1990er Jahre relativ schlechte Ergebnisse bei der internationalen Vergleichsstudie TIMMS, die auf naturwissenschaftliche Schülerleistungen fokussierte, vorausgegangen. Diese Ergebnisse fanden nur wenig Beachtung in der öffentlichen Diskussion. Erst „PISA sorgte für ein anhaltendes, breites Medienecho“ (ebd.).

Bereits im Jahr 1997 hatte die KMK eine Expertenkommission eingesetzt, die zwei Jahre später im Oktober 1999 ihren Abschlussbericht zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) vorlegte, der auch als „Terhart-Bericht“ bekannt wurde.

Die Kultusminister empfahlen den Bundesländern, sich an den in diesem Bericht aufgezeigten Perspektiven zu orientieren. (...) Die Expertengruppe vertrat die Auffassung, dass die Grundstruktur der Lehrerbildung im Prinzip zwar sachgerecht, das Potenzial dieser Grundstruktur jedoch nicht entfaltet sei und eben deshalb eine umfassende Reform des gesamten Prozesses der Lehrerbildung anstehe. Hierzu entwickelte der Bericht zahlreiche praktikable Vorschläge, die von der ersten universitären Phase der Lehrerbildung über das Referendariat, die Berufseinstiegsphase, die berufliche Weiterbildung bis hin zu Vorschlägen für eine aufgabengerechte Laufbahngestaltung für den Lehrerberuf reichte (Terhart, 2010, S.11)

Für die vorliegende Untersuchung sind besonders die Empfehlungen für die erste Phase der Lehrerausbildung und die daraus resultierenden Konsequenzen relevant, deshalb sollen im Folgenden noch einmal die zentralen Entwicklungsaspekte der Empfehlungen für das Lehramtsstudium an Universitäten zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Terhart, 2000; Terhart, 2010):

- **Unzureichende Abstimmung der Studienelemente zueinander und im Bezug zum späteren Arbeitsfeld:** Die Expertenkommission bemängelte, insbesondere eine mangelnde Absprache zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern in Verbindung mit einem bildungswissenschaftlichen Anteil. Dies würde auf der einen Seite zu thematischen Doppelungen führen und auf der anderen Seite würden zentrale Themen entfallen, da sich die Fächer untereinander in der Pflicht sehen und sich blind aufeinander verlassen.
- **Quantitative und qualitativ unzureichende Eingliederung der Fachdidaktiken in das Studium:** Den Fachdidaktiken werden häufig nur marginale Studienanteile zuerkannt und fachdidaktische Professuren durch Fachwissenschaftler besetzt.
- **Schulpraktika sind nur unzureichend in das laufende Studium eingebunden:** Terhart spricht in diesem Zusammenhang von „punktuellen Tourismus“ (Terhart, 2010, S.12) der Studierenden in der Schule. Eine qualitativ hochwertige Vor- und Nachbereitung sowie eine Betreuung während des Praktikums ist nur in seltenen Fällen gewährleistet.

- **Bildungswissenschaftliche Anteile im Studium sollten ausgebaut und stärker aufeinander abgestimmt werden:** Die Bildungswissenschaften bildeten in vielen Fällen ein Pool von Veranstaltungen aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bereichen, dies sei nach Terhart dem geringen Studienanteil geschuldet, was wiederum zu einer geringen Wertschätzung der Bedeutung der Bildungswissenschaften bei den Studierenden führe.
- **Erste Staatsprüfung spiegelt das Studium nicht ausreichend wieder und besitzt nur eine unklare prognostische Validität für späteren Berufserfolg :** Die Berechnung der Staatsexamensnote aus den abschließenden Prüfungen spiegelt für Terhart nur in seltenen Fällen den tatsächlichen Studienverlauf wieder. Vielmehr seien die Prüfungen nur Ausschnitte aus einzelnen Modulen und könnten mit einigem Talent zum Auswendiglernen gut gemeistert werden.

Die Veröffentlichung dieser ernüchternden Ergebnisse, gepaart mit der öffentlichen Diskussion um das verbesserungswürdige Abschneiden bei PISA und der einsetzenden Output-Orientierung ließ die Bildungspolitikerinnen und –politiker nach einem neuen Steuerungsinstrument für die Lehrerbildung suchen. Sie hofften schließlich dies in allgemein bildungswissenschaftlichen und fachspezifischen festgelegten Kompetenzen und Standards zu finden. Die KMK setzte dazu 2002 wiederum eine Expertenkommission um Terhart ein, welche Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung formulieren sollte. Diese Expertenkommission bestand aus insgesamt vier Erziehungswissenschaftlern, deren Ergebnisse 2004 von der KMK als „Standards für die Bildungswissenschaften“ beschlossen wurden. Hier wurden erstmals verbindliche Grundlagen für eine vergleichbare Lehrerbildung in allen Bundesländern definiert. Im Wesentlichen beschränken sich die Bildungsstandards auf die vier Kernkompetenzbereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren. Diese gehen zurück auf Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1970 (vgl. Herzmann & Proske, 2010). Der Kompetenzbereich Innovieren ist in dieser Arbeit von besonderer Bedeutung und wird in Kapitel 2.3 noch einmal ausführlich aufgegriffen werden.

Die Bundesländer verständigten sich zwar auf eine Implementation der vorgelegten Standards, jedoch nutzten sie hierfür sehr unterschiedliche Strategien und Wege, so

dass die Baumert-Kommission 2007 wenig überraschend zu dem Ergebnis kommt, dass die Lehrerausbildungslandschaft insgesamt und in NRW im Speziellen durch beträchtliche Divergenzen gekennzeichnet ist (vgl. NRW-Expertenkommission, 2007). In den einzelnen Bundesländern findet sich eine große Anzahl an Neukonzeptionen und Modellversuchen (vgl. Winter, 2008; Horn et al., 2008). Mehr Einheitlichkeit sollten die von der KMK 2008 beschlossenen Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bringen:

Durch die Beschreibung curricularer Schwerpunkte in Fachprofilen ist unter für die Lehrerbildung historisch einmaliger Beteiligung von Wissenschaftler(inne)n der Fächer und der Fachdidaktiken, Fachgesellschaften, Kirchen und Lehrerverbänden eine Art Rahmenplan der Lehrerbildung entstanden. Dieser fokussiert analog zu den Bildungsstandards für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium auf die fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften, die auch hier über Kompetenzen operationalisiert werden (Herzmann & Proske, 2010, S. 209).

Sowohl Bildungsstandards als auch die Standards für Fächer und Fachdidaktiken sind in der wissenschaftlichen Diskussion nicht unumstritten. Die Kritik beschränkt sich nicht nur auf die, fachlich zum Teil ungenauen, Formulierung der Kompetenzen und den entsprechenden Standards sowie deren Umsetzung. Vielmehr gilt die Kompetenzentwicklung als andauerndes empirisches Forschungsdesiderat in der Bildungsforschung und zu diesem Zeitpunkt ist noch nicht geklärt, „welche (Kombination welcher) Wissensbestandteile und Kompetenzen eine gute Lehrperson auszeichnet“ (ebd.).

1.2 Kompetenzorientierte und standardisierte Lehrerbildung

Der Deutsche Bildungsrat benutzte bereits 1970 den Begriff *Kompetenz* als Merkmal professionellen Lehrerhandelns und avancierte ihn als Bildungsziel. Im Strukturplan für das Bildungswesen formulierte er: „Ziel des Kompetenzerwerbs ist die Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich“ (zitiert nach Lassahn & Offenbach, 2007, S. 47). Der Bildungsrat betonte, dass junge Menschen dazu befähigt werden sollten, ihre „kognitiven, sozialen und verhaltensmäßigen Fähigkeiten zu organisieren und im Leben so einzusetzen, dass Wünsche, Interessen und Ziele verwirklicht werden können“ (ebd.).

Seither fand der Kompetenzbegriff in unterschiedlichen Diskursen zur Lehrerbildung immer wieder Verwendung. Aber erst 1997 stieß Oser mit zwei Veröffentlichungen (Oser, 1997a, 1997b) die Diskussion um eine neue Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum an, wobei er eine Konkretisierung des benötigten Wissens und der Fähigkeit von Lehrpersonen vornahm. Damit formulierte Oser als Erster einen kompetenzorientierten Lehrbildungsansatz mit Hilfe von Standards. Oser „gebührt das Verdienst als Erster im deutschen Sprachraum die Lehrerausbildung neu gedacht zu haben, indem er sie ergebnisorientiert auf berufliche Anforderungen bezog“ (Blömeke, 2006a, S.26). Oser geht dabei davon aus, dass sich aus professionellem Lehrerhandeln Standards ableiten lassen. Seiner Ansicht nach wird Professionalität dadurch ausgebildet, dass eine Kombination von Theorie („Wissen“) und experimentellen Probehandeln („Üben“) im Handlungsfeld Schule und Unterricht („Praxis“) angewendet wird (vgl. Oser, 1997a). Ausgehend vom Handlungsfeld Schule und Unterricht wurden von ihm zwölf Standardgruppen definiert, denen wiederum 88 Standards zugeordnet sind, die einen Kompetenz auf drei Qualitätsstufen (Theorie, Übung, Praxis) wiedergeben sollen. Er bezog sich dabei auf den pädagogisch-psychologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studienanteil und klammerte die Fachdidaktik und Fachwissenschaft zunächst bewusst aus. In einer Wirksamkeitsstudie wurden diese Standards dann von Oser und Oelkers (2001) durch die Selbsteinschätzung von Absolventinnen und Absolventen empirisch angewendet und entsprechend ihrer Ausprägung in den Dimensionen Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Beachtung geordnet (vgl. Reiber, 2007). Die Ergebnisse dieser Studie werden von Terhart (2004) als „ernüchternd“ (ebd., S.92) beschrieben. So ordneten die Absolventinnen und Absolventen den Standards eine hohe Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit zu und sprachen sich somit für eine hohe spätere berufliche Relevanz aus. Jedoch zeigte sich bei den meisten Standards eine geringe Verarbeitungstiefe, viele der Standards wurden nie oder nur theoretisch angesprochen (vgl. Oser & Oelkers, 2001). Oser und Oelkers stellten deshalb die weitreichende Frage: „Wie soll man diesen Lehrerberuf zu einer anerkannten Profession emporheben, wenn Standards nicht erreicht und kaum je zu intersubjektiv abgesicherten Kompetenzen geformt werden?“ (ebd., S.27).

Oser's Vorschläge wurden im wissenschaftlichen Feld rege diskutiert und zum Teil harsch kritisiert (vgl. Herzog, 2005). Trotzdem setzten sie, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, einen Paradigmenwechsel hin zu einer Output-Orientierung in der

Lehrerbildung in Gang. Das öffentliche Interesse an einer Standardisierung der Lehrerbildung wurde erst durch die Veröffentlichungen der Ergebnisse der großen Schulvergleichsstudien nachhaltig geweckt. In einem großen medialen Echo wurde die vermeintlich schlechte Lehrerbildung für das unterdurchschnittliche Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich gemacht.

Die Wirkungskette Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen ist zwar intuitiv, auf der Basis von Konvention und gesunden Menschenverstand, in den Köpfen der Diskutanten und Akteure fest geknüpft; einer empirischen Prüfung ist man bislang eher ausgewichen. Was Lehramtsstudierende tatsächlich beim ersten bzw. beim zweiten Staatsexamen wissen und können, wie sie dieses Wissen und Können in den ersten Berufsjahren auf die Berufswirklichkeit beziehen, wie sich Professionalität entwickelt und bis zu welchem Niveau der Kompetenz, welche Folgen dies für das Lernen der Schüler hat bzw. haben kann – diese Fragen umreißen einen recht großen weißen Fleck auf der Ergebnis-Landkarte der empirischen Bildungswissenschaften in Deutschland (Terhart, 2002b, S.10; Hervorhebung im Original).

Auch nach zehn Jahren intensiver empirischer Bildungsforschung ist der von Terhart benannte weiße Fleck nur bedingt kleiner geworden und stellt insbesondere im Bezug zur Kompetenz- und Wissensentwicklung sowie deren kombinatorisches Wirken ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Herzmann & Proske, 2010; Blömeke, 2007; Larcher & Oelkers, 2004). Osers Idee einer kompetenz- und standardbasierten Lehrerbildung rückte durch die allgemeine Diskussion der Lehrerbildung immer mehr in den Mittelpunkt (vgl. Hilligus & Rinkens, 2006; Plöger, 2006a; Kraler & Schratz, 2008). Im Laufe der Diskussion entwickelten sich unterschiedliche Kompetenzmodelle, wovon vor allem Osers frühen Standards, die „Absolventen Standards“ von Terhart (2002b) und die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (KMK, 2004a) einen hohen Bekanntheitsgrad erwarben. Dabei orientiert sich die KMK in ihrem Ansatz weiterhin an einer tradierten Ausbildungssystematik von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sowie Theorie- und Praxiselementen im Studium. Oser dagegen fokussiert vor allem auf Ergebnisse der kognitions-psychologischen Forschung und orientiert seine Standards an beruflichen Anforderungen. Da der Ansatz von Oser bereits dargestellt wurde und Terharts „Absolventenstandards“ in den KMK Standards größtenteils widergespiegelt werden, wird auf eine weitere Darstellung an dieser Stelle verzichtet und auf das Kapitel *Standards und Kompetenzen im Sinne der KMK* verwiesen.

Die Fülle von unterschiedlichen Kompetenzmodellen und Standardvorschlägen wird zudem durch einen unpräzisen Sprachgebrauch der Begriffe *Standards* und *Kompetenzen* verschärft. Nicht nur in unserem alltäglichen Sprachgebrauch, in den die Begriffe in den letzten Jahren verstärkt Einzug gehalten haben, werden sie unterschiedlich verwendet. In differenten Wissenschaftsdisziplinen beschreibt insbesondere der Kompetenzbegriff verschiedene Konzepte und Komplexe. Dabei zeigte sich in den letzten Jahren in den Sozialwissenschaften eine geradezu inflationäre Verwendung des Kompetenz-Begriffs, was zu einer verwirrenden Breite von Definitionen führte (vgl. Plöger, 2006; Klieme & Hartwig, 2007; Franke, 2005). Weinert merkt in diesem Zusammenhang an:

„Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. One could even refer to a conceptual “inflation“, where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings“ (Weinert, 2001a, S.45).

Erpenbeck und von Rosenstiehl (2003) halten es aufgrund der vielfältigen Verwendung sogar für verfehlt auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenz und Standards zu hoffen. Gröschner (2011) attestiert eine wenig einheitliche Verwendung der Begriffe innerhalb der Lehrerbildungsforschung und bemängelt zusätzlich, dass sie je nach Autoren unterschiedlich zueinander in Relation gesetzt werden oder in Extremum wie bei Oser weitestgehend synonym verwendet werden, wenn dieser Standards als „komplexe, berufliche Kompetenzen“ (Oser, 2001, S.224f.) bezeichnet. Um die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen und für diese Arbeit nutzbar machen zu können, wird an dieser Stelle zunächst der Kompetenzbegriff und anschließend der Standardbegriff noch einmal näher betrachtet:

Grundsätzlich umfasst der Begriff in einem weiten Sinn Aspekte, die professionelles Wissen und handlungsfähiges Können (Performanz) beinhalten und damit eine Form der Expertise darstellen, die nicht ohne weiteres erlangt werden kann. Daneben macht der Begriff ein verantwortungsvolles Verhalten von Personen in einem vorgeschriebenen Zuständigkeitsbereich (nach dem lat. Substantiv „competentia“ = Zuständigkeit) erforderlich (Gröschner, 2011, S.24f.).

Eine konkretere und zurzeit im Bereich der Lehrerbildungsforschung der am häufigsten rezitierte und adaptierte Ansatz zur Kompetenzbeschreibung stammt von Weinert. Kompetenz wird von ihm zum einen als bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, um bestimmte Probleme zu lösen, und zum anderen die damit einhergehenden

motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Weinert, 2001b, S.27). Dabei grenzt sich Weinerts Definition insbesondere durch die Erlernbarkeit von Kompetenz von anderen Dispositionskonstrukten ab. Kompetenz ist nach Weinerts Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. In Anlehnung an diese Überlegungen ist professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dann gegeben, wenn sie in der Lage sind, zentrale Anforderungen zu bewältigen, die typisch für ihren Berufsalltag sind (vgl. Blömeke, 2006b; Bromme 1992, S.73ff.; Dann, 2000). Unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenz-Definition von Weinert „lässt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Professionswissen einerseits und persönliche Überzeugungen und Werthaltungen (beliefs) sowie motivationale Orientierungen andererseits differenzieren“ (Blömeke, 2006b, S. 191).

Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme et al., 2007, S. 72f.)³. Wenn davon ausgegangen wird, dass Kompetenzmodelle alle sieben Facetten berücksichtigen, kann in Anlehnung an Klieme et al. (2007) bei (Lehramts-) Studierenden dann von Kompetenz gesprochen werden,

- wenn gegebene Fähigkeiten der Studierenden genutzt werden,
- wenn auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- wenn zentrale Zusammenhänge der Domäne verstanden werden,
- wenn angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- wenn bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,

³ Auch das Kompetenzmodell von Weinert ist nicht unumstritten. So beanstanden z.B. Klieme und Hartig (2007) eine schwierige bzw. unscharfe Abgrenzung der kognitiven, motivationalen und volitionalen Aspekte. Für sie sind „mentale Bedingungen“ (ebd., S.19) ausschlaggebender als begriffliche Dispositionen. Dies führt dazu, dass eine stärkere Kontextabhängigkeit und domänenspezifische Differenzierung bei der Kompetenzdiagnostik bzw. –modellierung Beachtung findet.

- wenn dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrungen verbunden ist und
- wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.

Durch die Veröffentlichung der KMK Standards für den Bereich Bildungswissenschaften sowie die Einführung von sogenannten Bildungsstandards in der Schule ist um den Standard-Begriff ebenfalls eine kurzzeitige Diskussion entbrannt⁴. Diese hat zwar differente Definitionen hervorgebracht, allerdings wurde diese Diskussion nicht so umfassend und weitreichend geführt, wie bei der Diskussion um den Kompetenzbegriff. Als definitorischer Rahmen bzgl. des Standard-Begriffs wird für diese Arbeit eine in der Schulforschung häufig zitierte Definition von Blömeke herangezogen. Diese definiert Standards als „die Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnitts (...) erfüllen sollen. Sie stellen damit eine gesellschaftliche Norm für Bildungsbereiche dar, die staatlich verantwortet werden“ (Blömeke, 2006a, S.25). Im Bezug zur Lehrerbildung ergänzt Wilbers, dass Standards zum einen als Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln dienen und zum anderen als „dokumentiertes System von Aussagen, das primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient“ (Wilbers, 2005, S.138), fungieren. Der Beitrag von Standards in einer kompetenzorientierten Lehrerbildung ist es, dass sie „Zielbereiche und deren Ausprägungen als wünschenswerte Ergebnisse der Aus- und Weiterbildung von Lehrern beschreiben“ (Reiber, 2007, S.165).

1.3 Standards und Kompetenzen im Sinne der KMK

Die Kultusministerkonferenz sieht in der Formulierung von Standards die Chance Qualität in der schulischen Bildung zu sichern und eine „Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung“ (KMK, 2004b, S. 1) innerhalb der Lehrerbildung zu schaffen.

⁴ Die Diskussion wandte sich insbesondere bei der Diskussion um die Bildungsstandards schnell von der Begriffsbestimmung der Standards ab, hin zu den mit Bildungsstandards verbundenen Möglichkeiten und wer diese in welcher Form formulieren sollte (vgl. Herrmann, 2003; Ipfling, 2004; Peek, 2005; Klieme, 2004; Tenorth, 2004).

Die KMK formulierte im Jahr 2000 ein Leitbild für den Lehrerberuf, das aus einer gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände hervorgeht und auf der Grundlage der in den Schulgesetzen der Länder genannten Bildungs- und Erziehungsziele verschiedene Aspekte professionellen Lehrerhandelns implementiert. Die zentralen Aspekte sollen hier zusammenfassend wiedergegeben werden (vgl. KMK, 2000; KMK, 2004, S.3):

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation.

Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird.

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen.

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Die KMK definiert auf Grundlage dieses Leitbilds Standards für den Bereich Bildungswissenschaften, die in theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten erworben werden sollten. „Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK, 2005b, S.280). Die Formulierung der Standards erfolgte bewusst nicht in einem „engen, mechanischem Sinne“ (KMK, 2004a; S.7), trotzdem seien sie eine „möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben müssen, um definierten Qualitätskriterien zu genügen“ (ebd.). Denn nur so könnten die *standardisierten* Objekte oder Prozesse durch ein hohes Maß an Allgemeingültigkeit und Verlässlichkeit problemlos in sehr unterschiedlichen Kontexten entsprechend ihres Zweckes gemäß eingesetzt und verwendet werden

(vgl. ebd.). Diese Art der Formulierung von Standards, die vorrangig in naturwissenschaftlichen Bereichen Verwendung findet, ist im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich kaum umsetzbar, so dass die KMK Standards folgendermaßen definieren:

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt (KMK, 2004b, S.4).

Die in der Definition angesprochenen *Kompetenzen* werden als „die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung“ (KMK, 2004a, S.7) verstanden. Diese Kompetenzen wiederum können laut KMK bei einzelnen Personen unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. entwickelt sein. „Um den Ausprägungsgrad aber erfassen zu können, benötigt man einen *Standard* als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind“ (ebd.). Kompetenzen sind in diesem Verständnis Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich. Standards hingegen sind der Maßstab mit Hilfe dessen der Ausprägungsgrad einer Kompetenz bestimmt werden kann.

Die Standards Bildungswissenschaften werden in vier Kompetenzbereiche gegliedert, denen für die praktischen und theoretischen Ausbildungsabschnitte wiederum zwei bis drei Kompetenzen und diesen wiederum eine unterschiedliche Anzahl von insgesamt 48 Standards zugeordnet werden (vgl. Reiber, 2007). Dabei lässt sich festhalten, dass sich 40 dieser Standards im Bereich des Wissens und Kennens verorten lassen und damit eine theoriegeleitete Ausbildungsphase an der Universität propagieren. Die Kompetenzbereiche und Kompetenzen greifen die eher allgemein formulierten Zielformulierungen des bereits erwähnten KMK Lehrer-Leitbildes von 2000 wieder auf und führen diese detailliert weiter. Wobei der Kompetenzbereich Innovieren die beiden Zielformulierungen der Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen sowie ihrer eigenen Kompetenzentwicklung vereinigt. In Anlehnung an Reiber (2007) lassen sich die Inhalte der Kompetenzbereiche verkürzt folgendermaßen darstellen⁵:

Kompetenzbereich: Unterrichten

⁵ Im Kapitel 2 wird der Kompetenzbereich Innovieren, der für diese Arbeit maßgebend ist, noch einmal ausführlich dargestellt werden.

- Unterrichtsplanung und –durchführung
- Schülermotivierung, Lernanregung, - unterstützung und –begleitung
- Förderung von selbstbestimmten Lernen und Arbeiten

Kompetenzbereich: Erziehen

- Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen
- Vermitteln von Normen und Werten sowie Unterstützung von selbstbestimmten Handeln und Urteilen
- Konfliktlösung in Schule und Unterricht

Kompetenzbereich: Beurteilen

- Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernstand; zielorientierte Unterstützung und Beratung
- Leistungserfassung auf der Basis transparenter Beurteilungsmaßstäbe

Kompetenzbereich: Innovieren

- Verantwortliches Verhalten
- Lebenslanges Lernen
- Beteiligung an Schulprojekten und –vorhaben

Die KMK Standards beziehen sich ausschließlich auf pädagogische Studienelemente der Lehramtsausbildung. Fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Anteile werden von ihnen (bewusst) ausgeklammert. Je nach Lehramtsstudiengang machen die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaften aber nur einen sehr marginalen Anteil des gesamten Lehramtsstudiums aus⁶.

Für die vorliegende Arbeit ist der Kompetenzbereich Innovieren von besonderer Bedeutung, so dass dieser im Folgenden ausführlich dargestellt werden soll. Wie bereits erwähnt wurde orientierte sich die KMK bei der Formulierung der Kompetenzbereiche an dem im Jahr 2000 entwickelten Leitbild für den Lehrerberuf. Unter anderem heißt es dort, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln und wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen sollen, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse im Sinne eines lebenslangen Lernens in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und

⁶ Auf eine Darstellung der 2008 veröffentlichten KMK „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. KMK, 2008b) wird in dieser Arbeit verzichtet, da das Modellkolleg Bildungswissenschaften im Bezug zu den KMK Vorgaben bzgl. der Bildungswissenschaften konzipiert und durchgeführt wurde. Eine inhaltliche Zusammenarbeit mit den Unterrichtsfächern der Studierenden wurde nicht vorgenommen.

Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen. Ein weiterer Punkt besagt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas beteiligen. Hierzu gehöre auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.

Diese inhaltlichen Anregungen flossen sehr stark in die 2004 veröffentlichten Standards Bildungswissenschaften mit ein und prägten den sogenannten Kompetenzbereich Innovieren. In diesem finden sich zum einen verstärkt Aspekte, die mit dem Berufsverständnis und der Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin verankert sind. Als Schlagwörter sind hier zu nennen: Lehrerprofessionalisierung, Berufsfeld als Lernaufgabe, Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen. Zum anderen ist im Kompetenzbereich Innovieren der Aspekt der Schulentwicklung zentral, als Schlagwörter lassen sich hier nennen: Struktur und Geschichte des Bildungssystems, Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule.

Die KMK titulierte den Kompetenzbereich Innovieren mit „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ und fasst in diesem Bereich drei Kompetenzen zusammen, die wiederum in eine unterschiedliche Anzahl von Standards untergliedert werden und die im Folgenden dargestellt werden (vgl. KMK, 2004b, S.12f.). Diese Kompetenzen sollen im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

Kompetenz I:

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">- Kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation- Kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z.B. Grundgesetz, Schulgesetz)- Reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen- Kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none">- Lernen, mit Belastungen umzugehen- Setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein- Praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung- Arbeitsentlastung

Kompetenz II:

Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> - Kennen Methoden der Selbst- und Fremdevaluation - Rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung - Kennen organisatorische Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> - Reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen - Nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit - Dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse - Geben Rückmeldung und nutzen die Rückmeldungen Anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren - Nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr - Kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte - Nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote

Kompetenz III:

Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> - Kennen und reflektieren den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge - Kennen Ziele und Methoden der Schulentwicklung - Kennen die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> - Wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an - Nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule - Planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um - Unterstützen eine Gruppe darin, gute Arbeitsergebnisse zu erreichen

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die KMK im Kompetenzbereich Innovieren drei zentrale Punkte vereinigt: das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Lehrende, den Aspekt des lebenslangen Lernens und die Partizipation von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen.

1.4 Kritik an einer standardisierten Lehrerbildung

Im Verständnis der KMK soll das Ausformulieren von zu erreichenden Standards und Kompetenzen dazu führen, dass die Ausbildungsabschnitte und Lehrbildungsphasen in ihrer Verlässlichkeit wachsen und somit einen „Richtpunkt“ (Gröschner, 2011, S.23) sowohl für die Absolventinnen und Absolventen als auch für die Ausbildungsinstitutionen bieten. Aber können sie diesen Anspruch erfüllen? Im Folgenden sollen die häufigsten Kritikpunkte an einer standardisierten Lehrerbildung seit Veröffentlichung der KMK Standards für den Bereich Bildungswissenschaften dargestellt werden.

Ein häufig genannter Kritikpunkt, dem allerdings eine Überschätzung des Standards Begriffs zu Grunde liegt, ist die Passung der (zumeist) allgemein formulierten Standards auf die einzelne Lehrperson oder konkrete Lehr-Lernsituation. Begreift man die Entwicklung zum Experten bzw. Expertin des Lernens und Lehrens als berufsbiographischen Prozess (Tulodiecki & Grafe 2006), würde einigen Kritikern zufolge die Einführung von Standards in der Lehrerbildung das Leitbild des Lehrerberufs vereinseitigen und verengen. Reiber (2007) ist zum Beispiel der Überzeugung, dass ein Standard die individuelle Ausprägung „spezifischer Kompetenzen beschreiben, einordnen und messen“ sollte (ebd., S.165). Im Gegensatz dazu legen Terharts Standards, welche er auch als „Absolventenstandards“ bezeichnet, nicht „die ein für alle mal fertige Lehrperson“ (Terhart, 2007, S.8) fest, sondern bereiten für ihn hauptsächlich die in den ersten Berufsjahren sich vollziehende praktisch bedeutsame Komponente vor (vgl. ebd.). Die KMK hat sich ebenfalls mit den individuellen Ausprägungen einer Kompetenz beschäftigt und kommt zu dem Schluss, dass der Standard hier als Maßstab eingesetzt werden sollte:

Um den individuell sehr unterschiedlichen Grad der Kompetenz eines Absolventen abbilden zu können, sollte ein Standard, der ja ein Maßstab ist, eine ‚Gradierung‘ oder ‚Skalierung‘ erlauben. Das bedeutet, es muss definiert sein, was als unzureichend gilt, was das Minimum markiert - und was ‚darüber‘ liegt. Die Skalierung sollte kriterienorientiert sein, d.h. es sollte nicht einfach nur eine soziale Bezugsnorm angelegt werden (über/unter dem anzutreffenden Durchschnitt). Stattdessen sollte ein vorab definiertes Modell unterschiedlicher Kompetenzniveaus und notwendiger Standards den Ausgangspunkt bilden (KMK, 2004b, S.7).

Fuchs und Zutavern (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von Stufen der Entwicklung, die durch Standards beschrieben werden und „die schrittweise zu erreichen sein müssen“ (ebd., S.372). Ähnlich formuliert es auch Oelkers (2010), der trotz einer fortschreitenden Individualisierung des Lernens in der (Hoch-)Schule allgemeine Standards für unabdingbar hält. „**Die Individualisierung des Lernens** kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen. Die Standards müssen so angelegt sein, dass sie eine **gestufte Zielerreichung** zulassen“ (Oelkers, 2010, S.10; Hervorhebungen im Original). Das hätte seiner Ansicht nach Konsequenzen für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Notengebung.

Es ist jedoch fraglich, inwieweit die KMK ihren eigenen Maßstäben gerecht werden kann. Kritiker stoßen sich vor allem an der einseitigen Verwendung der „Kennen“-Aussagen und damit einer mangelnden Komplexität der Zielformulierungen. Bei den von der KMK formulierten Standards für Bildungswissenschaften können insgesamt 40 der 48 entwickelten Standards auf der Ebene des Kennens bzw. Wissens eingeordnet werden, zwei Standards können auf der Ebene des Anwendens angesiedelt werden, „bei einem Standard handelt es sich um Analysieren und fünf Standards fordern Reflektieren bzw. Beurteilen. Kein Standard enthält komplexere Ziele wie Entwerfen bzw. Gestalten“ (Blömeke, 2006a, S.29). Blömeke bezeichnet diese Formulierungen als eine gleichzeitige Unter- und Überforderung der universitären Ausbildungsphase. Überforderung insofern, als dass die große Anzahl der „Kennenstandards“ und der geringe zeitliche Umfang des bildungswissenschaftlichen Studiums in einem konträreren Verhältnis zueinander stehen. Und eine realistische Umsetzung der Wissensanforderungen in dem gesetzten Zeitrahmen kaum möglich scheint. Gleichzeitig begreift sie das reine „Kennen von...“ (ebd., S.30) als eine Unterforderung der universitären Ausbildungsphase, da diese kognitiv anspruchsvoller sein sollte, und nach Blömeke sollte es das „vornehme Ziel der Lehrerausbildung sein, zumindest handlungsrelevantes Wissen zu vermitteln“ (ebd.). Dafür müssten Studierende ihrer Ansicht nach bereits an der Universität lernen, Handlungspläne für Unterrichtsvorhaben, für Erziehungsaufgaben und für Forschungsvorhaben zu entwerfen. Dafür seien jedoch systematische Kenntnisse nicht annähernd ausreichend.

Ein weiterer Kritikpunkt an den KMK Standards für die Bildungswissenschaften ist, dass sie für eine Hyperstabilität der standardisierten Inhalte und (Vermittlungs-) Formen verantwortlich sind und somit zu einer Monokultur der Lehrerbildung beitragen. Terhart sieht diese Gefahr nicht. Seiner Ansicht nach konzentrieren sich die Standards bewusst nicht auf Inhalte, sondern sollen den Absolventinnen und Absolventen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Zudem unterlägen sie einer ständigen Prüfung und Aktualisierung (vgl. Terhart 2007, S. 9).

Die Kritik an den Standards für die Bildungswissenschaften ist deutlich ausgeprägter als die Kritik an den Standards für die einzelnen Fachwissenschaften und –didaktiken. Dies liegt darin begründet, dass es an den Standards für Bildungswissenschaften zwei wesentliche Kritikpunkte gab, die hinsichtlich der zeitlich später formulierten Standards für die Fächer verbessert werden konnten. Zum einen ist stark beanstandet worden, dass die Auswahl der Experten zur Formulierung der Standards zu einseitig gewesen sei, da ausschließlich historische bzw. allgemeine Erziehungswissenschaftler herangezogen wurden (vgl. Blömeke, 2006a; Klieme et al., 2007; Reiss, 2004). Zum anderen vermissten Klieme et al. (2007) bei der Formulierung der Bildungsstandards die Bedeutung von Test(entwicklungs-)expertise und einer psychologisch-lerntheoretischen Fundierung. Diese wäre erst bei der Formulierung der fachwissenschaftlichen und –didaktischen Standards ebenso berücksichtigt worden wie die Mitarbeit der fachlichen bzw. fachdidaktischen Expertinnen sowie Lehrerverbände und Gewerkschaften.

Reiber (2007) kommt nach ausführlichem Abwägen der Vor- und Nachteile von Standards in der Lehrerbildung zu dem Schluss, dass die Vorteile überwiegen, da Standards „die Lehrerbildung transparent, vergleichbar und -wenn auch mit allen Tücken der Bildungsforschung verbunden- messbar“ (ebd., S.171) machen. Standards führen ihrer Ansicht nach zu einer Vereinheitlichung und Verbindlichkeit in der Lehrerbildung und zeigen so die generelle Erlernbarkeit des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Gegensatz zu einem personifizierten Geheimnis des vermeintlichen pädagogischen Genius (vgl. Terhart, 2005).

Generell lässt sich festhalten, dass mit den von der KMK formulierten Standards eine wichtige Hürde in der Weiterentwicklung der Lehrerbildung genommen wurde. Die Standards bieten nicht nur Universitäten mit Blick auf die Studiengangsentwicklung

einen besseren Handlungsrahmen, sondern sie geben Studierenden erstmals ein ausführliches Anforderungsprofil, was von ihnen als spätere Lehrerinnen und Lehrer erwartet wird. Auch hinsichtlich einer vergleichbaren Qualitätsentwicklung an den verschiedenen lehrerbildenden Universitäten bieten die Standards ein großes Potenzial. Allerdings zeigt die aufgeführte Kritik, dass die bisherigen Standards nur als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen dienen können. Diese Weiterentwicklung hat in anderen Ländern bereits stattgefunden und soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

1.5 Eine internationale Perspektive auf Standards in der Lehrerbildung

Die Tendenz Handlungserwartungen an und Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Lehramtsstudierenden in Form von Standards explizit und systematisch auszuarbeiten, ist für den deutschsprachigen Raum relativ neu, denn in den deutschsprachigen Ländern wird „die Autonomie professionellen Handelns traditionell stärker gewichtet (...) als die Sicherung von Qualitätsnormen“ (Klieme, 2004, S.626). Im angelsächsischen Raum oder in den Niederlanden ist die standard-bezogene Zertifizierung von Lehrpersonen in der (Hoch-)Schule bereits seit vielen Jahren gängige Praxis. Ebenso ist die Standardsetzung von „gutem Unterricht“ durch Schulinspektionen seit langem realisiert (vgl. Döbert et al., 2004) während in Deutschland die ersten verpflichtenden Schulinspektionen erst Mitte der 2000er Jahre durchgeführt wurden und sich erst jetzt Zwischenergebnisse in der wissenschaftlichen Diskussion befinden (vgl. Müller/Pietsch & Bos, 2011).

Eine ausführliche Darstellung der Standards all dieser Länder würde den Rahmen dieser Arbeit an dieser Stelle sprengen. Deshalb werden in diesem Kapitel zunächst die INTASC Standards aus den Vereinigten Staaten dargestellt werden, die bereits seit Jahrzehnten für einen landesweiten Vergleich von Lehrkräften genutzt werden und den meisten Standardansätzen in den Niederlanden und Großbritannien als Vorlage gedient haben. Die Standards der INTASC beziehen sich auf Lehrkräfte, die ihre Lehramtsausbildung vor kurzer Zeit abgeschlossen haben und somit im Sinne einer Zielerreichung Einfluss auf die Lehrerbildung haben sollen.

Daran anschließend werden die Professionsstandards der PHZ Schwyz vorgestellt, die aus der internationalen Diskussion hervorgegangen sind und sich bewusst an den INTASC Standards orientieren. Die Standards der PHZ Schwyz bieten einen sehr hohen Anwendungsbezug durch Beobachtungskriterien, der im deutschsprachigen Raum im Allgemeinen und in Deutschland im Besonderen noch häufig vermisst wird (vgl. vorheriges Kapitel). Die in diesem Kapitel dargestellten amerikanischen und schweizerischen Standards sind jeweils nur Auszüge aus einem breiteren Standard Repertoire. Die hier dargestellten Standards beziehen sich ausschließlich auf den Bereich Innovieren.

Der Darstellung der internationalen Standards wird an dieser Stelle ein breiter Raum zugestanden, da diese sich in den vielen Jahren der Anwendung bereits bewährt haben und für eine Standardisierung der deutschen Lehrerbildung als hilfreiche Anregung, wenn nicht sogar als Ausblick genutzt werden können.

1.5.1 Standards in der US-amerikanischen Lehrerbildung

Das US-amerikanische Bildungssystem ist durch das Konzept der (normativen) Standards geprägt. Seit Mitte der 1980er Jahre ist dort die Einführung von professionellen Standards als Leitlinien in der Unterrichtspraxis wenig umstritten, da diese zum einen die Forderungen nach anspruchsvollen Lerninhalten, mehr Chancengleichheit im Bildungssystem und höheren Lernergebnissen in Schulen garantieren sollten und zum anderen die vergleichsweise geringe Professionalität nordamerikanischer Lehrkräfte und das Fehlen fachlich-systematisch strukturierter Curricula beheben sollten. Besonders für Standards auf schulischer Ebene brandete eine hitzige Diskussion um die Art der Standards (*content*, *performance* oder *opportunity to learn-Standards*), ihre Entwicklung, Implementierung und Überprüfung auf. Hinzu kamen politische Streitfragen (Verantwortung einzelner Staaten und „Bundesregierung“) sowie ideologische Auseinandersetzungen (vgl. Klieme, 2004).

Im Bereich der Lehrerbildung lassen sich als Zwischenergebnisse, der nach wie vor anhaltenden Diskussion, Standardgruppen auf drei Ebenen unterscheiden (vgl.

Tulodziecki & Grafe, 2006): Institutionenstandards zur Zertifizierung einzelner Einrichtungen („Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education“ durch das „National Council for Accreditation of Teacher Education“; vgl. NCATE, 2006), Standards zur Zertifizierung bzw. Lizenzierung erfahrener Lehrpersonen („National Board for Professional Teaching Standards“, vgl. NBPTS, 2003) und Standards zur Zertifizierung bzw. Lizenzierung beginnender Lehrpersonen („Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium“, vgl. INTASC, 1992; INTASC, 2010). Für die vorliegende Arbeit sind insbesondere die Standards der INTASC relevant, da diese zum einen die Lehrerausbildung in den Blick nehmen und zum anderen im deutschsprachigen Raum häufig als Grundlage zur Formulierung eigener Standards genutzt wurden (vgl. PHZ Schwyz, 2002). Diese Standards stellten in der amerikanischen Standard Diskussion ein Novum dar, da sie nicht auf empirischer Basis fußten, sondern gleichermaßen durch Expertengruppen aus Wissenschaft und Praxis theoriegeleitet erarbeitet wurden und somit auf einem Konsensmodell beruhten (vgl. Gröschner, 2011, S.27). Die INTASC Standards von 1992 umfassten 10 übergeordnete *Principles*, denen Standards auf drei Ebenen zugeschrieben wurden: *Knowledge*, *Dispositions* und *Performances*. Die Standards beruhten dabei auf folgenden fünf Annahmen:

- 1) Teachers are committed to students and their learning.
- 2) Teachers know the subjects they teach and how to teach those subjects to diverse learners.
- 3) Teachers are responsible for managing and monitoring student learning.
- 4) Teachers think systematically about practice and learn from experience.
- 5) Teachers are members of learning communities (INTASC, 1992, S.7f.).

Gröschner (2011) merkt zurecht an, dass vor allem den letzten beiden Annahmen im Kontext des Innovierens eine besondere Rolle zukommt, bedenkt man, dass diese vor über 20 Jahren entworfen wurden und eine Art Vorbildfunktion bei der internationalen Standard Diskussion hatten. Die zehn *Principles* lauten im Einzelnen:

#1: The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and can create learning experiences that make these aspects of subject matter meaningful for students.

#2: The teacher understands how children learn and develop, and can provide learning opportunities that support their intellectual, social and personal development.

#3: The teacher understands how students differ in their approaches to learning and creates instructional opportunities that are adapted to diverse learners.

#4: The teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage students' development of critical thinking, problem solving, and performance skills.

#5: The teacher uses an understanding of individual and group motivation and behavior to create a learning environment that encourages positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation.

#6: The teacher uses knowledge of effective verbal, nonverbal, and media communication techniques to foster active inquiry, collaboration, and supportive interaction in the classroom.

#7: The teacher plans instruction based upon knowledge of subject matter, students, the community, and curriculum goals.

#8: The teacher understands and uses formal and informal assessment strategies to evaluate and ensure the continuous intellectual, social and physical development of the learner.

#9: The teacher is a reflective practitioner who continually evaluates the effects of his/her choices and actions on others (students, parents, and other professionals in the learning community) and who actively seeks out opportunities to grow professionally.

#10: The teacher fosters relationships with school colleagues, parents, and agencies in the larger community to support students' learning and well-being.

(vgl. INTASC, 1992)

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Innovieren liegt, sind die Principles #9 und #10, sowie #8 in Auszügen, von besonderem Interesse. Auf eine Darstellung aller Standards, die diesen Principles zugeordnet sind, muss an dieser Stelle aus Platzgründen leider verzichtet werden, jedoch implizieren sie ein Lehrerbild einer motivierten Lehrperson, die sich offen gegenüber neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Einflüssen zeigt, das eigene Lernen und Handeln mit Hilfe von Methoden der Selbst- und (kollegialen) Fremdevaluation reflektiert, zu kritischem Denken anregt, das sich am Lerner orientiert, und die Schule als einen gemeinschaftlichen Ort des Lernens versteht, der durch alle Beteiligten gemeinsam geprägt wird und ein hohes Maß der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf innovative Konzepte fordert (vgl. Gröschner 2011, S.28; Seidel & Shavelson, 2007). Den *Principles* kommt eine übergeordnete Rolle zu, weshalb sie ein hohes Abstraktionsniveau aufweisen. Auf eine detaillierte Darstellung der

untergeordneten Standards wird an dieser Stelle verzichtet, da im Jahr 2010 die Standards überarbeitet und aktuellen Forschungsergebnissen Hirn- und Lernforschung, der Unterrichtsforschung sowie Entwicklungstendenzen in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion angepasst wurden (vgl. INTASC, 2010).

Eine Aktualisierung war unter anderem auch deswegen notwendig geworden, da viele Staaten selbstständig eine Aktualisierung vorgenommen hatten und somit eine landesweite Vergleichbarkeit nicht mehr gegeben war. Wie auch 1992 wurde eine Expertengruppe bestehend aus Fachleuten aus der Theorie und Praxis mit der Erstellung der Standards beauftragt. Auf diese Weise sollten normative Standardsetzungen, resultierend aus der Erfahrung der Praxis-Experten, immer dann zum Tragen kommen, wenn die Standardsetzungen nicht durch empirische Forschungsergebnisse gestützt werden konnten:

Empirical grounding was seen as supporting the efficacy of certain areas of teacher knowledge and specific teaching practices incorporated in the standards. Normative statements were seen as capturing the wisdom of practice in areas for which empirical studies are lacking or as projecting approaches that could respond to need areas not yet substantially addressed in the literature (INTASC, 2010, S.6f.).

Im Unterschied zu 1992 wurden in 2010 zunächst folgende vier Hauptaufgabenfelder von Lehrerinnen und Lehrern benannt: *The Learner and Learning*, *Content*, *Instructional Practice* und *Professional Responsibility*. Jedem dieser Felder wurden jeweils zwei bzw. drei Standards zugeordnet, die eine deutliche Überarbeitung der zehn Standard-Principles aus 1992 darstellen. Wie bereits in der Version von 1992 werden die Standards wiederum in drei Ebenen unterteilt: *Performances*, *Essential Knowledge* und *Critical Dispositions*. Für die vorliegende Arbeit, mit der Fokussierung auf den Bereich Innovieren, beinhaltet das Aufgabenfeld *Professional Responsibility* die größten Anknüpfungspunkte zu den in dieser Arbeit bisher vorgestellten Tendenzen in der deutschsprachigen Standarddiskussion und soll deshalb ausführlich dargestellt werden. Anschließend wird der Standard #9 noch einmal exemplarisch in Auszügen dargestellt, um eine Weiterentwicklung zu 1992 zu verdeutlichen.

Professional Responsibility

Creating and supporting learning environments that result in students achieving at the highest levels is a teacher's primary responsibility. To do this well, teachers must engage in professional self-renewal, which means they regularly examine their own and each other's practice through self-reflection and collaboration, providing collegial support and feedback that assures a continuous cycle of self-improvement. This kind of professional learning results in discovery and implementation of better practice for all. As professionals, teachers also contribute to practices that improve teaching and learning consistent with their school's mission and in collaboration with colleagues, school leaders, parents, guardians and other adults significant to students. They demonstrate leadership by modeling ethical behavior and by contributing to positive changes in policy and practice around activities that connect school, families and the larger community.

Standard #9: Reflection and Continuous Growth. The teacher is a reflective practitioner who uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (students, families, and other professionals in the learning community), and adapts practice to meet the needs of each learner.

Standard #10: Collaboration. The teacher collaborates with students, families, colleagues, other professionals, and community members to share responsibility for student growth and development, learning, and well-being.

(INTASC, 2010, S.10; Hervorhebung im Original)

Standard #9: Reflection and Continuous Growth

The teacher is a reflective practitioner who uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (students, families, and other professionals in the learning community), and adapts practice to meet the needs of each learner.

Performances

(a) Independently and in collaboration with colleagues, the teacher uses a variety of data (e.g., systematic observation, information about students, and research) to evaluate the outcomes of teaching and learning and to reflect on and adapt planning and practice.

(c) The teacher reflects on his/her personal biases and seeks out resources to deepen his/her own understanding of cultural, ethnic, gender, and learning differences to build stronger relationships and create more relevant and responsive learning experiences.

(f) The teacher actively investigates and considers new ideas that improve teaching and learning and draws on current education policy and research as sources of reflection.

Essential Knowledge

(g) The teacher understands and knows how to use a variety of self-assessment and problem-solving strategies to reflect on his/her practice, its influences on students' growth and learning, and the complex interactions between them.

(j) The teacher understands laws related to students' rights and teacher responsibilities (e.g., for educational equity, appropriate education for students with disabilities, confidentiality, privacy, appropriate treatment of students, reporting in situations related to possible child abuse).

(k) The teacher understands the ethical expectations of the profession including codes of ethics, professional standards of practice, and relevant law and policy.

Critical Dispositions

(l) The teacher takes ethical responsibility for student learning and uses ongoing analysis and reflection to improve planning and practice.

(n) The teacher sees him/herself as a learner, continuously seeking opportunities for professional growth.

(INTASC, 2010, S. 19)

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, bieten die INTASC Standards einen guten Überblick, über die jeweiligen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Da die INTASC Standards bereits seit Jahren Verwendung finden und frei zugänglich sind, bieten sie den angehenden Lehrerinnen und Lehrern einen Erwartungshorizont, der an sie gestellt wird. Die Einteilung „Performances“, „Essential Knowledge“ und „Critical Dispositions“ zeigt zudem ein Verständnis von guten Lehrpersonen, dass nicht einseitig auf Wissen bzw. „Kennen“ fokussiert, wie es etwa bei den Standards der KMK für den Bereich Bildungswissenschaften der Fall ist. Die INTASC Standards werden zur Bewertung von Lehrpersonen eingesetzt, die ihre erste Stelle als Lehrerin oder Lehrer antreten. In diesem Zusammenhang lassen sie konkrete Beobachtungskriterien oder eine Abstufung der einzelnen Standards im Sinne einer Bewertung vermissen. Diese findet sich bei den Standards der PHZ Schwyz, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

1.5.2 Professionsstandards der PHZ Schwyz

In Abgrenzung zum amerikanischen System, in welchem der Nutzen der Standards auch häufig über ihre Verwendung für Zertifizierungsprogramme gesehen wird, dienen, wie in den vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, in der deutschsprachigen Diskussion Standards in der Lehrerbildung vor allem als Möglichkeit der Vereinheitlichung und Verbindlichkeit der Ziele in der Lehrerbildung (vgl. Reiber, 2007). Innerhalb des deutschen Sprachraums hat die Schweiz die längste Tradition im Umgang mit Standards in der Lehrerbildung, ausgehend von den Veröffentlichungen Oser (vgl. Oser 1997a; 1997b; Oser & Oelkers, 2001), die im Kapitel 1.2 bereits ausführlich dargestellt wurden, entwickelten verschiedene Pädagogische Hochschulen Kompetenzmodelle und Standards für ihre Lehramtsstudierenden. Ein

besonders gelungenes Beispiel, welches noch vor der großen Reform der Lehrerbildung in der Schweiz entwickelt wurde⁷ und eine Weiterentwicklung der INTASC Standards hinsichtlich von Bewertungsrastern darstellt, wird hier im Folgenden dargestellt. Es ist von besonderer Bedeutung, da es im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde und nicht nur durch die sprachliche Nähe einer Überarbeitung der KMK Standards als Vorlage dienen könnte.

Ein besonders bemerkenswertes Modell, welches auch den Bereich Innovieren erfasst, wurde durch die PHZ Schwyz erarbeitet, die sich zum einen auf Osers Untersuchungen zum anderen auf die international anerkannten Standards der INTASC 1992 beziehen. Anders als die INTASC Standards, die sich auf Lehrpersonen unmittelbar nach Abschluss der Lehramtsausbildung beziehen, gelten die Standards der PHZ Schwyz für die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums und damit noch vor Abschluss der Lehrerausbildung. Die PHZ Schwyz unterscheidet zehn Professionsstandards, die den zehn INTASC Standard-Principles nachempfunden wurden und an die neue schweizerische Lehrerbildung angepasst wurden. Den Professionsstandards werden jeweils drei bis sieben Substandards zugeordnet. Die Substandards sind wiederum in unterschiedliche Niveaus (vierstufiges Kompetenzraster) ausdifferenziert. Um die jeweiligen Kompetenzstufen differenzieren zu können, wurden ihren Beschreibungen umfangreiche Beobachtungskriterien beigefügt. Die zehn Professionsstandards lauten im Einzelnen:

⁷ Seit dem Jahr 2001 wurden in der Schweiz die ca. 150 Lehrerausbildungsstätten zentralisiert und auf 15 Pädagogischen Hochschulen vereinigt. Die Zusammenlegung war der umfangreichste Reformprozess der Lehrerbildung in der Schweiz seit annähernd 100 Jahren und wurde 1995 durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eingeleitet und erst im Jahr 2004 abgeschlossen. Oelkers (2007) sieht darin eine Chance den „Lehrerbildungsföderalismus“ zu überwinden und durch qualitativ hochwertige und allgemein anerkannte Abschlüsse die Lehrerbildung zu professionalisieren und zu harmonisieren (vgl. Gröschner, 2011).

Die Lehrperson

1. versteht die Fachinhalte

Die Lehrperson verfügt über Fachwissen, versteht die Inhalte, Strukturen und zentrale Forschungsmethoden ihrer Fachbereiche und sie kann Lernsituationen schaffen, die diese fachspezifischen Aspekte für die Lernenden bedeutsam machen.

2. versteht Entwicklungsprozesse

Die Lehrperson versteht, wie Kinder und Jugendliche lernen und sich entwickeln, und sie kann Lerngelegenheiten und Lernwege anbieten, welche die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung unterstützen.

3. versteht Unterschiede im Lernen

Die Lehrperson versteht, wie verschieden die Wege zum Lernen sind, und schafft Unterrichtssituationen, die den Lernenden individuell angepasst sind.

4. verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien

Die Lehrperson versteht und verwendet eine Vielfalt von Unterrichtsstrategien, um bei den Lernenden stufengerechte instrumentelle Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern.

5. moderiert und leitet an

Die Lehrperson setzt ihr Verständnis über Motivationsprozesse, und zum Klassenmanagement gezielt ein, um Lernsituationen zu schaffen, die die positive soziale Zusammenarbeit der Kinder und Jugendlichen fördert und selbstgesteuertes Lernen zulässt.

6. kommuniziert und präsentiert

Die Lehrperson verwendet ihr Wissen von effektiven verbalen sowie auch nicht verbalen Kommunikations- und Medienformen, um aktives Lernen, Mitarbeit und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

7. plant und evaluiert

Die Lehrperson plant realisiert und evaluiert ihren Unterricht auf Grund ihres Verständnisses vom Fachbereich, von Lehrplan und Leitideen der Schule und auf der Basis des berufswissenschaftlichen Hintergrunds.

8. beurteilt und fördert

Die Lehrperson versteht und verwendet gezielt unterschiedliche Beurteilungssysteme, um die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fortlaufend einzuschätzen, zu sichern und zu fördern.

9. reflektiert ihre eigene Erfahrung

Die Lehrperson reflektiert fortlaufend die Wirkung ihrer Entscheide und Tätigkeiten auf Andere (Lernende, Eltern und auf andere Lehrende) und sie geht ihre professionelle Weiterentwicklung aktiv und verantwortungsbewusst an.

10. nimmt Einfluss auf das Umfeld

Die Lehrperson verhält sich professionell im Umgang mit dem schulischen und gesellschaftlichen Umfeld, pflegt konstruktive Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen, Fachstellen, Eltern und Behörden, um ein förderliches Lernklima zu schaffen.

(PHZ Schwyz, 2002)

Nachdem die zehn Professionsstandards dargestellt worden sind, soll nun ein Standard aus dem Bereich des Professionsstandards 10: „Die Lehrperson kooperiert im Umfeld“ exemplarisch in den Kompetenzniveaustufen und den dazugehörigen Beobachtungskriterien dargestellt werden:

Professionsstandard 10: Die Lehrperson kooperiert im Umfeld		
Die Lehrperson verhält sich professionell im Umgang mit dem schulischen und gesellschaftlichen Umfeld, pflegt konstruktive Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen, Fachstellen, Eltern und Behörden, um ein förderliches Lernklima zu schaffen.		
Standard 10.4 Beteiligt sich an Projekten und Bildungsanliegen der Schule		
	Teilkompetenz	Beobachtungskriterien
Niveaustufe 0	steht schul- und bildungspolitischen Anliegen und Projekten indifferent gegenüber	
Niveaustufe 1	weiß um schul- und bildungspolitische Anliegen und ist offen für Projekte der Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Lehrperson über aktuelle schul- und bildungspolitische Anliegen Auskunft geben? • Arbeitet sie im Sinne der schulischen Rahmenvorgaben (Schulkonzept, Leitbild, Schulprogramm)? • Setzt sie sich kritisch-konstruktiv mit den Schulentwicklungsprojekten der eigenen Schule auseinander? • Engagiert sie sich bei der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten? • Bringt sie eigene Kompetenzen und Ressourcen in den Projektprozess ein? • Trägt sie zu einer positiven und produktiven Kommunikations- und Zusammenarbeitskultur bei?
Niveaustufe 2	setzt sich mit Fragen der Schulentwicklung auseinander und verfügt über Kompetenzen, sich an Projekten der Schulentwicklung aktiv zu beteiligen	<ul style="list-style-type: none"> • Setzt sich die Lehrperson intensiv mit den aktuellen Fragen der Schulentwicklung der eigenen Schule auseinander, indem sie zusätzliche Informationen zum Projektthema beschafft (Literaturrecherche, Befragung anderer Schulen, Besuch spezieller Weiterbildungsangebote etc.)? • Bringt sie die neuen Erkenntnisse, Kompetenzen und Informationen in das Projekt ein? • Unterstützt und motiviert sie Kolleginnen und Kollegen bei der Durchführung der Schulentwicklungsprojekte? • Kann sie das Anliegen des Projektes in positiver Form interessierten Kreisen außerhalb der eigenen Schule aufzeigen (Eltern, Behörden, Presse, Lehrpersonen aus anderen Schulen etc.)? • Trägt sie durch ihre lösungsorientierte Auseinandersetzung in den Projekten zu einer positiven und produktiven Kommunikations- und Kooperationskultur der Schule bei?

Niveaustufe 3	<p>initiiert und trägt Mitverantwortung für die schulische Entwicklung im bildungspolitischen Kontext und verfügt über professionelle Kompetenzen im Projektmanagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nimmt die Lehrperson aktuelle bildungspolitische und / oder schulinterne Anliegen auf und initiiert, in Absprache mit der Schulleitung, Schulentwicklungsprojekte? • Übernimmt sie (Teil-) Verantwortung und Aufgaben in Projekten? • Verfügt sie über eine adäquate Aus- oder Weiterbildung für die Übernahme des Projektmanagements? • Verfügt sie über ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die vorgebrachten Anliegen des Teams und kann sie diese im Projektprozess, in der Regel, mitberücksichtigen? • Trägt sie durch ihr Auftreten nach innen und außen zu einer positiv wahrgenommenen Kommunikation und Kooperation mit dem schulischen Umfeld bei? <p style="text-align: right;">(vgl. PHZ Schwyz, 2002, S.50)</p>
---------------	--	---

Die Beobachtungskriterien verbunden mit denen in immanenten Niveaustufen stellen eine deutliche Weiterentwicklung der INTASC Standards dar und zeigen ein sehr viel ausdifferenzierteres Verständnis von Innovieren als dies in Deutschland durch die Ausformulierung der KMK Standards für den Kompetenzbereich Innovieren der Fall ist. Die Standards der PHZ Schwyz können nicht nur von Studierenden als ein klares Erwartungsprofil an Ihre Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer im Unterricht genutzt werden, sondern sie bieten ihnen unmittelbare Verbesserungsvorschläge bzw. Weiterentwicklungspotenziale für ihre Tätigkeit an.

Eine solch starke Konkretisierung des Lehrerhandelns ermöglicht zwar eine gestufte Zielerreichung, wie sie zum Beispiel von Oelkers gefordert (vgl. Oelkers, 2010, S.10) wird, jedoch fühlen sich mit Sicherheit Kritiker in ihrer Befürchtung bestätigt, dass die Lehrerbildung vereinseitigt oder der Lehrberuf durch eine Hyperstabilität der geforderten Inhalte verengt werden könnte (vgl. Kapitel Kritik an einer standardisierten Lehrerbildung).

1.6 Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften als Beispiel kompetenzorientierter Lehrerbildung

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben sollten die Universitäten in NRW die Umstellung auf Bachelor und Master in den Lehramtsstudiengängen spätestens zu Beginn des Wintersemesters 2011/2012 vollzogen haben. Als Reaktion auf die

veränderten Bedingungen in der Lehrerbildung durch den im Bologna-Prozess ausgelösten *Shift from Teaching to Learning* (vgl. Welbers & Gaus, 2005) und der damit verbundenen Kompetenzorientierung in der Lehre entschlossen sich verschiedene Universitäten zur Einführung von Modellstudiengängen und Projekten, um Elemente des Bachelor-Master-Systems zu erproben (vgl. Bastian et al., 2005; Hilligus & Rinkens, 2006).

An der Universität zu Köln sollte die Studienreform im Lehramt unter anderem dazu genutzt werden, das bildungswissenschaftliche Begleitstudium neu zu strukturieren und im Lehramtsstudium eine stärkere Kompetenzorientierung geltend zu machen. Dabei sollten aktuellen Studienbedingungen ebenso wie wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung getragen werden. Zu diesem Zweck wurde im Wintersemester 2009/2010 das Modellkolleg Bildungswissenschaften initiiert. Im Gegensatz zu den bisherigen erziehungswissenschaftlichen Studien wurden die Inhalte innerhalb des Modellkollegs stärker als bisher von den Kernkompetenzen her entwickelt, welche die Studierenden als spätere Lehrerin bzw. Lehrer im Berufsalltag benötigten (vgl. Rohr & Roth, 2012). Als Orientierungsrahmen galten hierzu die von der Kultusministerkonferenz formulierten Kernkompetenzen Erziehen, Beurteilen, Unterrichten und Innovieren (vgl. KMK, 2004a). Die intendierte Kompetenzorientierung sollte durch eine sukzessiv erweiterte Perspektive der Studierenden und ihrem Zugang zum Feld des Unterrichtens bzw. der Schule erreicht werden (vgl. König & Herzmann, 2011, S.189; Herzmann et al., 2012). Das bedeutet, dass in den Modulen des Modellkollegs der Blick zunächst auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin gerichtet werden sollte. Daran anschließend wurden die Leistungen kleiner Gruppen von Schülerinnen und Schüler betrachtet, bevor eine Unterrichtssituation in der Klasse erfolgte und schließlich die Entwicklung der ganzen Schule in den Fokus rückte.

Dem Modellkolleg wurde eine aktive Bewerbungsphase voran gestellt. In einem „Auswahlverfahren, das Kriterien wie ein (möglichst gleichmäßige) Beteiligung aller vier im Lehrerausbildungsgesetz vorgesehenen Studiengänge, Studienmotivation sowie personenbezogene Parameter (Geschlecht, Alter, Behinderung, Migrationshintergrund, bisheriger beruflicher Werdegang, Kindererziehungszeiten)“ (Artmann et al., 2010, S.256) berücksichtigte, wurden 56 Studierende ausgewählt. Diese wurden vier Semester lang jeweils an einem Tag der Woche in einem bis zu

sechsstündigen Seminarkontext in Gruppen von 25-30 Studierenden unterrichtet. Zusätzlich hospitierten die Studierenden einen Vormittag in der Woche in einer von insgesamt 14 Kooperationsschulen, um theoretische Konzepte und Konstrukte mit der Schulpraxis abzugleichen, bzw. Ideen und Beobachtungen aus der Praxis in den seminaristischen Kontext zu tragen. Die Kooperationsschulen umfassten abgesehen vom Berufskolleg alle Schulformen in NRW, inkl. Förderschulen mit diversen Förderschwerpunkten und einer Abendrealschule. Der Seminarkontext wurde von insgesamt 19 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und einer über die Semester wechselnden Zahl von Lehrerinnen und Lehrern aus den Praxisschulen gestaltet. Die strukturelle und curriculare enge Kooperation zwischen Universität und Kooperationsschulen stellte ein Kernelement des Modellkollegs dar (vgl. Rohr & Roth, 2012, S. 6).

Im Modellkolleg Bildungswissenschaften wurde ein Mentorensystem etabliert, in welchem Studierende einen Mentor oder Mentorin aus dem Kreis der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auswählen konnten. Die Aufgabe des Mentors oder der Mentorin bestand darin, die Studierenden über die gesamte Zeit des Modellkollegs hinweg in studententypischen Problemen und in der Reflexion von Lernprozessen zu begleiten. Zentral war dabei die Betrachtung der von den Mentees während des Semesters erstellten Portfolios in einem gemeinsamen Entwicklungsgespräch. Gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren formulierten die Mentees Lernziele für ihr jeweiliges Semester. Die Leistungserfassung der Studierenden geschah dementsprechend nicht nur durch die an der Universität üblichen Messungsverfahren wie z.B. Wissenstests, sondern insbesondere durch die von den Studierenden erstellten Entwicklungsportfolios. Die Leistungen der Studierenden wurden bewusst nicht benotet, sondern lediglich auf Mindeststandards geprüft, die durch die begleitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stetig weiterentwickelt wurden und sowohl inhaltliche Bereiche als auch reflektorische Fähigkeiten des eigenen Handelns sowie Qualifikationen im wissenschaftlichen Arbeiten umfassten.

Die Inhalte des Modellkollegs zeichneten sich durch die von der KMK geforderte Interdisziplinarität der Bildungswissenschaften aus und wurden in Anlehnung an die KMK Standards (vgl. KMK, 2004a) formuliert. Dabei wurde das gesamte spätere bildungswissenschaftliche Begleitstudium im „Zeitraffer“ (Rohr & Roth, 2012, S.6)

innerhalb von vier Semestern durchlaufen, um das Modellkolleg rechtzeitig vor Einführung des Bachelor-Master-Systems für alle neu eingeschriebenen Lehramtsstudierenden abschließen zu können. Mit einem zeitlichen Umfang von 6 Credit Points wurden die vier *Hauptmodule* (Erziehen, Beurteilen, Unterrichten und Innovieren) von den *Andockmodulen*, die einen Umfang von jeweils 2 Credit Points hatten, unterschieden:

Mit Bezug auf das neue Lehrerausbildungsgesetz wurden zusätzlich die Module ‚Sonderpädagogische Grundlagen‘ zur Vermittlung von Basiskompetenzen in sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an Regelschulen und das Modul ‚Deutsch als Zweitsprache‘ zur Berücksichtigung der durch Einwanderung neu entstandenen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in das Modellkolleg integriert (vgl. LABG 2009, §§ 2,2 und 11,7). Der Aspekt der Diversität bzw. Heterogenität von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich Geschlecht, Kultur, sozialer Lage und Behinderung floss zudem durch die Bereiche ‚Soziale Intervention und Kommunikation (Schulsozialarbeit)‘ und ‚Inklusion/Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen‘ in das Modellkolleg ein (ebd.).

Wie bereits erwähnt, sollte sich die Perspektive der Studierenden auf Unterricht und Schule im Verlauf des Modellkollegs immer mehr erweitern. Im Modul *Erziehen* fokussierten sie ihre Beobachtungen selbstständig und/oder angeleitet auf einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine gezielte Erfassung und Beschreibung von „Schülerfällen“ stellte den Übergang zum zweiten Modul *Beurteilen* dar, in welchem Leistungen von Schülergruppen anhand von Beurteilungsdokumenten (wie z.B. Tests, Klassenarbeiten oder Zeugnissen) bewertet werden sollten. Im folgenden Modul *Unterrichten* erfolgte eine Fokussierung auf die Interaktion innerhalb der Klasse. Aktivitäten der Studierenden in diesem Modul umfassten beispielsweise theorie- und praxisgeleitete Unterrichtsentwürfe sowie deren Erprobung in den Kooperationsschulen (vgl. König & Herzmann, 2011, S.189). Im abschließenden Modul *Innovieren* erfolgte eine Analyse des Systems Schule anhand eines Planspiels, in welchem die Studierenden die unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten innerhalb des Systems Schule einnehmen mussten. Die ausführliche Darstellung der behandelten Inhalte der einzelnen Module würde an dieser Stelle einen zu breiten Raum einnehmen. Deshalb wird im Folgenden lediglich ein von Artmann et al. (2010, S. 257f.) erstellter kurzer Überblick über die Inhalte der Hauptmodule (bzw. Grundmodule) wiedergegeben werden:

Für das Grundmodul ‚*Erziehen*‘ bedeutet dies, dass die Studierenden ein systemisches Verständnis ihrer Erziehungsaufgabe als Lehrperson entwickeln können. Vor dem Hintergrund von Bildungs- und Erziehungstheorien lernen sie, unterschiedliche Haltungen und Werte im Erziehungsprozess kritisch zu reflektieren und Strategien für das Aufgabenspektrum des Erziehens und des Förderns zu entwickeln.

Im Grundmodul ‚*Unterrichten*‘ werden die Studierenden dazu befähigt, individuelle Lernprozesse und Lernbiographien ihrer Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsplanungen, Interaktionen und Bewertungen zu berücksichtigen. Sie erfahren, welche komplexen Anforderungen in Bezug auf curriculare Anforderungen, Ziele und Standards, Sozialformen, Unterrichtsmethoden und „Classroom-Management“ an das Unterrichten gestellt werden und lernen (ausgewählte) Theorien und Didaktiken von Unterricht sowie Einsatzmöglichkeiten von Medien im Unterricht kennen.

Das Grundmodul ‚*Beurteilen*‘ zielt auf verschiedene Dimensionen von Beurteilungskompetenz: das Erfassen und Beurteilen von Lernvoraussetzungen, -prozessen und -ergebnissen, die Analyse von Lernmaterialien und Aufgabenforderungen sowie das Erkennen und Reflektieren der Merkmale, die die Qualität von Leistungsbeurteilungen beeinflussen. Die Studierenden lernen dazu kognitive, soziale und emotionale Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs sowie verschiedene Methoden und Instrumente der Leistungsmessung und -diagnostik kennen.

Im Grundmodul ‚*Innovieren*‘ steht zunächst die Vermittlung von Grundlagen des Bildungssystems und der Schule in historischer und vergleichender Perspektive sowie deren rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen im Mittelpunkt. Um eigene Qualitätsstandards von Schule und Unterricht entwickeln zu können, lernen die Studierenden die zentralen Befunde der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung kennen und zu beurteilen. Sie sollen – im Sinne eines innovativen Habitus – befähigt werden, kreative Entwürfe für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

1.7 Das Grundmodul Innovieren im Modellkolleg Bildungswissenschaften⁸

Das Modul Innovieren stellt das vierte und im zeitlichen Verlauf letzte Hauptmodul des Modellkollegs dar. Nach einer Beschäftigung der Studierenden in den ersten drei Semestern mit der individuellen Schülersicht und der Klassenebene war es das Ziel des Moduls Innovieren, bei den Studierenden den Blick für die Schule als Gesamtsystem zu schärfen und zugleich die verschiedenen Einflüsse des Bildungssystems auf die schulischen Prozesse darzustellen. Die Studierenden sollten

⁸ Dieses Kapitel stellt lediglich eine kurze Zusammenfassung der Ziele, der thematischen Schwerpunktsetzung sowie der Methodik des Moduls Innovieren dar. Für eine ausführliche Darstellung des Moduls sei auf den Ouden et al. (2012) verwiesen sowie für eine ausführliche Darstellung des Modellkollegs samt empirischer Auswertung auf Rohr & Roth (2012).

sich im Laufe des Moduls als aktive Mitglieder einer Bildungseinrichtung verstehen und erkennen, welche Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Schule sie haben. Das Verständnis kooperativen Handelns im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bildete dabei ein zentrales Kriterium, da die Modulverantwortlichen davon ausgegangen sind, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in einem reflexiven und sozialen Austausch innerhalb der Schule stattfinden.

Die Lernergebnisse des Moduls Innovieren beziehen sich auf verschiedene Aspekte im Bereich Innovieren, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Die Studierenden kennen die Grundlagen des Bildungssystems und der Schule (rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, Kooperationsstrukturen in der Schule).
- Sie verstehen Schule als eigenverantwortliche Handlungseinheit, in der sie aktiv unter Berücksichtigung lokaler Bedingungen an der Optimierung von Lehr-/Lernprozessen beteiligt sind.
- Sie verstehen Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als integrale Bestandteile ihrer Profession.
- Die Studierenden kennen Methoden der Evaluation sowie zentrale Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung und können diese als wichtige Bedingung für innovative Prozesse reflektieren.
- Sie sehen die Schulprogrammarbeit als wichtige Voraussetzung innovativer Schul- und Unterrichtsentwicklung an.
- Sie wenden Schulprogrammarbeit zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler an.
- Sie verstehen die Vielfalt struktureller Diskriminierung und begegnen diesen mit Antidiskriminierungsverfahren im Schulentwicklungsprozess.
- Sie begreifen Inklusion als eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderung, die sich auf verschiedene Differenzlinien, wie etwa Behinderung, Geschlecht oder Migrationshintergrund bezieht.

Um den Studierenden innerhalb eines Semesters die Möglichkeit zu geben, an Schulentwicklungs- bzw. Innovationsprozessen teilzuhaben und eigene Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen und aufzubauen, wurde im Modul Innovieren ein Planspiel durchgeführt, im Rahmen dessen die Studierenden ein

Schulprogramm für eine Schule, die sich in einem Umstrukturierungsprozess zur inklusiven Ganztagschule befindet, entwickeln sollten. Planspiele sind Simulationen, die einen Ausschnitt der Realität darstellen und den beteiligten Personen eine hohe Partizipation abverlangen. Sie sind in besonderem Maße geeignet, bei den Teilnehmenden Lernprozesse anzuregen, bei denen kognitives Wissen und Handlungswissen miteinander verknüpft werden und zugleich eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen aufgebaut werden kann. Im Rahmen des Moduls Innovieren erschien diese Methode besonders geeignet, um den Studierenden die Komplexität von schulischen Prozessen und Strukturen in komprimierter Form zu vermitteln und ihnen gleichzeitig eigenes Handeln im Rahmen der geschützten Planspielstruktur zu ermöglichen.

Die Studierenden wurden in fünf verschiedene Akteursgruppen eingeteilt, die gemeinsam das Schulprogramm entwickelten und dabei die Interessen ihrer jeweiligen Gruppe vertreten sollten. Die fünf Akteursgruppen waren die Schulleitung, die Lehrkräfte, der Schulträger, das weitere pädagogische Personal sowie die Eltern. Mit andauernder Spielzeit und nach der zusätzlichen Information durch externe Expertinnen und Experten des Schulbüros Köln, SchulgründerInnen der »Inklusiven Universitätsschule Köln«, des Landschaftsverbandes Rheinland sowie eines selbstständigen Schulentwicklungsplaners weiteten sich die Perspektive und die Handlungskompetenz der Studierenden aus. Deutliche Fortschritte erzielten sie dabei in der Gestaltung von Sitzungen, der Etablierung von Steuergruppenarbeit und der Einbeziehung von außerschulischen Ressourcen.

Zur Durchführung des Planspiels wurde vor Beginn des Semesters ausführlich Literatur für die Studierenden zusammengestellt, in der theoretische sowie praxisbezogene Texte zu den Bereichen Schulentwicklung, Innovationen und deren Implementation, Schulprogrammarbeit, Inklusion etc. zusammengetragen wurden. Zusätzlich gab es für jede Akteursgruppe eine spezifische Literaturliste, in der die Studierenden Texte und Materialien fanden, die sich speziell auf die Situation und die Interessen ihrer jeweiligen Gruppe bezogen. Dies stellte während des gesamten Semesters die Materialgrundlage für die Arbeit im Planspiel dar und ermöglichte den Studierenden, eigenständig und entsprechend ihrer jeweiligen Tätigkeiten und Interessen im Planspiel Literatur auszuwählen und sich Themen vertiefend anzueignen.

2 Innovation und Innovieren

Die Begriffe Innovation und Innovieren finden in unserem alltäglichen Sprachgebrauch häufig Verwendung. Spätestens seit der Diskussion um den KMK Kompetenzbereich Innovieren haben diese Begriffe Einzug in die erste Phase der Lehrerbildung gehalten. Dies macht eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Begriffen und ihrer Verwendung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung für diese Arbeit notwendig.

Im Kapitel 2.1 erfolgt eine Begriffspräzision anhand von aktuellen Forschungsentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Ziel des Kapitels ist es, das Verständnis des Begriffs Innovieren zu verdeutlichen, wie es in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird und insbesondere bei der Erstellung der Fragebögen und Interviewleitfäden Verwendung fand. Anschließend soll der Begriff Innovieren anhand von professionstheoretischen Überlegungen in der Lehrerbildung verankert werden (Kapitel 2.3).

Schulentwicklung wird in der wissenschaftlichen Diskussion einhellig als ein elementarer Bestandteil von Innovieren im schulischen Kontext angesehen. Deshalb wird im Kapitel 2.3 das Begriffsverständnis von Schulentwicklung anhand der Begriffsverwendung im deutschsprachigen Raum (Kapitel 2.3.1) näher dargestellt und mit Hilfe der Pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff (Kapitel 2.3.2) näher expliziert.

2.1 Innovation und Innovieren – Eine Begriffsbestimmung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Das Wort „Innovation“ wird zurückgeführt auf das lateinische Wort *innovatio* (Wortstamm *novus* = neu) und bedeutet so viel wie „Einführung von etwas Neuem“, „Erneuerung“ oder „Neuerung“ (Duden Fremdwörterbuch, 2005, S.459). Im Alltag wird etwas als Innovation bezeichnet, wenn es „neu“ geschaffen wurde oder als „kreative“ (Um-)Gestaltung angesehen werden kann. Dabei wird angenommen, dass

die Innovation eine „Verbesserung oder Lebenserleichterung für die Gesellschaft darstellt und deshalb wertgeschätzt wird“ (Gröschner 2011, S.39, vgl. auch Rogers, 2003; Hameyer, 2005).

Der Begriff Innovation findet in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen Verwendung, wie zum Beispiel der Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaft und Psychologie. Je nach disziplinarer Perspektive werden nach Bormann und Rürup (2009) spezifische Entstehungsbedingungen und Erklärungsansätze für Innovation herangezogen. Im Wesentlichen werden in der Innovations-, Transfer- und Implementationsforschung dabei vier Ansätze unterschieden:

- Innovation als Gegenstand oder Ergebnis:
Erforscht werden die Verbreitung und Verankerung *einer* Innovation, sowie deren (Neben-)Wirkungen und die Einflussfaktoren, die zur Verbreitung dieser einzelnen Innovation geführt haben.
- Innovationsprozesse als Planungsprozesse (Innovieren):
Erforscht wird u.a. Innovieren als rationaler Entscheidungsprozess und gezielter Kommunikationsprozess, Innovieren als Management bzw. Steuerungsaufgabe, Reformprogramme und ihre Wirkungen in einem Mehrebenenmodell, Innovieren als ein ergebnisoffener Aneignungs- und Lernprozess oder Innovieren als Netzwerkaktivität.
- Innovationsprozesse als Wandlungsprozesse:
Erforscht werden Paradigmen gesellschaftlicher Entwicklungen, dabei werden die kontrastierende Beobachtungskriterien gleichgewichtsorientiert (in Grenzen beeinflussbarer Wandel als permanenter Prozess, z.B. durch Evolution) und ungleichgewichtsorientiert (kaum steuerbarer eruptiver, konfliktreicher Wandel, z.B. durch Revolution) unterschieden.
- Innovativität als Eigenschaft von sozialen Systemen und Personen:
Erforscht werden innovationsförderliche Persönlichkeitsmerkmale und Führungsstile sowie die strukturellen, inhaltlichen und sozialen Bedingungen der Rezeption und Verwendung von innovativem Wissen.

Nach Bormann und Rürup (2009) konstituiert sich die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung in variabler Anlehnung an Forschungsansätze anderer

Disziplinen und besitzt ihrer Ansicht nach bisher keinen eigenen Kern. Gleichwohl beschreiben Sie eine Fokussierung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung der letzten Jahre auf die Bereiche *Innovieren* (u.a. Kolbe et al., 2008; Altrichter & Wiesinger, 2005; Kussau & Brüsemeister, 2007) und *Innovativität* (u.a. Krause, 2004; Rogers, 2003; Schaefers, 2004).

Was die verschiedenen Ansätze in ihren Definitionen von Innovation eint, sind die Aspekte der „Neuheit“ (vgl. Rouse, 1992; Gröschner, 2011) sowie die Veränderung des „Status Quo“ (vgl. van de Ven et al., 1999). Rogers (2003) definiert Innovation zunächst als „an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption“⁹. (...) If the idea seems new to the individual, it is an innovation“ (Rogers, 2003, S.12). Diese sehr allgemein gehaltene Definition ergänzt er an anderer Stelle, wenn er die Gesamtheit des Innovationsprozesses in der Diffusionsforschung beschreibt:

The innovation-development process consists of all the decisions, activities, and their impacts that occur from recognition of a need or problem, through research, development, and commercialization of an innovation, through diffusion and adoption of the innovation by users, to its consequences. Recognition of a Problem or need may occur when a social problem rises to a high priority an agenda of topics which deserve research (Rogers, 2003, S.4).

In dieser Definition werden verschiedene Charakteristika von Innovation deutlich: Innovation wird von ihm als ein (Entwicklungs-)Prozess verstanden, dessen Anfangspunkt durch das Erkennen eines Bedarfs oder einer zu lösenden Problematik durch Einzelne markiert wird und das Annehmen bzw. Verbreiten der Innovation durch andere miteinschließt.

Diese zentralen Aspekte lassen sich zum Teil auch bei anderen Autoren außerhalb der Diffusionsforschung finden, so geht Braun-Thürmann (2005) in seiner soziologischen Einführung zu Innovation ebenfalls über den Aspekt der Neuheit hinaus und beschreibt die Notwendigkeit einer äußeren Wahrnehmung von Innovationen und einer daraus resultierenden möglichen Reorganisation des Handelns: „Real wird eine Innovation zum einen durch die Praktiken der Herstellung, und zum anderen durch

⁹ Im englischen Sprachgebrauch wird zwischen den Begriffen Adoption und Adaption klar unterschieden. „Während Adoption die direkte unveränderte Übernahme einer Idee meint, sind mit Adaption bestimmte Anpassungen und Neuerfindungen nicht ausgeschlossen“ (Rürup, 2007, S.59). Im Deutschen bezieht sich der Begriff Adoption dagegen „ausschließlich auf Subjekte (Menschen, Tiere), die per se nur als das was sie sind, angenommen werden können“ (ebd.). Konzepte, Ideen, Verfahrensweisen, Produktionswege etc. können hingegen adaptiert werden.

diejenigen, die das Produkt der Praktiken als innovativ erleben und ihr Handeln danach ausrichten“ (ebd., 2005, S.7).

Innerhalb einer, durch die pädagogischen Psychologie geprägten, Schulentwicklungsforschung wird Innovation als eine soziale Aktivität verstanden,

die Veränderungen auf vier Dimensionen anstrebt: Verändert werden sollen, Praktiken, das Wissen und die Einstellungen, die diesen Praktiken unterlegt sind, deren materielle Aspekte, sowie die sozialen und organisationalen Strukturen, in die diese Praktiken eingebettet sind und die ihrerseits wieder mit einem System von Ressourcen, Macht und Sanktionen/Gratifikationen assoziiert sind (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 31).

In diesem Sinne kann eine Innovation mit einem Angebot gleichgesetzt werden, wobei Personen dieses Angebot unterschiedlich annehmen können. Am Beginn einer Innovation stehen Akteurinnen und Akteure, die „Strukturangebote“, also neue Normen, Praktiken, Ressourcen etc., für andere Personen schaffen. Die „anderen“ Akteurinnen und Akteure, die im obigen Zitat von Rogers als „users“ bezeichnet wurden, können die neu kreierte Angebote nun gänzlich annehmen, teilweise annehmen oder völlig verweigern (vgl. Altrichter 2009, S. 247).

In der neueren wissenschaftlichen Diskussion um Innovation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verschiebt sich der Fokus weg von den von Altrichter und Wiesinger angesprochenen „organisationalen Strukturen“ hin zu einer stärkeren Beachtung des Individuums. Dies gilt insbesondere in der Forschung zur *Innovativität von Einzelpersonen*. Dabei wird zum einen auf die Bedeutung der oder des Einzelnen in der Entstehung von Innovation untersucht. Innovationen gehen demnach von einzelnen Personen aus, die eine „Idee“ hatten und „kreativ“ waren (vgl. Gröschner, 2011; Burnard, 2006; Jeffrey, 2006). Zum anderen werden die individuellen Folgen eines Innovationsprozesses für die beteiligten Personen in der Umsetzung bzw. Adaption analysiert.

Gröschner verbindet die aktuelle Tendenz der Erforschung der Innovativität der oder des Einzelnen mit der aktuellen Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. „Der Fokus liegt damit auf individuellen Kompetenzen“ (Gröschner, 2011, S.8). Gröschner geht deshalb „von einem pragmatischen Begriffsverständnis aus und charakterisiert Innovation als einen aktiven, individuellen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in einem reflexiven, sozialen Erfahrungsraum“ (ebd.). Er entwickelte ein Triadenmodell, das zur Erfassung von *Innovationskompetenz* bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung dienen soll. Innerhalb des

Modells werden berufsbezogene theoretische Kenntnisse und praktische Anwendungen, Persönlichkeitsmerkmale (wie Selbstwirksamkeit und Erfahrungsoffenheit) sowie Einstellungen zum Innovieren und Lernen voneinander unterschieden und per Fragebogenerhebung erfasst. Laut Gröschner stehen die Aspekte in einem gegenseitigen Wechselverhältnis und bilden die zentralen Grundlagen für Innovationskompetenz, die er als eine „berufsbezogene Lernkompetenz“ (ebd.) versteht.

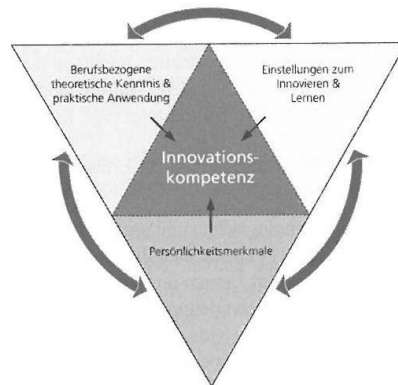


Abbildung 1: Triadenmodell zur Erfassung von Innovationskompetenz (Gröschner, 2011, S.84)

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen machen eine uneinheitliche und zum Teil unklare Begriffsdefinition augenscheinlich, da mit Innovation sowohl ein Produkt oder ein Ergebnis als auch ein Prozess gemeint sein kann. Der Prozess wiederum kann entweder mit Sicht auf diejenigen Personen betrachtet werden, die eine Innovation initiieren oder auch mit der Blickrichtung auf diejenigen, welche die Innovation verwenden und umsetzen möchten. Innovationen als Produkte oder Ergebnisse zum Beispiel von Schulentwicklungsprozessen können die befragten Studierenden durch ihre Verortung in der ersten Phase der Lehrerausbildung nur bedingt beantworten. Um die Prozesshaftigkeit von Innovation stärker zu betonen und damit dem der studentischen Sicht entgegen zu kommen, wird in dieser Arbeit weiterhin nur noch der Begriff *Innovieren* verwandt. Damit wird gleichzeitig eine einheitliche Begriffsverwendung mit der KMK angestrebt, die in ihren Veröffentlichungen fast ausschließlich den Begriff Innovieren an Stelle von Innovation verwendet (vgl. Kapitel 2.3 Innovieren im Verständnis der KMK). Für die vorliegende Arbeit ist die Fokussierung auf individuelle Zugänge zum Innovieren unerlässlich, da sich die Untersuchung mit der individuellen

Innovationsbereitschaft und Verständnis der Studierenden des Modellkollegs Bildungswissenschaften zum Innovieren befasst. Unter der Berücksichtigung der Perspektive der Studierenden, erhoben durch Einzelinterviews und Fragebogenerhebung, und in Anlehnung an die vorausgegangenen theoretischen Überlegungen, wird Innovieren als ein Entwicklungs- oder Veränderungsprozess verstanden, der von einzelnen Personen, die einen Handlungsbedarf bzgl. Mangel an Wissen, Einstellungen, Praktiken oder organisationalen Strukturen festgestellt haben, initiiert wird, indem sie neue Erkenntnisse, Konzepte, Praktiken etc. in ihrem sozialen Erfahrungsraum einsetzen.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei nicht auf der Frage, wie sehr die Studierenden in der Lage sind, Innovationen zu initiieren, umzusetzen oder zu gestalten. Dies ist aufgrund der Verortung der Arbeit in der ersten Phase der Lehrerbildung kaum möglich, da die Studierenden nicht durchgehend in einem schulischen Kontext tätig sind. Im Mittelpunkt stehen individuelle Veränderungen der Studierenden bzgl. ihres Zuganges zum Innovieren, ihrem Verständnis von Innovieren und welche Innovationsbereitschaft sie angeben zu haben. Diese Aspekte werden im Abgleich mit den von der KMK im Kompetenzbereich Innovieren geforderten Bildungsstandards analysiert werden.

2.2 Innovationsverständnis in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

In den vorangegangenen Kapiteln, insbesondere innerhalb der Formulierung einer Definition von Innovieren, wurde deutlich, dass Innovieren im Sinne der KMK insbesondere die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen beinhaltet und die Lehrperson als einen lebenslangen Lerner erfasst (vgl. KMK 2004a). Wie bereits mehrfach ausgeführt, geht es in der vorliegenden Forschungsarbeit um die Innovationsbereitschaft der Studierenden im Modellkolleg sowie ihrem Verständnis von Innovieren. An dieser Stelle soll nun geklärt werden, inwiefern das Verständnis von Innovieren als lebenslange Lernaufgabe, wie es von der KMK heutzutage

gefordert wird, in professionstheoretischen Diskussionen¹⁰ verankert ist und wie sehr sich die bildungspolitischen Erwartungen sich diesbezüglich seit den 1960er Jahren verändert haben.

Ende der 1960er Jahre wurde Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, durch eine noch am Beginn stehende und in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit optimistisch eingeschätzte Lern- und Unterrichtsforschung, noch mit einer Verwissenschaftlichung gleichgesetzt (vgl. Terhart, 1992). „Die Professionalisierung setze auf zweckrationales Handeln und war bemüht, die Person des Lehrers zu neutralisieren. Was weder lehrbar noch lernbar ist, schien zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht geeignet zu sein“ (Czerwenka, 2004, S. 57). Erst allmählich entwickelten sich in der Pädagogik eigenständige Professionstheorien heraus, die auch z.B. Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nahmen. Bauer definierte Ende der 1990er Jahre:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (Bauer, 1997, S.22).

Combe und Kolbe (2008) beschreiben in der neueren Diskussion zur Bestimmung von Profession von Lehrerinnen und Lehrern eine Verschiebung des wissenschaftlichen Diskussionsfokus weg von „statusrelevante[n] Eigenschaften und äußere[n] Kriterien (wie etwa die universitäre Ausbildung)“ (ebd., S.857; Hervorhebung im Original) hin zu „Binnenstrukturen und typischen Handlungsproblemen des Lehrersberufs“ (ebd.). Sie beziehen sich dabei vor allem auf Ergebnisse der strukturtheoretischen Forschung¹¹, die ein beachtliches Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und

¹⁰ Profession stammt vom lateinischen Wort *professio* und bedeutet soviel wie ein Bekenntnis zu einem bestimmten Beruf oder Gewerbe. Hesse (1972) spricht in diesem Zusammenhang von spezifischen Arbeitsmöglichkeiten mit überdurchschnittlichen Erwerbs-, Prestige- und Autoritätschancen sowie überdurchschnittlichen Qualitätserwartungen.

¹¹ An dieser Stelle wird nicht weiter auf die soziologischen Wurzeln des Professionsbegriffs, wie er zum Beispiel bei Parsons oder Oevermann (1996) zu finden ist, eingegangen. Für die aktuelle Diskussion der Profession von Lehrpersonen ist es wichtig, zwischen einem *strukturtheoretischen Ansatz*, der von der Deutung der Praxis unter Bezugnahme auf die kontextuelle Anwendung universellen Theoriewissens auf die Praxis ausgeht, und einem *aufgabenbezogenen Ansatz*, der die Beschreibung der Aufgabenfelder des pädagogischen Handlungsfeldes fokussiert, zu unterscheiden (vgl. Forneck et al., 2009, S.67). Alle

Ungewissheit des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern nahe legen. Zudem greifen sie, die von Helsper (2002) eingebrachten Antinomien des Lehrershandelns, beispielsweise die Nähe-Distanz-Problematik insbesondere von Berufseinsteigern gegenüber Schülerinnen und Schülern, auf. Die Unwägbarkeiten und sich ständig wandelnden Anforderungen erfordern von Lehrerinnen und Lehrern ein besonderes Maß an Lernbereitschaft, Flexibilität und Innovationsbereitschaft¹².

Mit der Ausformulierung der vier Kompetenzbereiche Erziehen, Beurteilen, Unterrichten und Innovieren sowie den dazugehörigen Kompetenzen und Standards befasst sich die KMK mit den wesentlichen Herausforderungen im Berufsalltag von heutigen Lehrerinnen und Lehrern. Durch die gleichberechtigte Darstellung des Kompetenzbereichs Innovieren zum Unterrichten, Beurteilen und Erziehen kommt sie einer Anforderung des Deutschen Bildungsrates nach, der bereits vor 40 Jahren eine Berücksichtigung von Innovieren forderte: „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, 1972, S.220).

Innerhalb der Diskussion der Lehrerprofessionalisierung der 1960er Jahre fand der Bereich Innovieren bereits Beachtung, jedoch nur in einer untergeordneten funktionalen Ausrichtung. Er sollte zur Optimierung der anderen Bereiche genutzt werden, indem die Lehrperson neue methodische, didaktische und curriculare Ansätze in den Blick nehmen sollte (vgl. Gröschner, 2011, S.58f; Esslinger, 2002). Den individuellen Lernprozessen der Lehrpersonen, besonders im Hinblick auf das berufsbezogene Lernen, wurde dabei nur wenig Beachtung geschenkt. Somit stand weder die Entwicklung der gesamten Schule, noch die Entwicklung der Einzelperson des Lehrers bzw. der Lehrerin im Fokus, sondern „nur“ der jeweilige Unterricht der Lehrperson. Eine der wenigen Ausnahmen bildete Pelberg, der bereits 1969 das Bedürfnis nach innovationsoffenen Lehrerausbildungssystemen mit einer stärkeren Fokussierung auf die Lehr- und Lernprozesse äußerte (vgl. Döring, 1989, S.377).

strukturtheoretischen Arbeiten beziehen sich letztlich auf Oevermanns Theorie des professionellen Handelns (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S.470f.)

¹² Das Ausbalancieren von unklaren und widersprüchlichen Ansprüchen und die aktive Interpretation und Beeinflussung durch verbale bzw. nonverbale Gesten und Symbole wurde bereits 1974 von Mead in symbolisch-interaktionistischen Konzepten beschrieben. Es kann somit als Vorläufer der strukturtheoretischen Sichtweise gelten.

Berufliches Lernen wurde zu jener Zeit eher als eine wissenschaftliche als eine pädagogische Weiterbildung verstanden und so hält der Deutsche Bildungsrat fest:

„Ohne Weiterbildung ist der Lehrer nicht in der Lage, mit der inhaltlichen und methodischen Entwicklung seiner Wissenschaft Schritt zu halten. Weiterbildung des Lehrers gehört somit zu seiner Berufsaufgabe. Sie muß (sic!) in diese integriert werden und darf nicht zu einer zusätzlichen Belastung des Lehrerberufs führen“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S.227).

Es kommt vor allem Ann Lieberman der Verdienst zu, den Aspekt des individuellen (Weiter-)Lernens von Lehrpersonen im Rahmen pädagogischer Innovationen in der amerikanischen Professionalisierungsdebatte angestoßen und geprägt zu haben (vgl. Lieberman, 1988). Diese Überlegungen waren nötig geworden, da in den Vereinigten Staaten, anders als in den meisten europäischen Staaten (wie auch in Deutschland) nicht der Staat für die Lehrerbildung verantwortlich war und für klar strukturierte Zugangswege sowie Qualifikationsanforderungen sorgte. In den Vereinigten Staaten bildete sich neben den öffentlichen Hochschulen, die der Bildungshoheit der einzelnen Bundesstaaten unterstellt waren und sehr unterschiedliche Anforderungen stellten, eine starke Privatisierung des Bildungssektors mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung heraus. Zurecht bemängelte Lieberman aus heutiger Sicht deshalb in den USA eine mangelnde Qualitätssicherheit der Lehrerqualifikation, Mängel in der pädagogischen Kompetenz sowie fehlende Standards bei der Ausbildung und Zulassung zum Beruf (vgl. Bauer, 2000, S.56). Zeitlich deutlich vor einer vergleichbaren Diskussion im deutschsprachigen Raum (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1999) betrachtete sie die Entwicklung zum Lehrer als einen Prozess, „in dem persönlicher Lernstil, individuelle Technik und personenbezogene Wertung zusammenwirken“ (Gröschner, 2011, S.59).

Im deutschsprachigen Raum wurde die Diskussion um eine Beachtung der individuellen Einstellungen und der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Kompetenzerwerb bzw. innerhalb der Professionalisierung, stark von Herrmann und Hertrampf sowie Mayr geprägt. Letzterer näherte sich unter Einbeziehung des Fünf-Faktoren-Modells von McCrae und Costa Jr. (1990) mit seinen Studien, der Veränderung der (Selbst-)Wahrnehmung von Studierenden während des Studiums, sowie der Bedeutung von sozialen Kontakten innerhalb des zukünftigen beruflichen Umfeldes und deren Einfluss auf die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität bereits während des Studiums (Mayr, 2006a). Seine Ergebnisse

zeigten, dass ein Studium sich nicht generell und in einem relevanten Maße auf die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden auswirkt. Jedoch gäbe es „deutliche Hinweise, dass es bei manchen Personen Veränderungen geben kann, die (1) wünschenswerter Art sind, die (2) subjektiv wahrgenommen und objektivierbar erfasst werden können und die (3) durch Lerngelegenheiten im Studium angestoßen und/oder unterstützt werden“ (ebd., S.258). Zudem hat er sich mit den Voraussetzungen „geeigneter“ Studienbewerberinnen und –bewerber beschäftigt (Mayr, 2002).

Herrmann und Hertramph untersuchten mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden ein geändertes Selbstverständnis von (Gymnasial-)Lehrerinnen und Lehrern (Herrmann & Hertramph, 2000). In einer zum Teil stark kritisierten Untersuchung (vgl. Gehrman, 2003) fanden sie heraus, dass die starren Organisationsstrukturen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung einer selbstbestimmten „Lernerhaltung“ der Studierenden eher kontraproduktiv entgegen wirken und der Berufsalltag von Gymnasiallehrerinnen und –lehrern in den folgenden Jahren selten die Herausforderung beinhaltet, Neues lernen zu müssen (vgl. Herrmann & Hertramph, 2000, S.40; Gröschner, 2011). Unter diesen Umständen, ohne persönlichkeitsbezogene und reflektierte Lernerfahrungen, sei ein Selbstverständnis als „Lerner“ für sie kaum zu erreichen. In diesem Zusammenhang betont auch Gröschner, unter Bezug auf Lipowsky (2003), die Bedeutung von individuellen Einstellungs- und Persönlichkeitsmerkmalen für langfristige Kompetenzentwicklung im Innovieren, wenn er feststellt,

„dass aus professionstheoretischer Sicht individuelle Einstellungs- und Persönlichkeitsmerkmale scheinbar wichtige Indikatoren für lernbezogene Innovationsprozesse und damit für eine langfristig, über die Berufsspanne hinweg andauernde Kompetenzgenese und Professionalisierungskultur darstellen. Sie fördern ein Bewältigungsbewusstsein bei zugleich wahrgenommenen handlungsrelevanten bzw. handlungsmotivierten Berufserfolgen“ (Gröschner, 2011, S.61).

In einem, wie er es nennt, „Zeitalter der Weiterbildungsgesellschaft“ (ebd.) fordert er unter Bezug auf Fend und Weinert die Notwendigkeit einer Lehrerausbildung, die gleichermaßen wissenschaftlich, didaktisch-methodisch und personenorientiert sein sollte. Dazu seien professionstheoretische Ansätze in der Lehrerbildung sinnvoll, „die sich vor allem aus einem Pool situationsspezifischer und problemlösungsadäquater Werkzeuge bedienen“ (ebd.). Er unterstreicht die Bedeutung von „lernbereiten“ und

„lernfähigen“ Lehrpersonen in der heutigen Zeit, die eine „forschende Lernhaltung“ (ebd. S.62; vgl. Altrichter & Posch, 2007) vertreten würden. Wie sehr sich der Innovationsbegriff in Bezug auf die Lehrerprofessionalität in den letzten vier Jahrzehnten gewandelt hat, zeigte sich im Allgemeinen in der Debatte um die Kompetenzorientierung und Standardisierung der Lehrerbildung in Deutschland und im Besonderen in den von der KMK veröffentlichten Standards von 2004. Hier werden im Kompetenzbereich Innovieren neben einer ständigen Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ebenso die Beteiligung an Schulentwicklungsvorhaben gefordert sowie eine berufsethische Haltung, „die das Amt des Lehrers und seinen öffentlichen Auftrag eindeutig hervorhebt“ (Gröschner, 2011, S.62). Im nächsten Kapitel soll deshalb die Bedeutung der Schulentwicklung für den Bereich Innovieren dargestellt werden.

2.3 Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte und Begriffsverständnis

Schule unterliegt einem ständigen Wandel, der häufig von außen an die Schule herangetragen wird. Sei es durch aktuelle Bestrebungen in der Gesellschaft bzw. Politik, wie zum Beispiel im Ausbau von Ganztagschulen, Schaffung von inklusiven Gemeinschaftsschulen, externe Schulevaluationen, der Einführung von Kerncurricula (vgl. Ludwig, 2005; Burkard & Eikenbusch, 2005; Peek & Dobbstein, 2006) oder beispielsweise durch den Einzug neuer Medien in den Unterrichtsalltag. Beispielhaft sind hier neben der Verwendung von Smartboards und Internet im Unterricht, die Generation Facebook und der Umgang mit sozialen Netzwerken ebenso zu nennen wie der Umgang mit Gewalt- und pornographischen Videos auf Smartphones (vgl. Lüpke & Neumann, 2010; Fawzi, 2009; Jörissen & Marotzki, 2010; Hugger, 2010). Und dies sind nur einige äußere Einflussfaktoren auf Schule und ihre Entwicklung.

Die Schule wandelt sich zudem von innen heraus, nicht nur durch eine sich ändernde Schülerschaft sondern gleichfalls durch eine Veränderung des Beruf- und Selbstverständnisses der Beteiligten (vgl. Reusser et al., 2011; Forgasz & Leder, 2008; Blömeke et al., 2008; Seifried, 2009). Die systematische Einführung von Schulprogrammen (vgl. Rolff 1998a; Holtappels & Müller, 2002; Burkard & Kanders,

2002) sowie Steuergruppen (Rolff, 2007a; Holtappels et al., 2009) sind in diesem Zusammenhang zwei deutliche Belege für den sich vollziehenden Wandel.

Wenn man die oben genannten Einflussfaktoren auf Schule zugleich als Elemente der Schulentwicklung versteht, dann meint Schulentwicklung die *systematische* Weiterentwicklung von Schule (vgl. Rolff, 1998b). Bensen und Berkemeyer (2011) verdeutlichen zudem, dass Schulentwicklung heute ein dauerhafter und fester Bestandteil des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern ist und kein einmaliges Ereignis darstellt (ebd., S.731.). Eine detaillierte Definition von Schulentwicklung findet sich bei Esslinger, die nach Durchsicht zahlreicher Konzepte, Ansätze und Forschungen zu folgendem Ergebnis kommt:

Schulentwicklung heißt, dass die Mitgestalter eines gesamten Kollegiums in Kooperation eine gemeinsam verantwortete Gestalt von Schule entwickeln und verwirklichen. Dieser Prozess ist auf Dauer angelegt, geplant und wird immer wieder evaluiert. Dabei finden Lernprozesse durch und über die gemeinsame Entwicklungsarbeit statt (Esslinger, 2002, S.23).

Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass es bis heute nur eine ungenügende theoretische und empirische Absicherung der *praktischen* Schulentwicklung gibt (Vgl. Reynolds, 2005; Rolff, 2007b; Bensen & Berkemeyer, 2011). „Schulentwicklungsforschung [lässt sich] vornehmlich als ein Bereich vergleichsweise unverbundener und koexistierender Forschungsgegenstände und –strategien bestimmen, wobei nicht immer trennscharf zwischen Grundlagenforschung, Entwicklung und wissenschaftlicher Beratung unterschieden wird“ (Bensen & Berkemeyer, 2011, S.732).

Das folgende Kapitel soll einen kurzen Überblick über die wichtigsten Stationen in der *Schulentwicklung* im deutschsprachigen Raum der letzten 40 Jahre geben. Daran anschließend wird das Konzept der *Pädagogischen Schulentwicklung* nach Rolff als ein zentraler Anknüpfungspunkt für die vorliegende Arbeit ausführlich dargestellt werden.

2.3.1 Verwendung des Schulentwicklungsbegriffs im deutschsprachigen Raum

Der Begriff *Schulentwicklung* wird in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erst seit Beginn der 1970er Jahre verwendet. Erstmals findet sich der Begriff 1971 bei der Gründung des „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ durch das österreichische „Bundesministerium für Bildung und Unterricht“. Allerdings wurde die Arbeit des Zentrums bis in die 80er Jahre hinein vor allem durch die Betreuung und Durchführung von Schulversuchen geprägt (vgl. Rolff, 1998a, S.295f.).

Ein Jahr nach der Gründung des Zentrums in Klagenfurt beschloss der Landtag in NRW die Schaffung einer „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ an der Pädagogischen Hochschule Ruhr. In den folgenden Jahren wurde diese Arbeitsstelle in das „Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)“ umbenannt und an der Universität Dortmund verortet. Der Schwerpunkt der Forschung verlagerte sich dabei immer mehr. War es zunächst ein sehr enges Begriffsverständnis, das die Arbeit in der Dortmunder Forschungsstelle prägte und eher einer Schulentwicklungsplanung (bzgl. Standort, Raumkapazität, Gebäude etc.) entsprach, wurde mit Einsetzen der 1980er Jahre vor allem das Schulsystem als Ganzes fokussiert (vgl. ebd.): „Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar“ (Rolff & Tillmann, 1980, S.242f.).

Die Einzelschule wurde in diesen Betrachtungen noch weitgehend ausgeklammert. Doch Ergebnisse der Implementationsforschung aus den USA, wo große Reformprojekte der Regierung bereits seit Mitte der 1970er Jahren evaluiert wurden (vgl. Berman & McLaughlin, 1974) begannen in Deutschland einen Paradigmenwechsel anzustoßen. Der Blick richtete sich von einer *Makropolitik* zu einer *Mikropolitik* (vgl. Rolff, 2007b, S.12). Im deutschsprachigen Raum war es Helmut Fend, der als Erster die Bedeutung der Einzelschule empirisch nachweisen konnte, indem er zeigte, dass sich einzelne Schulen derselben Schulform stärker voneinander unterscheiden als von Schulen anderer Schulformen. Daraufhin prägte er den viel zitierten Terminus der einzelnen Schule als *pädagogische Handlungseinheit* (vgl. Fend, 1986). Fends Ergebnisse stießen in eine internationale Diskussion um die „Unregierbarkeit“ von Schulen und der „Krise der Außensteuerung“ (vgl. Rolff, 1998a) und wirkten in Deutschland wie eine Befreiung.

Lange Zeit war versucht worden, den Herausforderungen auf staatlicher Ebene zentral durch Beschlüsse und Erlasse zu begegnen. Innovationen sollten in einem Top-Down-Prozess vorgegeben und möglichst originalgetreu in den Schulen umgesetzt werden. Aus verschiedenen Gründen war dies jedoch wenig erfolgreich. Zum einen hatten internationale Implementationsforschungen (vgl. Miles 1998) gezeigt, dass sogenannte „Gesamtsystem-Strategien“ (Rolff, 2007b, S.13) in ihrer Umsetzbarkeit durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt werden, wie z.B. das fehlende Wissen über Bedingungen an einzelnen Schulen und regionalen Subsystemen bei den entscheidungstragenden zentralen Stellen. Zudem wird in einer Gesamtsystem-Strategie die Wirkung der schulinternen Adaption und der dadurch bedingten Veränderungen der ursprünglichen Innovation nicht Rechnung getragen.

Zum anderen wurde unter Bezug auf die Systemtheorie darauf verwiesen, dass „wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten“ (Rolff, 1998a, S. 297). Das verstärkte Selbststeuerungspotential der Einzelschulen erschwerte es staatlichen Instanzen und anderen Schulträgern erheblich einen Führungsanspruch in der Gesamtsteuerung von Schulen geltend zu machen. „In dem Maße, wie Einzelschulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und nutzen, werden die Steuerungsprobleme des Gesamtsystems des Schulwesens desto prekärer“ (ebd.). Dalin und Rolff (1990) fassten diese Überlegungen auf und definierten die Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ und sahen in diesem Ansatz für eine gelingende Schulentwicklung Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleitung in einer besonderen Verantwortung. Weitere Einrichtungen wie zum Beispiel Schulträger, Schulaufsicht oder Bezirksregierung hätten dementsprechend eher eine unterstützende und ressourcensichernde Funktion¹³.

¹³ Rolff (1998a, 1998b) warnte in diesem Zusammenhang vor einer Auseinanderentwicklung von Schulen und Schulformen und daraus resultierend einer Beliebigkeit von Inhalten. Gleichzeitig warnte er bei Budgetautonomie der Schulen und der freien Kollegiums-Rekrutierung vor einer ungleichen Kollegiums-Entwicklung sowie einem Auseinanderdriften von attraktiven und nicht-attraktiven Schulen. Er forderte deshalb neue Steuerungsmodelle mit klaren, aber weitmaschigen Rahmenvorgaben der Gesetzesgeber gepaart mit für alle Schulen verbindlichen Standards sowie einer Gleichverteilung der Ressourcen.

In den 1990er Jahren setzte sich die Diskussion um die Autonomie von Bildungseinrichtungen weiter fort (vgl. Diederich & Tenorth, 1997) und die Entwicklung der Einzelschulen wurde in Deutschland länderübergreifend propagiert. Dabei galt *Organisationsentwicklung* als das tragfähigste Konzept, um die Probleme der Implementation von Innovationen zu überwinden. Organisationsentwicklung (OE) bedeutet:

Eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst. Damit kommt der Leitung eine zentrale Bedeutung zu und werden nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen. OE wird als Lernprozess von Menschen und Organisation verstanden (...) Der Ansatz der OE geht von der sozialpsychologisch fundierten Erkenntnis aus, dass Organisationen nicht wirklich verändert werden können, wenn sich das Verhalten der Organisationsmitglieder nicht wandelt, und dass umgekehrt individueller Wandel folgenlos bleibt, wenn er nicht durch Änderungen des organisatorischen Rahmens des Handelns abgestützt wird (Rolf, 2007b, S.14).

In der Organisationsentwicklung wird die Schule als Ganzes betrachtet, gleichwohl sie immer an Subeinheiten der Schule anknüpft (z.B. Kooperationsklima, Fachkonferenzen). Mit Verbreitung des Konzepts der Organisationsentwicklung ging die Einführung des Begriffs „Change Management“ im schulischen Bereich einher. Dieser der Wirtschaft entlehnte Begriff, fokussiert noch stärker die Schule als Organisation und die Optimierung der Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer. Demnach soll Lernen professionalisiert und auf organisatorischer Ebene zusammen geführt werden, so dass man von Schule als „lernender Organisation“ (Senge et al., 1996) sprechen kann (vgl. Esslinger, 2002).

In diesem Zusammenhang entwickelte Senge die „Architektur“ der lernenden Organisation und stellte diese als ein Dreieck mit den Ecken Leitgedanke, Innovationen der Infrastruktur sowie Methoden und Werkzeuge dar (vgl. Senge et al., 1996, S. 24).

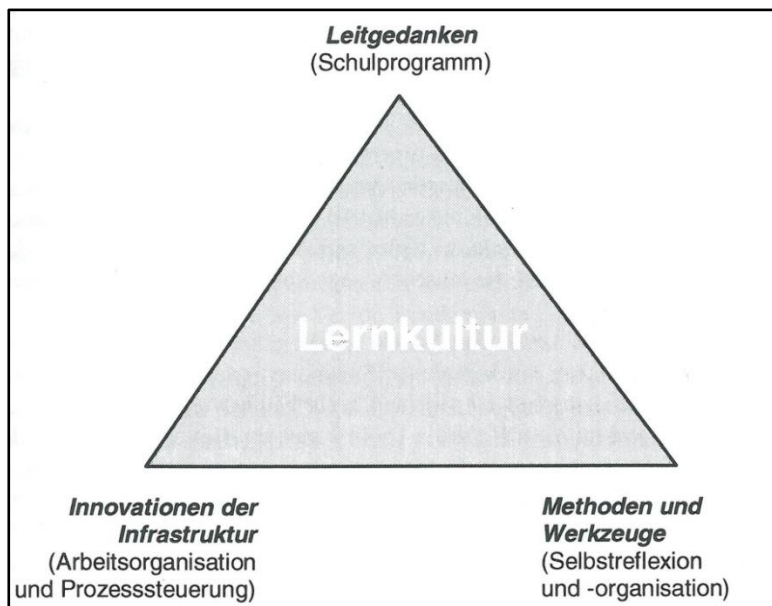


Abbildung 2: SENGE-Dreieck – Architektur der lernenden Organisation (aus: Rolff, 1998a, S.41)

Überträgt man dieses Modell auf den Schulentwicklungsprozess, so ist unter dem *Leitgedanken* die Erstellung des jeweiligen Schulprogramms zu verstehen. In diesem Prozess bilden Leitgedanken zunächst Visionen des Kollegiums im Sinne einer Zielklärung ab und werden erst mit der Ausformulierung und Aufnahme in ein Schulprogramm zu einer konkreten Zielvereinbarung, die mit den Eltern und Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden muss. Die von Senge erwähnten *Innovationen der Infrastruktur* würden in einer Übertragung auf den Schulentwicklungsprozess zwei Bereiche abbilden: Zum einen die Arbeitsorganisation, im Sinne einer Kooperation der Lehrpersonen bei der Organisation des Unterrichts (z.B. in Fach-, Klassen- oder Jahrgangsteams), auch unter Berücksichtigung der Kooperation mit der Schulleitung. Zum anderen meint Innovation der Infrastruktur die Prozesssteuerung, die in einem Schulentwicklungsprozess häufig durch sogenannte Steuergruppen, die ein Zusammenschluss von Vertretern des Kollegiums sowie der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter sind (die Schulleitung übernimmt in der Regel nicht die Leitung in der Steuergruppe), geleistet wird. Die von Senge angesprochenen *Methoden und Werkzeuge* sind im Schulentwicklungsprozess selbstverständlich reichhaltig. Hierzu zählen sowohl Methoden der Selbstreflexion (u.a. Personalberatung und -beurteilung) als auch Methoden der Selbstorganisation (u.a. Bestandsanalysen, Projektmanagement, Budgetverwaltung). (vgl. Rolff, 1998a, S.40f.).

Je mehr sich das Konzept der Organisationsentwicklung ausbreitete, folgte die Erkenntnis, dass ein passender institutioneller Rahmen nur die Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht sein kann und dieser einer eigenen Unterrichtsentwicklung bedarf (vgl. Rolff, 2007b). Mit der Bekanntgabe der Ergebnisse der großen internationalen Schulvergleichsstudien zur Jahrtausendwende wuchs der Druck auf deutsche Schulen enorm und führte, wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, zu Forderungen nach einem standardisierten und stärker kompetenzorientierten Unterricht. Schulentwicklung sollte wieder stärker von den Ländern als gesetzgebende Instanz gesteuert werden. Die Schulen mussten daraufhin ihre Entwicklung stärker dokumentieren bzw. legitimieren. So mussten beispielsweise in NRW alle Schulen bis zum 31.01.2001 ein verpflichtendes Schulprogramm einreichen¹⁴. In den folgenden Jahren wurden, neben den bereits erwähnten Bildungsstandards, Kerncurricula für die Unterrichtsfächer, externe Qualitätsanalysen im Sinne einer Schulinspektion sowie Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen als Steuerungsinstrumente etabliert. Eine ausführliche empirische Untersuchung über Wirksamkeit dieser zentralen Steuerungsmaßnahmen steht zurzeit noch aus (vgl. Bos et al., 2006; Bonsen & Berkemeyer, 2011).

Aktuell lässt sich in der Schulentwicklungsdiskussion die Tendenz nachzeichnen, dass sich Schulen zu regionalen Bildungslandschaften zusammenschließen. Das bedeutet, dass sich mehrere Einzelschulen einer Region auf freiwilliger Basis zum Zwecke der Unterrichtsentwicklung vernetzen. Hierzu zählen insbesondere Netzwerke, die der Abstimmung von Übergängen oder der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern dienen (vgl. Berkemeyer et al., 2009). Der Kooperation in schulischen Netzwerken wird nicht nur ein großes Potenzial zur Verbesserung von Schülerleistungen unterstellt (vgl. Mujis, 2008). Sie können auch als „Wissensumschlagplätze“ und Auslöser von Innovationen verstanden werden. „Es wird künftig nicht so sehr die Frage sein, ob Lehrkräfte in Netzwerken Schulentwicklung betreiben, sondern vielmehr welche Formen diese Netzwerke annehmen werden. Die Arbeit in Netzwerken dürfte jedoch fester Bestandteil der Schulpraxis werden“ (Bonsen & Berkemeyer, 2011, S.742).

¹⁴ Eine Untersuchung von Holtappels (2004) zeigte dabei auf, wie qualitativ durchwachsen die Schulprogramme der einzelnen Schulen waren und welche große Bedeutung einer betreuenden Steuergruppe für die Umsetzung einer gelungenen Schulprogrammarbeit zukommt. Dies führte zu einer starken Fokussierung der Schulentwicklungsforschung auf Schulprogramme und Steuergruppenarbeit (vgl. Rolff, 2006).

Dieses Verständnis von Schulentwicklung als Netzwerkarbeit kann nur von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen entwickelt und umgesetzt werden. Für Studierende ist dieses außer durch kurze Exkursionen in die Praxis kaum erfahrbar. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit verstärkt das etablierte Konzept der pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff, das als Weiterentwicklung des Konzepts der Organisationsentwicklung verstanden werden kann, genutzt. Dieses soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

2.3.2 Die Pädagogische Schulentwicklung nach Rolff

Rolff begründet sein Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung auf der im vorherigen Kapitel beschriebenen Organisationsentwicklung. Für ihn ist der ultimative Bezugspunkt aller Schulentwicklungsbemühungen der Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern (Rolff, 2007b, S.30). Die Schulentwicklung in einer in ihrem Umfeld verorteten lernenden Organisation Schule gliedert sich für ihn in drei zentrale Bereiche: Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE). Die Bereiche sind dabei gleich gewichtet und eine gelungene Schulentwicklung zeichnet sich durch ihre Synthese aus.

Da die **Organisationsentwicklung** bereits ausführlich beschrieben wurde, sollen an dieser Stelle nur noch beispielhafte Themen genannt werden, die der OE zugeordnet werden können: Schulprogrammarbeit, Steuergruppenarbeit, Schulmanagement, Teamentwicklung, Schulkultur und Erziehungsklima sowie Kooperation und Evaluation (vgl. ebd.).

Wie bereits angedeutet, stehen Lehrerinnen und Lehrer in einem besonderen Fokus von Schulentwicklungsprozessen. Sie sind nach den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Personen in der Schule. Deshalb ist es nur konsequent ihre persönliche Entwicklung als Teil der Schulentwicklung zu begreifen. Rolff tut dies, indem er **Personalentwicklung** als eine der drei Säulen der Pädagogischen Schulentwicklung darstellt:

Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst. Schulische Personalentwicklung impliziert wegen der überragenden Bedeutung

von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung. Beratung und Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung ist traditionell eine Domäne der Schulpsychologen (Rolff, 1998a, S.301f.).

Deshalb zeigt Rolff Verständnis dafür, dass von Schulpsychologen häufig die Personalentwicklung im Allgemeinen und die individuelle Personenorientierung im Besonderen als die entscheidenden Bereiche im Schulentwicklungsprozess eingestuft werden. Jedoch gibt Rolff zu bedenken, dass viele der vorgebrachten schulpsychologischen Ansprüche in der Realität kaum haltbar sind. So fordert Mietz (1994) zum Beispiel in der Personalentwicklung einen Zugang zur Subjektivität zu suchen, „wie sie familiengeschichtlich und biographisch in Auseinandersetzung mit den zeitgeschichtlichen Anforderungen entstanden ist“ (ebd., S.58). Dies ist grundsätzlich natürlich zu befürworten, in einem Kollegium mit 35 bis 120 Personen jedoch kaum zu realisieren. Rolff versucht zudem das in der Schulpsychologie häufig genannte Vorurteil zu entkräften, dass Schulentwicklung nur von einzelnen „einsamen“ (Rolff, 1998a, S.302) Lehrerinnen oder Lehrern gemacht würde. In seinem Ansatz seien „miteinander kooperierende und untereinander vernetzte Teams als Motor der Entwicklung anzusehen“ (ebd.). Gerade in Bezug auf wachsende Anforderungen und Arbeitsbelastungen sei es notwendig und wichtig, Einzelpersonen zu entlasten und Kooperations- und Organisationsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu stärken. Schlees Konzepte der alleinigen Konzentration auf Supervision und Beratung zur Stärkung einzelner Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Schlee, 1997) sieht Rolff lediglich als einen Teil der Personalentwicklung. Er zählt zusätzlich Aspekte der Personalbewirtschaftung und Personenauswahl in diesem Bereich.

Wie bereits oben erwähnt gewann Ende der 1990er Jahre die **Unterrichtsentwicklung** in der wissenschaftlichen Diskussion wieder an Bedeutung, da eine institutionelle Weiterentwicklung im Sinne der OE zwar als sinnvoll erachtet wurde, aber trotzdem nur als Voraussetzung für qualitätvollen Unterricht dienen könne. Der Unterricht selbst bedürfe dieser Ansicht nach einer eigenen Entwicklung (vgl. Rolff, 2007b). Immerhin wurden Lehrerfortbildungen über Jahre hinweg, durchaus auch mit Recht, auf fachliche Fragen des Unterrichts oder unterrichtsübergreifende Konzepte zur Leistungsbeurteilung oder Gewaltprävention durchgeführt (vgl. Rolff 1998b). Durch den im vorherigen Kapitel erwähnten Paradigmenwechsel hin zur Organisationsentwicklung als zentrales Konzept,

änderten sich auch die Themen der Lehrerfortbildungen. Immer mehr drängten sich typische Schulentwicklungsthemen in die Lehrerfortbildungen, wie zum Beispiel Steuergruppen- oder Schulprogrammarbeit. Dies führte dazu, dass OE und UE häufig zueinander in Konkurrenz gestellt wurden. Besonders drastisch formuliert dies Klippert, der der OE eine so große Konferenz- und Arbeitsbelastung durch ihre langwierigen Prozesse attestierte, dass dies ein Ausmaß annimmt, „von dem viele gutwillige Lehrkräfte abgeschreckt werden, weil sie sich durch die vielschichtige Sisyphusarbeit überfordert fühlen“ (Klippert, 1997, S.13). Deshalb kommt er zu folgenden Schlussfolgerungen bzw. Forderungen:

1. Die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrtätigkeit, den Unterricht;
2. die Straffung der meist langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der eigentlichen Innovationsarbeit, sowie
3. die Offerierung gezielter Qualifizierungsangebote für die betreffenden Lehrkräfte/Kollegien, damit diese – unterstützt durch erfahrene Innovatoren – möglichst rasch das nötige Knowhow erwerben, um die intendierte Innovationsarbeit zügig und erfolgreich zu realisieren (ebd.)

Klippert entwickelte daraufhin sein überaus erfolgreiches „Methoden-Training“, in welchem er Materialien und Trainingsbausteine für schulinterne Programme zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken aufbereitet. Als weitere Bestandteile der Unterrichtsentwicklung lassen sich bei Klippert und Rolff gleichermaßen die Schülerorientierung, das Nutzen erweiterter Unterrichtsmethoden, Methodentraining und Konzepte zum selbständigen fachlichen und überfachlichen Lernen ausmachen (Rolff, 1998a, S.30; Klippert, 2006). Klipperts gemeinsame Forderung mit Hilbert Meyer (vgl. Meyer, 1997) nach einer Rückbesinnung auf die Kernaktivität der Lehrerinnen und Lehrer, nämlich des Unterrichtens, fand in der Praxis offenbar großen Zuspruch, wie die 20.Auflage seines Buchs „Methoden-Training“ in diesem Jahr zeigt. Kritiker stellen zu Recht die Frage, ob eine solche Reduzierung der Schulentwicklung einer systematischen Weiterentwicklung von Schule entspricht oder nicht doch zu kurz gefasst ist und nur kurzfristige Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer in einer Handlungsnot befriedigt. Rolff stimmt mit Klippert und Meyer darin überein, dass die Unterrichtsentwicklung ein zentraler Aspekt der Schulentwicklung ist, jedoch sieht er diese nicht als Primat. „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (Rolff, 2007b, S.29).

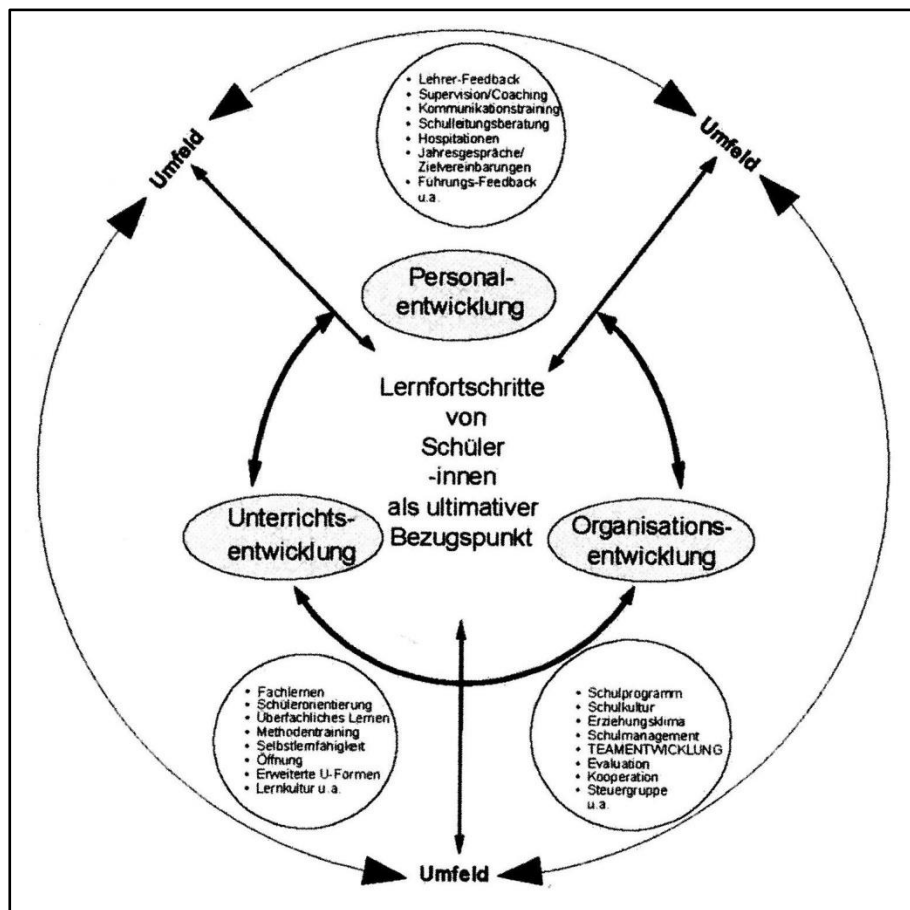


Abbildung 3: Das Drei-Wege-Modell nach Rolff (Rolff, 2007b, S.30)

Rolff fasst Schulentwicklung als eine Synthese der drei Bereiche OE, PE und UE auf. Wo die Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess ansetzen, müssen sie je nach Bedingungs- und Bedarfslage selbstständig entscheiden können. Für ihn steht Schulentwicklung in einem Systemzusammenhang, so dass Handlungen in einem der drei Bereiche immer auch Auswirkungen auf die anderen beiden Bereiche hat bzw. Handlungen in einem von ihnen erfordern. Seine bündige Zusammenfassung lautet:

Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE. Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt allerdings OE dar: Ohne OE würde UE ebenso wenig wie PE auf das Ganze der Schule zielen und bliebe es bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie (Rolff, 1998a, S. 306)

Zusätzlich zu diesen drei Bereichen umschließt er das System Schule mit einem Umfeld, wozu er die Eltern, die „Abnehmer“ (Betriebe, Universitäten), den Stadtteil, den Schulträger oder die Schulaufsicht zählt. „Das System Schule ist dabei geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichtens und der Erziehung) und offen

zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt“ (ebd., S.307).

Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da das weitgefasste Verständnis von Schulentwicklung es ermöglicht, die breit gestreuten Antworten der befragten Studierenden unter einem theoretischen Aspekt zu systematisieren.

3 Fragestellungen

Im dritten Kapitel werden auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen, die in den ersten beiden Kapiteln erbracht wurden, Fragestellungen hergeleitet und begründet, die das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit widerspiegeln und den weiteren Forschungsprozess maßgeblich prägen werden.

Die theoretischen Vorüberlegungen haben gezeigt, dass die Lehrerbildung zur Zeit national wie auch international einem massiven Wandel unterliegt. Mit der Einführung der KMK Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung (vgl. KMK, 2004a) liegen erstmals länderübergreifende verbindliche Standards vor, die auch in dieser Forschungsarbeit Verwendung finden sollen. In den theoretischen Ausführungen wurde zudem deutlich, dass der Kompetenzbereich Innovieren in der Lehrerbildung als gleichberechtigter Teil neben den in der „alten“ Lehrerausbildung bereits erprobten (Kompetenz-) Bereichen Erziehen, Unterrichten und Beurteilen ein Novum darstellt. Es bestehen deutliche Forschungsdesiderate, wie sich dieser zentrale Aspekt des Lehrerberufs am besten in eine moderne Lehrerausbildung verankern lässt und wie sich die aktuellen Tendenzen der wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Kapitel 2.1), wie zum Beispiel die Erforschung einer Innovationskompetenz (vgl. Gröschner, 2011) oder die Betonung der Bedeutung des Individuums gegenüber organisationalen Strukturen (vgl. Burnard, 2006; Jeffrey, 2006) dabei auswirken. Aus universitärer Sicht ist insbesondere von großem Erkenntnisinteresse, welches nachhaltige Verständnis von Innovieren bzw. Schulentwicklung den Studierenden vermitteln werden kann und wie eine möglichst große Bereitschaft zur Partizipation an Innovationsprozessen im späteren Lehreraltag bei den Studierenden geweckt werden kann. Die Fragen nach didaktischen Lehr-Lernsettings, die die Studierenden dazu anregen ihren Beruf als ein lebenslanges Lernen zu begreifen (vgl. Altrichter & Posch, 2007) und eine positive Einstellung gegenüber Innovieren zu entwickeln (vgl. Mayr, 2006; Hermann & Hertramph, 2000) sind bisher noch nicht ausreichend gestellt geschweige denn beantwortet worden. Das Modellkolleg Bildungswissenschaften, das sich im Modul Innovieren eng an den KMK

Kompetenzbereich Innovieren anlehnt, bietet als Modellprojekt dazu erstmals die Gelegenheit. In dieser Forschungsarbeit soll deshalb die Entwicklung von drei inhaltlichen Schwerpunkten zu Beginn und am Ende des Modellkollegs erforscht werden:

- Das Verständnis der Studierenden im Modellkolleg von Innovieren
- Das Verständnis der Studierenden im Modellkolleg von Schulentwicklung
- Die Bereitschaft der Studierenden im Modellkolleg sich an Innovations- bzw. Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen

In den theoretischen Vorüberlegungen wurde ausführlich dargestellt, wie sehr sich die Lehrerbildung in Deutschland seit Einsetzen des Bologna Prozesses gewandelt hat. Die starke internationale Orientierung an einer kompetenzorientierten und standardisierten Lehrerbildung hat auch in Deutschland zu einschneidenden Veränderungen geführt. In den theoretischen Ausführungen wurde die zum Teil breite Kritik an den Kompetenzen und Standards der KMK dargestellt. Einer Vereinseitigung und Verengung des Lehrerberufs von Kritikerseite (vgl. Reiber, 2007) wird von namenhaften Vertretern die Möglichkeit einer gestuften Zielerreichung in der Lehrerbildung durch die Nutzung von Kompetenzen und Standards entgegen gehalten (vgl. Oelkers, 2010; Terhart, 2007). Eine gestufte Zielerreichung würde innerhalb des Modellkollegs Bildungswissenschaften, das sich im inhaltlichen Aufbau eng an die Kompetenzbereiche der KMK anlehnt, möglicherweise eine Veränderung im Verständnis der Studierenden von Innovieren bedeuten. Deshalb lauten die ersten Forschungsfragen:

- 1) Welches Verständnis haben die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften von Innovieren zu Beginn und am Ende des Modellkollegs?
- 2) Lässt sich eine Veränderung zwischen dem Verständnis zu Beginn und am Ende des Modellkollegs feststellen?

Die KMK unterscheidet in der Bremer Erklärung (vgl. KMK, 2000) die eigene Weiterbildung und die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen. Diese werden später bei den KMK Kompetenzen für die Lehrerbildung (vgl. KMK, 2004a) im Kompetenzbereich Innovieren subsummiert. Da beide Bereiche für Innovieren als zentral angesehen werden können, werden sie in diese Forschungsarbeit beide näher

erforscht. Das Verständnis von Schulentwicklung wird seit den späten 1990er Jahren vor allem durch die Begriffe der Organisationsentwicklung und der Schule als „Lernende Organisation“ (Senge et al., 1996; Rolff, 1998a) geprägt. Die Ausweitung dieser Ansätze in Rolffs Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2007b) und der daran anschließenden Weiterentwicklung von Schulen als Teile von Bildungslandschaften (vgl. Berkemeyer et al., 2009) zeigt eine Betonung von kooperativen Strukturen innerhalb der Schulentwicklung. Als Forschungsfragen ergeben sich hieraus:

- 3) Welches Verständnis haben die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften von Schulentwicklung zu Beginn und am Ende des Modellkollegs?
- 4) Lässt sich eine Veränderung zwischen dem Verständnis zu Beginn und am Ende des Modellkollegs feststellen?

Die eigene Weiterbildung als eine Professionalisierung der Lehrperson wurde in den theoretischen Vorüberlegungen ausführlich diskutiert. Kaum ein anderer Bereich spiegelt die Bereitschaft an Innovationsprozessen wider, wie die Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung, die ein hohes Maß an Lernbereitschaft und Flexibilität erfordert (vgl. Helsper, 2002; Combe & Kolbe, 2008). Dass die Grundlagen für diese Bereitschaft und ein Verständnis vom Lehrberuf mit einer „forschenden Lernhaltung“ (Altrichter & Posch, 2007) bereits im Studium gelegt werden könnten, haben verschiedene Autoren gezeigt (Mayr, 2002; Mayr, 2006; Hermann & Hertramph, 2000). Deshalb lauten weitere Forschungsfragen:

- 5) Wie stellt sich die Bereitschaft der Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften zur Beteiligung an Innovations- und Schulentwicklungsprozessen zu Beginn und am Ende des Modellkollegs dar?
- 6) Lässt sich eine Veränderung zwischen der Bereitschaft zu Beginn und am Ende des Modellkollegs feststellen?

4 Methodisches Vorgehen in den Fragebogenerhebungen

Im vierten Kapitel wird das methodische Vorgehen innerhalb der nicht standardisierten Fragebogenerhebungen ausführlich erläutert. Bevor eine Darstellung des methodischen Vorgehens erfolgen kann, werden zwei Aspekte der vorliegenden Forschungsarbeit, die sowohl den methodischen Aufbau als auch die Auswertung der Ergebnisse maßgeblich beeinflusst haben, ausführlich beschrieben. Zum einen ist dies eine Auseinandersetzung mit der Nähe des Forschers zum untersuchten Feld, zum anderen wird die fehlende Vergleichsgruppe angesprochen (Kapitel 4.1). Daran anschließend wird zunächst die Entwicklung des Fragebogens für die erste Erhebung 2010 dargestellt (Kapitel 4.2). Danach werden die Codierungen der möglichen studentischen Antworten hergeleitet und ausführlich thematisiert (Kapitel 4.3). Aus verschiedenen Gründen, die im Kapitel 4.4 ausführlich dargestellt werden, musste der Fragebogen für die zweite Erhebung in 2011 überarbeitet und leicht modifiziert werden. Den Abschluss bilden die Beschreibung des Vorgehens bei der Durchführung der Erhebungen (Kapitel 4.5) und die Beschreibung der jeweiligen Stichprobe der beiden nicht standardisierten Fragebogenerhebungen (Kapitel 4.6).

4.1 Vorüberlegungen zum methodischen Vorgehen

Die vorliegende Arbeit stellt durch die Verwendung zweier unterschiedlicher methodischer Zugänge eine Triangulation im Sinne der qualitativen Sozialforschung dar (vgl. Flick, 2009, S.309). Das bedeutet, dass eine möglichst umfassende Perspektivierung der Ergebnisse vorgenommen werden soll, um zu einem tieferen Verständnis der Ergebnisse zu gelangen (vgl. Denzin & Lincoln, 1994, S.2). Dazu wird die Methode der Fragebogenerhebung mit der Methode des Leitfaden gestützten Einzelinterviews kombiniert.

Die Kombination dieser beiden Methoden ist notwendig, um einerseits das Verständnis aller Modellkollegs-Studierenden von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihre Bereitschaft an Innovationsprozessen mitzuwirken erfassen zu können.

Andererseits bietet dieses Vorgehen die Möglichkeit individuelle Zugänge zum Kompetenzbereich Innovieren vertiefend betrachten und analysieren zu können.

Zunächst wurde in der Untersuchung das Verständnis aller Modellkollegs Studierenden von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihre Bereitschaft an Innovationsprozessen teilzunehmen fokussiert. Um der Anzahl der Studierenden und damit einem möglicherweise großen Umfang der Datenmenge gerecht werden zu können, wurde die eher geschlossene Methode der Fragebogenerhebung genutzt. Um trotzdem der Komplexität einer individuellen Antwortmöglichkeit gerecht zu werden (vgl. Kohli, 1978, S.12), wurden die Fragen der Fragebögen fast ausschließlich offen formuliert und ermöglichten es den Studierenden frei zu antworten. Es handelt sich somit um einen nicht-standardisierten Fragebogen. Die Studierenden wurden in einem pre-post-Design anhand derselben Fragen zu Beginn und am Ende des Modellkollegs befragt. Über dieses pre-post-Design hinaus wurden den Studierenden in der zweiten Erhebung zusätzlich ihre Antworten aus der ersten Erhebung zur Feststellung und Kommentierung eventueller Veränderungen vorgelegt.

Verhältnis von Wissenschaft und Praxis: Forschungspraktische Erfahrungen zwischen Teilhabe und Distanz

Der Zugang zum Feld ist in der Qualitativen Forschung von großer Bedeutung und wird von Flick (2007) im Gegensatz zum Feldzugang in der quantitativen Forschung als „dichter und intensiver“ (ebd., S.142) dargestellt. Er schreibt der Person des Forschers oder der Forscherin eine besondere Rolle zu, da deren „kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen <Instrument> der Erhebung und Erkenntnis [werden]. Aus diesem Grund [können diese] auch nicht als <Neutrum> im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden oder zu beobachtenden) Subjekten agieren“ (ebd., S. 143; Hervorhebung im Original). Trotzdem muss durch die forschende Person eine wissenschaftliche Distanz zu den Mitgliedern eines Feldes gewahrt bleiben. Adler und Adler stellten bereits in den 1980er Jahren das Dilemma zwischen einer Teilnahme am Feld und der gleichzeitigen Beobachtung desselben dar. Die Distanz zum Feld stellt für sie einen zentralen Aspekt der qualitativen Forschung dar: Wie viel Teilnahme ist für eine gute Beobachtung notwendig und wie viel Teilnahme ist unter dem Fokus der wissenschaftlichen Distanz zulässig? (vgl. Adler & Adler, 1987).

Meine Anstellung im Modellkolleg Bildungswissenschaften als wissenschaftlicher Mitarbeiter stellte eine gewisse Nähe zu den Studierenden als Mitglieder des zu untersuchenden Feldes her. Dieser Kontakt erleichterte es mir, Studierende für die Untersuchung zu gewinnen. Darüber hinaus beeinflusste sie positiv die Rahmenbedingungen der Fragebogen- und Interviewerhebungen. So konnte beispielweise, durch die Anwesenheit der Studierenden im Rahmen der wöchentlichen Veranstaltungen, in beiden Fragebogenerhebungen eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden. Die positiven Rahmenbedingungen für die Interviewerhebung zeigten sich nicht nur durch vereinfachte Terminabsprachen und dem der Interviewdurchführung in Räumlichkeiten des Modellkollegs, sondern vor allem in konkreten Interviewsituationen. Diese gestalteten sich häufig schnell vertrauensvoll und unkompliziert, was sich insbesondere in den Redeanteilen der Studierenden in den Intervieweinstiegen und den Umfang der narrativen Passagen der Studierenden in den Interviews bemerkbar machte.

Die Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modellkolleg erwies sich im Forschungsprozess allerdings auch zum Teil als problematisch. Meine Aufgabe als Lehrperson und somit im weitesten Sinne als Prüfer eines möglichen Wissenszuwachses, erzeugte bei einigen Studierenden zunächst eine zurückhaltende bzw. abwartende Haltung, wenn es zum Beispiel um die Bereitschaft zur Interviewteilnahme ging. Um eine nötige Distanz zum Feld herzustellen und die Doppelrolle als Nachwuchsforscher und Angestellter wahren zu können, wurden die Studierenden immer wieder darauf hingewiesen, dass es in den Erhebungen kein „richtig oder falsch“ gäbe, dass ihre Aussagen vollständig anonymisiert würden und in keinem anderen Forschungskontext als dem des Modellkollegs Verwendung finden würden. Zudem wurde ihnen mehrfach zugesichert, dass unter keinerlei Umständen Aussagen zu ihren Mentorinnen und Mentoren im Modellkolleg durchdringen würden bzw. ihre Aussagen Einfluss auf Bewertungskontexte hätten.

Durch die Anstellung im Modellkolleg befinde ich mich als Forscher innerhalb eines Spannungsfeldes, das auf der einen Seite am ehesten Agars Metapher des Forschers als „professionellen Fremden“ (vgl. Agar, 1980) entspricht und auf der anderen Seite einem von Flick beschriebenen Verständnis von Forschern als „Eingeweihten“ (vgl. Flick, 2007). Durch die Anstellung im Modellkolleg, und das Wissen darüber bei den Studierenden, konnte ich nicht Teil der Mitglieder des zu untersuchenden Feldes,

nämlich der Studierenden, werden. Trotzdem war es mir durch die enge Kooperation im Modellkolleg und einer Auflösung des klassischen Dozierenden-Studierenden-Verhältnisses¹⁵ möglich, eine große Vertrautheit zu den Studierenden aufzubauen. Auf diese Weise war die schrittweise Übernahme einer Innenperspektive im Sinne Wahls et al. (1982), wie sie eigentlich „eingeweihten Forschern“ vorbehalten bleibt, möglich und somit konnten handlungsleitende Vorstellungen der Mitglieder des Feldes offen gelegt werden. Trotzdem war ich stets um eine distanzierte Forscherhaltung zum Alltagsgeschehen im Modellkolleg bemüht, um gegenüber den Studierenden ein Vermischen der Rollen des Angestellten und des Nachwuchsforschers zu vermeiden, trat ich lediglich zu den beiden Messzeitpunkten gegenüber den Studierenden als Forscher auf und kommunizierte diese (kurzzeitige) Rollenänderung ihnen gegenüber deutlich.

Die Ambivalenz zwischen meiner Anstellung als Mitarbeiter und meiner Rolle als Forscher hatte erhebliche Auswirkungen auf die Analyse der erhobenen Daten. Die Aussagen der Studierenden konnten durch mich sowohl in Fragebogen- als auch in Interviewerhebungen schnell in Kontexte eingeordnet werden und es konnten problemlos Bezüge auf Lerngelegenheiten, die innerhalb des Modellkollegs verortet waren, hergestellt werden. Dies äußerte sich beispielsweise in kurzen und sehr spezifischen Nachfragen des Interviewers in den Interviewsituationen. Forscherinnen oder Forscher, die nicht innerhalb des Modellkollegs angestellt gewesen wären, hätten für entsprechende Nachfragen mehr Kontextwissen benötigt bzw. erfragen müssen, was ggf. zu einer Fehlinterpretation der Daten aufgrund von fehlenden Informationen hätte führen können. An dieser Stelle muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass es mit steigendem Bekanntheitsgrad über die Zeit des Modellkollegs hinweg immer schwieriger wurde zu den Probanden eine analytische Distanz zu wahren. Die Gefahr, die durch die Ambivalenz zwischen angestelltem Mitarbeiter und Forscher ausging, bestand für die Datenanalyse darin, dass einzelne Aspekte in den Erhebungen aufgrund von individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen des Forschers auf spezifische (selbsterlebte) Situationen zurückgeführt und über- bzw. fehlinterpretiert werden. Um dieser Subjektivierung der Daten vorzubeugen wurde die Analyse der Daten im Sinne einer konsensuellen

¹⁵ Wie bereits im Kapitel 1.6 dargestellt, wurden die Studierenden im Modellkolleg nicht im klassischen Sinne benotet. Durch die Bearbeitung von Portfolios und intensiven Entwicklungsgesprächen zu diesen mit Mentorinnen und Mentoren wurden Wissensstände erfasst und Lernziele individuell entwickelt. Die Dozierenden wurden somit zu Lernbegleitern.

Validierung kontinuierlich über den gesamten Forschungsprozess in zwei Gruppen mit fünf bzw. drei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern diskutiert. Von diesen acht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern waren zwei ebenfalls im Modellkolleg angestellt, so dass auch inhaltliche Bezüge zu Lerngelegenheiten im Modellkolleg multiperspektivisch diskutiert werden konnten (für eine ausführliche Darstellung der konsensuellen Validierung in der Arbeit mit den Fragebogenerhebungen vgl. Kapitel 4.2 und für die konsensuelle Validierung Interviewleitfäden und Auswertungen der Interviewdaten vgl. Kapitel 6.3).

Die Trennung von Forschung und Anstellung als Mitarbeiter gestalteten sich phasenweise schwierig, jedoch ermöglichte die Modularisierung des Modellkollegs eine Akzentuierung des Moduls Innovieren im zweiten und vierten Semester. In den übrigen Semestern konnte ich ebenso wie in den Semesterferien eine zunehmend distanzierende Haltung einnehmen, die ich im Forschungsprozess benötigte. Erst in dieser distanzierenden Haltung „findet eine Objektivierung der Personen und Prozesse statt, die mit der vorausgehenden Involvierung (...) nicht vereinbar scheint, für den Erkenntnisprozess aber grundlegend ist“ (Herzmann, 2001, S. 62).

Begründung für den Verzicht auf eine Vergleichsgruppe

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung wurde ohne eine Vergleichsgruppe gearbeitet. Dies ist zum einen darin begründet, dass das Erkenntnisinteresse der Arbeit nicht darin besteht die Ergebnisse der Studierenden im Modellkolleg mit den möglichen Ergebnissen von anderen Studierenden im Regelstudium zu vergleichen, sondern eine mögliche Veränderung der Ergebnisse der Studierenden im Modellkolleg über einen Zeitraum hinweg betrachten zu wollen. Zum anderen ist die Einführung des Kompetenzbereichs Innovieren ein Novum in der Lehrerbildung und bisher an keiner Hochschule erfolgt. Das zentrale Problem beim Finden einer Vergleichsgruppe liegt somit darin, dass die Studierenden durch das Modellkolleg ihren bildungswissenschaftlichen Studienanteil innerhalb von vier Semestern studieren konnten. Im Normalfall benötigen die Studierenden, die nach regulären Studienordnungen studieren, hierfür sechs bis neun Semester. Dies begründet sich durch eine stärkere Gewichtung der Unterrichtsfächer gegenüber den Bildungswissenschaften (vgl. Terhart, 2007) und der Vorgabe im §20 der

Lehramtsprüfungsordnung in NRW von 2003, dass die Zulassung zu einer Examensprüfung erst dann erfolgen kann, wenn alle Zwischenprüfungen in den verschiedenen Studienbereichen erfolgreich abgeschlossen wurden. Dies soll (sinnvoller Weise) zu einem gleichmäßigen Voranschreiten in allen Studienbereichen führen, was zugleich einen Abschluss des bildungswissenschaftlichen Studiums in weniger als den oben genannten sechs Semestern erschwert.

Was die Suche nach einer möglichen Vergleichsgruppe zu den Modellkollegs Studierenden zusätzlich erschwert hat, war die Tatsache, dass im Modellkolleg Bildungswissenschaften Studierende aus allen Lehrämtern zusammen unterrichtet wurden. Somit müsste in jedem Studiengang eine entsprechende Anzahl von Studierenden für eine Vergleichsgruppe gefunden werden. Ein zusätzliches Problem der Vergleichbarkeit besteht darin, dass die Lehramtsstudierenden in den Regelstudiengängen eine unterschiedliche Anzahl von Semesterwochenstunden (bzw. Credit Points) in den Bildungswissenschaften studieren müssen. Dagegen haben im Modellkolleg alle Studierenden, unabhängig von ihrem Studiengang, die gleiche Anzahl von Semesterwochenstunden (bzw. Credit Points) studiert.

Des Weiteren hospitierten die Studierenden im Modellkolleg einen Tag in der Woche in der Schule. Um den Praktikumsanforderungen der geltenden Studien- bzw. Praktikumsordnungen nachzukommen absolvieren die Studierenden im Normalfall zwei bis vier Praktika (abhängig vom Studiengang), die jeweils im Block in den Semesterferien absolviert werden. Die Studierenden haben bei der Wahl des Zeitpunktes dieser Praktika gewisse zeitliche Spielräume, die einen Vergleich zur Gruppe der Modellkollegs Studierenden weiterhin erschweren würde.

Die Studienbedingungen im Modellkolleg mit einer sehr engen Betreuung durch eine große Zahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entspricht ebenso wie die hervorragend ausgestatteten Lernräumen und die über vier Semester gleich bleibende Lerngruppe keinen vergleichbaren Studienbedingungen im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln.

Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass Unterschiede zwischen einer möglichen Vergleichsgruppe und der Gruppe der Modellkollegs Studierenden nicht auf eindeutige Gründe zurück zu führen sein könnten.

4.2 Entwicklung des Fragebogens für die erste Fragebogenerhebung

Die erste Fragebogenerhebung hatte drei Ziele: Zum einen sollte die Befragung das Verständnis aller Modellkollegs Studierenden von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihre Bereitschaft an Innovationsprozessen teilzunehmen, offen legen. Zum anderen wurde sie zur Auswahl potenzieller Interviewpartnerinnen und -partner genutzt und drittens sollten Teile der Fragebogenerhebung in der ersten Interviewerhebung als Gesprächsgrundlage für den Einstieg in die Interviews dienen.

Der eigentlichen Befragung der Studierenden im Modellkolleg wurde eine Erprobungsphase des nicht-standardisierten Fragebogens vorangestellt. Innerhalb von zwei Testphasen mit insgesamt 8 Studierenden, die in ihrem bildungswissenschaftlichen Studium bereits vorangeschritten waren, wurden verschiedene Versionen des Fragebogens getestet. Es wurde offensichtlich, dass unter Berücksichtigung der Checkliste zu Fragebogenitems von Bortz und Döring (2006) bzgl. Einfachheit und Abstraktionsniveau der Fragen auf der einen Seite und dem komplexen Verständnis von Innovieren der KMK auf der anderen Seite, sich insbesondere offene Fragen für die Befragung der Modellkollegs Studierenden eignen. Zur Erstellung dieser Fragen wurden wichtige Erfahrungswerte und Ratschläge von Kolleginnen und Kollegen zur Hilfe genommen. So wurde der Fragebogen mehrfach im Kreis von mindestens drei bzw. fünf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den Probeerhebungen diskutiert. Zusätzlich wurden die Itemformulierungen von einer, in der qualitativ-empirisch (Schul-)Forschung erfahrenen Professorin sowie einem in der quantitativ-empirischen (Schul-)Forschung erfahrenen Professor überprüft.

Der Aufbau des Fragebogens lässt sich in fünf Bereiche unterteilen:

- Anonymisierung und demographische Daten
- Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern
- Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren
- Stellungnahme zu KMK Standards
- Verständnis von Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung

Diese Bereiche sollen im Folgenden näher ausgeführt werden. Dazu werden zunächst die einzelnen Items des Frageblocks dargestellt und begründet. Da der Großteil der Fragen offene Antwortmöglichkeiten enthält, wird daran anschließend die Codierung

der Antwortmöglichkeiten angegeben. Änderungen, die sich im Aufbau des Fragebogens für die zweite Erhebung ergeben haben, werden im Kapitel 4.1.2 noch einmal ausführlich thematisiert.

Anonymisierung und demographische Daten

Zur Anonymisierung des Fragebogens wurde ein vierstelliger Code, bestehend aus den Anfangsbuchstaben des Vornamen der Mutter, des eigenen Namens sowie des Geburtsortes und einer bestimmten Ziffer des Geburtstages der Studierenden, verwendet. Die Studierenden gaben den Code selbstständig auf der ersten Seite an. Dieselbe Codierung wurde in der zweiten Erhebung wieder verwendet, um nicht nur die Studierenden mit ihren eigenen Aussagen aus der ersten Erhebung konfrontieren zu können, sondern auch um eine Entwicklung von einzelnen Befragten anonym nachzeichnen zu können.

Daran anschließend wurden Geschlecht, Alter, Studiensemester, Studiengang sowie Unterrichtsfächer der Studierenden erfasst.

Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

In diesem Frageblock sollten die Studierenden zunächst alle Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern angeben, die sie benennen konnten. Anschließend sollten sie die von ihnen aufgezählten Arbeitsaufgaben in ein Tortendiagramm übersetzen und unter der Angabe von Prozentzahlen beschreiben, wie viel Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern wünschenswerter Weise auf welche Tätigkeit entfallen. In einem zweiten Schritt wurden die Studierenden gebeten, die Einteilung der Aufgaben noch einmal unter einer aus ihrer Sicht realistischen Perspektive vorzunehmen. Die Fragen dienten nicht nur einem niedrigschwelligen Einstieg in die Fragebogensituation, sondern anhand der Ergebnisse kann eine erste Gewichtung der Studierenden des Kompetenzbereichs Innovieren innerhalb des Lehrerberufs analysiert werden. Zusätzlich dienten die Tortendiagramme dem Einstieg in die spätere Interviewsituation mit einzelnen Studierenden.

Das komplexe Aufgabenfeld einer Lehrerin oder eines Lehrers darzustellen ist schwierig, da es immer auch personen- und schulabhängig ist. Für die Untersuchung ist es interessant in wie weit die befragten Studierenden sich dieser Komplexität bereits zu Beginn des Modellkollegs bewusst sind und in welchen Bereichen sie verstärkt Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern beschreiben. Die KMK benennt in den Standards für die Lehrerbildung die vier Kompetenzbereiche Erziehen, Unterrichten, Beurteilen/Beraten sowie Innovieren (vgl. KMK, 2004a). Durch die 48 Standards, die diesen Kompetenzbereichen insgesamt zugeordnet werden lässt sich zumindest eine Komplexität des Lehrerberufs spezifizieren. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es von besonderem Interesse, ob die Studierenden bereits Elemente dieses komplexen Berufsverständnisses bezogen auf den KMK Kompetenzbereich Innovieren haben. Dies könnte sich in Form von Wissen zu den Bereichen Schulentwicklung, Initiierung von Innovationsprozessen sowie einem Anspruch an die eigene lebenslange Weiterentwicklung äußern (vgl. ebd. S.12).

Fragenblock	Items
Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern	Bitte nennen Sie alle Arbeitsaufgaben einer Lehrerin/eines Lehrers.
	Bitte teilen Sie diesen Kreis so ein, wie sie denken, dass die Zeitaufteilung für Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern aus 2.1) wünschenswert wäre. Bitte beschriften Sie jedes Tortenstück mit der entsprechenden Arbeitsaufgabe und ihrem prozentualen Anteil an der Gesamtarbeitszeit einer Lehrerin/ eines Lehrers. Sie können verschiedene Aufgaben zu einem Gebiet zusammenfassen.
	Bitte teilen Sie diesen Kreis so ein, dass jedes Tortenstück den tatsächlichen Zeitaufwand einer der genannten Arbeitsaufgaben einer Lehrerin/ eines Lehrers repräsentiert. Achten Sie darauf, dass die Einteilung so ist, wie Sie denken, dass sie im Schulalltag realistisch ist. Bitte geben Sie auch hier Prozentzahlen der jeweiligen Aufgaben an.

Tabelle 1: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

Innerhalb dieses Fragenblocks sollen die Studierenden zu ihrem Verständnis von Innovieren im Lehrerberuf und der Schule befragt werden und angeben welche Einflussfaktoren sich auf Innovieren in der Schule positiv oder negativ auswirken

können. Dieser Fragenbereich ermöglicht es die Ebenen zu entdecken, auf denen die Studierenden zu Beginn und am Ende des Modellkollegs Innovationsprozesse ansiedeln. Als Heuristik wird dazu die in Kapitel 2.3 beschriebene Pädagogische Schulentwicklung von Rolff verwendet, wonach sich Schulentwicklung in die Ebenen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung aufgliedert (vgl. Rolff, 1998b). Zusätzlich wird geprüft, in wie weit die Studierenden bereits Aspekte einer ständigen Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Beteiligung von diesen an Schulentwicklungsprozessen im Sinne des KMK Kompetenzbereichs Innovieren (vgl. KMK, 2004a) angeben.

Fragenblock	Items
Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren	Die Kultusministerkonferenz hat für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften mehrere Kompetenzbereiche formuliert. Einer dieser Kompetenzbereiche ist <i>Innovieren</i> . Was verstehen Sie unter Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule?
	Was könnte Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule fördern?
	Was könnte Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule hemmen?

Tabelle 2: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

Die Fragen stellen einen direkten Bezug zum Verständnis der KMK her, um eine Relevanz und Aktualität der Fragen für die Studierenden zu belegen. Die Studierenden wurden im Modellkolleg mehrfach auf die Kompetenzbereiche der KMK im Zusammenhang mit der Organisation der Modularisierung des Modellkollegs hingewiesen. Allerdings wurden sie noch nicht näher über Inhalte des Moduls Innovieren bis zum ersten Erhebungszeitpunkt informiert.

Stellungnahme zu KMK Standards

Die KMK unterscheidet in den Standards für die Lehrerbildung vier Kompetenzbereiche: *Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren*. Für den Kompetenzbereich *Innovieren* wurden drei Kompetenzen benannt, denen noch einmal eine unterschiedliche Anzahl von Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte zugeordnet wurde (vgl. KMK 2004a S.12f.).

Innerhalb der Fragebogenerhebung sollten Aussagen, die dem Kompetenzbereich Innovieren entlehnt wurden, von den Studierenden bewertet werden. Die Aussagen wurden entweder in Anlehnung an die KMK Standards für die Lehrerbildung formuliert oder ihnen zum Teil wörtlich entnommen. In Tabelle 3 findet sich eine Übersicht zu den KMK Standards und den entsprechenden Aussagen, die von den Studierenden bewertet werden sollten. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Aussagen „*Ich werde auf kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.*“¹⁶, „*Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist für meine Arbeit als Lehrperson sehr hilfreich.*“ und „*Ich kenne verschiedene Methoden wie ich meinen eigenen Unterricht später selbst evaluieren kann.*“ als Formen der Selbst- und Fremdevaluation¹⁷ aufgefasst wurden und somit auf Standards aus der Kompetenz „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als eine ständige Lernaufgabe.“ (ebd. S.12) bezogen werden können.

Als einzige Aussage wurde „*Eltern/Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler sollen an der Schulentwicklung aktiv teilnehmen*“ nicht den KMK Standards entliehen. Das außerschulische Umfeld wird als Kooperationspartner von Lehrerinnen und Lehrern dort nicht explizit aufgeführt. Aus dieser Aussage lässt sich allerdings möglicherweise eine Grundhaltung der Studierenden ablesen.

¹⁶ Im Unterschied zu den anderen Aussagen umfasst diese eine konkrete Verhaltensintention. Nach der Einstellungstheorie des geplanten Handelns (Ajzen 1985), die auf der Theorie des überlegten Handelns beruht (Fishbein & Ajzen 1975), sind Verhaltensintentionen dem Verhalten unmittelbar vorgeordnet und können das Verhalten vorhersagen, „wenn dieses für die Person kontrollierbar bzw. frei wählbar ist“ (Artmann 2007, S.28).

¹⁷ Fremdevaluation wird hier nicht einzig im Sinne einer Evaluation durch schulexterne Berater verstanden, wie dies häufig in Schulentwicklungskontexten der Fall ist. Fremdevaluation meint hier eine Evaluation für Lehrerinnen und Lehrer, die durch Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung oder auch externe Beratung erfolgt.

KMK Kompetenzen und Standards im Kompetenzbereich Innovieren	Zu bewertende Aussagen in der Fragebogenerhebung
<p>Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.</p> <p>Standards in der theoretischen Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennen der Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation. • Kennen der rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z. B. Grundgesetz, Schulgesetze) • Reflektieren der persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen. • Kennen der wesentlichen Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung. 	<p><i>„Der Lehrerberuf ist ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“</i></p> <p><i>„Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine Lehrer/in.“</i></p> <p><i>„Ich kenne verschiedene Strategien, um mit Stress und Belastungen im Lehrberuf umzugehen.“</i></p>
<p>Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.</p> <p>Standards in der theoretischen Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennen von Methoden der Selbst- und Fremdevaluation. • Rezipieren und bewerten der Ergebnisse der Bildungsforschung. • Kennen der organisatorischen Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen. 	<p><i>„Als Lehrer/in werde ich ein/e lebenslange/r Lerner/in sein.“</i></p> <p><i>„Ich werde auf kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.“</i></p> <p><i>Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist für meine Arbeit als Lehrperson sehr hilfreich.“</i></p> <p><i>„Ich kenne verschiedene Methoden wie ich meinen eigenen Unterricht später selbst evaluieren kann.“</i></p>
<p>Kompetenz: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.</p> <p>Standards in der theoretischen Ausbildungsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennen und reflektieren des spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge. • Kennen von den Zielen und Methoden der Schulentwicklung. • Kennen der Bedingungen für erfolgreiche Kooperation. 	<p><i>„Ich kenne den spezifischen Bildungsauftrag der Schulform, in der ich später unterrichten werde.“</i></p> <p><i>„Ich habe mich bereits inhaltlich mit Ausführungen zur Schulentwicklung befasst.“</i></p>
<p>Ergänzung:</p> <p><i>„Eltern/Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler sollen an der Schulentwicklung aktiv teilnehmen.“</i></p>	

Tabelle 3: Entwicklung von zu bewertenden Aussagen aus dem Kompetenzbereich Innovieren

Um einem eventuellen Reihenfolge Effekt vorzubeugen und die Kompetenzen möglichst gleichmäßig zu gewichten, wurden die Aussagen auf dem Fragebogen in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Zusätzlich wurde auf eine einheitliche Darstellung der Aussagen geachtet, um einer optischen Priorisierung einer Aussage vorzubeugen.

Verständnis von Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung

Innerhalb diesen Frageblocks sollten die Studierenden angeben welches Verständnis von Schulentwicklung sie haben und in wie weit sie glauben, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung beteiligen sollten.

Fragenblock	Items
Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung	Was verstehen Sie unter Schulentwicklung? <hr/> Inwiefern sollten sich Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung beteiligen?

Tabelle 4: Itemzusammensetzung des Frageblocks Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung

Wie bereits in den theoretischen Überlegungen im Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt wurde, soll dieser Forschungsarbeit ein Verständnis von Schulentwicklung im Sinne der Pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff zu Grunde gelegt werden. In diesem Zusammenhang ist es von hohem Erkenntnisinteresse welches Verständnis die Studierenden zu Beginn und am Ende des Modellkollegs haben und ob sich hier eine Entwicklung nachzeichnen lässt, die daraufhin deutet, dass die Studierenden das komplexe Feld der Schulentwicklung tiefergehend erfasst haben. Die Frage nach der Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an Schulentwicklung dient zum einen der Konkretisierung der Antworten und zum anderen dient sie dazu die Einstellung der Studierenden gegenüber Schulentwicklung zu erfassen. Da davon ausgegangen wird, dass bei einer hohen geforderten Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern Schulentwicklung eine große Bedeutung zugesprochen wird.

4.3 Codierung der studentischen Antworten

Im Folgenden werden die Codierungen für die einzelnen Frageblöcke wiedergegeben. Die Codierung der Antworten erfolgte im Allgemeinen in drei Schritten, die ähnlich zur Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2002) gestaltet wurden. Zunächst wurden Antwortkategorien auf der Grundlage, der im Theorieteil beschriebenen theoretischen Grundlagen entwickelt. Diese Kategorien wurden in einem zweiten Schritt mit studentischen Antworten abgeglichen und ggf. durch textimmanente Überlegungen ergänzt. Diese überarbeiteten Kategorien wurden dann auf die Ergebnisse aller Studierenden angewendet.

Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

Zur Codierung der Antwortmöglichkeiten der ersten Frage nach den Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, wurden zum einen die kurze Zusammenfassung des Berufsbildes von Lehrerinnen und Lehrern der KMK (vgl. KMK, 2000) sowie die Kompetenzen und Standards des Kompetenzbereich Innovieren (vgl. KMK, 2004a) genutzt.¹⁸ Zur Einordnung der Antworten wurden die Kernaussagen der KMK Erklärungen um studentische Antworten induktiv ergänzt, um der Breite der Antworten der Studierenden gerecht werden zu können.

Im Bremer Beschluss lassen sich fünf Bereiche in den Ausführungen der KMK (2000) unterscheiden: Unterrichten, Erziehen, Beraten/Beurteilen, Persönliche Weiterentwicklung und Schulentwicklung. In dem Beschluss der Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (vgl. KMK, 2004a) werden die Punkte Persönliche Weiterentwicklung und Schulentwicklung im Kompetenzbereich Innovieren zusammengefasst. An dieser Stelle wird den Ausführungen der Bremer Erklärung gefolgt und die Persönliche Weiterentwicklung sowie Schulentwicklung als getrennte Bereiche dargestellt, um ein breiteres Bild des Verständnisses von Innovieren nachvollziehen zu können. Die Antworten der Studierenden in der Fragebogenerhebung wurden den fünf Bereichen zugeteilt. In der Auswertung wurden die Anzahl der Antworten in den einzelnen Bereichen gezählt.

¹⁸ In ihrem Beschluss vom 16.12.2004 hat die Kultusministerkonferenz eine Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften getroffen. In der Beschreibung der Bedeutung der Standards für die Lehrerbildung wird das Berufsbild in Rückbezug auf die Bremer Erklärung (Beschluss der KMK Konferenz vom 05.10.2000) kurz skizziert.

Der Bereich Unterrichten

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen (Hervorhebung im Original, HdO). Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts“ (KMK 2004, S.3).

Die Antworten der Studierenden wurden häufig nicht auf einem hohen Abstraktionsniveau verfasst, sondern beschrieben eher einzelne Aufgaben aus dem mannigfaltigen Aufgabenbereich von Lehrerinnen und Lehrern. Dies gilt auch für den Bereich des Unterrichts. Anhand der studentischen Antworten und unter Berücksichtigung der KMK Formulierungen wurden mögliche Antworten formuliert und mit den studentischen Antworten erneut abgeglichen. Folgende Antwortmöglichkeiten wurden im Bereich Unterrichten gewertet:

- Unterrichten
- Planung/ Organisation/ Durchführung/ Reflexion von Unterricht
- Vor- und Nachbereitung von Unterricht,
- Gestaltung, Nutzen und Auswerten eigener Unterrichtsmaterialien,
- Bewertung individueller Lernprozesse,
- Individuelles Fördern, individuelles Lernen,
- Motivierung von SuS,
- systemische Evaluation.

Der Bereich Erziehen

„Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe (Hervorhebung im Original, HdO) in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen“ (ebd.).

Antworten, die für diesen Bereich akzeptiert wurden:

- Erziehen
- Konstruktive Lösungen bei Erziehungsproblemen oder misslungenen Lernprozessen,
- Zusammenarbeit mit Eltern,
- Stärken der Schülerpersönlichkeit,

- Vermittlung zwischen Schülerinnen und Schüler (Mediation, Streitschlichtung)
- Vermittlung von Werten und Verhaltensweisen

Der Bereich Beurteilen/Beraten

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe (Hervorhebung im Original, HdO) im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich“ (ebd.).

Antworten, die für diesen Bereich akzeptiert wurden:

- Kompetente, gerechte (faire), verantwortungsbewusste Benotung,
- Hohe pädagogisch-psychologische Kompetenz,
- Hohe diagnostische Kompetenz,
- Analysieren von Schülerleistungen,
- Erstellen eigener Tests, Arbeiten.

Der Bereich der persönlichen Weiterentwicklung

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter (Hervorhebung im Original, HdO) und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen“ (ebd.).

Antworten, die für diesen Bereich akzeptiert wurden:

- Fort-/Weiterbildungsangebote wahrnehmen,
- Neue Erkenntnisse in die Praxis übernehmen,
- Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen pflegen,
- Kontakte zur Arbeitswelt allgemein pflegen,
- Umgang mit neuen Medien erlernen,
- Einsatz neuer Medien im Unterricht
- Eigene (Fach-)Weiterbildung betreiben, forschendes Lehren,

Der Bereich der Schulentwicklung

„Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung (Hervorhebung im Original, HdO), an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen“ (ebd.).

Antworten, die für diesen Bereich akzeptiert wurden:

- Beteiligung an lernförderlicher Schulkultur,
- Schaffen eines motivierenden Schulklimas,
- Beteiligung an internen/externen (internationalen) Evaluationen,
- Organisation und Durchführung von Klassen-, Jahrgangsstufen- und Schulausflügen,
- Teilnahme an Konferenzen.
- Kollegiale Hospitationen, Feedbackkultur schaffen, Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen.

Verständnis von Innovieren

Die Codierung der Antwortmöglichkeiten erfolgte in Bezug auf das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff (1998a). Dieser bezeichnet die Einzelschule als den „Motor der Schulentwicklung“ (ebd., S.297), für dessen „Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (ebd.). Nach Rolff et al. (2000) lassen sich die Innovationsprozesse in der Schulentwicklung vorrangig in vier Bereiche einteilen: Die Unterrichtsentwicklung (UE), die Personalentwicklung (PE), die Organisationsentwicklung (OE) und das Umfeld von Schule (vgl. ebd. S.16; Rolff, 1998a, S. 305). Die Bereiche sollen im Weiteren kurz dargestellt werden:

Unterrichts-entwicklung (UE)	Personal-entwicklung (PE)	Organisations-entwicklung (OE)	Außerschulisches Umfeld
- Schüler-orientierung	- Lehrer- (Selbst-) Beurteilung	- Schulprogramm	- Eltern
- Überfachliches Lernen	- Supervision	- Schulkultur	- Abnehmer (Betriebe, Universitäten)
- Methodentraining	- Kommunikations- training	- Erziehungsklima	- Presse
- Selbstlernteams	- Schulleitungs- beratung	- Schulmanagement	- Stadtteil
- Öffnung	- Hospitationen	- Teamentwicklung	- Eltern
- Erweiterte Unterrichtsformen	- Jahresgespräche	- Kooperation	- Kooperationspartner
- Lernkultur	- U.a.	- Steuergruppe	- Schulträger
- U.a.		- U.a.	- Schulaufsicht

Tabelle 5: Bereiche der Schulentwicklung nach Rolff (vgl. Rolff 1998a)

Die Codierung der Antworten und die Ausbildung von Kategorien erfolgten zunächst deduktiv aufgrund der Schulentwicklungstheorien nach Rolff. Anschließend wurden die Kategorien durch studentische Antworten weiter ausdifferenziert, da bei Rolff lediglich unvollständige Beispiellisten für die einzelnen Teilbereiche des drei-Wege-Modells angegeben werden. So wurde der Unterrichtsentwicklung der Aspekt

„Umgang mit neuen Medien“ und der Personalentwicklung die Punkte „Reflexion“ und „Teilnahme an Fortbildungen“ hinzugefügt. In der Organisationsentwicklung wurde der Aspekt „Kommunikation im Kollegium“ noch einmal deutlich herausgestellt.

Unterrichts-entwicklung (UE)	Personal-entwicklung (PE)	Organisations-entwicklung (OE)	Außerschulisches Umfeld
- Umgang mit neuen Medien	- Fortbildungen - Reflexion	- Kommunikation im Kollegium	

Tabelle 6: Ergänzungen der Antwortmöglichkeiten aus dem Material

Zusätzlich zu den Kategorien UE, PE, OE und außerschulisches Umfeld wurden weitere Kategorien entwickelt, die häufig genannte Antworten erfassten, die durch das Modell von Rolff et al. (2000) nicht in ihrer Gänze erfasst werden können. Hierbei lassen sich zwei Kategorien in den Antworten der Studierenden unterscheiden. Dies waren zum einen Antworten auf einer systemischen Ebene, wie zum Beispiel „Erneuerung des Schulsystems“ (MML01), „anderes Schulsystem“ (IIB14) oder „Ganztagsschule, (...) Schulzeit (Grundschule bis 6. Jahrgangsstufe), Gesamtschulen einheitlich, kein Religionsunterricht“ (HLG05; Hervorhebung im Original, HdO). Zum anderen wurden Antworten gegeben, die sich auf die individuelle Lehrperson bezogen. Hier lassen sich die Eigenschaften und die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden. Rolff befasst sich in seinen Ausführungen intensiv mit dem System Schule bzw. der Einzelschule als lernende Organisation (vgl. Rolff, 2007). Er setzt sich nicht mit der Rolle der einzelnen Lehrperson auseinander, sondern betrachtet diese immer als Teil eines Kollegiums. Wie bereits im Kapitel 2.3.2 dargestellt wurde, stellt dieser Bereich ein Konfliktfeld zwischen dem Ansatz von Rolff und einem Ansatz einiger Schulpsychologen dar, die eine stärkere Fokussierung des Individuums in der Personalentwicklung forderten (vgl. Mietz, 1994). Für die vorliegende Untersuchung sind die Antworten der Studierenden bzgl. Eigenschaften und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern insbesondere im Hinblick auf die anschließende Interviewerhebung relevant.

Stellungnahme zu KMK Standards

Innerhalb der Fragebogenerhebung sollten die Studierenden zu verschiedenen Aussagen, die aus dem KMK Kompetenzbereich *Innovieren* abgeleitet wurden,

Stellung beziehen und die Aussagen auf einer 5er Skala (1=trifft zu, 5=trifft nicht zu) bewerten. Zur Auswertung wurden die Mittelwerte sowie Standardabweichungen berechnet. Um zu überprüfen, ob zwischen der ersten und zweiten Fragebogenerhebung signifikante Abweichungen im Antwortverhalten der Studierenden festzustellen sind, wurde zusätzlich ein T-Test durchgeführt.

Verständnis von Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung

Als Grundlage werden wiederum die Kategorien, die aus dem drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff abgeleitet wurden, um die von Studierenden angegebenen Definitionen von Schulentwicklung näher zu betrachten. Die vier Kategorien *Personalentwicklung*, *Organisationsentwicklung*, *Unterrichtsentwicklung* und *Umfeld* werden in diesem Fall um die Kategorie *allgemein* (nicht näher präzisierbar) ergänzt. Dies ist notwendig, da in beiden Erhebungen ein Großteil der Studierenden allgemeine Aussagen gemacht hat, die keiner der vier Kategorien zuzuordnen sind. Dies sind Aussagen wie zum Beispiel „Schule muss sich erneuern und weiterentwickeln“ (AJK29, Erhebung 2010) oder „Schule auf den neusten Stand bringen“ (LDA29, Erhebung 2010). Die Aussagen lassen einen breiten Interpretationsraum zu und sind somit nicht eindeutig zu zuordnen. Es wird in der Darstellung der Ergebnisse noch einmal unterschieden, ob Studierende ausschließlich allgemeine nicht näher präzierte Antworten gegeben haben, oder ob diese als Ergänzung zu anderen Antworten gemacht wurden. Zusätzlich zu diesen Kategorien wurde die Kategorie *Schulentwicklung außerhalb der Einzelschule* hinzugenommen, da viele Studierende in Ihrem Verständnis von Schulentwicklung auf politische Entscheidungen verwiesen haben, die Schule im Allgemeinen betrifft und nur bedingt durch Einzelschulen geleistet werden kann, wie zum Beispiel die Veränderung des dreigliedrigen Schulsystems.

4.4 Überarbeitung des Fragebogens für die zweite Erhebung

In der zweiten Fragebogenerhebung wurde, um einen Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten anfertigen zu können, weitestgehend derselbe Fragebogen verwendet wie in der ersten Erhebung. Im Folgenden werden diejenigen

Veränderungen dargestellt, die aufgrund von Entwicklungen im Forschungsprozess vorgenommen wurden. So wurde zum einen zwischen den beiden Fragebogenerhebungen eine Interviewerhebung durchgeführt, in welcher Ergebnisse aus der ersten Fragebogenerhebung Verwendung fanden, zum anderen wurde diese Interviewerhebung bereits vor der zweiten Fragebogenerhebung ausgewertet. Die Überlegungen aus diesen beiden Schritten flossen in die Überarbeitung des zweiten Fragebogens mit ein.

Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

Der Fragenblock zu *Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern* hatte sich in der ersten Erhebung als sehr zeitintensiv und für einige Studierende durch die Erstellung eines Tortendiagramms als schwer verständlich erwiesen. Die Tortendiagramme wurden zudem in der ersten Interviewerhebung als Einstieg in die Interviewsituation gewählt, um den Studierenden einen inhaltlich bezogenen niedrigschwelligen Redeanlass zu bieten. Da diese intensive Auseinandersetzung nur bei den elf Studierenden der Interviewerhebung geschehen ist, würde eine vergleichbare Bearbeitung des Fragenblocks in der zweiten Fragebogenerhebung nicht möglich sein. Oder die Gruppe der interviewten Studierenden müsste in ihrem Antwortverhalten getrennt von den restlichen Studierenden Einfall analytisch betrachtet werden, was nicht dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entsprach. Aus diesem Grund, sowie aus zeitökonomischen Gründen durch die Hinzunahme eines weiteren Fragenblocks bzgl. der Aussagen zur eigenen Entwicklung, habe ich mich zur Auslassung dieses Fragenblocks in der zweiten Fragebogenerhebung entschlossen.

Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

Der ursprüngliche Fragenblock wurde in der zweiten Erhebung beibehalten und um ein Item ergänzt¹⁹:

¹⁹ Um Wiederholungen zu vermeiden, wird in diesem Kapitel auf die Darstellung der bereits beschriebenen Items verzichtet.

Fragenblock	Items
Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren	Möchten Sie später in der Schule an Innovationsprozessen teilnehmen? Wenn ja, in welcher Form?

Tabelle 7: Zusätzlicher Item im Fragenblock Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

Diese Ergänzung war nötig geworden, nachdem aus der ersten Fragebogenerhebung hervorging, dass die Studierenden ihr eigenes Handeln im Bereich Innovieren offenbar vom Handeln bereits angestellter Lehrerinnen und Lehrer differenzieren. Dem individuellen Zugang der Studierenden zum Bereich Innovieren wurde in der ersten Fragebogenerhebung zu wenig Raum gegeben. Durch die zusätzliche Frage soll geprüft werden, ob die Studierenden eine eigene Beteiligung an Innovieren für sinnvoll erachten und ob sie für sich selbst einen Handlungsbedarf sehen, den sie ggf. bereits in der Definition von Innovieren und in der Beteiligung an Schulentwicklung allgemein für Lehrerinnen und Lehrer formuliert hatten. Die Codierung der zusätzlichen Frage erfolgte entsprechend der anderen Fragen des Fragenblocks und orientierte sich am Drei-Wege-Modell nach Rolff. Den Kategorien Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Kooperation mit dem schulischen Umfeld wurde eine zusätzliche Kategorie „allgemein (nicht präzisiert)“ hinzugefügt. Ein Beispiel für diese Kategorie ist: „Im Prinzip würde ich an Innovationsprozessen teilnehmen. Es muss jedoch im zeitlichen Umfang und Aufwand mit den anderen Aufgaben des Berufes vereinbart werden können“ (RJE29, Erhebung 2011).

Stellungnahme zu KMK Standards

Durch Ergebnisse der Erhebung von 2010 erwies es sich als notwendig den Fragenblock *Stellungnahme zu KMK Standards* durch zusätzliche Aussagen zu ergänzen. Es zeigte sich, dass die Studierenden Ansatzpunkte für Schulentwicklung und Innovieren am ehesten im Unterricht sahen. Die zu bewertenden Aussagen in diesem Fragenblock waren jedoch ausschließlich dem KMK Kompetenzbereich Innovieren entlehnt und konnten diese Tendenz nur bedingt abbilden. Sie dienten vorrangig dazu eine grundsätzliche Bereitschaft gegenüber der Teilnahme an Innovationsprozessen und dem Verständnis von Innovieren im Sinne der KMK abzubilden. Deshalb wurden zusätzliche Aussagen hinzugefügt, die zu gleichen Teilen

Aussagen aus der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung nach Rolff (vgl. Rolff et al., 2000) implizieren.

Fragenblock	Items
Stellungnahme zu KMK Standards	Als Lehrer/in werde ich freiwillig an Fortbildungen teilnehmen.
	Als Lehrer/in werde ich neue Medien in meinen Unterricht einbinden.
	Als Lehrer/in werde ich meinen Unterricht an den Schülerinnen und Schülern orientieren.
	Als Lehrer/in werde ich aktiv an der Gestaltung eines Schulprogramms mitwirken.
	Als Lehrer/in werde ich in Steuergruppen mitarbeiten.

Tabelle 8: Zusätzliche Items im Fragenblock Stellungnahme zu KMK Standards

Die Codierung der Antwortmöglichkeiten erfolgte entsprechend des Frageblocks in einer 5er Skala (1=trifft zu, 5=trifft nicht zu). Zur Auswertung wurden die Mittelwerte sowie Standardabweichungen berechnet. Eine Durchführung des T-Test war im Sinne einer pre-post Erhebung bei diesen Fragen nicht möglich.

Aussagen zur eigenen Entwicklung

Die Studierenden wurden in der Fragebogenerhebung von 2011 mit ihren Antworten zum Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung aus der Erhebung von 2010 konfrontiert und sollten mögliche Unterschiede beschreiben und begründen. Mit diesem Fragenblock sollten subjektive Begründungszusammenhänge der Studierenden offen gelegt werden. Zusätzlich sollten sie Aspekte und Einflussfaktoren benennen, die ihren Lernprozess nachhaltig beeinflusst haben.

Fragenblock	Items
Aussagen zur eigenen Entwicklung	Auf die Frage „ Was verstehen Sie unter Innovieren im Lehrerberuf und Schule? “ haben Sie im April 2010 geantwortet: (entsprechende Antwort). Wenn Sie diese Aussage mit der heutigen Angabe vergleichen, sehen Sie Unterschiede? Wenn ja welche?
	Falls Sie Unterschiede feststellen können, wie erklären Sie sich diese?
Entwicklung	Auf die Frage „ Was verstehen Sie unter Schulentwicklung? “ haben Sie im April 2010 geantwortet: (entsprechende Antwort). Wenn Sie diese Aussage mit der heutigen Angabe unter A 2.1) vergleichen, sehen Sie Unterschiede? Wenn ja welche?
	Falls Sie Unterschiede feststellen können, wie erklären Sie sich diese?

Tabelle 9: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Aussagen zur eigenen Entwicklung

Durch die große Offenheit und den starken individualisierten Bezug der Fragestellung war ein vorheriges Codieren der möglichen Antworten nur bedingt möglich. Innerhalb der Fragen bzgl. der Veränderungen im Verständnis wurden lediglich in die Kategorien *unverändert*, *leichte Veränderungen wahrgenommen* und *große Veränderung wahrgenommen* unterschieden. Bei den Fragen nach Begründungen wurden *Modellkolleg*, *Modul Innovieren (Planspiel)*, *andere Lehrveranstaltung (weiteres Studium)*, *Praktikum* und *Selbststudium* unterschieden.

4.5 Durchführung der Erhebung

Die Erhebungen fanden im Rahmen der regulären Lehre des Modellkollegs Bildungswissenschaften statt. Die erste Erhebung wurde unmittelbar zu Beginn des zweiten Modellkollegs Semesters während der zweiten wöchentlichen Sitzung durchgeführt. Zunächst wurden die Studierenden im Plenum versammelt und der Autor der Studie bedankte sich für die Teilnahme der Studierenden an der Untersuchung und gab einen groben Überblick über die Studie ohne inhaltliche Vorgriffe zu tätigen. Alle Studierenden erhielten daraufhin einen Umschlag indem sich der entsprechende Fragebogen befand. Sie erhielten ein Zeitfenster von einer Stunde, um den Fragebogen auszufüllen. Am Ende wurden sie angehalten die

Fragebögen aus Anonymitätsgründen zurück in die Umschläge zu stecken und an einem zentralen Punkt zu sammeln.

Die zweite Erhebung fand am letzten Tag einer mehrtägigen Planspiel-Exkursion statt, die unmittelbar vor Ende des Modellkollegs angesiedelt war. Für die Durchführung der zweiten Erhebung wurden die Studierenden zunächst wieder im Plenum versammelt und über den Ablauf der Befragung aufgeklärt. Anschließend wurden die Studierenden in einen Raum geführt, in welchem auf Tischen pro Platz zwei Umschläge lagen, die jeweils demselben Code zugeordnet waren. Im Umschlag der zuerst geöffnet werden sollte, befand sich der ausführliche Fragebogen. Der zweite Umschlag, der erst im Anschluss geöffnet werden sollte, enthielt den Fragenblock *Aussagen zur eigenen Entwicklung*. Auf diese Art sollte verhindert werden, dass die Studierenden durch eventuelles Vorblättern ihre alten Antworten zuerst lesen und beeinflusst werden sondern diese auch tatsächlich als letzte Aufgabe bearbeiten. Am Ende sollten beide Fragebögen in einen Umschlag gesteckt und an einem zentralen Ort gesammelt werden.

4.6 Beschreibung der Stichprobe

An der ersten Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 53 Studierende des Modellkollegs Bildungswissenschaften teil. Die Studierenden gehörten folgenden vier verschiedenen Lehramtsstudiengängen an:

- LA Sonderpädagogik (SoPäd): 23 Befragte (entspricht 43% der Befragten)
- LA Grund-/Haupt-/Realschule Schwerpunkt Grundschule (GHR G): 5 Befragte (entspricht 10% der Befragten)
- LA Grund-/Haupt-/Realschule Schwerpunkt Haupt-/Realschule (GHR HR): 10 Befragte (entspricht 19% der Befragten)
- LA Gymnasium/Gesamtschule (Gym/Ges): 15 Befragte (entspricht 28% der Befragten)

Die Gruppe der Studierenden im LA Berufskolleg wurde im Modellkolleg Bildungswissenschaften nicht berücksichtigt. Die Verteilung der Lehrämter entspricht nicht exakt der Verteilung der Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln. Insgesamt ist die Anteil der Sonderpädagogik Studierenden im Modellkolleg größer

und die der Studierenden für das gymnasiale Lehramt und die entsprechenden Stufen in der Gesamtschule etwas kleiner. Die Gruppe der Studierenden LA GHR mit den Schwerpunkten Grundschule und Haupt-/Realschule sind anteilmäßig äquivalent zur Gesamtgruppe der LA GHR Studierender an der Universität zu Köln.

Studiengang	Anzahl von Studierenden im Studiengang	Prozentualer Anteil aller LA Studierenden	Anzahl weiblicher Studierender im Studiengang	Prozentualer Anteil weiblicher Studierender im Studiengang
LA Berufskolleg	322	2,97 %	192	59,63 %
LA Grundschule	842	7,76 %	745	88,48 %
LA Gymnasium/Gesamtschule	4406	40,59 %	2691	61,08 %
LA Haupt-/Realschule	1252	11,53 %	849	67,81 %
LA Sonderpädagogik	3545	32,66 %	2711	76,47 %
LA vor LPO 2003	487	4,49 %	234	48,05 %
Gesamt	10854	100	7422	68,38 %

Tabelle 10: Lehramtsstudierende der Universität zu Köln (mit Frauenanteil), Stand: WS 2010/2011²⁰

Die Gruppe des Modellkollegs zeigt eine ähnliche Geschlechterverteilung wie die Gesamtgruppe der Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln. Im direkten Vergleich ist der prozentuale Anteil weiblicher Studierender im Modellkolleg etwas größer, insbesondere trifft dies auf die LA Gym/Ges und LA GHR/HR zu. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beträgt die Altersspanne 20 bis 31 Jahre. Die Spanne der bisher studierten Semester, zeigt dass die ursprüngliche Planung, nämlich nur Studierende aus den ersten beiden Semestern des Grundstudiums aufzunehmen, nicht umgesetzt werden konnte.

Geschlecht		Alter		Semester	
Weiblich	männlich	Spanne	Durchschnitt	Spanne	Durchschnitt
43	10	20 - 31	23,55	1.-9.	4,11

Tabelle 11: Übersicht über die demographischen Daten der befragten Modellkolleg Studierenden

An der zweiten Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 49 Studierende teil. Die geringere Anzahl von Studierenden erklärt sich durch Studienortwechsel, Schwangerschaft, langzeitige Erkrankung sowie Abbruch des Modellkollegs von jeweils einer Studentin. Zusätzlich konnten vier Studierende nicht ihrem

²⁰ Offizielle Auskunft erfolgte durch Birgit Bode-Kämmer, Stabsstelle 01 / Planung und Controlling der Universität zu Köln

ursprünglichen Code zu sortiert werden, da dieser offenbar fehlerhaft angegeben wurde. Die Studierenden nahmen trotzdem an der Befragung teil, da sie nur von dem Fragenblock *Aussagen zur eigenen Entwicklung* ausgeschlossen werden mussten.

5 Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenerhebungen

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen schrittweise dargestellt. Die Ergebnisse werden, soweit möglich, in einem pre-post Design dargestellt werden, um eine mögliche Entwicklung der Studierenden in diesen Bereichen zu verdeutlichen.

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den in Kapitel 3 formulierten Fragestellungen. So wird zunächst ausführlich das Verständnis der Studierenden von Innovieren dargestellt werden (Kapitel 5.1). Dabei werden insbesondere die von den Studierenden benannten Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern Beachtung finden (Kapitel 5.1.1) und die Einflussfaktoren benannt, die Innovieren aus Sicht der Studierenden hemmen oder fördern können (Kapitel 5.1.2). In einem nächsten Schritt werden das Verständnis der Studierenden von Schulentwicklung sowie eine Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen aus Sicht der Studierenden ausführlich dargestellt (Kapitel 5.2). In einem dritten Schritt wird die Bereitschaft der Studierenden überprüft, an Innovationsprozessen im späteren Schulalltag mitzuwirken (Kapitel 5.3). Dazu werden Stellungnahmen der Studierenden zu KMK Standards im Kompetenzbereich Innovieren (Kapitel 5.3.1) ebenso genutzt, wie Aussagen der Studierenden zur eigenen Beteiligung an späteren Innovationsprozessen in der Schule (Kapitel 5.3.2) und Aussagen der Studierenden zu ihrer eigenen Entwicklung im Rahmen des Modellkollegs (Kapitel 5.3.3). Den Abschluss dieses Kapitels bilden fünf Thesen, die zunächst aus Ergebnissen der ersten Fragebogenerhebung abgeleitet wurden und anschließend mit Hilfe der Ergebnisse der zweiten Fragebogenerhebung geprüft und überarbeitet wurden (Kapitel 5.4).

5.1 Verständnis von Innovieren

In der Erhebung von 2010 haben mehr als 70% der Befragten ein Verständnis von Innovieren angegeben, das Elemente der Unterrichtsentwicklung enthielt. Dabei ist auffällig, dass die 38 Studierenden insgesamt 76 Aspekte nannten, die diesem Bereich zuzuordnen sind. Insbesondere der Aspekt der „Schülerorientierung“ und der

Zuspruch von „mehr Vertrauen in den eigenen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern“ wurden genannt. In keinem anderen Bereich sind auch nur annähernd so viele Antworten durch Studierende gegeben worden. In der Erhebung von 2011 sind nicht einmal halb so viele Aspekte genannt worden, die der Unterrichtsentwicklung zugeordnet werden konnten. Die häufigsten Nennungen entfielen (weiterhin) auf Schülerorientierung, (offene) Unterrichtsmethoden und der Einsatz und Umgang mit neuen Medien.

Etwa 20% der Studierenden haben 2010 mit ihren Definitionen Aspekte der Personalentwicklung angesprochen, diese bezogen sich zu größten Teilen auf Lehrerfortbildungen mit Methodentrainings²¹ (7 Nennungen²²). 2011 haben über 40% der Befragten Aspekte benannt, die der Kategorie Personalentwicklung zugeordnet werden konnten. 13 Studierende erwähnten hierbei Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, allerdings ohne sich auf Methodentrainings festzulegen.

Aus der Kategorie Organisationsentwicklung wurden 2010 von nur 15% der Studierenden Aspekte benannt. In 2011 haben über die Hälfte der Studierenden insgesamt 39 Aspekte in dieser Kategorie benennen können, dies ist der höchste Wert in allen Kategorien in der Beschreibung des Verständnisses von Innovieren in 2011. In 2010 konnten aufgrund der geringen Anzahl von Aspekten keine Schwerpunkte ausgemacht werden. In 2011 entfielen auf die Punkte Kommunikation und Kooperation (12 Nennungen), die Einbindung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schule (11 Nennungen) und das Verständnis der Schule als einem mehrebenen System (10 Nennungen) die meisten wiederholten Nennungen.

²¹ Methodentrainings einzelner Lehrerinnen und Lehrer würden nach Rolff in die Kategorie Unterrichtsentwicklung fallen. In neueren Lehrerfortbildungen werden häufig größere Gruppen eines Kollegiums fortgebildet, die dann kooperativ als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungieren sollen, so dass es schwer ist an dieser Stelle eindeutig zwischen einer Unterrichts- und einer Personalentwicklung im Sinne von Rolff zu unterscheiden. Fortbildungen werden im Folgenden zum Bereich der Personalentwicklung gezählt, der Einsatz neuer Methoden und Medien zur Kategorie der Unterrichtsentwicklung.

²² Nennungen beziehen sich immer auf die Anzahl der Studierenden, die einen bestimmten Aspekt benannt haben und nicht auf die Anzahl von Aspekten, die innerhalb einer Kategorie benannt worden sind. Studierende konnten mehrere Aspekte innerhalb einer Kategorie benennen.

		UE	PE	OE	Umfeld
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	38 (71%)	11 (20%)	8 (15%)	16 (30%)
	Anzahl der genannten Aspekte	76	12	14	20
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	25 (51%)	20 (41%)	26 (53%)	8 (16%)
	Anzahl der genannten Aspekte	34	29	39	8

Tabelle 12: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Verständnis von Innovieren

Wie bereits weiter oben erwähnt wurde gab ein großer Anteil der Studierenden Antworten, die Überzeugungen und Eigenschaften einzelner Lehrpersonen betrafen und die somit nicht im Sinne des Drei-Wege-Modell in OE, PE oder UE zugeordnet werden konnten. Von fünf Studierenden wurden Eigenschaften benannt wie zum Beispiel: „(...)Innovieren setzt für mich Kreativität, Aufgeschlossenheit und Mut [bei Lehrerinnen und Lehrern] voraus“ (BSG12, Erhebung 2010). Eine Fokussierung der Studierenden auf eine bestimmte Eigenschaft ließ sich dabei nicht feststellen. In 2011 hat sich die Zahl der Studierenden verdoppelt, die Eigenschaften von Lehrpersonen benennen. Die häufigste Eigenschaft, die von immerhin 9 Studierenden genannt wurde, war *Motivation*.

Von deutlich mehr Studierenden wurden bereits in 2010 die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern erwähnt. Der Schwerpunkt darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer Neues ausprobieren bzw. umsetzen sollten. Zumeist wurde dies auf die Einführung und Umsetzung neuer Methoden im Unterricht bezogen. In der Erhebung von 2011 sind diesbezüglich zwei Änderungen zu verzeichnen: Zum einen gaben deutlich weniger Studierende Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Definition von Innovieren an. Zum anderen lassen sich mit *Offenheit von Lehrpersonen* und ihrem *Selbstverständnis als lebenslange Lerner* zwei leicht verschobene Schwerpunkte gegenüber 2010 feststellen, wo der Fokus auf der Einführung und Umsetzung neuer Methoden im Unterricht lag.

„Unter dem Begriff „Innovieren“, in Bezug auf den Lehrerberuf und die Schule, verstehe ich vor allem offen zu sein für neue Ideen, Methoden, Arbeitsformen, etc. Die Lehrkräfte setzen sich gegen die traditionellen Einstellungen und Formen der Institution Schule durch und sind bereit sich auf neue Dinge einzulassen“ (CNH07, Erhebung 2011).

		Überzeugung	Neues ausprobieren bzw. Offenheit	Eigenschaften
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	22 (45%)	17 (32%)	5 (10%)
	Anzahl der genannten Aspekte	24	17	8
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	15 (31%)	15 (31%)	11 (21%)
	Anzahl der genannten Aspekte	17	18	17

Tabelle 13: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Überzeugungen und Eigenschaften von Lehrpersonen

Als ein zentrales Element im Verständnis der Studierenden von Innovieren in der Erhebung von 2010 hat sich die Kooperation von Schule mit einem außerschulischen Umfeld erwiesen. Für ein Drittel der befragten Studierenden waren die „Öffnung der Schule nach außen“ und eine „Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und der Politik“ in ihrem Verständnis von Innovieren von großer Bedeutung. In 2011 halbierte sich die Anzahl der Studierenden, die Aspekte in dieser Kategorie nannten.

In der Befragung von 2011 gaben zwölf Studierende Aspekte an, die über die Einzelschule hinausgingen, wie z.B. „Überdenken der Konsequenzen für ein dreigliedriges Schulsystem“ (WUK05). In 2010 haben dies lediglich zwei Studierende getan.

In der Erhebung von 2010 konnten viele Studierende ihr Verständnis von Innovieren wenig konkretisieren und fast ein Drittel der Studierenden gab als Verständnis von Innovieren an „etwas Neues ausprobieren oder wagen“ (u.a. SMB02, DAH04 Erhebung 2010), „mit der Zeit gehen“ (z.B. PPK27 Erhebung 2010) oder „sich an die wandelnde Gesellschaft anpassen“ (MAA19, VSW27 Erhebung 2010) zu wollen. Zusätzlich wurde mehrfach die Forderung nach einem „neuen Schulsystem“ genannt, ohne dieses jedoch weiter auszuführen. Auch in 2011 hat fast ein Drittel der Studierenden diese Aspekte benannt.

„Ich verstehe unter Innovieren Offenheit gegenüber neuen Lehr- und Lernmethoden, neue Lehr- und Lernmethoden ausprobieren und evaluieren, Erprobung & Evaluation alternativer Schulformen, Zusammenarbeit mit Universitäten um innovative Ideen zu entwickeln, Innovative Arbeitsformen anwenden, **Neues ausprobieren**“ (NSD15 Erhebung 2011, Hervorhebung HdO).

Anders als in der ersten Erhebung konnten die Studierenden diese allgemeinen Äußerungen zusätzlich zu weiteren Ausführungen benutzen, lediglich drei Studierende haben die allgemeinen Äußerungen als einzige Definition angegeben, ohne weitere Aspekte zu benennen, die einer anderen Kategorie zugeordnet werden konnten.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

In der Erhebung von 2010 haben die Studierenden Unterrichten als den Kernpunkt von Innovieren aufgefasst und die Bereiche Personal- und Organisationsentwicklung deutlich weniger beachtet. In 2011 hat sich die Dominanz der Unterrichtsentwicklung nicht wiederholt. Die Kategorien sind annähernd gleichermaßen beachtet worden. Wobei zu bemerken ist, dass in der Kategorie Organisationsentwicklung 2011 fast drei Mal so viele Aspekte genannt wurden im Vergleich zu 2010 und sich die Anzahl der Aspekte in der Unterrichtsentwicklung halbiert haben. Die Steigerung in der Kategorie Personalentwicklung ist vor allem durch einen Anstieg der erwähnten Fortbildungen zu begründen.

Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die Studierenden in 2011 einen Schwerpunkt auf Kooperation, Zusammenarbeit und Offenheit innerhalb der Einzelschule legen. Die einzelne Lehrperson in der Schule rückt stärker in den Fokus der Definition von Innovieren. Im Gegensatz dazu findet die Kooperation mit außerschulischen Partnern und dem schulischen Umfeld weniger Beachtung.

In 2010 hatte offenbar ein großer Teil der Studierenden noch ein sehr diffuses Verständnis von Innovation, da fast ein Drittel der Studierenden allgemeine, unpräzise Formulierungen zur Definition von Innovieren nutzte. In 2011 ist diese Anzahl erheblich gesunken. Ein Großteil der Studierenden verbindet nach wie vor mit Innovieren „etwas Neues wagen/probieren“, jedoch können sie ihr Verständnis weiter ausführen und mit anderen Aspekten belegen, lediglich drei Studierende geben Antworten, die keiner Kategorie zugeordnet werden können.

5.1.1 Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern²³

Wie bereits im Kapitel 4 in der Entwicklung des Fragebogens verdeutlicht wurde, soll diese Fragen den Stellenwert erforschen, den Studierende Innovieren als Arbeitsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern zuordnen. Dies geschieht indem alle Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern erfragt wurden. Die Antworten der Studierenden wurden entsprechend der Codierung fünf Bereichen zugeordnet und in ihrer Häufigkeit erfasst. Dabei wurde zum einen die Anzahl der Studierenden gezählt, die Antworten innerhalb eines Bereichs gegeben haben und zum anderen wurde die Anzahl aller genannten Aspekte innerhalb eines Bereichs erfasst.

		Erziehen	Unterrichten	Beurteilen/ Beraten	Persönliche Weiter- entwicklung	Schul- entwicklung
2010	Anzahl von Studierenden (N=53)	53 (100%)	53 (100%)	44 (83%)	32 (60%)	18 (34%)
	Anzahl der genannten Aspekte	119	121	72	45	33

Tabelle 14: Übersicht der Ergebnisse aus dem Fragenblock „Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern“

Alle befragten Studierenden nannten Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die dem Kompetenzbereich *Unterrichten* zugeordnet werden konnten. Am häufigsten wurden die Aufgaben „Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht“ genannt. Ebenfalls alle Befragten haben Aspekte aus dem Kompetenzbereich *Erziehen* genannt (häufigste Antworten: „Schülerinnen und Schüler erziehen“, „Verhaltensweisen vermitteln“ und „Zusammenarbeit mit Eltern“). Von den befragten Studierenden haben ca. 83% Aufgaben aus dem Bereich *Beurteilen/Beraten* genannt. Die häufigsten Antworten in diesem Bereich waren: „Arbeiten und Tests erstellen“, „korrigieren“ oder „individuelle Schülerleistungen“ zu analysieren. In den Kompetenzbereichen *Unterrichten* und *Erziehen* konnten die befragten Studierenden im Vergleich zu den übrigen Kompetenzbereichen mit Abstand die höchste Anzahl verschiedener Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern benennen.

Wie bereits mehrfach beschrieben werden in der Berufsbild-Formulierung der KMK die Bereiche Persönliche Weiterentwicklung und Schulentwicklung unterschieden.

²³ Diese Frage wurde aufgrund von großer Bearbeitungszeit der Studierenden und der Hinzunahme weiterer Frageblöcke in der Erhebung von 2011 ausschließlich in der Erhebung von 2010 erfasst.

Beim Antwortverhalten der Studierenden fällt auf, dass zwar ca.60% der Studierenden die persönliche Weiterentwicklung als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ansehen (häufigste Antwort: „Teilnahme an Fortbildungen“), dagegen sieht nur ungefähr ein Drittel der Studierenden die Schulentwicklung als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern (häufigste Antwort: „Teilnahme an Konferenzen“). Fasst man die beiden Bereiche als Kompetenzbereich Innovieren zusammen, wie es die KMK 2004 getan hat, und zählt Studierende, die sowohl im Bereich der persönlichen Weiterentwicklung als auch bei der Beteiligung an Schulentwicklung Aspekte genannt haben einfach, lässt sich feststellen, dass von 37 Studierenden Aufgaben aus dem Kompetenzbereich *Innovieren* genannt wurden. Dies entspricht ca. 70% aller Befragten.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse:

Die Studierenden sehen in der Erhebung von 2010 die Schwerpunkte der Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in den Kompetenzbereichen Unterrichten und Erziehen. Der Kompetenzbereich Innovieren wird von knapp $\frac{1}{3}$ der Studierenden bereits als Arbeitsaufgabe benannt, wobei eine klare Fokussierung auf die individuelle Weiterbildung der Lehrperson zu erkennen ist. Schulentwicklung wird erst von einem Drittel als Arbeitsaufgabe von Lehrpersonen erkannt.

5.1.2 Einflussfaktoren auf Innovieren

In diesem Kapitel werden die Einflussfaktoren auf Innovieren beschrieben. Dabei wird zwischen Faktoren unterschieden, die Innovieren in der Schule und im Lehrerberuf fördern können und Faktoren, die Innovieren hemmen.

Was fördert Innovieren?

Bei der Förderung von Innovieren hat sich der Fokus der Studierenden deutlich verschoben: zum einen hat die Bedeutung der persönlichen Überzeugungen und Eigenschaften von Lehrpersonen zum Innovieren an Bedeutung zugenommen. Zum

anderen haben die Bereiche Unterrichtsentwicklung und die Kooperation mit dem Umfeld in 2011 deutlich weniger Nennungen als in 2010.

In 2010 waren die Überzeugungen und Eigenschaften, die sich positiv auf Innovieren auswirken können noch mannigfaltig und indifferent. Es lässt sich lediglich eine positive Assoziierung mit dem Engagement und Alter der Lehrerinnen und Lehrer ausmachen: „Es muss das Bewusstsein geöffnet werden, sich für die aktuelle Entwicklung zu interessieren. Dies könnte gefördert werden durch (...) die Einstellung frisch motivierter Lehrkräfte mit Visionen“ (UBG 15, Erhebung 2010). Rund die Hälfte der Studierenden geben an, dass sich „motivierte“ (u.a. IIB14, Erhebung 2010), „flexible“ (FRK20, Erhebung 2010), „junge“ (u.a. ADE02, Erhebung 2010), „neue“ (DJP01, Erhebung 2010) und „kreative“ (u.a. HRF20, Erhebung 2010) Lehrerinnen und Lehrern als förderlich für Innovieren erweisen würden. In 2011 haben sich bei zwei Drittel der Studierenden zwei Schwerpunkte herausgebildet: 18 Studierende (ca. 37%) sind der Meinung, dass sich Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern positiv auf Innovieren auswirken kann, weitere 14 Studierende (ca. 29%) beschreiben eine ebenso positive Wirkung durch die Motivation/Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern an Innovationsprozessen teilzunehmen.

		UE	PE	OE	Umfeld	Überzeugungen/ Eigenschaften	Ausreichende Geldmittel
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	18 (34%)	19 (36%)	18 (34%)	23 (43%)	27 (51%)	8 (15%)
	Anzahl der genannten Aspekte	30	21	23	32	31	8
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	16 (33%)	28 (57%)	29 (59%)	11 (22%)	35 (71%)	3 (6%)
	Anzahl der genannten Aspekte	17	49	47	15	46	3

Tabelle 15: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was fördert Innovieren?

In der Erhebung von 2011 gibt es im Vergleich zur Erhebung von 2010 einen deutlichen Anstieg bei der Nennung von Aspekten in den Bereichen der Personal- und Organisationsentwicklung. Während sich hier die Anzahl der genannten Aspekte annähernd verdoppelt haben, wurden im Bereich der Unterrichtsentwicklung nur halb so viele Aspekte aufgeführt. In beiden Erhebungen wurden im Bereich der Unterrichtsentwicklung besonders *neue Methoden und Inhalte, Schülerorientierung*

sowie *neue Technik* als innovationsfördernd genannt. Die Personalentwicklung umfasste in beiden Erhebungen insbesondere *Fortbildungen* von Lehrerinnen und Lehrern. Die Organisationsentwicklung wiederum wurde von den Studierenden durch *gute Zusammenarbeit und gute Kommunikation im Kollegium und mit der Schulleitung* benannt.

Für einen Großteil der Befragten in 2010 waren das Umfeld und die Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit Innovieren von großer Bedeutung. So gaben über die Hälfte der Studierenden an, dass *räumliche Rahmenbedingungen, ausreichende Geldmittel* und die *Zusammenarbeit mit Eltern, anderen Institutionen und der Politik* sich als förderlich herausstellen könnten. Auch in der Befragung von 2011 blieb für die Studierenden der Aspekt der Zusammenarbeit weiterhin wichtig (23 Nennungen, entspricht knapp 50%). Allerdings gaben sie neben der *Kooperation aller Beteiligten* -außerschulische Kooperationspartner miteinbegriffen- (11 Nennungen) insbesondere die *Teamarbeit von Lehrerinnen und Lehrern* (10 Nennungen) sowie die *Zusammenarbeit mit der Schulleitung* (2 Nennungen) als förderlich für Innovieren an.

In der Erhebung von 2011 wurden von 16 Studierenden außerdem die *Einbindung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse* als förderlich für Innovieren angegeben. In der Erhebung von 2010 hatten dies lediglich zwei Studierende genannt.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse: Was fördert Innovieren?

Es lässt sich feststellen, dass die Studierenden Eigenschaften und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern bzgl. Innovieren zu beiden Erhebungszeitpunkten als sehr förderlich ansehen, wenn diese durch die Zusammenarbeit und Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern geprägt sind sowie ihre Bereitschaft/Motivation beim Innovieren mitzuwirken widerspiegeln. Der Fokus der Studierenden hat sich von Aspekten der Unterrichtsentwicklung in 2010 auf Aspekte der Personal- und Organisationsentwicklung in 2011 verschoben. Hinzu kommt, dass die Einbindung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Erhebung von 2011 deutlich mehr Beachtung findet.

Was hemmt Innovieren?

In beiden Erhebungen zeigt sich, dass die Studierenden in den Bereichen Unterrichts- und Personalentwicklung fast keinerlei Aspekte erwarten, die sich hinderlich auf Innovieren auswirken könnten. In der Organisationsentwicklung hat sich die Anzahl der Aspekte dagegen verdoppelt.

		UE	PE	OE	Umfeld	Überzeugungen/ Eigenschaften	Tradition	Geld	Zeit- mangel
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	2 (4%)	2 (4%)	15 (28%)	27 (51%)	23 (43%)	19 (36%)	19 (36%)	13 (25%)
	Anzahl der genannten Aspekte	2	2	19	35	33	20	23	13
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	3 (6%)	4 (8%)	28 (57%)	16 (33%)	27 (55%)	23 (47%)	12 (24%)	10 (20%)
	Anzahl der genannten Aspekte	3	4	41	21	33	27	12	10

Tabelle 16: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was hemmt Innovieren?

In 2010 waren die Aspekte in der Organisationsentwicklung thematisch sehr unterschiedlich gelagert, die häufigsten Nennungen entfielen auf *Zu starre Lehrpläne* und *enge Curricula* (je 3 Nennungen). In der Erhebung von 2011 erwartet ein großer Teil der befragten Studierenden Probleme durch eine *mangelnde Kooperation mit der Schulleitung* und einer *mangelnden Unterstützung* eben dieser (insgesamt 15 Nennungen). Sie befürchten, dass eine *schlechte Zusammenarbeit* und *fehlende Möglichkeiten zur Fortbildung* sich negativ auf die Innovation auswirken könnten. Die Schulleitung sei ein möglicher hemmender Faktor für Innovieren, falls sie „engstirnig“ (ADE02, Erhebung 2011), „unflexibel“ (DJP01, Erhebung 2011), „fehlende Unterstützung“ leisten würde (ARK26, Erhebung 2011) oder „gegen Innovation ist“ (KSK30, Erhebung 2011).

Neben der Schulleitung könne sich auch die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer als hemmend für Innovieren auswirken, wenn in einem Kollegium „festgefahrene Strukturen [herrschen], z.B. durch LehrerInnen, die an ihrem System festhalten und nicht bereit dazu sind, sich auf etwas Neues einzulassen“ (BIH10, Erhebung 2011). In beiden Erhebungen sind *eingefahrenen Strukturen an Schulen und in Kollegien* sowie *Traditionen*, die nicht verändert werden sollen sehr häufig genannte Aspekte. In 2011 werden sie von der Hälfte der Studierenden benannt (2010: 19 Nennungen; 2011: 23 Nennungen).

Ein weiterer Faktor, der sich hemmend auf Innovieren auswirken könnte sind für die Studierenden Eigenschaften und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In der Erhebung von 2010 geben 23 Studierende (43%) an, dass „Unsicherheit“ (u.a. DAH04, Erhebung 2010), „mangelndes Interesse“ (u.a. BKD30, Erhebung 2010), „Unflexibilität“ (FRK20, Erhebung 2010), „Konservativität“ (u.a. GJA24, Erhebung 2010) und „versteifte“ (DAH04, Erhebung 2010) Lehrerinnen und Lehrer Innovieren behindern könnten. In der Erhebung von 2011 lassen sich diesbezüglich vier Schwerpunkte ausmachen:

- 22 Studierende (ca. 45%) zählten innovationshemmende Aspekte auf, die sich auf eine schwierige oder mangelhafte Kooperation/Kommunikation innerhalb des Kollegiums oder mit der Schulleitung bezogen
- 15 Studierende (ca. 30%) gingen davon aus, dass unmotivierte Lehrerinnen und Lehrer hemmend für Innovieren seien
- 12 Studierende (ca. 25%) nannten zusätzlich eine mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen
- 12 Studierende (ca. 25%) bezeichneten mangelnde Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer für Rückmeldungen als einen hemmenden Faktor

Fehlende Geldmittel wurden 2010 von ungefähr einem Drittel der befragten Studierenden (19 Nennungen) als innovationshemmend angegeben, in 2011 sank die Anzahl der Studierenden auf ca. ein Viertel (12 Nennungen).

Zentrale Ergebnisse: Hemmung von Innovieren

In beiden Erhebungen erwarten fast keine Studierenden hemmende Einflussfaktoren aus den Bereichen Unterrichts- und Personalentwicklung. Die Studierenden erwarten vor allem im Bereich der Organisationsentwicklung hemmende Faktoren, diese Tendenz zeichnet sich in 2011 noch deutlicher ab als 2010. Ein großer Teil der Studierenden gibt dabei an, dass die Schulleitung Innovieren stark hemmen kann.

In 2011 haben sich verschiedene Schwerpunkte herausgebildet, die Innovieren hemmen können. Dies sind: eingefahrenes (traditionelles) Denken und Handeln, mangelhafte Kommunikation und Kooperation, unmotivierte Lehrerinnen und Lehrer, mangelhafte Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen sowie mangelnde Offenheit für Rückmeldungen.

5.2 Verständnis von Schulentwicklung

In der Erhebung von 2010 waren die Kategorien *Unterrichts-* und *Organisationsentwicklung* von der gleichen Anzahl von Studierenden benannt worden, wobei im Bereich der Organisationsentwicklung mehr einzelne Aspekte aufgezählt wurden. Die häufigsten Aspekte waren in der *Unterrichtsentwicklung* der Einsatz neuer Methoden und das stärkere Eingehen auf die Individualität von Schülerinnen und Schülern. Zur Organisationsentwicklung konnten vor allem Aspekte, wie zum Beispiel die Erstellung eines Schulprogramms, die Einführung des Ganztags oder die Kooperation innerhalb des Kollegiums gezählt werden. In der Kategorie *Umfeld* wurden insbesondere Aspekte genannt, die sich auf Kooperation mit Eltern bzw. außerschulischen Kooperationspartnern bezogen sowie eine „Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen“ (MCS12, Erhebung 2010) und „Anpassung an eine moderne Lebenswelt“ (KLR21, Erhebung 2010) implizierten.

		UE	PE	OE	Umfeld	Schulentwicklung außerhalb der Einzelschule	Einzelne Antworten „allgemein“	Ausschließlich „allgemeine“ Antworten
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	15 (28%)	6 (11%)	15 (28%)	12 (22%)	12 (22%)	11 (20%)	12 (22%)
	Anzahl der genannten Aspekte	16	6	22	15	15	11	12
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	9 (18%)	3 (6%)	29 (59%)	11 (22%)	11 (22%)	9 (18%)	12 (24%)
	Anzahl der genannten Aspekte	11	4	44	11	11	9	12

Tabelle 17: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?

In der Erhebung von 2011 lassen sich lediglich zwei erhebliche Unterschiede zur vorangegangenen Erhebung feststellen: Zum einen ist die Zahl der Studierenden deutlich gesunken, die Aspekte der Unterrichtsentwicklung benannt haben und zum anderen hat sich die Anzahl der Studierenden und die Anzahl der Aspekte in der Kategorie Organisationsentwicklung verdoppelt. Insbesondere die Beteiligung aller an der Schule wirkenden Personen wurde von den Studierenden für wichtig erachtet (12 Nennungen entspricht ca. 25%). Von insgesamt 25 Studierenden wurde der (langfristig andauernde) Prozesscharakter von Schulentwicklung betont.

„In erster Linie ist Schulentwicklung ein Kommunikationsprozess, der von einer Systemischen Betrachtung von Schule ausgeht und verschiedene Ebenen des Systems (Kollegium, SuS, Schulleitung, etc.) betrachtet. Dabei ist die Trias von:

Organisationsentwicklung, Teamentwicklung, Unterrichtsentwicklung, von entscheidender Bedeutung. Die Steuergruppe nimmt als Koordinator der verschiedenen Gruppen eine entscheidende Rolle ein“ (AIH18, Erhebung 2011).

Die Studierenden sehen 2011 im Gegensatz zu 2010 offenbar einen Schwerpunkt der Schulentwicklung in der Organisationsentwicklung, in der insbesondere kooperative Aspekte sowie die Arbeit von Steuergruppen und Schulprogrammarbeit benannt wurden. Zusätzlich werden in beiden Erhebungen von über 20% der Studierenden Aspekte der Schulentwicklung genannt, die sich mit einer Schulentwicklung auf landes- bzw. bundesweiten Ebene bewegen und nur bedingt die Einzelschule in den Blick nehmen.

In beiden Erhebungen geben über 40% der Studierenden entweder ausschließlich oder zusätzlich allgemeine Aussagen, die keinem Bereich eindeutig zugeordnet werden können, zur Beschreibung ihres Verständnisses von Schulentwicklung an. Dies sind Aussagen wie zum Beispiel „Schule muss sich erneuern und weiterentwickeln“ (AJK29, Erhebung 2010) oder „Schule auf den neusten Stand bringen“ (LDA29, Erhebung 2010). Auch in 2011 gibt die Hälfte der 40% ausschließlich solche allgemeinen Aussagen zur Beschreibung von Schulentwicklung an. Offenbar gibt es auch 2011 eine Gruppe von Studierenden deren Verständnis von Schulentwicklung noch sehr diffus ist und nur allgemeine Formulierungen zur Definition von Schulentwicklung verwenden kann.

Nimmt man an dieser Stelle eine personenbezogene Auswertung vor und vergleicht die Aussagen der einzelnen Studierenden in der ersten und zweiten Erhebung, fällt auf, dass die Gruppe derer Studierenden, die sich offenbar bereits erste Erkenntnisse bzgl. Schulentwicklung angeeignet hat und die allgemeine Aussagen als Ergänzung zu sonstigen Aspekten nutzen, sich über die Messzeitpunkte hinweg verändert. Nur zehn Studierende aus der Erhebung von 2011, die teilweise oder ausschließlich allgemeine Aussagen nutzten, gebrauchten bereits 2010 teilweise oder ausschließlich allgemeine Aussagen zur Beschreibung ihres Verständnisses von Schulentwicklung. Das bedeutet, es gibt elf Studierende, die in der Erhebung von 2011 ein diffuseres Verständnis von Schulentwicklung haben als 2010.

Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklung

In beiden Erhebungen haben sich alle Studierenden für eine Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklung ausgesprochen. In 2011 wurden den Lehrerinnen und Lehrern von 10 Studierenden sogar eine besondere Verantwortung bezüglich der Schulentwicklung ausgesprochen, sie nähmen eine „Schlüsselrolle“ (HSS23, Erhebung 2011) ein und „spielen als Teil der Institution Schule eine herausragende Rolle“ (RKS 26, Erhebung 2011):

„Lehrkräfte spielen bei der Schulentwicklung eine ganz besondere Rolle, da sie diejenigen sind, die das erarbeitete Konzept nach außen und nach innen vertreten müssen/können/sollen. LK sind zentraler Knotenpunkt im Überschneidungsbereich von theoretischer und praktischer Schulentwicklung. Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung von Schule bieten sich zum Beispiel im Bereich von Steuergruppen/Arbeitskreisen etc. Wichtig dabei ist jedoch, dass auch die Grenzen der Mitgestaltung erkannt werden müssen (Aufgabenbereiche der Trägerschaft)“ (ADE02, Erhebung 2011).

Gleichwohl geben über ein Viertel der Befragten sowohl in 2010 als auch in 2011 keine genaue Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an der Schulentwicklung an.

		UE	PE	OE	Umfeld	Einzelne Antworten „allgemein“	Ausschließlich „allgemein“
2010	Anzahl der Studierenden (N=53)	14 (26%)	10 (18%)	11 (20%)	7 (13%)	4 (7%)	16 (30%)
	Anzahl der genannten Aspekte	17	11	12	7	4	16
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	18 (37%)	3 (6%)	20 (41%)	8 (16%)	3 (6%)	13 (27%)
	Anzahl der genannten Aspekte	22	3	26	11	3	13

Tabelle 18: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Beteiligung an Schulentwicklung

Es ist auffällig, dass Aspekte, die der Personalentwicklung zu zuordnen sind, in 2011 von weniger Studierenden Beachtung findet als in 2010. Die den Bereichen Unterrichts- und Organisationentwicklung wurden jeweils mehr Aspekte genannt. Insbesondere bei der Organisationsentwicklung ist der Zuwachs sehr deutlich, da sich die Anzahl der Studierenden und die Anzahl der Aspekte zwischen 2010 und 2011 annähernd verdoppeln. Die Beteiligung in Steuergruppen (9 Nennungen) war der am

häufigsten genannte Aspekt. Insgesamt werden von 22 Studierenden Aspekte benannt, die sich auf Kooperation beziehen.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse: Verständnis von Schulentwicklung

Der Anteil der Studierenden mit einem diffusen Verständnis von Schulentwicklung ist 2011 gleich geblieben, wobei sich die Personen ändern. Elf Studierende geben 2011 ein diffuseres Verständnis von Schulentwicklung an als 2010. Über 50% der Studierenden betonen in ihrem Verständnis von Schulentwicklung einen langfristig andauernden Prozesscharakter. In ihrem Verständnis von Schulentwicklung benennen die Studierenden in der Erhebung von 2011 die meisten Aspekte im Bereich der Organisationsentwicklung, wohingegen deutlich weniger Aspekte der Unterrichtsentwicklung benannt werden als 2010. In beiden Erhebungen werden von über 20% der Studierenden Aspekte einer landes- bzw. bundesweiten Schulentwicklung benannt.

Alle Studierenden haben sich in beiden Erhebungen für eine Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen ausgesprochen. Dabei nutzte über ein Viertel der Studierenden in beiden Erhebungen ausschließlich allgemeine Aussagen zur Beschreibung der Beteiligung. 2011 haben doppelt so viele Studierende in der Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklung Aspekte benannt, die der Kategorie Organisationsentwicklung zugeordnet werden konnten als 2010, dabei war der am häufigsten genannte Aspekt die Arbeit in Steuergruppen. Es finden sich fast keine Aspekte, die dem Bereich Personalentwicklung zugeordnet werden könnten.

5.3 Bereitschaft an Innovations- und Schulentwicklungsprozessen mitzuwirken

An dieser Stelle werden zunächst die Ergebnisse der Stellungnahme der Studierenden zu den KMK Standards dargestellt. Die zu bewertenden Aussagen umfassten neben der Selbsteinschätzung des eigenen Wissens auch Aussagen zu Haltungen bzw. Verhaltensintentionen an Innovationsprozessen mitzuwirken. Daran anschließend werden Aussagen der Studierenden aus der Fragebogenerhebung von 2011 dargestellt, in denen sie ihre eigene Beteiligung an Innovationsprozessen ebenso

formulieren, wie auch ihre selbsteingeschätzte Entwicklung über den Zeitraum des Modellkollegs hinweg beschreiben.

5.3.1 Stellungnahme zu KMK Standards

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Fragebogen Erhebungen bzgl. der studentischen Stellungnahmen zu den KMK Standards dargestellt. Hierbei wird zunächst auf eine Tabelle zurückgegriffen, in der die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen der Bewertungen der Aussagen zum jeweiligen Messzeitpunkte aufgeführt sind. Die Aussagen 1-5 beziehen sich auf Haltungen bzw. Verhaltensintentionen (vgl. Kapitel 4.1.1.4 Codierung Stellungnahme zu KMK Standards). Die Aussagen 6-10 zielen auf das selbsteingeschätzte Wissen der Studierenden ab. In der Befragung waren diese Aussagen durchmischt und sind aus Gründen der Anschaulichkeit hier in der Reihenfolge geändert worden.

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: (1=trifft zu; 5 = trifft nicht zu)		Erhebung 2010 (N=53)		Erhebung 2011 (N=49)		T-Test Sig.
		M	SD	M	SD	
1	Als Lehrer/in werde ich ein/e lebenslange/r Lerner/in sein.	1,42	0,88	1,13	0,33	,024*
2	Der Lehrerberuf ist ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	1,40	0,57	1,25	0,44	,168
3	Ich werde auf Kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.	1,68	0,70	1,63	0,67	,675
4	Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist für meine Arbeit als Lehrperson sehr hilfreich.	1,40	0,59	1,27	0,49	0,352
5	Eltern/Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler sollen an der Schulentwicklung aktiv teilnehmen.	1,55	0,67	1,63	0,79	0,382
6	Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine Lehrer/in.	3,80	0,82	3,21	0,87	<0,01*
7	Ich kenne verschiedene Strategien um mit Stress und Belastungen im Lehrberuf umzugehen.	3,22	1,10	2,54	0,87	<0,01*
8	Ich kenne den spezifischen Bildungsauftrag der Schulform, in der ich später unterrichten werde.	3,11	1,25	2,53	1,14	,024*
9	Ich habe mich bereits inhaltlich mit Ausführungen zur Schulentwicklung befasst.	3,63	0,86	2,45	0,93	<0,01*
10	Ich kenne verschiedene Methoden wie ich meinen eigenen Unterricht später selbst evaluieren kann.	3,53	1,03	2,19	0,79	<0,01*

Tabelle 19: Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen zu den einzelnen Aussagen

In den Grafiken 4.1 und 4.2 werden die Unterschiede in der Bewertung von Aussagen zu Haltungen bzw. Verhaltensintentionen und selbsteingeschätzten Wissen

noch einmal sehr deutlich. In den Grafiken werden die jeweiligen Mittelwerte der Bewertungen der beiden Erhebungen gegenüber gestellt:

Haltungen bzw. Verhaltensintentionen

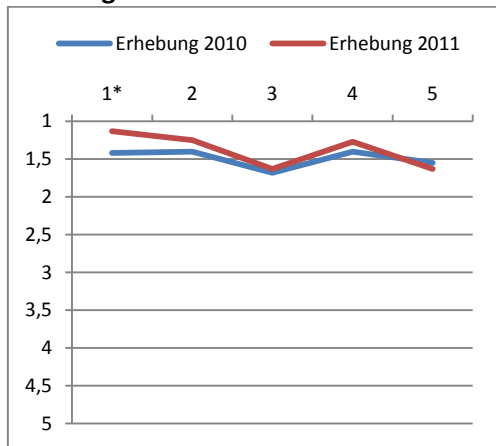


Abbildung 4: Mittelwerte der Bewertungen der Aussagen zu Haltungen bzw. Verhaltensintentionen (1=trifft zu, 5=trifft nicht zu)

Selbsteingeschätztes Wissen

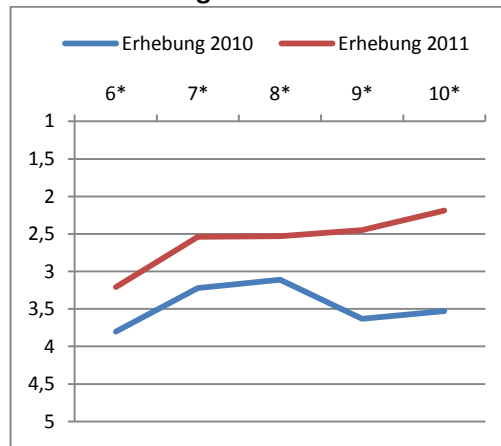


Abbildung 5: Mittelwerte der Bewertungen der Aussagen zu selbsteingeschätztem Wissen (1=trifft zu, 5=trifft nicht zu)

Es lässt sich festhalten, dass die Studierenden über beide Messzeitpunkte hinweg eine positive Haltung gegenüber Innovieren besitzen. In vier von fünf Aussagen haben sie in 2011 noch einmal eine größere Zustimmung für innovative Aussagen angegeben als in 2010. Bei der Aussage „Als Lehrer/in werde ich ein/e lebenslange/r Lerner/in sein.“ lässt sich sogar ein signifikanter Zuwachs feststellen. Bezüglich der Aussagen, die eine innovative Haltung beinhalten ist ein möglicher Deckeneffekt in Betracht zu ziehen. Wie in Grafik 4.1 und Grafik 4.2 deutlich wird, gibt es zu beiden Messzeitpunkten einen großen Unterschied zwischen Wissensaussagen und Haltungsaussagen. Zwar gab es bei allen Wissensaussagen einen signifikanten Zuwachs des selbsteingeschätzten Wissens, allerdings schätzen die Studierenden ihr erworbenes Wissen nach wie vor eher durchschnittlich ein und zeigen eine deutlich geringere Zustimmung als bei den Haltungsaussagen.

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen: (1=trifft zu; 5=trifft nicht zu)		M	SD
Personalentwicklung	Als Lehrer/in werde ich freiwillig an Fortbildungen teilnehmen.	1,44	0,54
	Ich werde auf Kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.	1,63	0,67
Unterrichtsentwicklung	Als Lehrer/in werde ich neue Medien in meinen Unterricht einbinden.	1,63	0,64
	Als Lehrer/in werde ich meinen Unterricht an den Schülerinnen und Schülern orientieren.	1,48	0,62
Organisationsentwicklung	Als Lehrer/in werde ich aktiv an der Gestaltung eines Schulprogramms mitwirken.	1,92	0,71
	Als Lehrer/in werde ich in Steuergruppen mitarbeiten.	2,35	0,84

Tabelle 20: Zusätzliche Aussagen in der Erhebung von 2011

Wie bereits erwähnt wurden in der Erhebung von 2011 zusätzliche Aussagen zur Bewertung mitaufgenommen, die zu gleichen Teilen die Bereiche OE, PE und UE nach Rolffs Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung abbilden sollten. In Bezug auf diese neu eingeführten Items lässt sich festhalten, dass die Zustimmung zu Handlungsintentionen im Bereich der Personal- und Unterrichtsentwicklung deutlich größer ist, als bei Aussagen zur Organisationsentwicklung.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse: Stellungnahme zu KMK Standards

Es lässt sich festhalten, dass über bei Messzeitpunkte hinweg, bei steigendem selbsteingeschätztem Wissen, die Haltung der Studierenden gegenüber Innovieren weiterhin positiv bleibt. In beiden Erhebungen besteht ein deutlicher Unterschied in der Zustimmung zu Haltungen zu Innovieren und dem selbsteingeschätzten Wissen zu Innovieren.

Zudem zeigen die zusätzlichen Items in der Erhebung von 2011, dass eine Bereitschaft der Studierenden vorhanden ist, an Innovationsprozessen außerhalb der Unterrichtsentwicklung zu partizipieren.

5.3.2 Aussagen zur eigenen Beteiligung an Innovieren

Die Studierenden wurden in der Erhebung von 2011 dazu befragt, ob bzw. wie sie sich ihre eigene Beteiligung an Innovationsprozessen in der Schule vorstellen. Alle befragten Studierenden haben angegeben, dass sie sich später als Lehrerinnen und Lehrer an Innovationsprozessen in der Schule beteiligen wollen. Dabei ist es wichtig anzumerken, dass 14 Studierende (entspricht ca. 30%) nicht näher beschrieben haben, in welcher Form sie sich vorstellen könnten sich zu beteiligen. Zusätzlich schränken zehn Studierende eine Beteiligung an Innovationsprozessen unter dem Vorbehalt ein, dass es „keine zu große Belastung“ (BIH10, Erhebung 2011) sein dürfe und es nicht zu „Stress“ (UJB16, Erhebung 2011) führen dürfe: „Ja, ich würde gerne daran teilnehmen allerdings würde es immer auf meine Situation ankommen, wie viel Zeit ich dafür aufwenden will und kann. Ich würde gerne an Projekten/AG`s/Steuergruppen mitarbeiten, die sich für ein gutes Erleben von Schule für die Kinder einsteht“ (IVB08, Erhebung 2011).

		UE	PE	OE	Umfeld	allgemein (nicht präzisiert)
2011	Anzahl der Studierenden (N=49)	18 (37%)	11 (22%)	23 (47%)	5 (10%)	14 (29%)
	Anzahl der genannten Aspekte	21	13	28	6	14

Tabelle 21: Erhebung 2011, Möchten Sie später in der Schule an Innovationsprozessen teilnehmen?

Die Antworten der Studierenden konnten vor allen in den Bereichen der eigenen Unterrichts-entwicklung und Organisationsentwicklung verortet werden. In der Unterrichtsentwicklung wurden insbesondere die *Aneignung und Umsetzung neuer Methoden und neuer Medien* (9 Nennungen), die *Umsetzung eigener Projekte und AGs* (4 Nennungen) sowie eine Fokussierung auf *individuelle Stärken und Wünsche von Schülerinnen und Schülern* (4 Nennungen) genannt. In der Organisationsentwicklung wurden vor allem die *Arbeit in Steuergruppen* (11 Nennungen), die *Gestaltung vom Schulhof/-gebäude* (4 Nennungen) sowie die *Beteiligung an der Erstellung eines Schulprogramms* (3 Nennungen) erwähnt.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse: Eigene Beteiligung an Innovieren

Alle Studierende geben an, sich an Innovationsprozessen beteiligen zu wollen. Zehn Studierende (ca. 20%) schränken die Beteiligung durch Stress oder Zeitmangel ein. 14 Studierende (ca. 30%) haben eine eigene Beteiligung nicht näher expliziert. Die Aspekte mit den häufigsten Nennungen waren die Mitarbeit in einer Steuergruppe (11 Nennungen) und die Aneignung/Umsetzung neuer Methoden/Medien (9 Nennungen)

5.3.3 Aussagen zur eigenen Entwicklung

In diesem Fragenblock sollten die Studierenden ihre Aussagen von 2010 zu ihrem Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung mit den Aussagen von 2011 vergleichen, evtl. Veränderungen feststellen und kommentieren. Es stellte sich heraus, dass die meisten Studierenden ihre Aussagen von 2010 inhaltlich wieder aufgegriffen hatten: „Ich finde, dass ich 2010 den richtigen Gedanken hatte, ihn heute aber besser fassen und bestimmen kann“ (UBG15, Erhebung 2011). Einige gaben an auf Grundlage des Erlernten ihre Antworten spezifizieren bzw. detaillierter ausführen zu können: „Mein Wissen über Innovation im Lehrerberuf ist größer und umfangreicher geworden und daher kann ich meine Vorstellungen besser definieren. Zum Beispiel weiß ich jetzt, wie wichtig Evaluation ist und was alles zu Innovationsprozessen gehört (wie wichtig z.B. Steuergruppen in der Schule sind)“ (ECS04, Erhebung 2011).

Einige Studierenden geben an, dass sie im Vergleich zu 2010 ein sehr viel umfangreicheres Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung entwickelt haben:

- „2010 stand nur das Unterrichten im Vordergrund, heute weiß ich, dass es viel mehr ist Lehrerin zu sein. (...) Ich sehe heute stärker die Entwicklung des Gesamten im Vordergrund“ (IVB 08, Erhebung 2011)
- „Heute sehe ich die Innovation als einen Prozess der ganzen Schule mit all ihren Facetten“ (RJE29, Erhebung 2011)

24 Studierende benannten Aspekte des Modellkollegs als Grund für die Weiterentwicklung ihres Innovationsverständnisses (16 davon gaben wiederum das

Planspiel als Grund an). Ebenfalls 24 Studierende benannten Aspekte des Modellkollegs für die Weiterentwicklung ihres Verständnisses von Schulentwicklung (20 davon gaben das Planspiel als Begründung an). Insgesamt gaben vier Studierende an, dass ihr Innovationsverständnis im Vergleich zu ihrer Definition von 2010 gleich geblieben wäre und weitere fünf Studierende gaben an nur einen geringen Zuwachs an Wissen gehabt zu haben. 27 Studierende konnten einen großen Zuwachs an Wissen und eine Entwicklung in ihrem Verständnis von Innovation verzeichnen, 13 Studierende gaben an, einen sehr großen Zuwachs gehabt zu haben.

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse: Aussagen zur eigenen Entwicklung

Der überwiegende Anteil der Studierenden gibt an, dass sie einen Lernzuwachs in ihrem Innovieren- und Schulentwicklungsverständnis haben. Über ein Drittel macht dafür das Planspiel im Modellkolleg verantwortlich. Viele der Studierenden haben ihr ursprüngliches Verständnis beibehalten und durch neues Wissen spezifiziert.

5.4 Zwischenfazit im Anschluss an die Fragebogenerhebungen

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen wurden im Forschungsprozess sukzessive ausgewertet. Im Anschluss an die Auswertung der Erhebung von 2010 wurden fünf Thesen aufgestellt. Diese wurden im Anschluss an die Erhebung von 2011 überarbeitet und sollen im Folgenden als ein Zwischenfazit vor der inhaltlichen Ausführung der Interviewerhebungen dargestellt werden.

These 1

Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften schätzen ihre Kenntnisse im Kompetenzbereich Innovieren als gering ein. Es lässt sich zudem anhand des Antwortverhaltens der Studierenden ein diffuses Verständnis von Schulentwicklung feststellen.

Begründung aufgrund der Ergebnisse der ersten Erhebung: In der Fragebogenerhebung hat sich gezeigt, dass die Studierenden ihren Wissensstand zum Kompetenzbereich Innovieren selbst als gering. Darüber hinaus verwendete rund ein

Drittel der Studierenden bei der Beschreibung ihres Verständnisses von Innovieren unpräzise Formulierungen, wie zum Beispiel „neuen Wind in die Schule bringen“ (CMD10, Erhebung 2010), „Neues auszuprobieren“ (DAH04, Erhebung 2010) oder „mit der Zeit gehen“ (PKK27, Erhebung 2010) (vgl. Fragenblock Verständnis von Innovieren). Dies zeigte sich auch bei der Beschreibung des Verständnisses von Schulentwicklung (vgl. Fragenblock Verständnis von Schulentwicklung), bei der annähernd die Hälfte der Studierenden ungenaue Formulierungen, wie zum Beispiel „unter Schulentwicklung verstehe ich die Entwicklung der Schule“ (RJE29, Erhebung 2010), nutzte. Bei der Beschreibung von Schulentwicklung war die Zahl der Studierenden, die ausschließlich unpräzise Formulierungen nutzten (N=12) noch einmal höher als bei der Erläuterung des Verständnisses von Innovieren (N=9). Des Weiteren konnte ein Drittel der Studierenden nur vage die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen formulieren (vgl. Fragenblock Beteiligung an Schulentwicklung). Antworten waren hier zum Beispiel: „Je nach Fähigkeit sollte jeder Lehrer beteiligt sein, der eine sehr viel, ein anderer wenig; doch alle sollten mitbekommen, was an der Schule passiert“ (SJB28, Erhebung 2010), „im Rahmen ihrer Möglichkeiten“ (RKS26, Erhebung 2010) oder „immer und vor allem innovativ“ (LDA10, Erhebung 2010).

In der Beschreibung von Innovieren (vgl. Kapitel Verständnis von Innovieren) wurde von keinem Studierenden wörtlich Schulentwicklung als Teil von Innovieren benannt, wenn überhaupt wurden einzelne Aspekte benannt. Dies spricht dafür, dass das Verständnis von Schulentwicklung als Teil des Kompetenzbereichs Innovieren noch nicht ausgeprägt ist.

Ergebnisse der zweiten Erhebung: In der zweiten Erhebung gab es einen signifikanten Zuwachs des selbsteingeschätzten Wissens der Studierenden zum Bereich Innovieren. Ungefähr die Hälfte der Studierenden benennt Aspekte des Modellkollegs Bildungswissenschaften als Grund für den Wissenszuwachs. Dieser Wissenszuwachs zeigt sich ebenfalls in der Beschreibung des Innovieren Verständnisses. Zum einen ist die Zahl der Studierenden, die eine ausschließlich allgemeine Formulierung genutzt haben deutlich gesunken (N=3). Zum anderen zeigt sich eine ausgeglichene Verteilung der genannten Aspekte auf die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung.

In der Beschreibung ihres Verständnisses von Schulentwicklung zeigen viele Studierende weiterhin eine große Diffusion. So nutzen 2011 weiterhin über 40% unpräzise Aussagen zur Definition von Schulentwicklung. Die Hälfte dieser Studierenden nutzt sogar ausschließlich allgemeine Aussagen, wie z.B. „unter Schulentwicklung verstehe ich einen Prozess, der durch Dynamik, Menschen und allem was zu einer Schule gehört, diese verändert“ (MAA 19, Erhebung 2011). Diese Gruppe von Studierenden hat sich zwischen den Erhebungen jedoch verändert. So nutzen elf Studierende, deren Antworten in der Erhebung von 2010 eindeutig den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zugeordnet werden konnten, in der Erhebung von 2011 allgemeine Aussagen, die keinem dieser Bereiche zu sortiert werden können.

Überarbeitung von These 1:

Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften schätzen ihre Kenntnisse im Kompetenzbereich Innovieren am Ende des Modellkollegs größer ein als zu Beginn. Im Verständnis von Schulentwicklung lässt sich bei den Studierenden eine divergente Entwicklung feststellen, bei der eine große Anzahl von Studierenden weiterhin ein diffuses Verständnis von Schulentwicklung zeigt.

These 2

Im Kompetenzbereich Innovieren ist für die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften die individuelle Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern besonders wichtig.

Begründung aufgrund der Ergebnisse der ersten Erhebung: Im Fragenblock Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern wurde bereits ausführlich dargestellt, dass die Kultusministerkonferenz im Kompetenzbereich Innovieren zwischen den Unterpunkten der *ständigen Kompetenzentwicklung* von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer *Beteiligung an Schulentwicklung* unterscheidet. Legt man diese Unterscheidung an die Antworten der Studierenden an, fällt auf, dass ein Drittel der Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die im Kompetenzbereich Innovieren genannt werden, eher der *Beteiligung an Schulentwicklung* zuzuordnen sind (Bsp.

„Teilnahme an Konferenzen“, „Organisation von Ausflügen“) und zwei Drittel der ständigen Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Insbesondere wurde hier die Teilnahme an Fortbildungen genannt (17 Nennungen). Es zeigt sich im Verständnis der Studierenden von Innovieren, dass 71% der Studierenden Aspekte angeben, in denen Lehrerinnen und Lehrern unmittelbar und kurzfristig Veränderungen selbstverantwortlich vornehmen können. Diese können vorrangig Unterrichten zugeordnet werden (beispielsweise „Schülerorientierung“, Zuspruch von „mehr Vertrauen in den eigenen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern“ sowie „Einsatz neuer Methoden“).

Ergebnisse der zweiten Erhebung: In der zweiten Fragebogenerhebung stellt die ständige Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer weiterhin einen Schwerpunkt der studentischen Aussagen dar. Dies lässt sich insbesondere im Fragenblock *Eigene Beteiligung am Innovieren* feststellen, wo die Studierenden die Entwicklung der eigenen Unterrichtspraxis betonen, indem sie eigene Projekte und Vorhaben umsetzen sowie den Einsatz neuer Methoden und Medien im Unterricht vorantreiben wollen. Für diese Vorhaben würden sie nach eigenen Aussagen eine ständige eigene Kompetenzentwicklung benötigen. Allerdings sind der Unterricht und die Einzelperson des Lehrers bzw. der Lehrerin nicht mehr die alleinigen Hauptanknüpfungspunkte für die Studierenden. Sie legen genauso großen Wert auf Aspekte wie Steuergruppen- und Schulprogrammarbeit sowie die räumliche Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Diese Aspekte lassen sich am ehesten dem Bereich der Organisationsentwicklung zuordnen. Äquivalente Ergebnisse zeigen sich auch im Fragenblock *Verständnis von Innovieren*, wo zwar 40% der Studierenden Aspekte der Personalentwicklung ansprechen, insgesamt aber eine fast ausgeglichene Verteilung der genannten Aspekte auf die Bereiche Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung erfolgt ist. Im Vergleich zur Ersten Fragebogenerhebung haben sich die Aspekte im Bereich Unterrichtsentwicklung halbiert und die Aspekte im Bereich Organisationsentwicklung verdreifacht. Zudem haben sich im Bereich Organisationsentwicklung die Schwerpunkte Kooperation und Schule als ein mehrebenen System ausgebildet.

Überarbeitung von These 2:

Im Kompetenzbereich Innovieren ist für die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften die individuelle Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Zusammenarbeit im Kollegium besonders wichtig.

These 3

Als wesentliche Einflussfaktoren im Innovieren nennen die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften persönliche Überzeugungen und Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern sowie strukturellen Rahmenbedingungen.

Begründung aufgrund der Ergebnisse der ersten Erhebung: Die Hälfte der befragten Studierenden gibt an, dass sich „motivierte“, „flexible“, „junge“, „neue“ und „kreative“ Lehrerinnen und Lehrer positiv auf Innovieren auswirken könnten. Gleichzeitig geben 23 Studierende (43%) an, dass „Unsicherheit“, „mangelndes Interesse“, „Unflexibilität“, „Konservativität“, „mangelnder Wille zur Zusammenarbeit“ und „versteifte“, „introvertierte Lehrerinnen und Lehrer“ Innovieren behindern könnten. Die Studierenden nennen zudem als häufigste Arbeitsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit Innovieren die eigene Fortbildung (17 Nennungen).

Strukturellen Rahmenbedingungen finden bei den Studierenden insbesondere beim Hemmen von Innovieren Beachtung. Sie grenzen diesen Bereich von einer individuellen Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ab, indem sie Aspekte benennen, die nicht unmittelbar von ihnen beeinflusst werden können. So werden von jeweils rund einem Drittel der Studierenden „Zeitmangel“ (13 Nennungen), „Geldmangel“ (19) und „Eingefahrene und an veralteten Traditionen festhaltende Kollegien“ (19) genannt. Zusätzlich nannten 15 Studierende eine „mangelnde Kooperation mit der Schulleitung“ und eine „mangelnde Unterstützung“ eben dieser durch zum Beispiel „fehlende Möglichkeit zur Fortbildung“.

Ergebnisse der zweiten Erhebung: In der zweiten Fragebogenerhebung nannten zwei Drittel der Studierenden auf die Frage was Innovieren fördern könnte die Punkte Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Motivation bzw. Bereitschaft an

Innovationsprozessen teilzunehmen. Knapp die Hälfte der Studierenden betonte die positive Wirkung von einer Zusammenarbeit bzw. Kooperation aller Beteiligten in der Schule auf Innovationsprozesse. Entsprechend kritisch sieht wiederum ungefähr die Hälfte der Studierenden eine mangelnde oder schwierige Kooperation innerhalb eines Kollegiums, was sich hemmend auf Innovieren auswirken könne. Außerdem seien „eingefahrene Konzepte“ (JSH02, Erhebung 2011) in Kollegien und der Schule eine ernsthafte Behinderung von Innovieren, bereits 2010 von 19 Studierenden benannt wurde und 2011 von 23 Studierenden noch einmal aufgegriffen wurde. Auf die einzelne Lehrperson bezogen seien Demotivation (N=15), mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen (N=12) und die fehlende Offenheit für Innovieren (N=12) die größten Hindernisse für Innovieren. Rahmenbedingungen wie Geld und ausreichende Zeit werden weiterhin von den Studierenden benannt, allerdings nur jeweils von unter 25% der Studierenden. Als neuer Aspekt wird von knapp einem Drittel der Studierenden die Schulleitung als ein möglicher hemmender Faktor für Innovieren benannt. Die Schulleitung sei hemmend für Innovieren, falls sie „engstirnig“ (ADE02, Erhebung 2011), „unflexibel“ (DJP01, Erhebung 2011), „fehlende Unterstützung“ leisten würde (ARK26, Erhebung 2011) oder „gegen Innovation ist“ (KSK30, Erhebung 2011).

Überarbeitung von These 3:

Als wesentliche Einflussfaktoren im Innovieren nennen die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften die Offenheit und Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern an Innovationprozessen gemeinschaftlich im Kollegium und mit der Schulleitung mitzuwirken.

These 4

Für die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften ist Unterricht der zentrale Anknüpfungspunkt für Innovationsprozesse.

Begründung aufgrund der Ergebnisse der ersten Erhebung: Alle befragten Studierenden (N=53) haben Aufgaben aus dem Kompetenzbereich Unterrichten genannt. Dabei konnten 121 Antworten diesem Kompetenzbereich zugeordnet

werden (zum Vergleich: im Kompetenzbereich Beurteilen/Beraten wurden von 44 Studierenden 72 Antworten zugeordnet; vgl. Fragenblock Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern).

In der Beschreibung von ihrem Innovieren Verständnis haben mehr als 70% der Studierenden (N=38) Elemente der Unterrichtsentwicklung genannt. Am häufigsten wurden von den Studierenden die „Schülerorientierung“ und der Zuspruch von „mehr Vertrauen in den eigenen Lernprozess von Schülerinnen und Schülern“ sowie der Einsatz neuer Methoden genannt. Von den 38 Studierenden wurden insgesamt 76 Aspekte genannt, die diesem Bereich zuzuordnen sind. Das sind deutlich mehr Aspekte als den Bereichen Personalentwicklung (12 Aspekte) und Organisationsentwicklung (14 Aspekte) zugeordnet werden konnten.

Ergebnisse der zweiten Erhebung: In der zweiten Interviewerhebung wiederholt sich die Dominanz der Unterrichtsentwicklung im Fragenblock Verständnis von Innovieren nicht. Vielmehr halbiert sich dort die Anzahl der genannten Aspekte, während sich dagegen im Bereich Organisationsentwicklung die Anzahl verdreifacht. Als Schwerpunkte lassen sich Kooperation, Zusammenarbeit und Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern feststellen. Dieses Bild wiederholt sich auch in der Darstellung der Studierenden bei der eigenen Beteiligung am Innovieren. Hier bilden der eigene Unterricht (N=18) und die Organisationsentwicklung (N=23) fast gleichermaßen zwei Schwerpunkte. Und auch im Fragenblock zum Verständnis von Schulentwicklung lässt sich eine starke Entwicklung gegenüber 2010 verzeichnen. In 2011 benennen 29 Studierende (entspricht ca. 60% der Befragten) Aspekte im Bereich Organisationsentwicklung (Kernpunkte sind hier Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, wie z.B. Steuergruppen oder Schulprogrammarbeit) und nur neun Studierende (entspricht ca. 18% der Befragten). In 2010 wurden in beiden Bereichen von jeweils nur von 15 Studierenden Aspekte benannt.

Überarbeitung von These 4:

Für die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften sind der eigene Unterricht sowie die Zusammenarbeit im Kollegium zentrale Anknüpfungspunkte für Innovationsprozesse.

These 5

Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften halten Innovieren für einen Teil der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern.

Begründung aufgrund der Ergebnisse der ersten Erhebung: Die Studierenden haben Aussagen, die von den KMK Bildungsstandards ausgehend formuliert wurden und eine innovative Haltung von Lehrerinnen und Lehrern implizieren sehr zustimmend bewertet. Des Weiteren haben sich alle Studierende für eine Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklung ausgesprochen, auch wenn nur selten konkrete Aussagen getroffen wurden in welcher Form dies geschehen könnte. Außerdem werden von ca. 70% der Studierenden (N=37) Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern genannt, die dem Kompetenzbereich Innovieren zu zuordnen sind.

Ergebnisse der zweiten Erhebung: In der zweiten Fragebogenerhebung zeigen die Studierenden größtenteils eine noch größere Zustimmung für Aussagen, die eine innovative Haltung implizieren. Auch geben weiterhin alle Studierende an, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an Schulentwicklung beteiligen sollten, dabei geben über 25% jedoch keine genaue Tätigkeitsbeschreibung der Lehrerinnen und Lehrer an. Des Weiteren geben alle Studierenden an, dass sie sich später an Innovationsprozessen beteiligen wollen, wobei auch hier noch über 25% keine genaue Tätigkeitsbeschreibung angeben und zehn Studierende ihre Teilnahme durch Stress oder Zeitmangel bereits jetzt einschränken.

Überarbeitung von These 5:

Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften halten Innovieren für einen Teil der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern.

6 Methodisches Vorgehen in den Interviewerhebungen

In der ersten Fragebogenerhebung im Jahr 2010 lag ein besonderes Augenmerk auf dem Verständnis aller Modellkollegs Studierenden von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihrer Bereitschaft später in der Schule selbst an Innovationsprozessen zu partizipieren. Die Erhebung ermöglichte einen ersten Zugang zum Feld der Modellkollegs Studierenden, der jedoch durch das Erhebungsinstrument Fragebogen und durch die Masse der befragten Studierenden gewissen Grenzen unterworfen war. So konnte beispielsweise anhand der Fragebogenerhebung festgestellt werden, dass die Studierenden als wesentliche Einflussfaktoren auf Innovieren bzw. Schulentwicklung die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern benennen. In der Fragebogenerhebung konnte dagegen nicht geklärt werden, wie die Studierenden zu der Meinung gelangen, dass Überzeugungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern einen entscheidenden Einfluss auf Innovieren bzw. Schulentwicklung haben und welchen möglichen Einfluss dies wiederum auf ihre eigene spätere Lehrtätigkeit haben wird. Durch die Fragebogenerhebung konnten subjektive Theorien und deren argumentative Herleitungen nur sehr eingeschränkt erfasst werden. Es ist aber zu vermuten, dass diese auf eine spätere Beteiligung der Studierenden an Innovationsprozessen einen großen Einfluss haben werden und für diese Untersuchung somit von größtem Interesse sind.

Um den subjektiven Theorien auf einer individuellen Ebene intensiv nachgehen zu können, wurden anhand der Fragebogenergebnisse 11 Studierende ausgewählt und in Leitfaden gestützten Einzelinterviews befragt. Die Methode des Leitfaden gestützten Einzelinterviews wurde ausgewählt, da sie „mittlerweile [als] die klassische Erhebungsmethode für die Erfassung subjektiver Theorien“ (König, 1995, S.16) gilt. Im Gegensatz zur Fragebogenerhebung bietet sie den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zur Darstellung ihrer Ansichten und ermöglichte es mir als Interviewer, inhaltliche Nachfragen zu stellen. Die transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Nach der Durchführung der zweiten Fragebogenerhebung im Jahr 2011 wurden dieselben elf Studierenden noch einmal einzeln mit Hilfe eines leicht modifizierten Leitfadens interviewt.

In diesem Kapitel werden zunächst die Fragestellungen der Interviewerhebungen ausführlich beschrieben (Kapitel 6.1). Daran anschließend wird die Methode des Leitfadens gestützten Interviews dargestellt (Kapitel 6.2) und ihre Anwendung auf die vorliegende Forschungsarbeit durch die Entwicklung der Leitfäden für die Interviews verdeutlicht (Kapitel 6.3). Nachdem im Kapitel 6.4 die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner beschrieben wurde, erfolgt die Darstellung der Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 6.5) sowie die Anwendung dieser Methode auf die vorliegende Forschungsarbeit (Kapitel 6.6).

6.1 Fragestellung

Wie bereits im ersten Kapitel der theoretischen Vorüberlegungen ausführlich dargestellt worden ist, hat die andauernde Diskussion über eine Einführung einer standardisierten und kompetenzorientierten Lehrerbildung in Deutschland im Rahmen des Bologna Prozesses über lange Zeit die wissenschaftliche Diskussion in der Erziehungswissenschaft geprägt (vgl. Hilligus & Rinkens, 2006; Plöger, 2006a; Kraller & Schratz, 2008). Ebenso wurde bereits die Einführung der KMK Kompetenzbereiche (vgl. KMK, 2004a) und insbesondere die Kritik, die an ihnen geübt wurde (vgl. Blömeke, 2006a; Reiber, 2007) ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 1.3 und Kapitel 1.4). Es wurde zudem deutlich, dass das Modellkolleg Bildungswissenschaften durch die starke inhaltliche Orientierung an den KMK Standards erstmals die Möglichkeit bot, den Kompetenzbereich Innovieren im Kontext der praktischen Umsetzung in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu erforschen, und dass die bisherigen Untersuchungen zum Verständnis der Studierenden im Bereich Innovieren lediglich im Sinne einer Evaluationsforschung einzelner Projekte auf quantitativer Ebene erfolgt ist (vgl. Gröschner, 2011; Artmann et al., 2012).

Im dritten Kapitel der vorliegenden Forschungsarbeit wurden auf der Grundlage von theoretischen Vorüberlegungen sechs Forschungsfragen in insgesamt drei übergeordneten Bereichen formuliert. Diese übergeordneten Bereiche sind das Verständnis der Studierenden von Innovieren, ihr Verständnis von Schulentwicklung sowie die Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen. In der ersten

Fragebogenerhebung aus dem Jahr 2010 konnten die entsprechenden Forschungsfragen nicht vollständig beantwortet werden. Dies ist zum einen dem pre-post Design der Untersuchung geschuldet, mit dem eine mögliche Veränderung des Verständnisses und der Bereitschaft der Studierenden untersucht werden soll, die sich aufgrund der vorherrschenden Lerngelegenheiten im Modellkolleg im Allgemeinen und im Modul Innovieren im Besonderen (vgl. Kapitel 1.7) ergeben könnte.

Zum anderen hat die erste Fragebogenerhebung gezeigt, dass aufgrund des Instruments des Fragebogens einzelne Themen und Überzeugungen durch die Studierenden zwar angesprochen werden, deren Entstehungszusammenhänge oder argumentative Herleitung aber nicht expliziert werden. Deshalb erhalten die Studierenden in den Interviews die Möglichkeit zu ihren Aussagen im Fragebogen Stellung zu beziehen, diese ausführlich zu begründen und anhand von Beispielen zu explizieren. Die übergeordneten Fragen aus Kapitel 3 bleiben dabei bestehen:

- 1) Welches Verständnis haben die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften von Innovieren zu Beginn und am Ende des Modellkollegs?
- 2) Welches Verständnis haben die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften von Schulentwicklung zu Beginn und am Ende des Modellkollegs?
- 3) Wie stellt sich die Bereitschaft der Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften zur Beteiligung an Innovations- und Schulentwicklungsprozessen zu Beginn und am Ende des Modellkollegs dar?

Da auch für die Interviewuntersuchung sowohl Erhebungen zu Beginn als auch am Ende des Modellkollegs durchgeführt wurden, soll entsprechend der Fragebogenerhebungen, möglichen Veränderungen in den oben genannten Bereichen nachgegangen werden. Diese könnten sich beispielsweise über veränderte inhaltliche Schwerpunkte in den Interviews äußern, welche sich in den Aussagen der Studierenden finden lassen.

6.2 Das Leitfadengestützte Interview

Um dem zuvor dargestellten Erkenntnisinteresse an dem individuellen Verständnis der Studierenden am ehesten entsprechen zu können und gleichzeitig eine Vergleichbarkeit zwischen den Einzelinterviews herstellen zu können, werden mit den Studierenden leitfadengestützte Interviews geführt. „Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (Meuser & Nagel, 2002, S.77). Obwohl im Verständnis von Meuser und Nagel Expertinnen und Experten in der Regel Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten (professionellen) Erfahrungswissen sind (vgl. ebd.; Flick, 2009), wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass die Studierenden Expertinnen und Experten in ihrer eigenen Sache sind (vgl. Schütze, 1983). Die Studierenden werden in den Interviews zu ihrem eigenen Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihrer Bereitschaft in der Schule an Innovationsprozessen teilzunehmen, befragt werden. Da die Modellkollegs Studierenden die ersten Studierenden sind, die mit der Umsetzung des Kompetenzbereich Innovieren in der ersten Phase der Lehrerbildung in Berührung kommen, können sie im Verständnis von Deeke (1995) somit mit Recht als Expertinnen und Experten bezeichnet werden: „Als Experten könnte man diejenigen Personen bezeichnen, die in Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt als <Sachverständige> in besonderer Weise kompetent sind“ (ebd., S.7f.; Hervorhebung im Original).

Der Leitfaden dient dem Interview als eine Art Gerüst (vgl. Mayr, 2004). Gleichzeitig sichert er die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da allen Studierenden dieselben Fragen gestellt werden, „sind die Interviews zumindest insofern vergleichbar, als sich alle befragten Personen zu denselben Themen äußern mussten“ (Nohl, 2009, S.20). Dies wird in der Auswertung der Interviews von großer Relevanz sein.

Indes ist der Leitfaden nicht mit einer Standardisierung der Erhebungssituation zu verwechseln. So unterscheidet Friedrichs (1990) in diesem Zusammenhang zwischen sogenannten *Schlüsselfragen* (Hauptfragen) und *Eventuellfragen* (Nebenfragen). Schlüsselfragen sind für ihn solche, „die in jedem Fall gestellt werden sollten“ (ebd., 227) und Eventuellfragen sollten nur gestellt werden, „wenn es der Gesprächsverlauf

erlaubt“ (ebd.). Flick (1999) spricht in diesem Zusammenhang von *Einzelentscheidungen*, „die nur in der Interviewsituation selbst getroffen werden können [und] vom Interviewer ein großes Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für den Interviewten [verlangen]“ (ebd., S.113). Auch Meuser und Nagel (2003) sprechen sich für eine Flexibilität der Handhabung des Leitfadens aus, „um unerwartete Themendimensionierungen“ (ebd., S.58) durch den oder die Gegenüber nicht zu unterbinden. Ihnen sollte Gelegenheit dazu gegeben werden zu berichten, wie Entscheidungen getroffen werden und anhand von Beispielen erläutern wie er oder sie in einer bestimmten Situation vorgeht. Diesen „narrativen Passagen“ (ebd.) sprechen sie, ebenso wie Nohl (2009) eine besondere Bedeutung zu. Dieser hält es für besonders wichtig erzählgenerierende Fragen zu stellen „und Schilderungen der Befragten durch immanente narrative Nachfragen zu vertiefen“ (ebd., S.23).

Die Verwendung eines Leitfadens bietet dem Interviewer oder der Interviewerin zugleich eine gewisse Art von Schutz: „Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache zu tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser & Nagel, 2002, S.77). Dies trägt zur Vergleichbarkeit der Daten in der späteren Auswertung erheblich bei. „Zudem gewinnen die Daten durch die Fragen eine Struktur“ (Mayr, 2004, S.36).

In dieser Untersuchung wurde sich bewusst gegen eine Durchführung von Gruppeninterviews entschieden, da sich bereits in der ersten Fragebogenerhebung andeutete, dass es einigen Studierenden schwer fällt ihr Verständnis von Innovieren eindeutig zu explizieren. In der Durchführung von Gruppeninterviews können diese Studierenden dann durch die Eigendynamik von Gruppeninterviews und den sozialen Erwartungsdruck eingeschüchtert werden (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S.56ff.). Durch das Einzelinterview kann die Meinung der Einzelperson in den Mittelpunkt des Gesprächs gerückt werden und die Person erhält die Möglichkeit ihr Verständnis zu den einzelnen Themenbereichen zu erklären, ohne unterbrochen zu werden.

Die Interviews wurden in Räumlichkeiten des Modellkollegs durchgeführt, um einem Eindruck eines Gesprächs im privaten Rahmen zu vermeiden (vgl. Wittkowski, 1994, S.38) und dauerten jeweils zwischen 25 und 60 Minuten. Sie wurden mit einem Diktiergerät als mp3 aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

6.3 Entwicklung der Leitfäden der Interviewerhebungen

Die Leitfäden in den Interviewerhebungen orientierten sich thematisch eng an den Fragebogenerhebungen, da sie deren Ergebnisse aufgreifen bzw. vertiefen sollten. Die Fragen wurden mehrfach mit mindestens drei bzw. fünf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für die Interviewsituation diskutiert und weiterentwickelt. Um die Fragen für eine Interviewsituation zu testen, gingen der ersten Haupterhebung der Interviews drei Probeinterviews mit Studierenden voraus, die bereits an der Probeerhebung für die Fragebogenerhebungen teilgenommen hatten und in ihrem bildungswissenschaftlichen Studienanteilen bereits fortgeschritten waren. In diesen drei Probeinterviews stellte sich heraus, dass es den Studierenden sehr schwer fiel, ihr Verständnis von Innovieren in der Interviewsituation ausführlich darzustellen. Deshalb wurde versucht mit Hilfe einer abgewandelten Form der Struktur-lege-Technik (vgl. Flick, 2007, S. 205ff.), die Studierenden die Standards des KMK Kompetenzbereichs Innovieren (KMK, 2004a) den entsprechenden Kompetenzen zuordnen zu lassen. Dazu wurden den Studierenden die drei Kompetenzen und 24 Standards in ausgedruckter Form einzeln auf den Interviewtisch gelegt, mit der Aufforderung die Standards den Kompetenzen zu zuordnen und die Zuordnung zu begründen. Diese Technik erwies sich jedoch als inhaltlich wenig effizient, sehr zeitaufwendig und in ihrer Auswertung durch eine räumliche Anordnung der Standards und Kompetenzen auf dem Tisch als schwierig.

Es stellte sich heraus, dass die Äußerungen der Studierenden im Probeinterview bzgl. der Kompetenzen am inhaltsträchtigen waren, wohingegen einzelne Standards unkommentiert blieben. Deshalb wurden den Studierenden in den Hauptinterviews lediglich die Kompetenzen des KMK Kompetenzbereichs Innovieren als Ausdrucke vorgelegt und auf die Standards verzichtet.

Im Folgenden werden die Leitfäden der beiden Interviewerhebungen getrennt voneinander dargestellt, um deren Unterschiede kenntlich zu machen. Die Unterschiede in den beiden Leitfäden resultieren aus den Auswertungen der ersten Fragebogenerhebung und den Auswertungen der ersten Interviewerhebung.

Leitfaden für die Interviewerhebung im Jahr 2010

Unter Rückbezug auf die theoretischen Vorüberlegungen in den ersten beiden Kapiteln sowie der theoretischen Herleitung der übergeordneten Fragestellungen für die vorliegende Forschungsarbeit in Kapitel 3 einerseits und den ersten Auswertungen der Fragebogenerhebung aus dem Jahr 2010 andererseits, werden im Leitfaden der ersten Interviewerhebung drei Frageblöcke unterschieden:

- 1) Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern
- 2) Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren
- 3) Beschreibung der Traumschule

Im Folgenden werden die Hauptfragen der Interviews dargestellt. Der Interviewer hat in den Interviews auch individuelle inhaltliche Nachfragen gestellt. Diese sollen an dieser Stelle jedoch nicht einzeln aufgeführt werden.

Als Einstieg in das Interview wurde den Studierenden ihre Bearbeitung der Fragen bzgl. der Zeitaufteilung der Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern aus der ersten Fragebogenerhebung vorgelegt (vgl. Kapitel 4.1). Die Studierenden sollten sich in dieser Fragebogenerhebung dazu äußern, wie sie eine wünschenswerte und eine realistische Zeiteinteilung aller Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern vornehmen würden. Im Interview wurden sie dazu aufgefordert die vorgenommene Einteilung zu kommentieren und ggf. Unterschiede zwischen der realistischen und wünschenswerten Verteilung zu erklären. Das Vorlegen des selbstbearbeiteten Materials sollte den Studierenden den Einstieg in die Interviewsituation erleichtern.

Fragenblock	Fragen
Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern	Du hattest im Fragebogen die Aufgabe Tortenstücke mit den Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern zu benennen. Ich hab sie Dir hier noch einmal mitgebracht. Kannst Du mir erklären, was sich hinter den einzelnen Tortenstücken an konkreten Aufgaben verbirgt?
	Du hattest die Aufgabe eine Zeiteinteilung zu machen, wie Du sie einmal für wünschenswert und einmal für realistisch hältst. Was unterscheidet die beiden Kreise?

Tabelle 22: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

Im zweiten Fragenblock wurden den Studierenden die Kompetenzen des KMK Kompetenzbereichs Innovieren (vgl. KMK, 2004a) vorgelegt. Die Studierenden wurden aufgefordert, diese Kompetenzen zu kommentieren, Themen und Aspekte zu benennen, die sie der jeweiligen Kompetenz zuordnen würden und schließlich Gelingensbedingungen von Innovieren zu formulieren. Um zu erfassen, ob und in welcher Form die Studierenden bereit wären an Innovationsprozessen in der Schule teilzunehmen, wurden sie nach ihren Stärken befragt, die sie in den Unterrichtsalltag einbringen könnten.

Fragenblock	Fragen
Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren	Du hattest ja im Fragebogen die Aufgabe anzugeben, was du unter Innovieren im Lehrerberuf und Schule verstehst. Die Kultusministerkonferenz hat sich dazu auch Gedanken gemacht und hat drei Kompetenzen in diesem Bereich formuliert. Ich hab sie dir hier einmal mitgebracht. Lies sie dir doch bitte einmal in Ruhe durch. Was verstehst Du unter diesen Kompetenzen?
	Was denkst du was Innovieren fördern könnte?
	Und was könnte Innovieren auf der anderen Seite hemmen?
	Wir haben jetzt ja schon relativ viel über Innovieren geredet, was denkst du denn wo deine persönlichen Stärken oder Interessen liegen, die du später in Innovationsprozessen einbringen könntest?

Tabelle 23: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

In einem abschließenden Fragenblock wurden die Studierenden dazu befragt, wie sie sich ihre Traumschule vorstellen würden und was diese im Besonderen auszeichnen würde, wenn sie bei der Planung völlig freie Hand hätten. Diese sehr offene Frage sollte dazu dienen zu erkennen, auf welcher Ebene die Studierenden Innovationsprozesse ansetzen würden, da der Begriff *Traumschule* suggeriert, dass dieser keine Grenzen gesetzt sind. In den Probeerhebungen hatte sich gezeigt, dass die Studierenden die aus ihrer Sicht innovationsbedürftigen Bereiche als erstes ansprechen, um diese von ihrer Traumschule abzugrenzen bzw. in ihrer Traumschule alles besser zu machen.

Fragenblock	Fragen
Beschreibung der Traumschule	Du hast jetzt auf allen Ebenen völlig freie Hand bei der Planung Deiner Traumschule, wie stellst Du sie Dir vor? Hier hast Du noch ein Blatt Papier und einen Stift, falls Du etwas notieren oder aufzeichnen möchtest.
	Warum hast Du ausgerechnet diese Punkte zuerst genannt? (Sind sie Dir das Wichtigste in Deiner Traumschule?)

Tabelle 24: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Beschreibung der Traumschule

Abschließend wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben noch einmal inhaltliche Ergänzungen oder Korrekturen zu einzelnen Punkten vorzunehmen, falls sie dies wünschten.

Leitfaden für die Interviewerhebung im Jahr 2011

Der Leitfaden für die Interviewerhebung 2011 hat sich durch die Auswertung der Fragebogenerhebung 2010 sowie der Interviewerhebung 2010 verändert. Insbesondere die Entwicklung von Forschungshypothesen aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung 2010 führte zu detaillierten Nachfragen in 2011. Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse der beiden Interviewerhebungen wurden aber auch verschiedene Elemente aus dem Leitfaden von 2010 übernommen. Auf diese Weise sollte eine Entwicklung des Verständnisses und der Bereitschaft der interviewten Studierenden im Bereich Innovieren nachvollzogen werden. Der Leitfaden von 2011 umfasst insgesamt fünf Bereiche:

- 1) Verständnis von Innovieren
- 2) Verständnis von Schulentwicklung
- 3) Einflussfaktoren auf Innovieren
- 4) Ansatzpunkte für Innovieren in der Schule
- 5) Eigene Beteiligung an Innovieren

Der Einstieg in die Interviewsituation sollte den Studierenden erneut niedrigschwellig ermöglicht werden. Deshalb wurden ihnen zunächst wiederum die Kompetenzen des KMK Kompetenzbereichs Innovieren mit der entsprechenden Aufforderung zur

Kommentierung vorgelegt. Diese Form der Befragung war den Studierenden aus der Erhebung von 2010 bereits bekannt und diente dazu mögliche Unsicherheiten abzubauen. Gleichzeitig konnten die Ergebnisse der beiden Befragungen gut verglichen werden.

Fragenblock	Fragen
Verständnis von Innovieren	Wir beide haben ja schon mal ein Interview im Mai 2010 geführt und damals habe ich Dir die drei Kompetenzen im Kompetenzbereich Innovieren vorgelegt. Ich habe sie Dir noch einmal mitgebracht. Du musst natürlich nicht mehr wissen, was Du damals gesagt hast. Wenn man da was vergleichen könnte oder so, dann ist das später meine Aufgabe. Da musst Du Dir also keine Gedanken zu machen. Was fällt Dir zu den einzelnen Kompetenzen ein?
	Welche Themen, Bereiche oder auch Aspekte gehören für Dich zu den einzelnen Kompetenzen?
	Wie würdest Du Innovieren definieren?

Tabelle 25: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Verständnis von Innovieren

In der Interviewerhebung von 2010 wurde der Bereich der Schulentwicklung lediglich implizit, beispielsweise durch die Beschreibung der Traumschule, erfragt. Aufgrund des fortschreitenden Forschungsprozesses wurde die Bedeutung des Verständnisses der Studierenden von Schulentwicklung in Abgrenzung zum Verständnis von Innovieren deutlich, weshalb wurden die Studierenden explizit dazu befragt wurden.

Fragenblock	Fragen
Verständnis von Schulentwicklung	Wie würdest Du Schulentwicklung definieren?
	Wie würdest Du das Verhältnis von Innovieren und Schulentwicklung beschreiben?

Tabelle 26: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Verständnis von Schulentwicklung

Sowohl in der Interview- als auch in der Fragebogenerhebung von 2010 wurde den Einflussfaktoren von Innovieren durch den Studierenden große Bedeutung zugemessen. Die Einflussfaktoren, die von den Studierenden in beiden Erhebungen benannt wurden beziehen sich auf: Persönliche Überzeugungen von Lehrerinnen und

Lehrern, Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern sowie strukturelle Rahmenbedingungen in der Schule. Die Studierenden hatten in der Interviewerhebung von 2011 nun die Möglichkeit diese Einflussfaktoren zu kommentieren, zu bewerten und ggf. zu vertiefen.

Fragenblock	Fragen
	Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule persönliche Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern für wichtig?
Einflussfaktoren von Innovieren	Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern für wichtig?
	Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule strukturelle Rahmenbedingungen für wichtig?

Tabelle 27: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Einflussfaktoren von Innovieren

In den Auswertungen der Fragebogen- und Interviewerhebungen von 2010 konnten die Ansatzpunkte, die die Studierenden für Innovieren in der Schule sehen, hauptsächlich im Unterricht verortet werden. Dies betont ein Verständnis von Unterricht als „Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern“ (Klippert 1997, S.13). In einer ersten Analyse der Ergebnisse der Fragebogenerhebung von 2011 deutete sich jedoch eine Verschiebung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung durch die Studierenden an, die die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr allein im Unterricht verorteten. Durch die erneute Thematisierung der Ansatzpunkte von Innovieren sollte zum einen geprüft werden, ob die Studierenden inzwischen Ansatzpunkte außerhalb des Unterrichts benennen können und sich somit ein breiteres Verständnis von Schule abzeichnete. Zum anderen ließen die Fragen Rückschlüsse über eine mögliche Bereitschaft der Studierenden an Innovationsprozessen teilzunehmen zu.

Fragenblock	Fragen
Ansatzpunkte für Innovieren in der Schule	Welche Innovationen im schulischen Kontext findest Du sinnvoll?
	Wo in der Schule sollte Innovieren für dich ansetzen?

Tabelle 28: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Ansatzpunkte für Innovieren in der Schule

In der Interviewerhebung 2010 wurden die Studierenden bereits zu ihren Stärken befragt, die sie in der Schule bei Innovationsprozessen einbringen könnten. In der Interviewerhebung 2011 werden die Studierenden konkreter nach einer eigenen Beteiligung an Innovationsprozessen gefragt, um die eigene Bereitschaft, bzw. Einflussfaktoren auf eben diese im Positiven wie Negativen, deutlicher verbalisieren zu müssen.

Fragenblock	Fragen
Eigene Beteiligung an Innovieren	Wie stehst Du zu Innovieren in der Schule? An welchen Innovationen würdest Du Dich beteiligen?

Tabelle 29: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Eigene Beteiligung an Innovieren

Abschließend wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben noch einmal inhaltliche Ergänzungen oder Korrekturen zu einzelnen Punkten vorzunehmen, falls sie dies wünschten.

6.4 Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner

Die Auswahl der Studierenden für die Interviews orientierte sich an den Antworten und Ergebnissen der Studierenden in der ersten Fragebogenerhebung. Wie bereits in Kapitel 6.1 ausführlich dargestellt wurde, ist es das Ziel der Interviewerhebung Entstehungszusammenhänge und argumentative Herleitungen des individuellen studentischen Verständnisses von Innovieren und Schulentwicklung sowie der Bereitschaft der einzelnen Studierenden später in der Schule an Innovationsprozessen teilzunehmen, zu erforschen. Und zudem in einer zweiten Erhebung am Ende des Modellkollegs mögliche Veränderungen in diesen Bereichen aufzuzeigen.

Für die Interviewerhebung wurden vorwiegend Studierende ausgewählt, die ihr Verständnis von Innovieren bzw. Schulentwicklung entweder sehr elaboriert und entsprechend der Standards des KMK Kompetenzbereichs Innovieren beschreiben konnten oder deren Angaben zu ihrem Verständnis von Innovieren bzw. Schulentwicklung eher diffus waren. Die Unterscheidung dieser beiden Gruppen soll

weniger einer Einzelfall-Kontrastierung dienen als vielmehr dem Aufdecken von möglichen Entwicklungen innerhalb der jeweiligen Gruppen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Die Auswahl der Studierenden für die Interviewerhebung ist schrittweise erfolgt und wird im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben:

Schritt 1 Auswahl anhand der Antworten beim Item: Bitte nennen Sie alle Arbeitsaufgaben einer Lehrerin/ eines Lehrers

Die Ergebnisse bei diesem Item der Fragebogenerhebung im Jahr 2010 sollten zeigen wie, umfassend das Aufgabenverständnis von Lehrpersonen bei den Studierenden ausgeprägt ist und bildeten damit ein wichtiges Kriterium zur Auswahl. Dabei erhielten die Studierenden für genannte Aspekte, die innerhalb der vorgegebenen Codierung genannt wurden Punkte. Nachdem alle Antworten der Studierenden entsprechend dieser Codierung überprüft wurden, konnten die Studierenden zur Übersichtlichkeit in drei Gruppen unterschieden werden:

- Studierende, die Aspekte aus mindestens vier Kompetenzbereichen²⁴ genannt haben
- Studierende, die Aspekte aus drei Kompetenzbereichen genannt haben
- Studierende, die Aspekte aus zwei oder weniger Kompetenzbereichen genannt haben

Um per Ausschlussverfahren zu einer geeigneten Anzahl von Interviewpartnerinnen und -partnern zu gelangen, wurden im folgenden Auswahlprozess vor allem die Studierenden beachtet, die Aspekte entweder in vier oder mehr bzw. in zwei oder weniger Kompetenzbereichen genannt hatten.

Schritt 2 Auswahl anhand der Antworten beim Item: Die Kultusministerkonferenz hat für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften mehrere Kompetenzbereiche formuliert. Einer dieser Kompetenzbereiche ist *Innovieren*. Was verstehen Sie unter Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule?

²⁴ In der Codierung des Items in Kapitel 4.1.1.2 *Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern* wurde der Kompetenzbereich Innovieren, im Sinne der Bremer Erklärung der KMK (vgl. KMK, 2000) in die Bereiche *Beteiligung an Schulentwicklung* und *individuelle Weiterentwicklung* unterschieden, so dass die Studierenden Aspekte in bis zu fünf Kompetenzbereichen benennen konnten.

Nachdem die Studierenden im ersten Schritt danach ausgewählt wurden wie umfassend ihr Aufgabenverständnis von Lehrerinnen und Lehrern ist, sollten in einem zweiten Schritt diejenigen Studierenden ausgewählt werden, die ihr Verständnis von Innovieren möglichst elaboriert bzw. diffus beschreiben. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen herstellen zu können und eine gemeinsame Heuristik für die Antworten zu verwenden, wurden die Aussagen der Studierenden mit dem Innovationsverständnis der KMK in Relation gesetzt. Dazu wurden die studentischen Antworten bei dem oben genannten Item mit den Standards und Kompetenzen des von der KMK formulierten Kompetenzbereichs Innovieren (vgl. KMK 2004a) verglichen. Jede Antwort, die mit einer der Kompetenzen oder den jeweils zugeordneten Standards übereinstimmte erhielt jeweils einen Punkt. Anhand der Gesamtpunktzahl wurden die Studierenden in eine entsprechende Rangliste eingeteilt. Studierende, die in ihren Antworten viele Überschneidungen mit Kompetenzen und Standards im Kompetenzbereich Innovieren hatten, erhielten dementsprechend viele Punkte. Insgesamt benennt die KMK im Kompetenzbereich Innovieren 3 Kompetenzen und 10 Standards (vgl. KMK, 2004a, S.12f.) für den theoretischen Ausbildungsabschnitt, so dass die Studierenden maximal 13 Punkte hätten erreichen können. Es kristallisierte sich heraus, dass wiederum drei Gruppen unterschieden werden können:

- Studierende mit 7 und mehr Überschneidungen
- Studierende mit 6-4 Überschneidungen
- Studierende mit 3 oder weniger Überschneidungen

Um an eine angemessene Anzahl von potentiellen Interviewpartnerinnen und –partner zu gelangen, musste ein weiterer Auswahlschritt absolviert werden.

Schritt 3 Auswahl anhand der Antworten beim Item: Was fördert Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule?

Die Antworten bei diesem Item wurden entsprechend der Fragebogen Codierung im Sinne der Pädagogischen Schulentwicklung nach Rolff ausgewertet. Übereinstimmende Aspekte zwischen der Codierung und den studentischen Antworten wurden wiederum jeweils ein Punkt gut geschrieben. Die Studierenden wurden anschließend nicht in eine Rangliste gebracht sondern die Punkte dieses Items wurden additiv zu den aus Schritt 2 festgestellten Punkten hinzugefügt.

Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden durch dieses Auswahlverfahren 12 Studierende bestimmt, die sich bereit erklärten zu Beginn und zum Ende des Modellkollegs für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Von diesen 12 Studierenden hat eine Studentin das Modellkolleg vorzeitig abgebrochen und stand deshalb nicht für eine zweite Befragung zur Verfügung.

Die elf verbliebenen Probanden waren zum Zeitpunkt der Interviewerhebung 2010 zwischen 21 und 29 Jahre alt (Durchschnitt: 23,6 Jahre) und hatten bereits zwischen drei und fünf Semester studiert (Durchschnitt: 3,5 Semester). Von den elf befragten Studierenden waren vier männlich. Jeweils drei der Befragten studierten Lehramt mit dem Schwerpunkt Gymnasium/Gesamtschule, Sonderpädagogik oder Grund-/Haupt-/Realschule mit dem Schwerpunkt Grundschule. Zwei Befragte studierten Lehramt Grund-/Haupt-/Realschule mit dem Schwerpunkt Haupt-/Realschule.

6.5 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen und Erläuterungen zum Begriff „Inhaltsanalyse“ (vgl. Mayring, 2003, S.11). Zudem lässt sich kein einheitliches Verständnis in den Sozialwissenschaften nachzeichnen, wie der Begriff der Inhaltsanalyse im Bereich der empirischen Forschung zu verstehen ist, „dennoch hat sich die Inhaltsanalyse als Forschungsmethode in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis als hilfreiches Verfahren etabliert und bewährt“ (Steigleder, 2008, S.21). Das Verfahren der Inhaltsanalyse versucht auf der einen Seite die Komplexität des Ursprungsmaterials durch qualitative Analysen widerzuspiegeln, und auf der anderen Seite die Auftretenshäufigkeit bestimmter Informationen bzw. Inhalte zu erfassen (vgl. Fussangel, 2008, S. 128). Moderne Inhaltsanalyse zielt dabei nicht mehr nur auf den Inhalt des verbalen Materials. Vielmehr können formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte zu ihrem Gegenstand werden (Mayring, 2009, S.469).

Als Auswertungsmethode für die Interviews wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Spezifikation der Inhaltsanalyse gewählt. Mayring gilt seit Mitte der

1980er Jahre im deutschsprachigen Raum als der Hauptvertreter dieser Methode (vgl. Steigleder, 2008). Der Grundgedanke den Mayring verfolgt ist, dass die „Qualitative Inhaltsanalyse die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung (in Abgrenzung zu freier Interpretation) beibehalten [will], ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring, 2005, S.10). Mayring beschreibt zudem vier Aspekte eines methodisches Gerüsts, das die Qualitative Inhaltsanalyse von anderen Verfahren der Textanalyse unterscheidet:

- *Einordnung in ein Kommunikationsmodell*: Es soll festgelegt werden, was das Ziel der Analyse ist (Variablen des Textproduzenten, dessen Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle, der Entstehungssituation des Materials, des soziokulturellen Hintergrunds, der Wirkung des Textes).
- *Regelgeleitetheit*: Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und schrittweise bearbeitet, einem Ablaufmodell folgend.
- *Arbeiten mit Kategorien*: Die Analyseaspekte werden in Kategorien gefasst, die genau begründet werden und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden.
- *Gütekriterien*: Das Verfahren soll intersubjektiv nachvollziehbar sein, seine Ergebnisse mit anderen Studien vergleichbar machen und Realitätsprüfungen (Intercoderreliabilität) einbauen (ebd., S.10; Hervorhebung im Original)²⁵.

Insbesondere die systematische Vorgehensweise in der Analyse des Materials nach expliziten Abläufen und Regeln grenzt die Inhaltsanalyse nach Mayring von anderen hermeneutischen Verfahren ab. Mayring unterscheidet dabei drei Unterformen bzw. Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte in der Auswertung setzen bzw. andere Analyseziele verfolgen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

In der *Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse* wird nach einer Paraphrasierung des Ausgangsmaterials durch mehrfache Zusammenfassung bzw. Bündelung von Inhalten eine Reduzierung des Abstraktionsniveaus erreicht. Ziel ist es einen überschaubaren Kurzttext in einem Abstraktionsniveau zu erstellen, das allgemeine Aussagen erlaubt, und der in Form von Kategorien die wesentlichen Aspekte des Ausgangsmaterials widerspiegelt (vgl. Mayring, 2003; Mayring, 2009).

²⁵ Die Intercoderreliabilität beschreibt den Grad der übereinstimmenden Kodierung von zwei unterschiedlichen Bearbeitern, d.h. der gleichen Zuordnung einer Texteinheit zu ein und derselben Kategorie (vgl. Fussangel, 2008; Bos, 1989). Die Berechnung der Intercoderreliabilität erfolgt i.d.R. durch die Verwendung des Jaccard-Koeffizienten, bei dem die Anzahl der übereinstimmenden kodierten Einheiten durch die Summe der Anzahl der einzeln kodierten Einheiten und der übereinstimmenden kodierten Einheiten teilt. Der Koeffizient kann einen Wert zwischen 0 und 1 erreichen und entsprechend einem quantitativen Reliabilitätsmaß interpretiert werden (vgl. Bortz & Döring, 2006).

In der *Explizierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* ist das Ziel konträr zur Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse zu sehen. Um unklare Textstellen, wie zum Beispiel Begriffe oder einzelne Sätze, verstehen zu können, wird zusätzliches Explikationsmaterial zu Rate gezogen. Dabei wird zwischen einer engen Kontextanalyse, die das direkte Textumfeld nutzt, und einer weiten Kontextanalyse, die Zusatzmaterial über den Text hinaus verwendet, unterschieden (ebd.).

Die am häufigsten genutzte Technik ist die *Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse*, die auch in der vorliegenden Forschungsarbeit Verwendung fand. Diese versucht unter Verwendung von vorher festgelegten, an der Theorie und der Fragestellung der Untersuchung orientierten Kategoriensystemen bestimmte Aspekte aus dem Material zu filtern (ebd.). Im Folgenden soll auf die Verwendung von Kategoriensystemen weiter eingegangen werden, da diese in der Anwendung der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse von zentraler Bedeutung sind.

Das Kategoriensystem in der Qualitativen Inhaltsanalyse

Ein wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Verwendung von Kategorien. Groeben und Rustemeyer (1995) bezeichnen das Kategoriensystem als „Herzstück“ der Inhaltsanalyse. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde die Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die bestimmte Aspekte aus dem Material filtern will, indem sie „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material [legt] oder das Material unter bestimmten Kriterien einschätzt“ (Mayring, 2009, S.473). Je nach theoriegeleitet entwickelter Strukturierungsdimension können Kategorien untergliedert und ein Codierleitfaden entwickelt werden. „Theoriegeleitetheit bedeutet, dass die Analyse einer theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt. Die Kategorien werden an das Material herangetragen, nicht unbedingt aus diesen entwickelt“ (Herold, 2001, S.46). Die genaue Definition von Kategorien und Unterkategorien ist ein wichtiger Schritt der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse. „Dies ist nicht nur für eine reibungslose Handhabung beim Kodiervorgang notwendig, sondern vor allem für eine intersubjektiv nachvollziehbare und damit reliabilitätssteigernde Vorgehensweise“ (Fussangel, 2008, S.130). Die Zuordnung der Kategorien zu einzelnen Textstellen stellt für Mayring (2005) einen Interpretationsakt dar und geschieht nicht automatisch.

„Jedoch soll diese Interpretation so regelgeleitet und so explizit wie möglich sein“ (ebd., S.11). Mit Hilfe der Definition und genauen Beschreibung der einzelnen Kategorien wird eine willkürliche Subjektivität und freie Interpretierbarkeit weitestgehend vermieden. Wegen dieser Forderung nach trennscharfen Kategorien, unter denen sich die Inhalte subsumieren lassen, bezeichnet Meuser (2004) die Qualitative Inhaltsanalyse auch als ein hypothesenprüfendes Forschungskonzept (ebd., S.90).

In neueren Anwendungen der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2005) lässt sich feststellen, dass die Kategorien häufig nicht mehr vollständig durch theoretische Vorüberlegungen deduktiv an das Material herangetragen werden, sondern induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden und somit eine umgekehrte Analyserichtung einnehmen. Mayring begründet dies folgendermaßen: „Das Anliegen qualitative orientierter Forschung ist aber gerade, auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus zu entwickeln“ (ebd., S.11). Er sieht sogar eine Nähe zur weit verbreiteten *Grounded Theory* (vgl. Strauss, 1992; Strauss & Corbin, 1996) und ihrer am Material durchgeführten induktiven Codeentwicklung. Jedoch grenzt er die induktive Kategorieentwicklung in der Inhaltsanalyse hiervon ab, da diese im Gegensatz zur Codeentwicklung in der *Grounded Theory* klaren Regeln und Prozeduren folge (vgl. Mayring, 2005, S.11).

Bei der Arbeit mit vordefinierten Kategorien entsteht ein Spannungsfeld zwischen der theoretischen Begründung der Kategorien auf der einen Seite und ihrer Anwendbarkeit auf das konkrete Material auf der anderen Seite. Mayring berücksichtigt dieses Problem, indem er einen Probendurchgang des Categoriesystems am Material vorschlägt, in Folge dessen die Kategorien entsprechend verändert oder erweitert werden könnten. Damit würden auch jene Aspekte erfasst werden, die im Vorfeld nicht antizipiert wurden.

Der Qualitativen Inhaltsanalyse wird häufig vorgeworfen, dass sie durch die Subsumierung von Textstellen unter deduktiv entwickelten Kategorien, das Prinzip der Offenheit und die Priorität der Relevanzsetzungen der Untersuchten nicht beachten. Eine Interpretation im Sinne eines hermeneutischen Verstehensprozesses, bei der der Sinn und die Bedeutung des Geäußerten aus dem Material herausgearbeitet werden, finde auf diesem Wege nicht statt. Diese Vorwürfen

können jedoch entkräftet werden, wenn bei diesem Verfahren dem vertieften Verstehen kommunikativer Prozesse mehr Rechnung getragen wird und grobe Kategorien als Suchheuristiken verwendet werden, anhand derer das Material in einem zweiten Durchgang nochmals geprüft wird und weitere Kategorien entwickelt werden. Um zusätzlichen Validitätsansprüchen gerecht zu werden, sollte mit Hilfe einer interpersonalen Konsensbildung bei der Auswertung und Interpretation der qualitativen Daten gearbeitet werden. Diese kann entweder zwischen Forscherinnen und Forschern innerhalb des Forschungsprojekts geschehen oder, im Sinne einer argumentativen Validierung, zwischen den beteiligten Forscherinnen und Forschern sowie außen stehenden Laien.

6.6 Anwendung auf die eigene Forschungsarbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit verwendet die Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren eignet sich durch das vorgegebene (theoriegeleitete) Kategoriensystem zur Analyse und Interpretation auch für große Datenmengen (vgl. Krüger, 2000). Nachdem in der quantitativen Untersuchung bereits damit begonnen wurde, das Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung sowie deren Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen aus Sicht aller Modellkollegs Studierenden zu untersuchen, wird im qualitativen Forschungsteil der Fokus auf eine kleinere Gruppe von Studierenden gelegt, um vertiefende Analysen bzgl. ihres individuellen Verständnisses von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen vornehmen zu können. Trotz der zwei Erhebungszeitpunkte soll in der Untersuchung nicht einzelfallanalytisch vorgegangen werden. Ziel ist es vielmehr mit Blick auf die quantitative Untersuchung inhaltlich vertiefende, Schwerpunkte zu finden. Dabei wird eine Unterscheidung zwischen den Erhebungszeitpunkten vorgenommen, um eine Veränderung der Schwerpunkte nachzeichnen zu können. Die Schwerpunkte werden in der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse vor allem durch den Umfang des Auftretens einer Kategorie bestimmt (vgl. Mayring, 2003).

6.6.1 Entwicklung von Auswertungskategorien

Aus den theoretischen Vorüberlegungen sowie der Auswertung der Fragebogenerhebung, auf deren Grundlage bereits der Leitfaden für die Interviewerhebung erstellt worden war, konnten zunächst sechs Hauptkategorien unterschieden werden, denen wiederum eine unterschiedliche Anzahl von Unterkategorien zugeordnet werden können. Diese wurden eingehend mehrfach mit einer Gruppe von drei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern diskutiert und im Sinne einer konsensuellen Validierung überprüft. Nachdem diese Kategorien in einem Probedurchlauf am Material getestet wurden (vgl. Mayring, 2003), wurde eine weitere Hauptkategorie sowie mehrere Unterkategorien hinzugefügt. Diese sind in der unten aufgeführten Tabelle 6.9 farblich gekennzeichnet. Es zeigte sich, dass ein Großteil der Kategorien den Hauptfragen des Interviewleitfadens entsprach. Dies vereinfachte den weiteren Auswertungsprozess, da die Interviews einer vergleichbaren Gliederung durch den Leitfaden unterlagen und dieses wiederum das Vorgehen bei der strukturierenden Inhaltsanalyse, im Sinne von entsprechenden Textstellen in den Interviews, unterstützt. Im Folgenden werden die Kategorien zunächst in einer Übersicht dargestellt und anschließend ausführlich beschrieben.

Hauptkategorie	Unterkategorie
Eigenes Verständnis von Innovieren	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte der PE (I)²⁶ • Aspekte der OE (I) • Aspekte der UE (I) • Bedeutung im Lehreralltag (I) • Ansatzpunkte von Innovieren
Kompetenzen der KMK	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte der PE (II) • Aspekte der OE (II) • Aspekte der UE (II) • Kritik an KMK Kompetenzen • Weiterführende Ideen
Eigene Beteiligung an Innovationsprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • Formen der Beteiligung • Begründung der Teilnahme • Begründung der Verweigerung • Fortbildung • Eigene Weiterbildung
Innovieren fördern	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte der PE (III) • Aspekte der OE (III) • Aspekte der UE (III) • Rahmenbedingungen • Überzeugungen • Einstellungen • Zusammenarbeit im Kollegium (I) • Alter
Innovieren hemmen	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte der PE (IV) • Aspekte der OE (IV) • Aspekte der UE (IV) • Rahmenbedingungen • Überzeugungen • Einstellungen • Zusammenarbeit im Kollegium (II) • Alter • Mangelnde Zeit
Verständnis von Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte der PE (V) • Aspekte der OE (V) • Aspekte der UE (V) • Bedeutung im Lehreralltag (II) • Abgrenzung von Innovieren • Ansatzpunkte von Schulentwicklung
Beziehungsgestaltung zu SuS	<ul style="list-style-type: none"> • Nähe und Distanz • Persönliche Lehrerrolle • Umgang mit Herausforderungen • Verantwortungsdiffusion

Tabelle 30: Auswertungskategorien für die Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse (farbliche Hervorhebung der Kategorien, die erst im Anschluss an den Probedurchlauf erfasst wurden)

²⁶ Die Beschriftung dient der Unterscheidung von Unterkategorien mit derselben Bezeichnung, die unterschiedlichen Hauptkategorien zugeordnet werden konnten.

Eigenes Verständnis von Innovieren

In den theoretischen Ausführungen wurde gezeigt, dass sich das Verständnis von Innovieren in der neueren wissenschaftlichen Diskussion dahingehend verändert hat, das der Fokus nicht länger ausschließlich auf der Veränderung von organisationalen Strukturen (vgl. Altrichter, 2009), sondern die Innovativität der Einzelperson (vgl. Gröschner, 2011) liegt. Beide Aspekte sollen durch die Unterkategorien abgedeckt werden. Dies geschieht indem entsprechend der Codierung in der Fragebogenerhebung die Aussagen der Studierenden in der Interviewerhebung mit Blick auf Aspekte der *Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung* (vgl. Rolff, 2007) geprüft werden. Da diese sich auf Ausführungen von Rolff beziehen und dieser, bereits in den theoretischen Ausführungen gezeigt wurde, sich jedoch nicht mit der Weiterbildung der einzelnen Lehrperson befasst, wurde zusätzlich die *Bedeutung von Innovieren im Lehrertag* als Unterkategorie erfasst. Diese dient einer Einordnung der Relevanz von Innovieren und kann einen ersten Zugang zur Innovativität(-sbereitschaft) der Studierenden als Einzelpersonen (vgl. Gröschner, 2011) darstellen²⁷. Als weitere Unterkategorie werden die genannten *Ansatzpunkte von Innovieren* erfasst. Diese Kategorie wurde erst nach dem Probedurchlauf hinzugefügt, da die Antworten in diesem Bereich nicht immer den Bereichen PE, OE oder UE eindeutig zugeordnet werden konnten.

Kompetenzen der KMK

Die KMK Kompetenzen für den Kompetenzbereich Innovieren (KMK, 2004a) wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit bereits mehrfach erwähnt und ausführlich dargestellt. Diese wurden den Studierenden in der Interviewsituation vorgelegt. Die Antworten der Studierenden sollten entsprechend der Codierung der Fragebogenerhebung wiederum mit Blick auf Aspekte der *Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung* (vgl. Rolff, 2007) geprüft werden. Dies sollte eine inhaltliche Zuordnung der Studierendenantworten zu den Kompetenzen ermöglichen. Aus dem Probedurchlauf ergab sich, dass die Studierenden sich häufig kritisch gegenüber den Formulierungen der KMK Kompetenzen äußerten, so dass

²⁷ Der individuelle Bezug zu Innovieren wird zusätzlich in anderen Hauptkategorien berücksichtigt, weshalb in dieser Stelle keine weiteren Unterkategorien eingeführt wurden.

diesbezüglich die Unterkategorien *Kritik an KMK Kompetenzen* und *weiterführende Ideen* hinzugefügt wurde.

Eigene Beteiligung an Innovationsprozessen

Wie bereits in der Hauptkategorie *Eigenes Verständnis von Innovieren* angedeutet, werden in dieser Hauptkategorie vor allem diejenigen Textpassagen subsummiert, die die *Formen der Beteiligung* nachzeichnen, die die Studierenden in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer für sich sehen. In denen also eine „Innovativität von Einzelpersonen“ (vgl. Gröschner, 2011) nachempfunden werden kann. Gleichzeitig werden in dieser Hauptkategorie auch jene Passagen erfasst, in denen die Studierenden entweder eine *Begründung ihrer Teilnahme* an bestimmten Innovationsprozessen angeben oder eine *Begründung der Verweigerung* einer Teilnahme angeben. Hierbei wird vor allem der Frage nach der Innovationsbereitschaft der Studierenden nachgegangen. In den theoretischen Ausführungen wurde bereits dargestellt, dass die heutigen Lehrerinnen und Lehrer einen Anspruch als lebenslange Lerner haben sollten (KMK, 2004a) und eine „forschende Lernhaltung“ (vgl. Altrichter & Posch, 2007) bzgl. ihres Unterrichts und für sich selbst einnehmen sollten. Durch die Probeerhebung wurde deutlich, dass die Studierenden diesem Themenbereich, insbesondere der späteren Teilnahme an Fortbildungen, bereits eine große Aufmerksamkeit schenken, deshalb wurden die Unterkategorien *Fortbildung* und *eigene Weiterentwicklung* hinzugefügt.

Innovieren fördern und hemmen

Die beiden Hauptkategorien *Innovieren fördern* und *Innovieren hemmen* sollen an dieser Stelle gemeinsam dargestellt werden, da sie annähernd dieselben Unterkategorien führen. Sie wurden aufgrund der konträren inhaltlichen Ausrichtung jedoch trotzdem als zwei einzelne Hauptkategorien behandelt. Die in diesen Hauptkategorien subsummierten Textpassagen wurden, wiederum entsprechend der Codierung der Fragen in der Fragebogenerhebung, mit Blick auf Aspekte der *Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung* (vgl. Rolff, 2007) geprüft und ggf. einer entsprechenden Unterkategorie zugeordnet. Als weitere Unterkategorien

wurden *Rahmenbedingungen*, *Überzeugungen* von Lehrerinnen und Lehrern, *Einstellungen* von Lehrerinnen und Lehrern, die *Zusammenarbeit im Kollegium* sowie das *Alter* der Lehrerinnen und Lehrer im Kollegium in dieser Hauptkategorie zusammengefasst. Diese weiteren Unterkategorien stellen Ergebnisse aus der Auswertung der ersten Fragebogenerhebung dar. Sie wurden am häufigsten von allen Studierenden in der Fragebogenerhebung als Einflussfaktoren von Innovieren benannt.

Die einzige Unterkategorie, die nicht in beiden Hauptkategorien zu finden ist lautet: *Mangelnde Zeit*. Diese wurde erst im Anschluss an den Probedurchlauf in der Hauptkategorie *Innovieren hemmen* aufgrund mehrfacher Nennung von Studierenden hinzugefügt, die befürchteten aufgrund anderer Aufgabenverpflichtungen keine Zeit für Innovieren zu haben.

Verständnis von Schulentwicklung

In dieser Hauptkategorie finden die erneut die Unterkategorien Aspekte der *Personal-*, *Organisations-* und *Unterrichtsentwicklung*, die auf Rolf (2007) zurückgeführt werden, Verwendung. Zudem wurden Textpassagen erfasst, die sich zum einen darauf beziehen, welche *Bedeutung im Lehreralltag* die Studierenden Schulentwicklung zusprechen und zum anderen wie sie Schulentwicklung von *Innovieren abgrenzen*. Diese Unterkategorien stellen einen Bezug zu Ergebnissen der Auswertung der ersten Fragebogenerhebung her, wonach die Studierenden zwischen Schulentwicklung und Innovieren unterscheiden und ihr Verständnis von Schulentwicklung noch diffus ist. Zudem kann die Unterkategorie *Bedeutung im Lehreralltag* in Beziehung gesetzt werden zu der Unterkategorie *Bedeutung von Innovieren im Lehreralltag* aus der Hauptkategorie *Eigenes Verständnis von Innovieren*. Als zusätzliche Unterkategorie wurde *Ansatzpunkte von Schulentwicklung* hinzugefügt, da der Probedurchlauf gezeigt hatte, dass nicht alle Ansatzpunkte, die von den Studierenden genannt wurden eindeutig einem Bereich der PE, OE oder UE zugeordnet werden konnte.

Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern

Im Probedurchlauf hat sich gezeigt, dass die Studierenden das Thema Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern im Interview sehr zentrieren. Obgleich dieser Themenkomplex eher den KMK Kompetenzbereichen Erziehen oder Beurteilen/Beraten (vgl. KMK, 2004a) zu zuordnen sind, stellen die Studierenden mannigfaltige Verknüpfungen zum Kompetenzbereich Innovieren her. Die Unterkategorien beziehen sich auf jene Bereiche, die im Probedurchlauf durch die Studierenden eine starke Beachtung fanden. Neben Auseinandersetzung der *Nähe und Distanz* zu den Schülerinnen und Schülern, zeigten sich die Studierenden unentschlossen was ihr Verständnis ihrer *persönlichen Lehrerrolle* ist. Darunter subsumieren sich Textpassagen bzgl. des (angestrebten) Lehrstils ebenso wie Abgrenzungen zur Schulleitung und zu anderen Berufsgruppen. Eine weitere Unterkategorie wurde als *Verantwortungsdiffusion* titulierte, da die Studierenden häufig Unsicherheiten formulierten, was tatsächlich in ihrer Verantwortung als Lehrer oder Lehrerin liegt und wo die Verantwortung für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern endet. Zudem sprachen sie verschiedene Situationen an, die sie als Lehrperson entweder herausgefordert gefühlt haben oder wo sie sich noch Hilfe im *Umgang mit Herausforderungen* wünschen.

6.6.2 Hinweise zur Kodierung und Aufbereitung der Daten

Das Kodieren der Interviews erfolgte zunächst durch die Verwendung des Programms MAXQDA 9 bzw. 10, das eine übersichtliche Strukturierung und ein effizientes Datenmanagement bietet. Zunächst wurden die transkribierten Interviews sowie das Kategoriensystem in das Programm eingespeist. Kodierte Textstellen konnten im nächsten Schritt mit Hilfe des Programms problemlos den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden. Der Prozess der Zuordnung der entsprechenden Textstellen zu den Kategorien wurde durch die inhaltliche Nähe zwischen den Hauptfragen des Interviewleitfadens und den jeweiligen Kategorien zum Teil sehr begünstigt.

Die Verwendung von MAXQDA ermöglicht einen schnellen Wechsel in der Darstellung zwischen allen Textstellen, die unter einer Kategorie subsumiert

wurden und dem Anzeigen einzelner (Original-)Textstellen innerhalb des Interviewverlaufs. So werden langwierige Suchprozesse vermieden und eine inhaltliche (Kontext-)Kontrolle ist problemlos und vor allem zeiteffizient möglich.

Eine qualitative Weiterverarbeitung im Sinne der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ist mit dem Programm nur mit Einschränkungen möglich. Textpassagen, die einer Unterkategorie zugeordnet worden sind, wurden deshalb mit Hilfe der üblichen Textverarbeitungsprogramme zunächst exportiert und anschließend paraphrasiert wurden. Die paraphrasierten Textpassagen wurden anschließend zu zentralen Themen (Kernthemen) innerhalb einer Kategorie noch einmal zusammengefasst.

Wie bereits weiter oben erwähnt wurde, fand die Entwicklung von Kategorien durch die kontinuierliche Validierung in einem Kreis von drei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern statt. Selbiges gilt für die Kodierung der Texteinheiten. Es erfolgte eine regelmäßige Überprüfungen von einzelnen Analyseeinheiten, paraphrasierten Textpassagen und daraus resultierenden Kernthemen in Gruppengesprächen, was einem Vorgehen im Sinn des „Wiederholungsverfahren“ (Bos, 1989) entspricht und dem Erreichen einer möglichst großen Reliabilität Analyse der Daten dient. Zusätzlich wurde sowohl das Categoriesystem als auch die Darstellung von Kernthemen als Ergebnisdarstellung in einem Kreis von mindestens fünf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich von jenen unterscheiden, die kontinuierlich am Prozess beteiligt waren, ausführlich diskutiert und weiterentwickelt.

Im Forschungsprozess stellte sich heraus, dass eine lediglich schematische Darstellung der ursprünglichen Haupt- und Unterkategorien in der Ergebnisdarstellung den Aussagen der Studierenden in den Interviews kaum gerecht werden konnte. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit von der üblichen Ergebnisdarstellung der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse insofern abgewichen, als dass nicht alle Ergebnisse zu den Haupt- bzw. Unterkategorien einzeln dargestellt werden. Mayring (2003) gibt an, dass „mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern [ist]“ (ebd., S.45). Der Autor teilt diese Ansicht. Im Kapitel zur Ergebnisdarstellung werden stattdessen lediglich jene Kategorien ausführlich dargestellt, die bei fast allen Studierenden Verwendung gefunden haben. Denn wie bereits erwähnt wurde, liegt das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht darin eine Einzelfallanalyse vorzunehmen,

sondern eher realisierte Entwicklungsmöglichkeiten nachzuzeichnen, die sich insgesamt bei den Studierenden finden lassen.

Um die Unterscheidung zur üblichen Ergebnisdarstellung in der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse zu verdeutlichen werden bei der Ergebnisdarstellung im nächsten Kapitel nicht mehr die Begriffe, Hauptkategorie und Unterkategorie verwendet, sondern die Ergebnisse werden als Kernthemen dargestellt. Dies sind Themen, die von den Studierenden häufig genannt und ausführlich dargestellt wurden.

Des Weiteren hat sich im Verlauf des Forschungsprozesses herausgestellt, dass eine Fallkontrastierung aufgrund der zuvor beschriebenen Auswahlkriterien der Interviewpartnerinnen und -partner (Elaboriertheit der Beschreibung des Verständnisses und Übereinstimmung mit KMK Kompetenzbereich Innovieren; vgl. Kapitel 6.4) sich schwierig gestaltet, da sich die Kontraste in den Interviews bei den meisten Studierenden nicht bestätigten und die Antworten der Studierenden sich auf einem sehr ähnlichen Niveau bewegten²⁸. Deshalb werden im Kapitel 7 zunächst die Kernthemen in Bezug auf alle Studierenden beschrieben und in einem Zwischenfazit zu den Interviewerhebungen realisierte Entwicklungsmöglichkeiten zusammengefasst

²⁸ Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die Testmüdigkeit der Studierenden in der Fragebogenerhebung sein. Die Studierenden wurden zum Zeitpunkt der Erhebung 2010 durch verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit unterschiedlichen Instrumenten im Sinne der Evaluationsforschung für das Modellkolleg befragt. Möglicherweise führte dies bei einige Studierenden zu einem verkürzten Antwortverhalten.

7 Darstellung der Ergebnisse der Interviewerhebungen

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalysen der beiden Interviewerhebungen dargestellt. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel ausführlich beschrieben wurde, werden diese in Form von Kernthemen dargestellt. Die Kernthemen der beiden Interviewerhebungen weisen deutliche Unterschiede auf. Lediglich die zwei Kernthemen „Zusammenarbeit im Kollegium“ und „Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung“ werden in beiden Interviewerhebungen von den Studierenden ausgeführt. Insgesamt lässt sich über die Erhebungszeitpunkte hinweg eine inhaltliche Ausdifferenzierung und stärkere Strukturierung von Innovieren durch die Studierenden feststellen. Zudem lässt sich eine Veränderung des Fokus der Studierenden von Unterrichten und Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern in der ersten Erhebung 2010, auf das System Schule und Bereiche der Personal- und Organisationsentwicklung in der zweiten Erhebung 2011 feststellen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in chronologischer Reihenfolge, so dass zunächst die Kernthemen der ersten Interviewerhebung in 2010 dargestellt werden (Kapitel 7.1) und anschließend die Kernthemen der zweiten Interviewerhebung von 2011 (Kapitel 7.2). In einem abschließenden Kapitel werden dann in Form eines Zwischenfazits die verschiedenen Entwicklungen, die sich zwischen den beiden Interviewerhebungen nachzeichnen lassen, zusammengefasst (Kapitel 7.3).

7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung

In der ersten Interviewerhebung lassen sich fünf inhaltliche Kernthemen der Studierenden ausmachen. Die Schwerpunktthemen sollen im Folgenden ausführlich dargestellt werden, sie lauten:

- Zusammenarbeit im Kollegium
- Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung
- Alte und junge Lehrerinnen und Lehrern
- Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern (Nähe und Distanz)
- Verantwortung(sdiffusion)

Drei der Kernthemen lassen Zusammenhänge zu Gelingensbedingungen von Innovieren erkennen. Dabei gehen die Studierenden im Kernthema *Zusammenarbeit im Kollegium* vor allem auf Aspekte ein, die sich positiv auf Innovieren auswirken können. In den Kernthemen *Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung* sowie *alte und junge Lehrerinnen und Lehrer* beschäftigen sich die Studierenden mit Aspekten, die sich hemmend auf Innovieren auswirken können.

Das Kernthema *Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern* beschäftigt sich ebenso wie das Kernthema *Verantwortung(sdiffusion)* vor allem mit der Entwicklung des eigenen Rollenverständnisses als Lehrerin oder Lehrer. Beide Kernthemen sind durch die Diskussion der KMK Kompetenz „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ durch die Studierenden inhaltlich ausdifferenziert worden.

Wie bereits mehrfach erwähnt wurde, entsprechen die Kernthemen nicht einer inhaltlichen Ausführung aller Haupt- und Nebenkategorien, sondern es werden lediglich diejenigen Kategorien als Kernthemen dargestellt, die mehrfach und inhaltlich ausführlich durch die meisten Studierenden benannt wurden. Mayring (2003) gibt in diesem Zusammenhang an, dass „mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern [ist]“ (ebd., S.45). Im Folgenden werden die einzelnen Kernthemen ausführlich dargestellt.

Kernthema 1: Zusammenarbeit im Kollegium

Die interviewten Studierenden gaben die Kooperation und Teamarbeit im Schulkollegium als sehr bedeutsam für das Gelingen von Innovieren an. Für Thomas²⁹ „ist die Teamarbeit (...) im Lehrerberuf momentan eigentlich so die

²⁹ In den Fragebogenerhebungen wurde eine Anonymisierung der Daten durch einen von den Studierenden selbst generierten fünfstelligen Code gewährleistet (vgl. Kapitel 4.1). Da in der Darstellung der Ergebnisse der Interviewerhebungen zum Teil Aussagen einzelner Studierender in den Fokus gerückt wurden und über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg miteinander verglichen werden sollten, wurden den Interviewpartnerinnen und -partnern aus Gründen der Lesbarkeit und der leichteren Zuordnung von Aussagen, Namen gegeben, die keinerlei Rückschlüsse auf ihren ursprünglichen Namen zulassen.

Schlüsselqualifikation, die eine Schule haben muss“ (Erstes Interview, 520-522³⁰). Sie biete die Möglichkeit stärker auf individuelle Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen bzw. Probleme in der Klasse zu lösen, ohne dabei den weiteren Unterrichtsablauf zu stören (vgl. erstes Interview Sven 424-433) und zusätzlich wirke sie sich auf Lehrerinnen und Lehrer entlastend aus (vgl. erstes Interview Greta 43-46; Paula 112-115). Die interviewten Studierenden beschreiben Formen der kollegialen Beratung wie zum Beispiel „gegenseitiges Hospitieren“ (Erstes Interview Thomas 558) und „Supervisionssysteme“ (Erstes Interview Alexander 211) als wichtige Schritte in der Schulentwicklung und der Entwicklung der einzelnen Lehrperson, denn „jemand, der immer nur sein eigenes Ding macht, der kommt nicht weiter“ (ebd. 215f.). Thomas sieht zudem eine besondere Chance in der Heterogenität eines Kollegiums und in der Kooperation in eben diesem, auch um der Heterogenität in der heutigen Schülerschaft entsprechen zu können.

„Wenn dann im Team zusammengearbeitet wird ist das klar, dass dann eine Schule unheimlich viele Möglichkeiten hat. (...) Viele Lehrer [haben] Fortbildungen gemacht, es kommen vielleicht welche die erst in der Wirtschaft waren und was anderes gemacht haben und da auch viele Kompetenzen haben und das kann dann natürlich im Team genutzt werden. Das heißt dieses interdisziplinäre Arbeiten ist besonders wichtig, was ja auch eigentlich unserer vernetzten Welt entspricht, wenn man Globalisierung denkt und so weiter und Schule müsste sich eigentlich darauf einstellen. Sie hat es ja zunehmend nicht einer homogen sondern einer heterogenen Schülerschaft zu tun, dem kann man eigentlich nur begegnen indem man die Heterogenität auch selbst im Team anerkennt und zu Nutze macht und daraus eben eine Kraft entfaltet, durch das interdisziplinäre, um auch da die möglichsten äh Fortschritte erreichen zu können“ (531-545)

Einige Studierende beschrieben Teamarbeit als eine wichtige emotionale und soziale Stütze. Für Greta ist zum Beispiel die Fülle der Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern noch schwer zu erfassen und sich diesen Aufgaben alleine zu stellen macht ihr Angst: „(...)ich [kann] mir schon vorstellen, (...) wenn`s nicht im Team ist und man nicht mehrere hat an die man sich eben wenden kann oder sich stützen kann, dann glaube ich sieht das nur für eine Person ein bisschen erschreckend aus jetzt wenn man das alles machen soll“ (144-148). Der Austausch mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern ist für sie sehr wichtig, um sich ein „soziales Netzwerk“ (152) aufzubauen, das für sie ähnliche Aufgaben übernimmt wie eine „Therapiegruppe“ (154).

³⁰ Die Zahlen bezeichnen die Zeile des Interviewstranskripts in denen das entsprechende Zitat zu finden ist. Die Interviews sind im Anhang beigefügt und beim Autor als Originaltranskript bzw. Audiodatei verfügbar.

Der Zusammenarbeit im Kollegium und dem damit verbundenen Arbeitsklima schreiben viele Studierende eine zentrale Rolle zu. Die Studierenden gaben an, dass ein schlechtes Arbeitsklima die Kooperation behindern und damit innovationshemmend wirken könne (vgl. erstes Interview Johanna 207-209, Thomas 307). Ein gutes Klima wirke sich andererseits förderlich auf Innovieren aus (vgl. u.a. erstes Interview Franziska 216 f., Anna 82-88) und wird von Johanna zum Beispiel folgendermaßen beschrieben: „wo alle Kollegen gut miteinander zusammenarbeiten und äh man zusammen ein Konzept entwickelt hat, wo dann auch alle Leute hinter stehen“ (230-232). In diesem Zitat weist Johanna auf einen weiteren Punkt hin, der bei mehreren Studierenden zum Tragen kam und sich für diese als ein entscheidender Faktor beim Gelingen von Innovieren darstellt: das gemeinsame Umsetzen von vereinbarten Konzepten. So ist Franziska der Meinung, dass fehlende „einheitlichen Absprachen, (...) nicht genügend Austausch mit den anderen Lehrern (...) oder die unterschiedlichen Konsequenzen [im Lehrerhandeln]“ (205-209) hinderlich für Innovationsprozesse seien. Sven geht in seinen Überlegungen einen Schritt weiter und beschreibt sehr ausführlich mögliche Konsequenzen für ein isoliertes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern außerhalb des im Kollegium vereinbarten Handlungsrahmens:

„(...) man hat auf jeden Fall ein Problem, wenn man ein Inseldasein schafft mit seiner Klasse. Also wenn man irgendwelche Projekte, Regeln, was auch immer in seiner Klasse initiiert, die der Rest der Schule nicht mitträgt, ja dann führt das im geringsten Problem dazu, dass man komisch angeguckt wird als Lehrperson und dass die Schülerinnen und Schüler von anderen Schülerinnen und Schülern komisch angeguckt werden und ähm ja im äh schlimmsten Fall führt es dann zu einer Entlassung, weil man sagt, oder, ja naja, zumindest äh dazu, dass man daran gehindert wird daran konkret dieses Projekt weiter zu führen, indem man mit Entlassung droht oder rechtlichen Schritten oder dergleichen“ (251-260).

Ähnliche Situationen, allerdings ohne eine Schilderung von drastischen Folgen, beschreiben auch Paula (210-215) und Johanna (123-128). Für sie ist es wichtig, „dass alle an einem Strang ziehen“ (Johanna 124) und dass es für Innovieren hinderlich ist, wenn nicht alle „hinter gewissen Dingen hinter stehen“ (Paula 215) oder Lehrerinnen und Lehrer alleine versuchen Innovationen durchzubringen.

Kernthema 2: Das Spannungsfeld zwischen Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung

Ein weiteres Kernthema stellte für die interviewten Studierenden der zeitliche Druck durch die vielen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern dar. Dieser zeitliche Druck sei vor allem dafür verantwortlich, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht an Innovationsprozessen partizipieren könnten (vgl. u.a. erstes Interview Johanna 78-89, Franziska 59-61). So antwortete zum Beispiel Anna auf die Frage was Innovieren hemmen könnte: „Einfach Überbelastung der Lehrer, ja einfach, wenn die äh schon - extra Stunden machen oder, keine Ahnung, unbezahlte Vertretung, all sowas und dann halt einfach nicht die Zeit, Ruhe und - ja, Energie dafür haben“ (233-235). Die Überbelastung von Lehrerinnen und Lehrern wird auch von Franziska aufgegriffen, die wiederum ein Problem darin sieht, dass Lehrerinnen und Lehrer gar nicht die zeitlichen Ressourcen hätten immer alle Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren und ordentliche Absprachen mit ihren Kolleginnen und Kollegen bzgl. der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu treffen (353-362). Johanna führt die zeitlichen Einschränkungen zum Teil auf die Anstellung als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin und dem damit verbundenen hohen Organisationsaufwand zurück:

„Ich bin mir ja schon bewusst, dass man viel organisieren muss als Lehrer ähm es kommt natürlich darauf an, ob man Klassenlehrer ist, ob man eine Funktionsstelle an der Schule hat ähm ja, also ich, es ist ja, ähm je mehr Verwaltungsanteil man hat desto weniger unterrichtet man auch und desto mehr muss man organisieren. Und als Klassenlehrer kann es ja unter Umständen ja so sein, dass man unheimlich viel organisieren muss und viel korrigieren muss (22-29).

Thomas sieht sich ebenfalls durch die von Johanna angesprochene ständige und zeitlich intensive Beurteilungs- und Korrekturpflicht in der innovativen Arbeit gehemmt (102-104). Alexander denkt, dass neben der Vor- und Nachbereitung von Unterricht vor allem umfangreiche „administratorische Geschichten“ (78) seine Arbeitszeit stärker in Anspruch nehmen werden als es für ihn „wünschenswert wäre“ (86). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden in den Interviews immer wieder auf eine große Zeitnot von Lehrerinnen und Lehrern eingingen und dadurch insbesondere den Bereich Innovieren gefährdet sehen. Wiebke sieht hier allerdings die Lehrerinnen und Lehrer in der Pflicht:

„Aber man sollte trotzdem nicht vergessen ähm wenn man lehren will muss man auch immer auf dem aktuellsten Stand bleiben sich vielleicht auch mal ein paar neue Methoden anschauen und auch Zeit finden diese umzusetzen

und ähm egal ob das jetzt vielleicht noch täglich eine dreiviertel Stunde von der eigenen Freizeit beansprucht, weil man hat sich den Beruf eben ausgesucht und dann muss man das eben machen. wenn man Sportler ist dann läuft man ja nicht nur dann, wenn man bei den Olympischen Spielen ist, man muss sich ja auch vorbereiten und ja bei Lehrern ist das halt genauso und wer nicht bereit ist das zu bringen, der muss sich eben was anderes suchen, ne?“ (202-211)

Kernthema 3: Alte und junge Lehrerinnen und Lehrern

In den Interviews wurde deutlich, dass ein Großteil der Studierenden zwischen älteren und jüngeren Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet und diesen verschiedene Verhaltensweisen und Einstellungen zuschreiben. Eine genaue Altersunterscheidung wird von den Studierenden nicht vorgenommen, jedoch werden wiederholt Berufsanfänger mit Lehrerinnen und Lehrern verglichen, die kurz vor der Rente stehen. Die Unterscheidung der beiden Altersgruppen bezieht sich insbesondere auf den Willen zur Weiterbildung sowie der Umsetzung neuer Konzepte und Methoden.

Älteren Lehrerinnen und Lehrern werden von den Studierenden mangelnder Wille zum Innovieren zugeschrieben, sie seien „sehr verknöchert“ (Erstes Interview Thomas 672) und es mangle ihnen an neuen Impulsen. Aufgrund ihres Alters und der baldigen Pension seien sie unwilliger an Innovationen mitzuwirken und würden lieber an alten Traditionen festhalten (vgl. erstes Interview Wiebke 281-286). Außerdem fiele es ihnen schwer, neue Ideen zu kreieren oder zu integrieren (vgl. erstes Interview Sandra 150-157). Zum Teil zeigen die Studierenden Verständnis dafür, wie es zu der eher pessimistischen Einstellung zum Innovieren kam:

„Ich kann auch verstehen, dass Kollegen, die irgendwie schon seit Jahren dabei sind und viele Enttäuschungen erlitten haben, verbittert sind und sagen: „nee, das mach ich nicht mehr“. Also das gefällt mir nicht. Der Lehrer muss halt von dem Einzelkämpfertum weg, die Bereitschaft muss da sein verbunden mit Teamarbeit, damit der Lehrer seine Arbeit wieder als wertschätzend erlebt“ (Erstes Interview Thomas 688-693).

Die angesprochene Frustration wird auch von Wiebke aufgegriffen, die einen Verlust von Verantwortungsgefühl der Lehrerinnen und Lehrer damit einhergehen sieht. Für sie sind mangelnde Unterstützungs- und Supervisionssysteme in der Schule dafür verantwortlich (vgl. 223-241). Trotz einer möglichen Frustration und mangelnden

Unterstützungssystemen zeigen die Studierenden Unverständnis für ältere Lehrerinnen und Lehrer, die die Notwendigkeit von Innovationen (noch immer) nicht erkannt hätten (vgl. erstes Interview u.a. Thomas 175-182) und erklären sich diesen Umstand durch ein Verharren in veralteten Ansichten: „Wenn man so an alte Lehrer denkt, die sind manchmal eben sehr in ihrer Welt, also in ihrer früheren Welt, wie es eben war, damals, als sie gelernt haben“ (Erstes Interview Stefan 125-127).

Dagegen werden von den Studierenden mit jüngeren Lehrerinnen und Lehrer eher positive Einstellungen und Verhaltensweisen assoziiert. „Leute, die von der Uni kommen, die haben besonders in dieser anfänglichen idealistischen Phase noch viele Ideen und auch äh viele neue Methoden, die sie von der Uni mitbringen, das ist ja auch völlig klar“ (Erstes Interview Wiebke 289-293). Den jüngeren Lehrerinnen und Lehrern werden mehr Flexibilität und eine höhere Selbstreflexion zugesprochen, da sie „eine andere Generation“ seien, die mit den ständigen (Weiter-)Entwicklungen aufgewachsen seien (vgl. erstes Interview Stefan 127-137).

Einige Studierende gehen davon aus, dass sich der große Antriebs von jungen Lehrerinnen und Lehrern an Innovationen mit der Zeit verliert. So merkt Franziska einen kritischen Punkt an der jüngeren Lehrergeneration an. Sie fürchtet bei ihnen eine Überbelastung, weil man „kurz nach dem Referendariat sowieso so übereifrig ist und sich da ein bisschen viel auflädt“ (174-176). Für Greta stellt der Verlust der Motivation einen normalen Prozess dar, da sich die Lebensmittelpunkte über die Zeit hinweg verschieben:

„Also ich glaub schon, dass es viele Lehrer gibt, oder vielleicht auch junge Lehrer, die dann auch so motiviert einsteigen und sich dessen auch bewusst sind oder auch, wie wir das jetzt gerade hier lernen, dass man diese Verantwortung hat und was man alles leisten muss, aber ich glaub das verliert sich so mit der Zeit oder auch - also ich mein, das ist ja trotzdem - - nur ein Beruf und wenn man die Verantwortung und man hat ja noch andere Lebensformen, Familie oder so“ (93-100).

Letztendlich stellt Wiebke fest, dass die jüngere Generation genau die gleichen Problemen haben wird, wie die ältere Generation, wenn sie nicht mehr Zeit zur Verfügung bekommen wird, um sich fortzubilden, als die ältere Lehrergeneration (vgl. erstes Interview Wiebke 293-296).

Kernthema 4: Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern (Nähe und Distanz)

Viele der interviewten Studierenden sind noch sehr unentschlossen, wie sich ihre Rolle als Lehrerin oder Lehrer ausgestalten wird. Sie sind sich unsicher wie sie gegenüber Schülerinnen und Schülern auftreten sollen und machen sich Gedanken über ihre Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. Sandra beschreibt aus ihrer eigenen Erfahrung als Schülerin, welchen großen Einfluss Lehrerinnen und Lehrer auf ihren Lebensweg hatten: „die haben mir halt auch ein paar Sachen versaut weil ich die einfach im Unterricht hatte, und dann hab ich das einfach nicht mehr weiter geführt. Hab ich dann irgendwie bereut, aber es war halt nur wegen dem Lehrer“ (273-275). Sie fürchtet, dass sie eine ähnliche Wirkung auf einige Schülerinnen oder Schüler haben könnte.

Bei den meisten interviewten Studierenden äußern sich Bedenken bzgl. ihres Rollenverständnisses in einer Unsicherheit zwischen Nähe und Distanz zu Schülerinnen und Schülern. Sie möchten auf der einen Seite eine gewisse Autorität gegenüber den Schülerinnen und Schülern innehaben und auf der anderen Seite für sie als vertrauensvolle Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Stefan beschreibt diesen Konflikt in seinem Verhalten als Lehrer vor einer Klasse im Praktikum folgendermaßen:

„dass es äh nicht so autoritär ist auf der einen Seite und dann äh ja - ist es aber wieder schwierig umzusetzen dann ständig, weil man irgendwann dann an seine Grenze stößt, wo man merkt, okay, jetzt werd ich doch autoritär, jetzt werd ich lauter, da muss man dann immer gucken, dass ähm dass man sich dann beherrscht. Das mein ich so, also das hab ich mir dann einfacher vorgestellt“ (213-217).

Die Frage, wie viel Autorität sie später in bzw. vor der Klasse einsetzen müssen, spiegelt sich auch bei Franziska wieder. Für sie ist ein souveränes Auftreten vor der Klasse besonders wichtig, dies wird besonders deutlich, wenn sie aus ihrer eigenen Schulzeit von ihrem Englischlehrer berichtet, den sie als „Negativbeispiel“ (375) benennt:

„irgendwann konnte man den einfach nicht mehr so ganz ernst nehmen. (...) Aber dass ähm dass man als Lehrer nicht zu salopp und zu flapsig rüber kommt und trotzdem das vermitteln kann, was man möchte, Wissen vermitteln, auch Werte vermitteln kann, aber der Schüler trotzdem das Gefühl, ok, wenn irgendwas ist kann ich denjenigen auch ansprechen“ (376-383).

Das Ansprechbarsein wird ebenfalls von Alexander aufgegriffen, der sich zum einen in einer Vorbildfunktion für Schülerinnen und Schüler sieht, zugleich von ihnen aber als Mensch wahrgenommen werden möchte (22-26), „dem man auch als Kind Fragen stellen kann, die über den Inhalt hinaus gehen, also Einschätzung von Lebenssituationen. Wie komme ich an einem bestimmten Punkt weiter mit meinem Problem?“ (26-29). Wie wichtig einigen Studierenden die emotionale Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist zeigen u.a. Paulas Beschreibungen ihrer Tätigkeit in einer Hausaufgabenbetreuung an einer Grundschule, in der sie zunächst ihre Schwierigkeiten im Umgang mit der Autorität beschreibt:

„und das war auch das, was mir am Anfang super schwer gefallen ist. Weil ich immer so, ich möcht schon, dass die Kinder mich mögen, aber mir ist auch schon klar, dass ich Respektsperson sein muss und am Anfang so diese Linie zu finden, das so auszubalancieren das ist mir einfach mega schwer gefallen, mittlerweile hab ich da so'n bisschen so meine Linie gefunden“ (37-41).

Die Kinder würden sie inzwischen als eine „extreme Vertrauensperson“ (47) sehen. So berichtet sie mit gemischten Gefühlen von einer Schülerin zu der sie ein so großes Vertrauensverhältnis aufgebaut hat, dass die Schülerin nach eigenen Aussagen Paula gerne als ihre Mutter hätte. Für Paula ist die emotionale Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern eine Grundvoraussetzung damit sie überhaupt lernen können (65-83). Auch für Sven ist die emotionale Zuwendung zu den Schülerinnen und Schülern sehr wichtig, da er nach seiner Auffassung als Lehrer unter Umständen, neben den Eltern, die zweitwichtigste Kontaktperson für die Schülerinnen und Schüler sein wird.

Kernthema 5: Verantwortung(sdifussion)

Die interviewten Studierenden zeigen divergente Meinungen, wenn es um die persönlichen Probleme von Schülerinnen und Schülern geht. So postulieren Wiebke und Paula, dass Lehrerinnen und Lehrer auch nach Ende der Schule zu Hause über Probleme von Schülerinnen und Schüler nachdenken sollten: „Nicht, dass ich jetzt meine Tasche packe und sage ich bin fertig, so! Morgen komme ich wieder in die Schule und bin wieder Lehrer und in meiner Freizeit -- joa, da interessieren mich die Kinder nicht“ (Erstes Interview Paula 189-191). Für sie ist dieser Selbstanspruch ebenso wie für Wiebke Teil des Lehrerberufs, denn:

„man hat sich den Beruf eben ausgesucht und dann muss man das eben machen. wenn man Sportler ist dann läuft man ja nicht nur dann, wenn man bei den Olympischen Spielen ist, man muss sich ja auch vorbereiten und ja bei Lehrern ist das halt genauso und wer nicht bereit ist das zu bringen, der muss sich eben was anderes suchen“ (Erstes Interview Wiebke 206-211).

In eine ähnliche Richtung können auch Franziskas Äußerungen einsortiert werden, die etwas vorsichtiger formuliert, dass die Auseinandersetzung mit solchen herausfordernde Situationen eine „ziemliche Verantwortung und ziemliche Verpflichtung“ (113) sei, aber sie freue sich bereits auf die Herausforderung (vgl. 114). Johanna nimmt in ihrem Interview zu diesen Ansichten eine differenzierte Position ein. Sie möchte ebenfalls versuchen den Kindern zu helfen, jedoch ist es für sie besonders wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer mit sich selbst im Reinen sind und ein mentales Gleichgewicht halten können (vgl. 179):

„Und äh auch lernt sich in schwierigen Situation irgendwie abzugrenzen damit man, äh damit man sich nicht fertig machen lässt von äh von bestimmten Problemen, die die Schüler haben. Sicherlich möchte man ihnen gerne helfen, aber irgendwann muss man dann sagen okay, ich kann das jetzt nicht um den Preis machen, dass ich dann nicht mehr arbeiten kann und dass es mir schlecht geht. - - Also man hat nicht nur die Verantwortung für die Schüler, sondern man hat auch die Verantwortung für sich selber, dass man sich da auch ein Stück weit schützt, um halt seinen Beruf auch weiter ausführen zu können“ (180-188).

Greta geht noch einen Schritt weiter als Johanna. Sie ist sich noch sehr unsicher, ob sie mit der Übernahme der Verantwortung für Schülerinnen und Schüler nicht überfordert sei: „dann soll man auch noch die Verantwortung für dreißig andere Leute übernehmen, ist das -- find ich - geht das - ein bisschen über das hinaus, was eine einzelne Person jetzt leisten kann“ (100-102). Sie befürchtet, dass man „24 Stunden sieben Tage die Woche“ (140f.) beschäftigt sei und man mache „nichts anderes als Lehrer sein“ (132). Dies führe für sie leicht ins Burn Out (vgl. 145).

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der ersten Interviewerhebung

In der Interviewerhebung aus dem Jahr 2010 lassen sich erste Erkenntnisse bzgl. der im Vorfeld formulierten Fragestellungen festhalten, die das Verständnis der Studierenden von Innovieren und Schulentwicklung sowie ihre Bereitschaft zur späteren Teilnahme an Innovationsprozessen beschreiben. Unterscheidet man Innovieren im Sinne der KMK in die beiden Hauptbereiche *Beteiligung an Schulentwicklung* und *individuelle Weiterentwicklung von Lehrpersonen* (vgl. KMK,

2000), fällt auf, dass die Studierenden den Bereich der individuellen Weiterbildung lediglich indirekt benennen, indem sie (dienst-)älteren Lehrerinnen und Lehrern den Willen zur Weiterbildung (bspw. durch die Teilnahme an Fortbildung) absprechen.

Im Bereich der Schulentwicklung lässt sich festhalten, dass die Studierenden den Unterricht und die Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern als die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern benennen. Das Kollegium beschreiben viele Studierende vor allem als emotionale Stütze und Entlastung bzw. sogar als „Therapiegruppe“. Eine inhaltliche Zusammenarbeit wird hingegen wenig thematisiert. Andere Aufgaben aus den Bereichen Personal- und Organisationsentwicklung wirken auf sie durch eine befürchtete Zeitnot und Überbelastung durch zu viele Aufgaben abschreckend. Diese Einschränkungen wirken sich auch auf eine vorhandene Bereitschaft der meisten Studierenden aus, später an Innovationsprozessen teilzunehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden in der ersten Interviewerhebung ein Verständnis von Innovieren beschreiben, welches zum Teil noch leicht diffus wirkt. Dieses ist vor allem durch Ansatzpunkte im Unterricht und in der Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern geprägt. In vielen Kernthemen lassen sich zudem Unsicherheiten im Bezug zu ihrem Rollenverständnis ausmachen (vgl. u.a. Kernthema *Verantwortung(sdifffusion)*), was eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Innovieren überlagert und letztendlich einschränkt.

7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung

Die zweite Interviewerhebung erfolgte 15 Monate nach der ersten Erhebung im Juli/August 2011. Die Studierenden hatten zu diesem Zeitpunkt das Modellkolleg mit dem Hauptmodul Innovieren abgeschlossen. Innerhalb dieses Moduls hatten die Studierenden, durch die Neugründung einer Schule in Form eines Planspiels, die Lerngelegenheit in einzelnen Spielgruppen Innovationsprozesse anzustoßen, sich daran zu beteiligen und zum Teil die Auswirkungen dieser Prozesse selbst zu erfahren (vgl. Kapitel 1.7).

In der zweiten Interviewerhebung formulieren die Studierenden Innovieren als einen wichtigen Teil der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrer. So sagt zum Beispiel Sven: „Innovation ist eine gute beziehungsweise eine – ja, unausweichliche Sache, (...) wenn man alles tun möchte, damit es den Schülern und Schülerinnen wirklich gut geht. Damit man möglichst viel für die erreichen kann, ist so eine Innovation eigentlich ein Prozess, an dem man nicht vorbeikommt“ (zweites Interview 381-385). Franziska sieht eine dringende Notwendigkeit von Innovationsprozessen an Schulen, die durch Lehrerinnen und Lehrer getragen werden (vgl. zweites Interview 371f.) und auch Paula sagt, ihr sei Innovieren in der Schule „einfach total wichtig, und total ein Muss“ (zweites Interview Paula 384f). Alexander gibt zwar an, dass er Innovieren noch nicht in seiner Gesamtheit erfassen könnte, da ihm die Erfahrungen in der Praxis fehlen würden, „aber alles, was ich davon begreife, bringt mich dazu, zu denken, dass es was verdammt Wichtiges ist, und dass es was ist, wo ich mich wundere, dass das in den letzten Jahrzehnten (...) doch gar nicht so eine große Rolle gespielt hat“ (zweites Interview 422-426).

Insgesamt lassen sich in der zweiten Erhebung fünf Kernthemen bezogen auf den Bereich Innovieren unterscheiden. Diese zeigen, anders als die Kernthemen der ersten Interviewerhebung, weniger Fokussierung auf den Unterricht oder die Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schüler, sondern befassen sich mit einzelnen Aspekten von Innovieren. Die inhaltlichen Ausführungen der einzelnen Kernthemen durch die Studierenden sind dabei detailreicher und konkreter als die inhaltlichen Ausführungen der Kernthemen in der ersten Interviewerhebung. Die Kernthemen der zweiten Interviewerhebung lauten im Einzelnen:

- Zusammenarbeit im Kollegium
- Fortbildungen
- Überzeugungen und Einstellungen
- Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung
- Ansatzpunkte für Innovieren

Bezüglich der Kernthemen *Zusammenarbeit im Kollegium*, *Fortbildungen* sowie *Überzeugungen und Einstellung* benennen die Studierenden insbesondere Aspekte, die Innovationsprozesse in Schulen begünstigen, während unter dem Kernthema *Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung*, ähnlich wie in der ersten Interviewerhebung, Aspekte benannt werden, die sich als hinderlich für Innovationsprozesse erweisen können. Im Kernthema *Ansatzpunkte für Innovieren*

setzen sich die Studierenden mit ihrer veränderten Sicht auf die Frage auseinander, wo Innovieren in der Schule ansetzen sollte.

Kernthema A: Zusammenarbeit im Kollegium

Das Kernthema *Zusammenarbeit im Kollegium* wird in den Interviews der zweiten Erhebung von den Studierenden noch einmal deutlicher in den Vordergrund gerückt als in der ersten Befragung. Dabei werden die zentralen Aspekte der ersten Erhebung, wie z.B. *Zusammenarbeit als Form der sozialen und emotionalen Entlastung, förderliche Auswirkungen eines guten Arbeitsklimas auf den Innovationsprozess und Umsetzung gemeinsamer Regeln und Konzepte*, auch in der zweiten Erhebung beibehalten. Für Johanna ist es beispielsweise „nicht so zweckmäßig und auch sehr anstrengend und bringt nicht so viel Ertrag, wenn man als Einzelner oder als Einzelne Veränderungen anleiert, weil man sich ja auch so ein bisschen ausgrenzt. Also ich glaube, es ist wichtig, dass man auch versucht, immer möglichst viele Leute mitzunehmen“ (Zweites Interview 543-548). Paula formuliert ebenfalls „eine aktive Beteiligung“ (Zweites Interview 93) aller Lehrerinnen und Lehrer an schulischen Projekten, da ein „Einzelkämpferding“ (ebd. 94) nicht sehr erfolgsversprechend sei. Für sie sind Lehrerinnen und Lehrer, die nur „ihre eigene Linie fahren, (...) nicht vollständig innovativ, weil das wäre ja quasi immer so ein kleiner Rückschritt oder immer so was, was Innovation irgendwie so ein bisschen aufhält“ (Zweites Interview 291-294). Thomas sieht in der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern einen großen Mehrgewinn „weil mein Wissen ja auch immer von anderen Menschen abhängig ist und ich nicht allein das Rad neu erfinden kann“ (Zweites Interview Thomas 73-74). Wiebke ergänzt dies im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern insofern, als dazu immer mehrere Blickwinkel auf die Kinder und Jugendlichen notwendig seien und diese erhalte man nur in der Kooperation mit anderen Lehrkräften oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern (vgl. Zweites Interview 277-280).

Bereits in der ersten Erhebung wurden von Thomas „kollegiale Hospitationen“ (vgl. Erstes Interview 558) und von Alexander „Supervisionssysteme“ (Erstes Interview 211) als konkrete Formen der kollegialen Zusammenarbeit benannt. In der zweiten Erhebung benennen jedoch deutlich mehr Studierende spezifische Formen der

Zusammenarbeit. Vorrangig ist hier die **Steuergruppenarbeit** zu nennen (vgl. Zweites Interview Thomas u.a. 158-160, 235-239; Johanna 50-58; Stefan u.a. 137-140, 406-408; Anna u.a. 205, 267, Alexander 312-316; Greta 138-143), die in der ersten Erhebung von keinem, in der zweiten Erhebung jedoch von fast allen Studierenden benannt wurde. Des Weiteren wurden **Kollegiale Fallberatungen** (vgl. Zweites Interview Alexander 30-36; Thomas 216-218; Johanna 493 f.; Franziska 46, 312), **Team-Teaching** (vgl. Zweites Interview Sven u.a. 59f., 312-315; Wiebke 277-280; Paula 339-341; Johanna 100f.; Anna 102, 361), **Kollegiale Hospitationen** (vgl. Zweites Interview Johanna 105-110, 465-470; Anna 102-105) und **Supervision** (vgl. Zweites Interview Thomas u.a. 64-67, 436-438; Sven 45, 214) als Formen der Zusammenarbeit benannt.

In der zweiten Erhebung legen die Studierenden zudem einen Fokus auf die Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums mit der Schulleitung. Sie beschreiben zum einen, wie wichtig es ist, dass die Schulleitung in dieser Zusammenarbeit „authentisch bleibt“ (Zweites Interview Paula 265) und „mit dem Lehrerkollegium auf einer Augenhöhe“ (Zweites Interview Franziska 251-253) arbeitet. Die Aufgabe der Schulleitung sei es letztendlich zu überprüfen, „ob das [Ideen und neue Konzepte, HdO] überhaupt mit den Grundsätzen und den ursprünglichen Zielen und Absichten der Schule, also sprich auch der, dem Schulprogramm zu vereinen ist“ (ebd. 203-206). Trotzdem sei das Kollegium auf die Hilfe der Schulleitung angewiesen:

Wenn jetzt ein Schulleiter meinetwegen überhaupt kein Interesse daran hätte, dann könnte ich mir schon vorstellen, dass es so was gibt, dass so was systematisch behindert wird (...) eine Schulleitung, die dann sagt, nee, das wollen wir nicht, und deshalb – sich gar nicht dafür einsetzen, eine Steuergruppe zu schaffen, sich gar nicht dafür einsetzt, mit anderen, andere Leute ins Boot zu holen, und so eine Schulleitung hat vielleicht auch Kontakte, an die so eine normale Lehrkraft nicht so einfach drankommt, und die können das dann nicht im Alleingang machen, also da muss schon Hilfe von oben da sein (Zweites Interview Sven 263-275).

Der Einbezug der Schulleitung in die Überlegungen der Studierenden zur Umsetzung von Innovationsprozessen stellt im Vergleich zur ersten Interviewerhebung ein Novum dar. Die Schulleitung im Allgemeinen und ihre Einbindung in Innovationsprozesse im Besonderen wurden in der ersten Erhebung von keinem Studierenden thematisiert. Dies spricht für eine Ausdifferenzierung des Verständnisses der Studierenden bzgl. der Gelingensbedingungen von Innovieren.

Kernthema B: Fortbildungen

Das Thema Fortbildungen wurde in der ersten Interviewerhebung von nur wenigen Studierenden benannt. Diese verbanden zum Zeitpunkt der ersten Erhebung mit dem Begriff Fortbildungen vor allem Weiterbildungen zum Einsatz neuer bzw. alternativer Unterrichtsmethoden (vgl. z.B. erstes Interview Anna 16-18). Thomas bemängelte bspw., dass „Fortbildungen einen viel zu kleinen Rahmen einnehmen“ (Erstes Interview 375) und diese von den Lehrerinnen und Lehrern selbst bezahlt werden müssten.

In der zweiten Interviewerhebung wird die Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Fort- bzw. Weiterbildungen von fast allen Studierenden genannt. Sie lösen sich dabei von der Vorstellung der rein methodischen Fortbildungen und nennen zusätzlich die „neuesten empirischen Erkenntnisse aus der Wissenschaft“ (zweites Interview Anna 70f.), Deutsch als Zweitsprache und sonderpädagogische Grundlagen (vgl. ebd. 370-375), „aus sonderpädagogischer Sicht neue medizinische Verfahren“ (zweites Interview Sven 40) oder relevante Themen der Einzelschule, wie z.B. „Übermittagsbetreuung“ in der Ganztagschule (zweites Interview Wiebke 47-50). Einigen Studierenden ist es wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig im Kollegium über Angebote informieren (u.a. zweites Interview Franziska 36-40). Thomas beschreibt den Umgang mit Fortbildungen folgendermaßen:

Wenn ich ähm in der Wirtschaft irgendwo arbeite und mein Arbeitgeber möchte, dass ich mich weiterbilde oder dass ich irgendwo drin geschult werde, dann fahre ich wahrscheinlich irgendwo ein Wochenende hin, so hab ich es mal (...) erlebt, und dann wurde das alles bezahlt, mit Hotel und so weiter, und das galt natürlich auch als Arbeitszeit. Aber in der Schule ist das nicht so, ich glaub, man kann sich fünf Tage oder vier Tage frei nehmen für Weiterbildung im Jahr als Lehrer, aber man muss das halt alles noch selber bezahlen, da macht man das nämlich direkt wieder weniger (Zweites Interview Thomas 461-469).

Die Finanzierung von Fortbildungen beschäftigt mehrere Studierende. Dabei wird die private Finanzierung einhellig als eher abschreckend und innovationshemmend beschrieben (u.a. zweites Interview Franziska 41f; Thomas 355-357). Eine mögliche, allerdings nicht unproblematische Lösung wird von Thomas in der Fortbildung innerhalb des Gesamtkollegiums gesehen:

Es sei denn, es gibt das Geld in der Konferenz, da machen alle das gemeinsam wieder und so weiter. Aber das, bis da jeder mal irgendwie so die ganze Konferenz wieder entschieden hat, so welche Fortbildung man jetzt annehmen will und welche nicht, das ist immer ein langwieriger Prozess, das

muss vielleicht auch noch flexibler werden (Zweites Interview Thomas 470-473).

Wiebke steht der Fortbildung eines gesamten Kollegiums eher skeptisch gegenüber: „(...) selbst wenn das [die Fortbildung, HdO] für das ganze Kollegium ist, dann kann man ja trotzdem an dem Tag krank sein, also ich glaub auch nicht, dass da viele Leute dann auch Skrupel haben, da nicht hinzugehen, wenn es die gar nicht interessiert“ (Zweites Interview Wiebke 28-33). Für sie wäre es wichtiger, das Angebot der Fortbildungen zeitlich und thematisch zu erweitern und so den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer entgegen zu kommen.

Für Sven ist es besonders wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer „sich selber dazu entscheiden, eine Weiterbildung zu machen“ (Zweites Interview Sven 292), schließlich diene es ihrer eigenen Unterrichtsqualität. Auch Johanna äußert Vorbehalte gegen eine verpflichtende Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Fortbildungen, da sie dies für nicht so effektiv halte und gehört habe, dass Lehrerinnen und Lehrer „dann da gar nichts machen oder einfach so viel zu tun haben, dass sie sich gar nicht vorbereiten können, oder dass man dann, selbst wenn man in der Fortbildung dann mitmacht und das eigentlich toll findet, dass man das dann in seinem Unterricht gar nicht so wirklich umsetzen kann, weil es nicht so gut passt“ (zweites Interview Johanne 317-323). Es gibt aber auch Studierende, die sich für eine Fortbildungspflicht aussprechen (z.B. zweites Interview Anna 60-76).

Kernthema C: Überzeugungen und Einstellungen

In der zweiten Interviewerhebung unterscheiden die Studierenden zwischen der Stärke der Überzeugung, mit der eine Innovation von Lehrerinnen und Lehrern angegangen wird, und den generellen, für Innovieren bedeutsamen persönlichen Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Für die Studierenden ist die Stärke der Überzeugungen einer der entscheidenden Faktoren im Innovationsprozess. Wiebke ist zum Beispiel der Ansicht, dass man Innovationen besser umsetzen kann, wenn man sich mit ihnen identifiziert, weil „man sich leichter tut und das vielleicht auch lieber macht und vielleicht auch nicht so viel Stress hat, wenn man wirklich dahintersteht“ (Zweites Interview Wiebke 202-204). Stefan sieht in Lehrerinnen und Lehrern den „Antrieb“ (zweites Interview 209) von Innovieren und Schulentwicklung.

Wenn diese nicht überzeugt wären, „Neues umzusetzen und neue Strukturen in der Schule aufzubauen (...) dann funktioniert Schulentwicklung ja nicht“ (ebd. 210-213).

Für Franziska ist es wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer authentisch bleiben können, wenn sie die Innovationen beispielsweise gegenüber Schülerinnen und Schülern vertreten sollen (vgl. zweites Interview 216-229). Die Authentizität wird als Grad der Überzeugung von ihr beschrieben. Je überzeugter man von einer bestimmten Innovation sei, desto authentischer könne man sie vertreten. Johanna betrachtet Authentizität hier sogar als unabdingbar. Für sie ist es zudem wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer im Zuge des Innovationsprozesses ihre Haltungen überdenken, um eine Nachhaltigkeit des Prozesses überhaupt erst zu ermöglichen:

Die Haltungen, die man hat, die sind ja sehr tief auch verankert, auch so in unbewussten Prozessen, denk ich, und wenn man jetzt einfach sozusagen die Technik dann erlernt oder die Methoden dann erlernt, aber die Haltungen nicht auch mit verändert, dann wendet man das einfach nicht authentisch an. Und wenn man sich dann halt nicht dauernd kontrolliert, dann fällt es dann halt auch einfach wieder unter den Tisch. (Zweites Interview 423-429)

Sie spricht sich deshalb auch gegen einen Zwang für Lehrerinnen und Lehrer aus, an einer bestimmten Innovation mitzuwirken (vgl. zweites Interview 430-435). Diese Überzeugung vertritt auch Greta, indem sie äußert, dass Lehrerinnen und Lehrer eine Innovation dann nicht überzeugend vertreten könnten. Sie wirbt stattdessen für Toleranz und Kompromissbereitschaft im Kollegium, wenn Innovationen nicht einhellig für gut befunden würden (vgl. zweites Interview 174-185).

Bei den meisten Studierenden zeigt sich, dass sie die persönlichen Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern für nicht so bedeutsam halten wie den Grad ihrer Überzeugung, an einer Innovation mitzuwirken (vgl. u.a. zweites Interview Sven 241-245; Stefan 224-226):

Also ich denke jetzt, ob jetzt jemand total extrovertiert oder eher introvertiert ist, das ist für die Schulentwicklung vielleicht gar nicht so bedeutsam, also bedeutsam ist dann halt, was man letztendlich gegenüber der Schulentwicklung für eine Einstellung oder Überzeugung entwickelt (zweites Interview Johanna 448-251).

Als zentrale innovationsförderliche Eigenschaft wird von den Studierenden jedoch „Offenheit“ benannt, insbesondere die Offenheit, an Innovationsprozessen mitwirken zu wollen und Kooperationsbereitschaft zu zeigen (vgl. u.a. zweites Interview Anna 251-253; Greta 195-202).

Kernthema D: Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung

In der ersten Interviewerhebung haben die Studierenden angegeben, dass durch die Vielzahl von Arbeitsaufgaben und einer generellen Überbelastung der Lehrerinnen und Lehrer kaum noch Vakanzen in der regulären Arbeitszeit vorhanden seien, um an Innovationsprozessen teilnehmen zu können. Insbesondere die Beurteilungs- und Korrekturpflichten sowie „administratorische Geschichten“ (Erstes Interview Alexander 78) würden die Zeit der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich einschränken.

In der zweiten Interviewerhebung hat sich die Sicht der Studierenden auf die mannigfaltigen Arbeitsaufgaben und die damit einhergehende Zeitnot nicht verändert. Neu ist jedoch, dass sie trotzdem die Bedeutung und Notwendigkeit von Innovieren betonen:

„Innovation [ist] eigentlich ein Prozess, an dem man nicht vorbeikommt. Gleichzeitig sehe ich aber auch, dass es extrem anstrengend ist und extrem belastend ist neben dem normalen Schulalltag. Das heißt, ja, also ich find das super und auch notwendig, aber ich verstehe auch, wenn Leute das nicht schaffen, nicht machen wollen, und weil ich eben weiß, wie anstrengend das sein kann, also mir das vorstellen kann, wie anstrengend das sein kann. (Zweites Interview Sven 384-390)

Auch andere Studierende zeigen sich skeptisch gegenüber der Einbindung von Innovieren in den Schulalltag, obwohl sie die Bedeutsamkeit von Innovieren vorher betonten. Franziska begründet ihre Zweifel an der Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Innovationsprozessen ähnlich wie Sven: „Ich könnte mir vorstellen, dass viele Lehrer das nicht machen, auch aus Zeitgründen oder weil Fortbildungen nur bis zu einem gewissen Grad finanziert werden“ (Zweites Interview 39-41). Wiebke betont, „dass man nicht auf Teufel komm raus innovieren muss“ (Zweites Interview 392). Ausschlaggebend seien die Rahmenbedingungen, in denen Innovieren stattfindet (vgl. zweites Interview 393-400). Dem schließt sich Anna an: „Also ich finde Innovieren super wichtig und das sollte auf jeden Fall stattfinden, ich find halt die Rahmenbedingungen, in denen das stattfindet, nicht gut“ (zweites Interview Anna 405-407; vgl. Greta 247-250). Dies könnte bei Lehrerinnen und Lehrern dazu führen, dass sie unwillig würden, an weiteren Innovationsprozessen teilzunehmen, „man will ja dann auch irgendwann mal was davon haben“ (Zweites Interview Johanna 517-519).

Auch Wiebke glaubt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer zu wenig Zeit haben bzw. ein zu hohes Arbeitspensum haben, um an Innovationsprozessen teilzunehmen (vgl. Zweites Interview 305-312) und Thomas führt ein zu „hohes Stundenkontingent“ (Zweites Interview 342) als Begründung für die mangelnde Teilnahme an. Anna geht davon aus, dass die hohe Arbeitsbelastung dazu führen könnte, dass Innovieren häufig auf wenige einzelne Lehrerinnen und Lehrer zurückfällt „und dass viele sich dadrum drücken (lacht kurz), sozusagen, vielleicht auch weil halt sonst dafür das Arbeitspensum schon hoch ist oder weil dafür wahrscheinlich auch nicht, keine Extrazeitstunden eingeplant werden“ (Zweites Interview 29-32). Die von Anna angesprochenen „Extrazeitstunden“ werden auch von anderen Studierenden benannt. So spricht Stefan von „Ausgleichsstunden“ (Zweites Interview 369) und Sven von einem „Stundenausgleich“ (Zweites Interview 228) für die Teilnahme an Innovationsprozessen, da sonst wenige Lehrerinnen und Lehrer bereit sein, ihre „Nachmittage dafür zu opfern“ (ebd. 234). Ähnlich formuliert es Alexander: „Lehrkräfte, die jetzt wirklich sagen, sie wollen sich an der Innovierung, Innovation aktiv beteiligen, denen sollte irgendwie möglich gemacht werden, dass sie aber dafür woanders entlastet werden“ (Zweites Interview 296-298). Und Johanna glaubt, dass „die Wahrscheinlichkeit für Schulentwicklungsprozesse“ (Zweites Interview 472) ansteigen würde, wenn entsprechende Voraussetzungen für Lehrerinnen und Lehrer geschaffen würden.

Kernthema E: Ansatzpunkte für Innovieren

Die Studierenden konnten in der ersten Interviewerhebung kaum Ansatzpunkte für Innovieren angeben. Zumeist bezogen sie ihre Aussagen auf eine größere Schülerzentrierung im Unterricht (u.a. erstes Interview Stefan 227-235; Greta 41-43; Alexander 30-45), den Einsatz neuer (offener) Unterrichtsmethoden (vgl. erstes Interview Johanna 256-261; Stefan 419-421) oder die Teilnahme an Fortbildungen zu Unterrichtsmethoden (vgl. u.a. erstes Interview Anna 16-18; Thomas 373-379). In der zweiten Interviewerhebung haben sich jedoch die Ansatzpunkt für Innovieren zu einem zentralen Thema entwickelt. Die Studierenden benennen hier nach wie vor Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer (zweites Interview Johanna 503, Alexander 394-396, Stefan 358), schließlich seien diese „die wichtigsten Personen an der Schule“ (zweites Interview Anna 338). In Fortbildungen erhielten Lehrerinnen

und Lehrer nicht nur die Möglichkeit ihre fachlichen Fähigkeiten auszubauen, sondern könnten auch ihre sozialen Kompetenzen erweitern (vgl. zweites Interview Alexander 394-396) und es könne auf ihre persönlichen Bedürfnisse eingegangen werden,

denn nur wenn ich als Lehrer einen hohen Selbstwert habe, wenn ich eine gewisse Zufriedenheit, eine emotionale Stabilität, psychische Stabilität [besitze], dann kann ich auch wertschätzend gegenüber anderen Menschen sein, gegenüber Schülerinnen und Schülern, dann kann ich mich um andere kümmern (zweites Interview Thomas 539-542).

Der Unterricht und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bleiben ebenfalls wichtige Ansatzpunkte für die Studierenden (vgl. u.a. zweites Interview Johanna 505-514; Greta 226-228). Neu ist jedoch, dass viele Studierende ihren Blick auch auf die Schule als Ganzes richten:

Es ist halt häufig so, dass alles immer nur auf den Unterricht projiziert wird und dann war es das so. Aber ich mein (lacht kurz), Unterricht ist ja nicht alles! (...) es gibt ja auch noch was dazwischen, es gibt die Pausen, es gibt Nachmittagsbetreuung, es gibt, ich weiß es nicht. Also deswegen sollte es gesamtheitlich innovativ sein“ (zweites Interview Paula 375-380).

Einige Studierende möchten sich nicht auf einen generellen Ansatzpunkt festlegen; für sie ist es wichtig, problemorientiert zu innovieren (vgl. zweites Interview Wiebke 315-318). So sollte für Sven „der Mangel oder das – das Gefühl, etwas läuft schlecht, dann immer der Auslöser sein, was zu verändern“ (zweites Interview Sven 357f.). Franziska ist es dabei besonders wichtig, dass die Einzelschule ihre Probleme selbst entdeckt und nicht von außen durch Eltern oder das Schulamt darauf aufmerksam gemacht werden muss (vgl. zweites Interview Franziska 355-364).

7.3 Zwischenfazit im Anschluss an die Interviewerhebungen

Zwischen den beiden Interviewerhebungen, die zu Beginn und am Ende des Modellkollegs stattgefunden haben, lassen sich deutliche Veränderungen feststellen. So sind mit *Zusammenarbeit im Kollegium* und dem *Spannungsfeld zwischen Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung* lediglich zwei der ursprünglichen fünf Kernthemen aus der Erhebung von 2010 auch in der Erhebung von 2011 wiederzufinden. An dieser Stelle werden zunächst die inhaltlichen

Veränderungen innerhalb dieser beiden Kernthemen beschrieben, bevor auf weitere Entwicklungen zwischen den Interviewerhebungen eingegangen wird.

Innerhalb des Kernthemas *Zusammenarbeit im Kollegium* hat sich der Fokus der Studierenden verschoben. So stellt das Kollegium zwar weiterhin für die Studierenden eine wichtige emotionale Stütze dar, jedoch wird sie nicht mehr im Sinne einer „Therapiegruppe“ (Erstes Interview Greta 154) verstanden, sondern es wird stärker die Entlastung durch verschiedene Formen der Zusammenarbeit beschrieben. Die Studierenden können in der zweiten Erhebung nicht nur deutlich mehr Formen der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerkollegiums benennen, sondern stellen zudem noch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem weiteren pädagogischen Personal im Schulkontext heraus.

Das zweite Kernthema, das in beiden Erhebungen zu finden ist, lautet *Spannungsfeld zwischen Anforderungsheterogenität und Überbeanspruchung*. Auch hier werden zentrale Elemente beibehalten und durch weitere inhaltliche Aspekte konkretisiert. So formulieren die Studierenden weiterhin eine vielfältige Aufgabenpflicht von Lehrerinnen und Lehrern, die zu Zeitnot führen kann. Jedoch betonen die Studierenden in der zweiten Erhebung die Bedeutung von Innovieren und dass es wichtig sei für Lehrerinnen und Lehrer einen Rahmen, zum Beispiel durch „Stundenausgleich“ (Zweites Interview Sven 228) zu schaffen, in welchem diese befähigt würden, sich ernsthaft mit Innovieren auseinander zu können. Somit lässt sich feststellen, dass die Studierenden in der ersten Erhebung bereits zentrale Probleme in der Umsetzung von Innovationsprozessen benennen können und in der zweiten Erhebung konkrete Lösungsansätze für ebensolche Probleme anbieten. Gleichzeitig betonen die Studierenden die Bedeutung von Innovieren in der zweiten Erhebung trotz der Auseinandersetzung mit Umsetzungsproblemen.

Die Tendenz der inhaltlichen Ausdifferenzierung von Innovieren spiegelt sich auch in anderen Kernthemen wider. So bezeichnen die Studierenden in der Interviewerhebung von 2010 (dienst-)alte Lehrerinnen und Lehrer zum Teil als „sehr verknöchert“ (Erstes Interview Thomas 672) und sie unterstellen ihnen, dass es ihnen an neuen Impulsen mangle, da sie häufig in ihrer eigenen veralteten Welt leben würden (vgl. erstes Interview Stefan 125-127). Aufgrund der baldigen Pension seien diese Lehrerinnen und Lehrer unwilliger an Innovationen mitzuwirken und würden lieber an alten Traditionen festhalten (vgl. erstes Interview Wiebke 281-286). Den

jüngeren Lehrerinnen und Lehrern werden dagegen mehr Flexibilität und eine höhere Selbstreflexion zugesprochen, da sie „eine andere Generation“ seien, die mit den ständigen (Weiter-)Entwicklungen aufgewachsen seien (vgl. erstes Interview Stefan 127-137). In der Interviewerhebung 2011 unterscheiden die Studierenden nicht mehr zwischen alten und jungen Lehrerinnen und Lehrern. Für sie ist es stattdessen von entscheidender Bedeutung, dass sich Lehrerinnen und Lehrer offen dafür zeigen an Innovationsprozessen teilzunehmen (vgl. zweites Interview Anna 251-253; Greta 195-202). Die Studierenden rücken die Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in den Vordergrund, um authentisch an Innovationsprozessen teilnehmen zu können (vgl. u.a. zweites Interview Sven 241-245; Stefan 224-226) und sie betonen die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen. Innovieren geht somit stärker von der Einzelperson des Lehrers oder der Lehrerin aus, ohne deren Alter zu berücksichtigen.

Eine weitere Tendenz zwischen den Erhebungen ist, dass nicht mehr nur der Unterricht und die darin enthaltene Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Mittelpunkt der Wahrnehmung der Studierenden stehen. In der ersten Interviewerhebung wurden die Kernthemen häufig durch Unsicherheit der Studierenden geprägt. Diese bezog sich zum einen auf die Aufgabenvielfalt mit der sich die Studierenden in ihrem späteren Berufsalltag konfrontiert sahen. Und zum anderen bezog sich die Unsicherheit auf die Verantwortungsübernahme für die Schülerinnen und Schüler (vgl. erstes Interview Greta 100-102; Johanna 180-188). In der Erhebung von 2011 lässt sich eine solch starke Unsicherheit nicht mehr nachweisen. Vielmehr rückt das Wissen der Studierenden stärker in den Vordergrund. Sie können nicht nur, wie bereits oben beschrieben, mehr Formen der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums benennen, sondern sie richten ihren Blick nun auch auf die Schule als ein System mit unterschiedlichen Beteiligten und Ebenen. Dies zeigen sie zum einen im Kernthema *Ansatzpunkte für Innovieren*, wo sie bewusst auch andere Ansatzpunkte als den Unterricht benennen (vgl. zweites Interview Wiebke 315-318; Sven 357f.). Zum anderen thematisieren die Studierenden die Zusammenarbeit mit der Schulleitung ebenso wie die Kooperation mit weiteren Berufsgruppen, wie zum Beispiel Schulsozialarbeitern (vgl. zweites Interview Wiebke 277-280).

Auch im Kernthema *Fortbildungen* zeigt sich diese systemische Sicht auf Schule, da die Studierenden nicht mehr nur rein methodische Fortbildungen für den Unterricht fordern, sondern auch Fortbildungen bezüglich der „neuesten empirischen Erkenntnisse aus der Wissenschaft“ (zweites Interview Anna 70f.) oder relevante Themen der Einzelschule, wie z.B. „Übermittagsbetreuung“ in der Ganztagschule (zweites Interview Wiebke 47-50).

In Bezug auf die Forschungsfragen, die im Vorfeld der Interviewerhebungen formuliert wurden, lassen die Ergebnisse insgesamt den Rückschluss zu, dass die Studierenden über den Zeitraum des Modellkollegs ihr Verständnis von Innovieren weiterentwickelt bzw. inhaltlich ausdifferenziert haben. Sie betrachten Schule zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung als ein System mit verschiedenen Ebenen. Unterscheidet man Innovieren im Sinne der KMK in die Bereiche *Beteiligung an Schulentwicklung* und *individuelle Weiterentwicklung* (vgl. KMK, 2000), lassen sich zusätzlich folgende Entwicklungen zusammenfassend darstellen:

Die Studierenden betrachten den Unterricht und die Beziehungsgestaltung zu Schülerinnen und Schülern weiterhin als eine zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, trotzdem können sie weitere wichtige Aufgabenfelder innerhalb von Schulentwicklung benennen, in denen sie später tätig sein werden bzw. tätig sein wollen. Diese können vorrangig dem Bereich der Organisations- bzw. Personalentwicklung zugeordnet werden (vgl. u.a. Kernthema *Ansatzpunkte für Innovieren*), insbesondere sind hier Formen der Zusammenarbeit im Kollegium zu nennen. Die Studierenden können in der zweiten Erhebung ihr umfangreicheres Wissen im Bereich von Schulentwicklung zudem detailreicher beschreiben und nutzen hierzu ein angemessenes Vokabular (vgl. Kernthema *Zusammenarbeit im Kollegium*).

Der Bereich der individuellen Weiterbildung ist in Form von der Teilnahme an Fortbildungen zu einem Kernthema in der zweiten Erhebung avanciert. Die Studierenden zeigen dabei Interesse an Fortbildungen, die über die Vermittlung von neuen Unterrichtsmethoden hinausgehen.

Unter Bezug auf die Fragestellung zur Bereitschaft an Innovationsprozessen mitzuwirken, lässt sich feststellen, dass in beiden Erhebungen eine Bereitschaft der Studierenden zur späteren Teilnahme an Innovationsprozessen deutlich wird. In

beiden Erhebungen werden Faktoren, die eine Teilnahme hemmen könnten, genannt. In der zweiten Erhebung werden zudem Lösungsvorschläge beschrieben, die eine Teilnahme trotzdem ermöglichen könnten. Eine weitere zentrale Entwicklung in diesem Bereich ist, dass die Studierenden in der zweiten Erhebung Offenheit und Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer sich an Innovationsprozessen zu beteiligen als zentrales Kriterium beschreiben, unabhängig vom Alter der Lehrperson.

8 Diskussion der zentralen Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewerhebungen entsprechend der in Kapitel 3 dargestellten Forschungsfragen dargestellt. Dabei liegt ein Fokus auf den Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden, die sich aus den jeweiligen Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ablesen lassen. Die Entwicklungsmöglichkeiten werden mit Ergebnissen der wissenschaftlichen Diskussion in Relation gesetzt. Dabei finden insbesondere die theoretischen Vorüberlegungen Beachtung, die in den ersten beiden Kapiteln ausführlich dargestellt wurden und zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente gedient haben.

In den theoretischen Vorüberlegungen wurde bereits deutlich, dass sich Innovieren in Anlehnung an das Verständnis der KMK (2000; 2004a) in die Teilbereiche individuelle Weiterbildung, Teilnahme an Schulentwicklung und Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen, beispielsweise in Form von schulischen Projekten, gliedert (vgl. Kapitel 2.1 und Kapitel 2.2). In der Darstellung der Ergebnisse werden entsprechend der Forschungsfragen zunächst die Veränderungen im Verständnis der Studierenden von Innovieren beschrieben, wobei ein besonderer Fokus auf der eigenen Weiterbildung liegt (Kapitel 8.1). Daran anschließend werden die Veränderungen im Verständnis der Studierenden von Schulentwicklung (Kapitel 8.2) und der Bereitschaft der Studierenden, an Innovationsprozessen teilzunehmen (Kapitel 8.3), unterschieden. Die für die Arbeit grundlegende analytische Trennung des Innovieren Begriffs in Verständnis von Innovieren (im Sinne der eigenen Weiterbildung), Verständnis von Schulentwicklung und Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen wird in Kapitel 8.4 zusammengeführt und vergleichend diskutiert. In einem abschließenden Schritt wird die Praxisrelevanz der Ergebnisse dargestellt und es werden Empfehlungen für eine weiterführende Forschung gegeben (Kapitel 8.5).

8.1 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten im Verständnis von Innovieren

Durch einen Vergleich der Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewerhebungen zu Beginn und am Ende des Modellkollegs ist offensichtlich geworden, dass sich die Studierenden sowohl in ihrem Verständnis von Innovieren und Schulentwicklung als auch in ihrer Bereitschaft, an Innovationsprozessen mitzuwirken, deutlich verändert haben. Für das Verständnis von Innovieren lassen sich folgende Veränderungen zusammenfassend feststellen: Zum einen existiert ein Wissenszuwachs der Studierenden im Bereich Innovieren, der sich objektiv nachweisen lässt und von den Studierenden selbst wahrgenommen wird. Zum anderen beschreiben die Studierenden die Überzeugungen, Einstellungen und Motivation von Lehrpersonen als die zentralen Einflussmerkmale auf Innovieren, wobei sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Schwerpunktsetzung auf bestimmte Überzeugungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern feststellen lassen. Diese werden im Folgenden ebenso wie die Erkenntnisse zu den Veränderungen im Verständnis von Innovieren anhand der Untersuchungsergebnisse kurz dargestellt und anschließend im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion verortet.

Der (selbsteingeschätzte) Wissenszuwachs der Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften

„Ich finde, dass ich 2010 den richtigen Gedanken hatte, ihn heute aber besser fassen und bestimmen kann.“ (UBG15, Fragebogenerhebung 2011)

Der Aufbau von unterrichtsrelevantem Wissen ist eines der zentralen Ziele des Lehramtsstudiums. Durch die Veröffentlichung der KMK Standards (vgl. KMK 2004a) wurde das vermeintlich notwendige Wissen für den Bereich Bildungswissenschaften erstmals zentral definiert. In der Fragebogenuntersuchung sollten die Studierenden ihren eigenen Wissensstand anhand von Aussagen bewerten, die sich auf die im KMK Kompetenzbereich Innovieren formulierten Standards bezogen.

In den theoretischen Vorüberlegungen wurde ausführlich dargestellt, dass die Selbsteinschätzung von Studierenden zur Erreichung von Standards bereits mehrfach

in der Wirkungsforschung zur Lehrerbildung verwendet wurde (vgl. Kapitel 1.2). Das bekannteste Beispiel bildet in diesem Zusammenhang Osers Ansatz zur Formulierung von Standards in der Lehrerbildung (vgl. Oser, 1997a). In einer Wirksamkeitsstudie wurden diese Standards von Oser und Oelkers (2001) durch die Selbsteinschätzung von Absolventinnen und Absolventen empirisch angewendet (vgl. Reiber, 2007). Die Absolventinnen und Absolventen ordnen demnach zwar Standards, die dem Kompetenzbereich Innovieren entsprechen würden, eine hohe Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit zu, jedoch weisen die Standards in der Untersuchung eine sehr geringe Verarbeitungstiefe auf (vgl. Oser, 2001; Seipp, 2003). Diese Ergebnisse wurden durch eine Untersuchung von Gröschner (2011) bestätigt, der die Entwicklung einer *Innovationskompetenz* bei Studierenden mit Hilfe von standardisierten quantitativen Fragebogenerhebungen untersucht hat. Unter anderem wurden Studierende dazu aufgefordert, ihren Wissenszuwachs im Studium bezogen auf Innovieren bzw. Schulentwicklung selbst einzuschätzen. Aus den Ergebnissen der Untersuchung lässt sich eine vergleichbare Tendenz zu den Ergebnissen von Oser ablesen, wonach die befragten Studierenden ihren Wissenszuwachs überwiegend als eher gering einstufen und angeben, dass eine Ausbildung von Kompetenzen gar nicht oder kaum stattgefunden hat. „Ob dies an fehlenden Inhalten oder mangelnder Bereitschaft der Studierenden, sich mit solchen Themen bereits im Studium zu befassen, liegt, kann gegenwärtig nicht geklärt werden“ (Hascher, 2011, S.430).

Betrachtet man dagegen die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit, lässt sich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten der Fragebogenerhebung ein signifikant bedeutsamer (selbsteingeschätzter) Wissenszuwachs bei den Studierenden attestieren (vgl. Kapitel 5.3.1 Stellungnahme zu den KMK Standards). Die Studierenden wurden im Fragebogen dazu aufgefordert, ihren Wissensstand bzgl. Aussagen, die aus den Standards des KMK Kompetenzbereichs Innovieren abgeleitet wurden, einzuschätzen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde der Wissensstand von allen Studierenden insgesamt als „eher gering“ eingestuft. In der zweiten Erhebung im Jahr 2011 konnte ein signifikanter Wissenszuwachs bei allen Aussagen, die sich auf das Wissen im Kompetenzbereich Innovieren bezogen, nachgewiesen werden. Die Studierenden stuften ihr Wissen demnach überwiegend im mittleren Bereich ein.

Dieser Wissenszuwachs, der sich aus den Selbsteinschätzungen der Studierenden ableiten lässt, kann auch in anderen Bereichen der Untersuchung nachgewiesen werden. In der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrfach auf die Unterscheidung von Innovieren im Sinne einer individuellen Weiterentwicklung der Lehrperson, der Teilnahme an Schulentwicklung sowie der Bereitschaft, an Innovationsprozessen mitzuwirken, eingegangen (vgl. Kapitel 2.1). An dieser Stelle werden zunächst die Ergebnisse bzgl. der eigenen Weiterbildung dargestellt. Die Diskussion der Ergebnisse in der Veränderung des Verständnisses der Studierenden von Schulentwicklung und ihrer Bereitschaft, an Innovationsprozessen mitzuwirken, erfolgt in den anschließenden Kapiteln.

Die eigene Weiterbildung findet bei den Studierenden sowohl in den Fragebogen- als auch in den Interviewerhebungen große Beachtung. In den Fragebogenerhebungen lässt sich feststellen, dass sich die Anzahl der Studierenden, die diesen Aspekt in ihre Überlegungen miteinbeziehen, in der Erhebung von 2011 im Vergleich zur Erhebung von 2010 annähernd verdoppelt hat. Über ein Viertel der Studierenden benennt demnach Fortbildungen als einen wichtigen Teil von Innovieren. Als zusätzliche Tendenz lässt sich festhalten, dass die Studierenden im Jahr 2010 Fortbildungen vor allem mit der Einführung neuer Methoden in den Unterricht verbunden haben. Dagegen zeigen sie in der Erhebung im Jahr 2011 ein umfänglicheres Verständnis von Fortbildungen und fordern Fortbildungen zu Themen, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen.

In den Interviewerhebungen zeichnet sich ein vergleichbares Bild ab. In der Interviewerhebung von 2010 wurden Fortbildungen als Form der eigenen Weiterbildung nur von wenigen Studierenden benannt und wurden mit der Einführung neuer Unterrichtsmethoden gleichgesetzt. In der Interviewerhebung 2011 avancierten Fortbildungen zu einem Kernthema, das von fast allen interviewten Studierenden angesprochen wurde. In Fortbildungen erhielten nach Ansicht der Studierenden Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die Möglichkeit, ihre fachlichen Fähigkeiten auszubauen, sondern sie könnten dadurch auch ihre sozialen Kompetenzen erweitern. Die Studierenden lösen sich dabei von der Vorstellung der rein methodischen Fortbildungen und nennen als mögliche Themen für Fortbildungen u.a. die „neuesten empirischen Erkenntnisse aus der Wissenschaft“

oder relevante Themen der Einzelschule, wie z.B. Übermittagsbetreuung in der Ganztagschule.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden in den zweiten Erhebungen jeweils ein inhaltlich ausdifferenziertes Verständnis von Innovieren haben und somit ein Wissenszuwachs im Kompetenzbereich Innovieren vorliegt. Dies entspricht dem Ergebnis der Evaluation des Modellkollegs. Die Evaluation des Modellkollegs sollte auf der einen Seite der Prozesshaftigkeit des Lernens entsprechen und gleichzeitig auf der anderen Seite einen empirischen Nachweis über den Erwerb angestrebter Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften erbringen. Das Evaluationsdesign sah die Erfassung der Lernausgangslage bzw. der Lernvoraussetzungen der Studierenden ebenso vor, wie die Erfassung der Prozessmerkmale des Modellkollegs im Sinne der Bewertung von Lerngelegenheiten im Modellkolleg sowie die Erfassung der Erträge der bildungswissenschaftlichen Ausbildung in Form der professionellen Kompetenzen der Studierenden. In der Evaluation, die aus einer Testung der Studierenden zu mehreren Erhebungszeitpunkten bestand und mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden erfolgte, konnte den Studierenden insgesamt ein substantieller Wissenszuwachs über die Zeit des Modellkollegbesuchs hinweg attestiert werden. Der Zuwachs ist demnach statistisch signifikant und von großer praktischer Bedeutsamkeit (Artmann et al., 2012; insbesondere für das Modul Unterrichten vgl. auch Herzmann et al., 2012).

Worauf lässt sich der oben beschriebene Wissenszuwachs im Bereich Innovieren zurückführen? Trotz aller gebotener Vorsicht bei einer Angabe von möglichen Gründen, die zu den Veränderungen geführt haben können, ist eine Wirkung von Einflussfaktoren, die außerhalb des Modellkollegs liegen, eher unwahrscheinlich. Die Themenbereiche Innovieren und Schulentwicklung finden sich nicht in den Studienordnungen und Modulhandbüchern der Unterrichtsfächer, die von den Studierenden während der Teilnahme am Modellkolleg weiterhin studiert wurden³¹. Es erscheinen vor allem zwei Möglichkeiten in diesem Zusammenhang als plausibel:

³¹ Als Ausnahme müssen in diesem Kontext vereinzelte Lehrveranstaltungen im Lehrangebot des Hauptstudiums bei den Lehramtsstudierenden mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik erwähnt werden. Diese Veranstaltungen sind jedoch nicht verpflichtend und können aus einem Pool von thematisch unterschiedlichen Veranstaltungen von den Studierenden ausgewählt werden.

Die Studierenden haben die ihnen im Modellkolleg angebotenen Lerngelegenheiten wahrgenommen und/oder innerhalb der Praxisphasen in den Schulen entsprechende Innovations- bzw. Schulentwicklungsprozesse beobachten können. Dies bestätigt sich weitestgehend in den Angaben der Studierenden in der zweiten Fragebogenerhebung. Dort benennen 28 Studierende Aspekte des Modellkollegs als Grund für die Weiterentwicklung ihres Innovationsverständnisses. 16 davon gaben wiederum das Planspiel als Grund an. Lediglich drei Studierende gaben konkrete Erfahrungen in den Praxisschulen als Grund für die Veränderung ihres Innovationsverständnisses an.

Im Modul Innovieren wurden die Studierenden durch die Mitarbeit im Planspiel (vgl. Kapitel 1.7) in die Lage versetzt, an Schulentwicklungsprozessen Teil zu haben. Ihre Lerngelegenheiten bestanden demnach in einer intensiven Zusammenarbeit in den jeweiligen Akteursgruppen sowie in der Zusammenarbeit mit Studierenden aus anderen Akteursgruppen in Steuergruppen zur Erstellung eines Schulprogramms für eine inklusive Ganztagschule. Innerhalb ihrer Akteursgruppen legten die Studierenden unterschiedliche (inhaltliche) Arbeitsschwerpunkte. So beschäftigte sich beispielsweise eine Gruppe von Studierenden, die sich aus den Akteursgruppen des weiteren pädagogischen Personals sowie Lehrerinnen und Lehrer zusammensetzte, intensiv mit einem möglichen Raum- und Schulhofkonzept für die Schule. Dagegen gründete die Akteursgruppe der Eltern einen Förderverein und trat für ihre Interessen in weiteren authentischen Lernsettings, wie beispielsweise einer Schulkonferenz, ein.

Die Studierenden des Modellkollegs Bildungswissenschaften benennen Offenheit, Motivation und Bereitschaft als die zentralen Einflussfaktoren auf Innovieren

„Innovation wird durch Menschen initiiert, durch Einstellung oder auch Lebensphilosophie jedes Einzelnen. Innovation wird durch Schüler und Lehrer beeinflusst, die Mut, Aufgeschlossenheit, Offenheit und neue Ideen gemeinsam entwickeln.“ (MAA19, Fragebogenerhebung 2011)

Das Antwortverhalten der Studierenden in den Fragebogenerhebungen lässt keinen Zweifel daran, dass die Studierenden insbesondere die einzelne Lehrperson für das

Gelingen und Misslingen von Innovieren verantwortlich machen. Es lässt sich feststellen, dass die Studierenden Eigenschaften und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern bzgl. Innovieren zu beiden Erhebungszeitpunkten als sehr innovationsunterstützend ansehen, wenn diese durch die Zusammenarbeit und Offenheit von Lehrerinnen und Lehrern geprägt sind sowie ihre Bereitschaft/Motivation beim Innovieren mitzuwirken widerspiegeln. In 2011 haben sich in den Antworten der Studierenden verschiedene Schwerpunkte herausgebildet, die Innovieren hemmen können. Dies sind: eingefahrenes (traditionelles) Denken und Handeln bei Lehrerinnen und Lehrern, unmotivierte Lehrerinnen und Lehrer, deren mangelhafte Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen sowie mangelnde Offenheit für Rückmeldungen und mangelhafte Kommunikation und Kooperation Innovationsprozesse hemmen (vgl. Kapitel 5.1.2 Einflussfaktoren auf Innovieren).

In den Interviewerhebungen gewinnt das Thema Überzeugungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern erst in der zweiten Interviewerhebung eine große Bedeutung. Die Studierenden unterscheiden zwischen der Stärke der Überzeugung, mit der Innovieren von Lehrerinnen und Lehrern angegangen wird, und den generellen für Innovieren bedeutsamen, persönlichen Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Bei den Eigenschaften betonen die Studierenden insbesondere die Bedeutung eines ausdauernden und kontaktfreudigen Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber introvertierten und wenig selbstreflektierten Lehrpersonen.

Für die Studierenden ist in den Interviews die Stärke einer Überzeugung mit der Lehrerinnen und Lehrer einen Innovationsprozess angehen, einer der entscheidenden Faktoren. Die Studierenden betonen dabei die Authentizität der Lehrperson, die hinter einer Innovation stehen sollte, da erst so eine Nachhaltigkeit des Innovationsprozesses erreicht werden könne (vgl. Kapitel 7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung). Für die Studierenden avancieren über den Verlauf des Modellkollegs hinweg die Lehrpersonen somit zum größten Einflussfaktor auf ein Gelingen oder Misslingen von nachhaltigen Innovationsprozessen. Damit zeigen sie eine deutliche Veränderung gegenüber der ersten Erhebung, in der kaum einheitliche Aspekte zum Gelingen von Innovationen angegeben wurden. Aus den Kernthemen der ersten Interviewerhebung ging lediglich hervor, dass ein großer Teil der Studierenden die gelungene Zusammenarbeit im Kollegium für einen wichtigen Einflussfaktor auf Innovieren hält und das sie glauben, dass das Einleiten von

Innovationsprozessen vom Alter der Lehrperson abhängig sei. Einige Studierende vertraten demnach die Ansicht, dass jüngere Lehrerinnen und Lehrer motivierter wären und häufiger Innovationen einführten als ältere Kolleginnen und Kollegen (vgl. Kapitel 7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung).

Der veränderte Fokus der Studierenden auf die Eigenschaften und Überzeugungen von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit Innovationsbereitschaft stellt eine interessante Veränderung dar, die bereits in Untersuchungen von Gröschner (2011) Anklang fanden. Dieser bezeichnet Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich Innovationsbereitschaft in Anlehnung an Lipowsky als „wichtige Indikatoren für lernbezogene Innovationsprozesse“ (ebd., S.61), die wiederum eine über die Berufsspanne hinweg andauernde Kompetenzgenese positiv beeinflussen könnten.

Die Forderung der Studierenden nach der Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zur Zusammenarbeit und Offenheit bzw. Bereitschaft und Motivation beim Innovieren mitzuwirken, lässt keine automatischen Rückschlüsse auf eine Veränderung der jeweiligen Einstellungen bzw. Überzeugungen der Studierenden zu. Immerhin gelten diese in der wissenschaftlichen Forschung als zeitlich überdauernd und weitgehend stabil (vgl. Bromme & Haag, 2004). In den theoretischen Vorüberlegungen wurden in diesem Zusammenhang bereits die Ergebnisse der Untersuchung von Mayr (2006a) dargestellt, der unter Verwendung der *Big Five der Persönlichkeit* eine mögliche Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen zur Herausbildung einer pädagogischen Professionalität herausstellen konnte (vgl. Kapitel 2.2). Auch wenn die Ergebnisse seiner Studie nicht zeigen konnten, dass sich ein Studium in einem relevanten Ausmaß auf die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden auswirkt, konnte er zumindest Hinweise darauf finden, dass es „bei manchen Personen Veränderungen geben kann, die (...) durch Lerngelegenheiten im Studium angestoßen und/oder unterstützt werden“ (Mayr, 2006a. S.258). Offensichtlich wurden die Studierenden über den Zeitraum des Modellkollegs hinweg angeregt, über die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmale bzw. Einstellungen und Überzeugungen bei Lehrerinnen und Lehrern nachzudenken.

8.2 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten im Verständnis von Schulentwicklung

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, ist die Beteiligung an Schulentwicklung, neben der individuellen Weiterbildung von Lehrpersonen und ihrer Bereitschaft an Innovationsprozessen teilzunehmen, der zentrale Bestandteil von Innovieren. Da sich die Pädagogische Schulentwicklung nach Rolff (1998b) aus den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zusammensetzt, wurden in der vorliegenden Untersuchung die Angaben der Studierenden in den Fragebogen- und Interviewerhebungen immer wieder hinsichtlich einer Zuordnung zu diesen drei Bereichen geprüft. Es lassen sich drei zentrale Entwicklungsmöglichkeiten im Verständnis der Studierenden von Schulentwicklung festhalten, die sich sowohl in den Fragebogen- als auch Interviewerhebungen nachzeichnen lassen: (1) Zum ersten Erhebungszeitpunkt zeichnete sich eine Dominanz des Unterrichts bzw. der Unterrichtsentwicklung in den Angaben der Studierenden bzgl. Schulentwicklung ab. Dagegen gibt es in den zweiten Erhebungen eine Entwicklung hin zu einer Gleichverteilung der genannten Aspekte auf die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. (2) Das Verständnis von Schulentwicklung bleibt bei einem Teil der Studierenden über den gesamten Erhebungszeitraum hinweg diffus. (3) Die Zusammenarbeit im Kollegium als Teil der Schulentwicklung wird im Verlauf der Erhebungen immer mehr durch die Arbeit an gemeinsamen inhaltlichen Zielen beschrieben. Diese Ergebnisse werden im Folgenden jeweils ausführlich dargestellt und in der wissenschaftlichen Diskussion verortet.

Über den Unterricht-Tellerrand hinaus: Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften verstehen Schule als System

„2010 stand nur das Unterrichten im Vordergrund, heute weiß ich, dass es viel mehr ist, Lehrerin zu sein. (...) Ich sehe heute stärker die Entwicklung des Gesamten im Vordergrund.“ (IVB 08, Fragebogenerhebung 2011)

Sowohl in der ersten Fragebogenerhebung als auch in der ersten Interviewerhebung ließen die Angaben der Studierenden den Rückschluss zu, dass der Unterricht für sie nicht nur die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist (vgl. Kapitel 5.1.1

Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern), sondern gleichzeitig auch den wichtigsten Ansatzpunkt für Innovieren darstellt. In der Fragebogenerhebung im Jahr 2010 äußerte sich dies vor allem bei der Beschreibung ihres Verständnisses von Innovieren³². 75% der Studierenden benannten in der Beschreibung ihres Verständnisses von Innovieren Aspekte, die der Unterrichtsentwicklung zugeordnet werden konnten. Die Bereiche Organisations- oder Personalentwicklung wurden jeweils nur von maximal 20 Prozent der Studierenden benannt (vgl. Kapitel 5.1 Verständnis von Innovieren). Und auch bei den Einflussfaktoren auf Innovieren wurden von den Studierenden überwiegend Aspekte benannt, die sich auf die Beeinflussung des Unterrichts bezogen (vgl. Kapitel 5.1.2 Einflussfaktoren auf Innovieren). Lediglich bei der Beschreibung ihres Verständnisses von Schulentwicklung griff ungefähr ein Drittel der Studierenden in der ersten Fragebogenerhebung neben Aspekten der Unterrichtsentwicklung bereits auf Aspekte der Organisationsentwicklung zurück (vgl. Kapitel 5.2 Verständnis von Schulentwicklung).

Die Bedeutung von Unterricht für die Studierenden kann auch in der Aufbereitung der Kernthemen der ersten Interviewerhebung deutlich nachvollzogen werden. Die Studierenden wendeten sich verstärkt Themen zu, die sich auf eine Anforderungsheterogenität an Lehrerinnen und Lehrern bezog, deren Mittelpunkt das Unterrichten darstellte (vgl. Kapitel 7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung). Zwei zentrale Themen waren die Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern im Unterricht sowie daraus resultierend eine Verantwortungsdiffusion bei dem Umfang der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung ihrer Probleme, die im privaten Bereich verortet werden können. Dieser Fokus der Studierenden zu Beginn des Modellkollegs auf die Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern sowie dem Unterrichten wurde durch den inhaltlichen Aufbau des Modellkollegs gefördert und von den Initiatoren sogar erwünscht, die den Fokus der Studierenden über die vier Semester hinweg vom Einzelschüler über kleine Lerngruppen und die Klasse bis auf die Schule

³² Ein Großteil der Studierenden nimmt im Gegensatz zur KMK keine klare Aufteilung von Innovieren in die Bestandteile individuelle Weiterbildung und Schulentwicklung vor. Vielmehr verwenden sie die Begriffe Innovieren und Schulentwicklung gleichberechtigt bzw. synonym. Dies führte dazu, dass auch die Antworten im Fragenblock Verständnis von Innovieren auf die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung geprüft wurden.

als lernende Organisation mit einer großen Anforderungsheterogenität für Lehrerinnen und Lehrer erweitern wollten (vgl. Artmann et al., 2010).

Gröschner geht unter Bezug auf Esslinger (2002) davon aus, dass „Innovationen erst dann wahrgenommen bzw. erst recht umgesetzt werden können, wenn zuvor Fähigkeiten vorhanden sind, die eine strukturierte Beschreibung der Vielzahl der Aufgaben des Lehrerberufs überhaupt erst ermöglichen“ (Gröschner, 2011, S.160). Dies scheint sich in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zu bestätigen. In den jeweiligen zweiten Erhebungen der Fragebogen- und Interviewuntersuchung im Jahr 2011 ist die Bedeutung des Unterrichts zugunsten anderer Bereiche in der Wahrnehmung der Studierenden deutlich zurückgegangen.

In der zweiten Fragebogenerhebung im Jahr 2011 findet sich bei der Beschreibung des Verständnisses von Innovieren annähernd eine Gleichverteilung der genannten Aspekte auf die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 5.2 Verständnis von Innovieren). Bemerkenswert ist, dass sich die Anzahl der genannten Aspekte bei der Organisationsentwicklung gegenüber der Erhebung von 2010 verdreifacht. Diese Bedeutungszunahme der Organisationsentwicklung findet sich zudem in der Beschreibung des Verständnisses von Schulentwicklung und der Angabe der eigenen Beteiligung an späteren Innovationsprozessen wieder. In beiden Fällen wurden in der Erhebung von 2011 deutlich mehr Aspekte durch die Studierenden benannt, die vielmehr der Organisations- als der Unterrichtsentwicklung zuzuordnen sind.

Eine mögliche Erklärung hierfür findet sich in den Lerngelegenheiten im Modul Innovieren des Modellkollegs: Die Studierenden waren durch die Ausgangslage im Planspiel gezwungen, ihren Blick vom Unterricht zu lösen, zum einen, weil nur ca. ein Fünftel der Studierenden im Planspiel die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern inne hatte und sich die anderen Akteursgruppen, wie beispielsweise die Schulleitung oder das weitere pädagogische Personal, mit unterschiedlichen Aspekten von Schule befassen mussten, die primär nicht auf das Unterrichten ausgerichtet waren (bspw. Finanzierungsaspekte von neuen Stellen, Raumgestaltungen und Lehrmitteln). Zum anderen konnte Unterricht im Planspiel lediglich fiktiv stattfinden, da es keine realen Schülerinnen und Schüler gab. Die Zusammenarbeit innerhalb einer Akteursgruppe und die Kooperation mit anderen Akteursgruppen stellten den eigentlichen Kern in der Beschäftigung der Studierenden im Modul Innovieren dar. Da das Ziel des

Planspiels die Erarbeitung eines Schulprogramms für eine inklusive Ganztagschule war und dies in der Regel durch Steuergruppenarbeit im Planspiel realisiert wurde, ist die Dominanz dieser Begriffe in der zweiten Erhebung wenig überraschend. Zumal die Studierenden im Planspiel nur wenige Formen der Personalentwicklung (vgl. Schlee, 1997) selbst erfahren konnten, waren beispielsweise eine Kollegiale Hospitation im Unterricht oder Einzelsupervision im Umgang mit Schülerinnen und Schülern durch das Setting im Planspiel nicht möglich.

In der Interviewerhebung im Jahr 2011 zeigt sich der erweiterte Blick der Studierenden auf Schule als ein System vor allem im Kernthema *Ansatzpunkte für Innovieren*. Die Studierenden zählen hier andere Bereiche als den Unterricht auf. Außerdem nehmen sie in den anderen Kernthemen weitere Berufsgruppen in den Blick, die an der Schule arbeiten (z.B. Schulsozialarbeiter) und stellen die Bedeutung der Zusammenarbeit nicht nur innerhalb des Kollegiums heraus, sondern betonen vor allem die Kooperation mit der Schulleitung für das Gelingen von Innovationsprozessen. Auch im Kernthema *Fortbildungen* lässt sich diese Tendenz nachzeichnen: Die Studierenden äußern nicht nur Interesse für unterrichtsmethodische Fortbildung, sondern sie betonen auch die Bedeutung von Fortbildungen bzgl. neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und relevanter Themen für Einzelschulen, wie zum Beispiel die Einführung der Übermittagsbetreuung an Ganztagschulen.

Vergleichbar zu der Veränderung des Verständnisses von Innovieren macht ein Großteil der Studierenden die Lerngelegenheiten im Modellkolleg für die Veränderung ihres Verständnisses von Schulentwicklung verantwortlich. Demnach benannten 24 Studierende Aspekte des Modellkollegs für die Weiterentwicklung ihres Verständnisses von Schulentwicklung. 20 davon gaben das Planspiel als Begründung an.

Es bleibt natürlich offen, in wie weit die Studierenden diesen weiten Fokus auf das System Schule als Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter aufrechterhalten werden können. Bisherige Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Ausbildung von Handlungsroutinen im Unterricht die alles überlagernde Problemstellung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ist (vgl. Bohnsack, 2000, S.82 ff.; Stokking et al., 2003). Die Handlungsschwierigkeiten führen zu einer Abwertung der in der ersten Phase erworbenen Kompetenzen und können

zu einer Theorieabstinenz oder sogar „Theoriefeindlichkeit“ (Bohnsack, 2000, S.82) führen. Es bleibt abzuwarten inwieweit dies ebenfalls auf die Studierenden des Modellkollegs zutreffen wird.

Was sich nicht so einfach sagen lässt: Verständnis von Schulentwicklung

„Schulentwicklung ist ein ständiger Prozess, bei dem sich die Schule immer wieder selbst hinterfragt und sich weiterentwickelt.“ (CSB02, Fragebogenerhebung 2011)

Obwohl die in diesem Kapitel beschriebenen Ergebnisse, insbesondere in der Beschreibung des Verständnisses von Innovieren, den Schluss nahelegen, dass die Studierenden Elemente der Schulentwicklung benennen können müssten, und dazu auch bereits das richtige „Schulentwicklungsvokabular“ nutzen würden, können nur wenige Studierende auf eine direkte Nachfrage im Fragebogen ein eindeutiges Verständnis von Schulentwicklung angeben. Vielmehr zeigt die Untersuchung zu beiden Erhebungszeitpunkten eine starke Diffusion im Verständnis der Studierenden von Schulentwicklung. So ist zum Beispiel der Anteil der Studierenden in der Fragebogenerhebung, die nur allgemeine Aussagen zur Beschreibung von Schulentwicklung verwenden³³, gleich geblieben, jedoch haben die Personen sich geändert. Elf Studierende zeigen in der Fragebogenerhebung von 2011 ein diffuseres Verständnis von Schulentwicklung als 2010. Zudem haben in beiden Erhebungen jeweils mehr als ein Viertel der Studierenden keine konkreten Beispiele für eine Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen angegeben. In diesem Zusammenhang muss man jedoch berücksichtigen, dass in der Fragebogenerhebung von 2011 20% der Studierenden Schulentwicklung als eine Entwicklung von Schule auf politischer bzw. länderübergreifenden Ebene beschreiben. Rolff unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer Pädagogischen Schulentwicklung der Einzelschule und der „komplexen

³³ Wie bereits im Kapitel 4.2 *Codierung der studentischen Antworten* ausführlich dargestellt wurde, bezeichnen „allgemeine Aussagen“ solche Aussagen, die nicht einem oder mehreren der Bereiche Unterrichts-, Personal oder Organisationsentwicklung eindeutig zuzuordnen sind. Dies sind Aussagen wie z.B. „Schule muss sich erneuern und weiterentwickeln“ (AJK29, Fragebogenerhebung 2010) oder „Schule auf den neusten Stand bringen“ (LDA29, Fragebogenerhebung 2010).

Schulentwicklung“, die „Schulentwicklung im Systemzusammenhang“ versteht (vgl. Rolff, 1998a, S. 306; zusammenfassend auch Kiper, 2001). Dabei umfasst „komplexe Schulentwicklung“ eine Mehrebenenbetrachtung und -analyse unter Einbeziehung systemtheoretischer und handlungstheoretischer Perspektiven. Das Ziel ist es, einerseits Handlungs- und Steuerungsstrategien im Sinne einer Gesamtsystementwicklung daraus abzuleiten und andererseits Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesse für das Gesamtsystem zu entwickeln (vgl. Schneider, 2010).

Die Schwäche in der Verwendung des Schulentwicklungsbegriffs könnte sich durch die Zugehörigkeit zu spezifischen Akteursgruppen im Planspiel des Moduls Innovieren erklären lassen. Die Akteursgruppen der Eltern oder Schulträger sind beispielsweise bei der Umsetzung von Aspekten der Personal- oder Unterrichtsentwicklung nur bedingt beteiligt. Durch das Lernsetting des Planspiels war es für sie ggf. schwieriger, ein umfassendes Verständnis von Schulentwicklung zu entwickeln, als dies beispielsweise für die Akteursgruppen der Lehrpersonen oder der Schulleitung der Fall war.

Einen weiteren Erklärungsansatz bietet die Unterscheidung von Innovieren und Schulentwicklung. Die Studierenden können ein sehr viel differenziertes Verständnis von Innovieren beschreiben. Sie nutzen hierzu sowohl Elemente der individuellen Weiterentwicklung als auch Elemente der Schulentwicklung. Bereits weiter oben wurde dazu festgestellt, dass die Studierenden besonders den Bereich der Schulentwicklung zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei der Beschreibung ihres Innovieren Verständnisses als Teil ebendieses ausführlich darstellen und die Begriffe zum Teil synonym verwenden. Offensichtlich unterscheiden die meisten Studierenden Innovieren nicht im Sinne der KMK nach individueller Weiterentwicklung und Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen (KMK 2000; 2004a). Dies ist verständlich, da der Begriff Innovieren als Modulbeschreibung im Modellkolleg sehr häufig Verwendung fand. Auch wenn die Studierenden im Modul Elemente der Schulentwicklung im Planspiel selbstständig durchgeführt haben, war es für sie Teil des Moduls Innovieren, was zwar einem KMK Verständnis entgegen käme, jedoch scheint Schulentwicklung als Begriffsklärung nicht ausreichend stattgefunden zu haben. Somit fällt es ihnen schwer, diese Begriffe voneinander abzugrenzen.

Von der „Therapiegruppe“ zum konstruktiven Miteinander: Zusammenarbeit im Kollegium

„Teamarbeit (...) im Lehrerberuf [ist] momentan eigentlich so die Schlüsselqualifikation, die eine Schule haben muss.“ (Thomas, Interviewerhebung 2010)

Rolff betont in seinen Ausführungen mehrfach die Bedeutsamkeit des Zusammenwirkens des Kollegiums (vgl. u.a. Rolff, 2007). Eine gelungene Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung enthält für ihn immer Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und Lehrern sowie die Kooperation des Kollegiums mit der Schulleitung. Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften räumten zu beiden Erhebungszeitpunkten, sowohl in den Fragebogen- als auch in den Interviewerhebungen, der Zusammenarbeit im Kollegium einen besonderen Stellenwert ein. Insbesondere in der zweiten Erhebung stellten sie die Bedeutung der Zusammenarbeit heraus.

Diese Entwicklung in der Bedeutungszunahme zeigt sich besonders zwischen den beiden Fragebogenerhebungen. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst:

- 2011 wurde die Zusammenarbeit im Kollegium zu einem der beiden Hauptansatzpunkte für Innovieren (2010 war dies ausschließlich der eigene Unterricht).
- In 2011 wurden von den Studierenden die Offenheit, Bereitschaft und Motivation von Lehrerinnen und Lehrern für eine Teilnahme an gemeinsamen Innovationsprozessen als die zentralen Einflussfaktoren auf Innovieren benannt.
- In den Frageblöcken zum Verständnis von Schulentwicklung und zur Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklung lässt der deutliche Anstieg der genannten Aspekte im Bereich der Organisationsentwicklung einen Bedeutungszuwachs von der Zusammenarbeit im Kollegium vermuten, da der am häufigsten genannte Aspekt in diesem Zusammenhang „Steuergruppenarbeit“ war (vgl. Kapitel 5.2 Verständnis von Schulentwicklung).

Dieses Ergebnis lässt sich bedingt auf Forschungsergebnisse von Messner (2002) übertragen, der für die zweite Ausbildungsphase der Lehrerbildung die Beteiligung

von Lehramtsanwärtern an Kollegiums Arbeit (wie z.B. Steuergruppenarbeit) untersucht hat. Dieser kommt zu dem Ergebnis, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter ihren Fokus zunächst fast ausschließlich auf den Unterricht legen³⁴ und sie im Kollegium eine Rolle von „Mitlearnenden“ in Form von „Wissensaufnehmenden“ einnehmen und nicht als „Mitwirkende“ wahrgenommen werden (vgl. ebd., S.72). Erst am Ende der zweiten Ausbildungsphase würde sich der Fokus der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter für eine breitere Zusammenarbeit im Kollegium weiten.

Dies ist in Bezug auf die vorliegende Untersuchung insofern interessant, als dass die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass diese Erweiterung des Fokus vom Unterrichten der Einzelperson im Klassenraum auf Zusammenarbeit im Kollegium bei den Studierenden (!) im Modellkolleg offenbar bereits eingesetzt hat. Ein Faktor, der diesen voranschreitenden Prozess begünstigt haben könnte, ist die wöchentliche Hospitation der Studierenden im Unterricht in der Schule verbunden mit einer Vor- und Nachbereitung in den Modulseminaren (vgl. Kapitel 1.6). Diese kontinuierliche und vor allem wissenschaftlich begleitete Teilhabe am Unterricht stellt ein Novum im Gegensatz zu den Blockpraktika bzw. schulpraktischen Studien der bisherigen Studienordnungen dar. Mayr (2006b) und Gröschner (2011) konnten in ihren Studien nachweisen, dass Studierende ebenso wie Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter die Teilhabe am Unterricht als einen wichtigen Lernort für ein eigenes Kompetenzerleben in Bezug auf Innovieren angeben.

Als zusätzliche Begründung für das von Messner beschriebene Selbstverständnis im Sinne von *Mitwirkenden im Kollegium*, das sich bereits in Ansätzen bei den Modellkollegs Studierenden feststellen lässt, könnte mit einer von Hascher (2011) beschriebenen Selbstüberschätzung von Studierenden zusammenhängen. Danach schätzen viele Studierende ihre Kompetenzen höher ein als Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (vgl. Frey, 2008) und gehen zum Studienstart davon aus, bereits berufsrelevante Kompetenzen zu besitzen (Baer et al., 2007).

In den Interviewerhebungen der vorliegenden Untersuchung zeigt sich über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg vor allem eine inhaltliche Ausdifferenzierung der Zusammenarbeit im Kollegium. So waren die Studierenden in der

³⁴ Messner gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass dieser beschränkte Blickwinkel durch die Mentorinnen und Mentoren ggf. mitunter bewusst herbeigeführt wird.

Interviewerhebung 2010 darum bemüht, die Zusammenarbeit als Form der sozialen und emotionalen Entlastung zu beschreiben, unter anderem bezeichneten sie das Kollegium als eine Art „Therapiegruppe“. Sie stellten die Förderung von Innovationsprozessen durch ein „angenehmes Arbeitsklima“ heraus und betonten die gemeinsame Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Umsetzung von Regeln und neuen Konzepten, um sich gegenseitig unterstützen zu können. Lehrerinnen und Lehrer, die versuchten alleine Innovationen umzusetzen, räumten sie wenige Chancen ein und befürchteten sogar deren „Entlassung“ oder „rechtliche Schritte“ (vgl. Kapitel 7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung). In der zweiten Interviewerhebung 2011 greifen die Studierenden diese Themen erneut auf, jedoch können die Studierenden verschiedene Formen der professionellen Zusammenarbeit im Kollegium benennen. Sie betonen in dieser Erhebung noch stärker das gemeinsame Vorgehen bei der Einführung neuer Konzepte und sehen einen großen Bedarf in der Einbindung der Schulleitung in Innovationsprozesse. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sie weniger ihre emotionalen Bedürfnisse in den Vordergrund stellen, im Sinne von positiven Zuspruch durch Kolleginnen und Kollegen sowie unterstützenden Gesprächen, beispielsweise bezogen auf Konfliktsituationen mit Schülerinnen und Schülern. Die Studierenden geben stattdessen an, inhaltlich konstruktiv mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammen auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten zu wollen. Dies würde sich dann ggf. motivierend auf andere Lehrerinnen und Lehrer auswirken, die bisher noch nicht an den Innovationsprozessen beteiligt waren (vgl. Kapitel 7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung). Dieses Vorgehen entspricht Forschungsergebnissen von Fussangel (2008), die angibt, dass ein gemeinsames Arbeitsziel in Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern von herausragender Bedeutung ist. „Wenn ein solches Ziel vorhanden ist und die beteiligten Lehrpersonen wissen, wie ihre gemeinsame Arbeit auf dieses Ziel auszurichten ist, dann kann dies wiederum auch die Bereitschaft der einzelnen Lehrkräfte, sich an der Kooperation zu beteiligen, erhöhen“ (ebd., 2008, S.269; vgl. auch Pröbstel, 2008).

8.3 Darstellung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten in der Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen

Die generelle Bereitschaft der Studierenden später als Lehrerin bzw. Lehrer an Innovationsprozessen in der Schule teilzunehmen, lässt sich in allen Erhebungen der vorliegenden Untersuchung nachweisen. Jedoch müssen zwei einschränkende Aspekte in diesem Zusammenhang erwähnt werden: Zum einen gibt ein Großteil der Studierenden an, ihre Beteiligung an Innovationsprozessen aufgrund von zu erwartender Zeitnot oder Überforderung einzuschränken. Zum anderen benennen die Studierenden kaum eine Beteiligung im Bereich der Personalentwicklung. Diese Einschränkungen werden im Folgenden ausführlich dargestellt und in der wissenschaftlichen Diskussion verortet.

Teilnahme um jeden Preis? Die Studierenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften beschreiben bei der Teilnahme an Innovationsprozessen ein Spannungsfeld zwischen Bedeutungszuschreibung und Überforderung

„Innovation [ist] eigentlich ein Prozess, an dem man nicht vorbeikommt. Gleichzeitig sehe ich aber auch, dass es extrem anstrengend ist und extrem belastend ist neben dem normalen Schulalltag.“ (Sven, Interviewerhebung 2011)

Die Studierenden haben zu beiden Erhebungszeitpunkten sowohl in den Fragebogen- als auch den Interviewerhebungen eine große Bereitschaft signalisiert, an Innovationsprozessen in der Schule teilnehmen zu wollen und halten Innovieren für einen Teil der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kapitel 5.4 These 5).

In beiden Fragebogenerhebungen haben sich alle Studierenden für eine Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen ausgesprochen (vgl. Kapitel 5.2 Verständnis von Schulentwicklung). Außerdem gaben alle Studierenden in der Fragebogenerhebung von 2011 an, sich später in der Schule an Innovationsprozessen beteiligen zu wollen (vgl. Kapitel 5.3.2 Aussagen zur eigenen Beteiligung an Innovieren). Diese Bereitschaft findet sich auch in der Stellungnahme zu den KMK Standards wieder, wo diejenigen Aussagen, die eine positive Haltung bzw. Verhaltensintention zu Innovieren enthielten, eine sehr große Zustimmung erfuhren (vgl. Kapitel 5.3.1 Stellungnahme zu KMK Standards).

In den Interviewerhebungen spiegelt sich die Bereitschaft, an Innovationsprozessen teilzunehmen, vor allem in der großen Bedeutungszuschreibung von Innovieren wider. Dies macht sich durch die inhaltliche Ausdifferenzierung der verschiedenen Kernthemen bemerkbar, wenn zum Beispiel die Teilnahme an Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer als unabdingbar formuliert wird, die Ansatzpunkte des Innovierens ebenso wie die Verantwortung der erfolgreichen Umsetzung vorrangig bei der einzelnen Lehrperson gesucht werden oder eine Offenheit für Innovieren und Teamfähigkeit bei Lehrerinnen und Lehrern von den Studierenden gefordert werden (vgl. Kapitel 7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung; Kapitel 7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung). Insgesamt lässt sich aus den Kernthemen eine große Bedeutsamkeit von Innovieren heraus lesen, die eine große Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen bedingt.

Gleichzeitig zeichnet sich in den Erhebungen aber auch ein Trend ab, dass ein Teil der Studierenden einer Beteiligung an Innovieren kritisch gegenübersteht. So gaben 10 Studierende in der Fragebogenerhebung von 2011 an, dass sie zwar an Innovationsprozessen teilnehmen, ihre Beteiligung aber aufgrund von Zeitmangel oder Stress einschränken würden. Dies spiegelt eine Entwicklung wider, die sich ebenfalls in den Interviewerhebungen findet. Bereits in der Interviewerhebung 2010 machten die Studierenden zeitlichen Druck bzw. fehlende zeitliche Ressourcen sowie die Überforderung durch zu viele (zum Teil administratorische) Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern zu einem Kernthema. Diese Einschränkungen würden dazu führen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht in einem ausreichenden Maß an Innovationsprozessen teilnehmen könnten (vgl. Kapitel 7.1 Kernthemen der ersten Interviewerhebung). In der Interviewerhebung von 2011 ist das Spannungsfeld zwischen einer Anforderungsheterogenität und einer Überbeanspruchung weiterhin ein Kernthema der meisten Studierenden (vgl. Kapitel 7.2 Kernthemen der zweiten Interviewerhebung). Die Studierenden beziehen in der zweiten Erhebung jedoch das Thema noch stärker auf ihre eigene spätere Tätigkeit und betonen trotzdem, an Innovationsprozessen teilnehmen zu wollen, da sie diese für sehr bedeutsam halten. Um trotz der großen Anforderungsheterogenität an Innovationsprozessen teilnehmen zu können, beschreiben sie Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die eine eigene Teilnahme an Innovationsprozessen begünstigen würden. Dies spricht dafür, dass die Studierenden eine eigene Teilnahme an Innovationsprozessen bereits ausführlich reflektiert haben.

Trotzdem sollte eine so große Anzahl von Studierenden, die bereits zu einem solch frühen Zeitpunkt ihrer Lehramtsausbildung befürchten, von Zeitnot oder Überbeanspruchung durch eine Aufgabenheterogenität betroffen zu sein, alarmierend sein. Die Studierenden benennen Faktoren, die in der Burn Out Forschung als bedeutende Belastungs- und Stressfaktoren von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen werden und als Hauptverursacher von Burn Out bei Lehrerinnen und Lehrern gelten (vgl. Schaarschmidt, 2005a; Hakkanen et al., 2006). Im KMK Kompetenzbereich Innovieren lautet ein Standard: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ (KMK, 2004a, S.12). Offensichtlich sollte diesem Standard in der zukünftigen Lehrerausbildung mehr Gewicht gegeben werden, da eine Prävention von Burn Out (vgl. Kretschmann, 2004; Schaarschmidt 2005b) und damit verbunden der Abbau von möglichen (Erwartungs-) Ängsten verbunden sein kann und zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Beteiligung an Innovationsprozessen beitragen könnte.

In den theoretischen Vorüberlegungen der vorliegenden Arbeit wurde bereits darauf verwiesen, dass Klippert (2006) vor einer Überbeanspruchung der Lehrpersonen durch zu viel Beteiligung in Innovationsprozessen außerhalb des Unterrichts warnt (vgl. Kapitel 2.3.2). Sein Methodentraining, das sich bei Lehrerinnen und Lehrern inzwischen in der 20.Auflage großer Beliebtheit erfreut, reduziert Innovieren bewusst auf „einen überschaubaren Kernbereich der Lehrtätigkeit, den Unterricht“ (Klippert, 1997, S.13) und geht mit den Forderungen von Hilbert Meyer (1997) konform, die Unterrichtsentwicklung zum Primat der Schulentwicklung zu machen. Es bleibt abzuwarten, ob die Studierenden des Modellkollegs, die sich über den Untersuchungszeitraum hinweg bewusst vom Unterricht als einzigen Ansatzpunkt von Innovieren abgewendet haben, ihre Meinung im Vorbereitungsdienst wieder ändern. Vielleicht orientieren sie sich aber auch weiterhin an den Überlegungen von Rolff, der folgende Meinung vertritt: „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (Rolff, 2007b, S.29).

8.4 Zusammenführung der zentralen Entwicklungsmöglichkeiten

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf die in der Arbeit vorgenommene analytische Trennung des Kompetenzbereichs Innovieren in Innovieren (Kap. 8.1), Schulentwicklung (Kap. 8.2) und Bereitschaft zur Teilnahme an Innovationsprozessen (Kap. 8.3) verschiedene Aspekte festhalten, die an dieser Stelle kurz zusammengeführt und abschließend diskutiert werden sollen:

Die Studierenden zeigen in den Bereichen Innovieren und Schulentwicklung einen nachweisbaren Wissenszuwachs. Im Bereich Innovieren ist dieser deutlicher ausgeprägt und äußert sich zum einen durch einen signifikanten selbsteingeschätzten Wissenszuwachs der Studierenden und zum anderen im Abwenden der Studierenden in den Fragebogen- und Interviewantworten vom alleinigen Primat des Unterrichts hin zu einer stärkeren Beachtung von Aspekten, die auf (gesamt)schulischer Ebene Bedeutung haben. Dies führte in Bezug auf Innovieren zu einer annähernden Gleichbeachtung der Teilbereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung durch die Studierenden. Zudem benutzen sie insbesondere in den Interviewerhebungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt ein ausdifferenzierteres und elaboriertes Vokabular, um mehr Aspekte in Bezug auf Innovieren zu benennen und systemische Begründungszusammenhänge vom Gelingen und Scheitern von Innovationsprozessen zu beschreiben.

Im Bereich Schulentwicklung lässt sich in 2011 bei den meisten Studierenden im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt ein ausdifferenziertes Verständnis von Schulentwicklung feststellen, trotzdem zeigt annähernd ein Viertel der Studierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten ein diffuses Verständnis von Schulentwicklung. Als besonders interessant ist an dieser Stelle erneut anzumerken, dass sich die Gruppe derjenigen Studierenden, die ein diffuses Verständnis von Schulentwicklung aufweisen, über die Erhebungszeitpunkte hinweg verändert. Somit haben einige Studierende in 2011 ein diffuseres Verständnis von Schulentwicklung als 2010. Schulentwicklung wird von fast allen Studierenden in der Erhebung 2011 vor allem mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung im Allgemeinen und Steuergruppen- bzw. Schulprogrammarbeit im Besonderen gleichgesetzt. Im Vergleich zum Begriff Innovieren scheint der Begriff Schulentwicklung für die meisten Studierenden inhaltlich klar abgegrenzt zu sein.

In Bezug auf Innovieren fokussieren die Studierenden insbesondere auf die individuelle Weiterbildung der einzelnen Lehrperson sowie deren Offenheit, Motivation und Bereitschaft an Innovationsprozessen teilzunehmen. Durch die Ergebnisse der Arbeit konnte gezeigt werden, dass über den Erhebungszeitraum hinweg, bei einem sich ausdifferenzierenden Verständnis von Innovieren, eine zu Forschungsbeginn festgestellte positive Bewertung von Innovieren und eine große Bereitschaft an Innovationsprozessen teilzunehmen, weiterhin bestehen bleibt. Die Studierenden formulieren eine Teilhabe an Innovationsprozessen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen als auch für sie selbst als spätere Lehrerinnen und Lehrer im Speziellen. Eine Eingrenzung der eigenen Teilnahme, beispielsweise durch zeitliche Überforderung, haben die Studierenden zum zweiten Erhebungszeitpunkt ausführlich reflektiert und beschreiben Szenarien, durch die sie bei starker Eingebundenheit in den schulischen Unterrichtsalltag trotzdem an Innovationsprozessen partizipieren könnten.

Im Vergleich der Begriffe Innovieren und Schulentwicklung und unter Berücksichtigung der von den Studierenden geäußerten Bereitschaft an Innovationsprozessen teilnehmen zu wollen, lässt sich somit festhalten, dass Innovieren für die Studierenden insgesamt der facettenreichere Begriff zu sein, mit dem sie auf drei verschiedenen Ebenen unterschiedliche Aspekte benennen können: (1) die Weiterbildung der einzelnen Lehrperson und die Reflexion ihrer Einstellungen bzw. Überzeugungen zur Teilhabe an Innovationsprozessen, (2) die Weiterentwicklung der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und dem Unterricht im weiteren Sinne, (3) die Weiterentwicklung der Einzelschule in Kooperation mit einem Kollegiums und der Schulleitung. Letztendlich bildet sich hier das Verständnis der KMK von Innovieren ab, die im Kompetenzbereich Innovieren ein Selbstverständnis als verantwortungsvolle Lehrperson vom lebenslangen Lernen der Lehrerinnen und Lehrern ebenso unterscheidet wie deren Teilhabe an schulischen Projekten und Vorhaben.

8.5 Ausblick: Der Kompetenzbereich Innovieren in der neuen Lehrerbildung

Im Modellkolleg Bildungswissenschaften wurde zum ersten Mal ein bildungswissenschaftlicher Studienanteil eines Lehramtsstudiums abgeschlossen, der sich in der Umsetzung am KMK Kompetenzbereich Innovieren orientierte. Bisher wurden Aspekte der Schulentwicklung an verschiedenen Hochschulen vor allem in Form von vereinzelt Veranstaltungen oder als Forschungsaufträge für Studierende in schulpraktischen Studien im Studium verankert (vgl. Schneider, 2010).

Die KMK versteht unter dem Kompetenzbereich Innovieren jedoch mehr als lediglich Schulentwicklung. Wie bereits mehrfach erwähnt, ist der Kompetenzbereich Innovieren ein Zusammenschluss der Bereiche *individuelle Weiterbildung* und *Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen*. Dieses deutlich breitere Verständnis hatte bisher noch keinen Einzug in die Lehramtsstudiengänge gehalten. Es bleibt abzuwarten, in welcher Form und vor allem in welchem Umfang dies in Zukunft der Fall sein wird. Sicher ist, dass die Studierenden die Komplexität von Innovieren im Allgemeinen und die Schulentwicklung im Besonderen am ehesten im direkten schulischen Umfeld erfahren können (vgl. Gröschner, 2011). Die enge Zusammenarbeit von lehrerbildenden Universitäten und Schulen ist hierfür eine unabdingbare Voraussetzung. Eine stärkere Beachtung des Kompetenzbereichs Innovieren im zukünftigen Praxissemester in Form von Fallstudien und forschendem Lernen ist sehr empfehlenswert (vgl. Schneider, 2010; Schneider & Wildt, 2001). Die Arbeit mit Planspielen im Bereich Innovieren hat sich zwar bewährt (vgl. den Ouden et al., 2012), jedoch ist sie eine sehr aufwendige Lernform, die ggf. nicht alle Lehrenden und Studierenden gleichermaßen anspricht.

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass sich die beteiligten Studierenden sehr deutlich für ein Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern als lebenslange Lerner aussprechen. Dies repliziert ein Ergebnis von Herrmann & Hertrampf (2000), die in ihren Studien eine große Lernbereitschaft und einen Willen zur Weiterbildung bei Studierenden und Lehramtsanwärtern nachwiesen, die mit zunehmenden

Dienstjahren jedoch deutlich nachließen³⁵. Ein Ansatzpunkt könnte in diesem Zusammenhang die Thematisierung der individuellen Weiterbildung im Praxissemester sein. Die Studierenden könnten als Schnittstelle zwischen Universität und Schule fungieren und so zum Beispiel Lernangebote für Lehrerinnen und Lehrer der neu gegründeten Zentren für LehrerInnenbildung (vgl. Bonnmann et al., 2007) in die Schule tragen. Auf diese Art ließe sich das Selbstverständnis als lebenslanger Lerner bzw. Lernerin bei den Studierenden verfestigen und bei „altgedienten“ Lehrerinnen und Lehrern ggf. neu entfachen.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Studierenden zwar einen Wissenszuwachs im Bereich Innovieren angeben, jedoch geben nur wenige Studierenden am Ende des Modellkollegs ihr Wissen als gut oder sogar sehr gut an. Trotzdem konnte gezeigt werden, dass die Studierenden mannigfaltige Innovationsprozesse auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung benennen und ein schultypisches Vokabular zur Beschreibung dieser Prozesse nutzen. Insbesondere bei Formen der Kooperation im Kollegium bzw. mit der Schulleitung konnten die Studierenden ein breites Wissen durch die Aufzählung unterschiedlichster Kooperationsformen unter Beweis stellen. Führt man diese Ergebnisse zusammen, wird deutlich, dass die Studierenden zwar ein großes Prozesswissen im Bereich Innovieren erworben haben und dieses bereits intuitiv anwenden (vgl. den Ouden et al., 2012) jedoch können sie es nicht explizit als Faktenwissen benennen. In der zukünftigen Umsetzung des Moduls Innovieren sollte somit verstärkt auf eine theoretische Reflexion des erworbenen Prozesswissens Wert gelegt werden. Die Erforschung des Erwerbs dieses Wissens ist für die Lehrerbildung von größter Bedeutung, um eine kompetenzorientierte Lehrerbildung gewährleisten zu können. Deshalb sollten zukünftige Untersuchungen verstärkt der Frage nachgehen, wie ein theoretisch reflektiertes Prozesswissen im Bereich Innovieren erworben werden kann. Für die vorliegende Untersuchung wäre in diesem

³⁵ Ein ähnliches Phänomen wurde bereits von Müller-Fohrbrödt (1973) nachgewiesen, wonach angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Studium zunehmend progressive Lehrmethoden bevorzugen und im Vorbereitungsdienst wieder zu konservativeren Vorgehen zurückkehren. Dieses Phänomen wurde in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit als „Konstanzer Wanne“ kritisch diskutiert und schlussendlich aufgrund des angelegten Querschnittvergleichs der Untersuchung nur eine eingeschränkte Aussagekraft zugeordnet. Die „Konstanzer Wanne“ stellt in erster Linie einen Vergleich von Gruppen in verschiedenen Ausbildungsstufen dar und darf nicht als Veränderung im Verlauf der Ausbildung interpretiert werden (vgl. Gröschner, 2011).

Zusammenhang eine teilnehmende Beobachtung (vgl. Lüders, 2009) der einzelnen Spielgruppen im Planspiel denkbar gewesen. Für zukünftige Untersuchungen könnten Settings für teilnehmende Beobachtungen im Praxissemester gewählt werden, wo Studierende in der Schule an Innovationsprozessen mitwirken. Diese könnte ggf. mit einer Dokumentenanalyse (vgl. Wolff, 2009) der Lernportfolios der Studierenden, die als Reflexionsinstrument im Praxissemester eingesetzt werden sollen, kombiniert werden (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Gläser-Zikuda, 2007).

Die entscheidende Forschungsfrage, die zunächst unbeantwortet bleiben muss, ist jedoch, wie sich die Studierenden des Modellkollegs, die als erste Studierende überhaupt ein bildungswissenschaftliches Studium in Anlehnung an die KMK Kompetenzbereiche erfahren haben, in der zweiten Ausbildungsphase und dem anschließenden Berufseintritt entwickeln werden. Zeigen sie zum Beispiel eine größere Affinität zur Teilnahme an Innovationsprozessen als Studierende, die ihr bildungswissenschaftliches Studium nach alten Studienordnungen absolviert haben? Werden sie trotz zeitlicher Belastungen und Aufgabenheterogenität an Innovationsprozessen teilnehmen? Oder weichen sie diesen bewusst aus, da sie wissen welche Anforderungen diese an sie stellen? Und wie werden die Studierenden des Modellkollegs das oben erwähnte Prozesswissen im Bereich Innovieren nutzen? Dies könnte wohl nur eine längsschnittlich angelegte Untersuchung beantworten.

Das Modellkolleg Bildungswissenschaften öffnet die Tür in eine neue Lehrerbildung in Köln, die durch Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt ist. Die neuen Bachelor-Master-Strukturen im bildungswissenschaftlichen Studium wurden durch die Inhalte, Ideen und Erfahrungen des Modellkollegs maßgeblich beeinflusst. Nach der erfolgreichen Akkreditierung steht fest, dass alle Lehramtsstudierenden unabhängig von ihrem Schulschwerpunkt das Modul Innovieren als Teil ihres bildungswissenschaftlichen Studiums absolvieren werden. Das Ziel dieses Moduls kann es nur sein, die Studierenden auf eine sich stetig ändernde Schule und ihre aktuellen Innovationsprozesse im Sinne einer lernenden Organisation vorzubereiten. Die Schule unterliegt momentan dem größten Wandel der letzten 75 Jahre und wie sich dieser in mittelfristiger Zukunft entwickeln wird, lässt sich heute noch nicht vorhersagen. Vor diesem Hintergrund ist es natürlich ein hoher Anspruch *Lehrpersonen für die Zukunft* (vgl. Hascher, 2011) ausbilden zu wollen. Ulich (1996)

gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken: „Ob es uns je gelingt, die Ausbildung der Lehrer/innen wirklich an der Schule von morgen zu orientieren, (...) wage ich zu bezweifeln. Es ist schon schwierig genug, die angehenden Lehrer/innen für eine Auseinandersetzung mit der *heutigen* schulischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit zu qualifizieren“ (ebd., S. 94; Hervorhebung im Original). Grundlegend hängt Lehrerbildung davon ab, wie Studierende das Angebot nutzen (vgl. Lüders et al., 2005), aber trotzdem bleibt es die Aufgabe der lehrerbildenden Universität, eine ausreichende Anzahl von qualitativ hochwertigen Lerngelegenheiten zu schaffen, so dass eine Bildung von tragem Wissen vermieden werden kann (vgl. Hagenauer, 2008; Wahl, 2002). Die Studierenden müssen auf einen lebenslangen Prozess des (Weiter-)Lernens bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung vorbereitet werden und sie müssen hierfür ihre eigenen Lernbedürfnisse und –kompetenzen erkennen, hinterfragen und stetig weiterentwickeln.

Es bleibt abzuwarten, ob Stefan mit seiner Einschätzung Recht behalten wird, die er bereits in der ersten Interviewerhebung 2010 gemacht hat: „Ich vermute mal, dass wir eine andere Generation sind, dass wir auch so mit dieser Entwicklung aufgewachsen sind, dass wir auch uns weiterentwickeln werden (...) - dass wir da flexibler sind“ (127-131).

Literatur

Adler, P. A. & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Beverly Hills: Sage.

Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger*. New York: Academic Press.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: J. Kuhl & J. Beckman (Hrsg.), *Action-control: From cognition to behavior* (S.11-39). Heidelberg: Springer.

Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101(3), 240–252.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. überarb. erw. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.

Artmann, M. (2007). *Wer verdient denn nun die Brötchen?! Jugendliche planen ihre Familienrollen*. Bielefeld: Kleine Verlag.

Artmann, M., Herzmann, P., Karduck, S. & König, J. (2010). Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften: Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In: K. Faulstich-Christ, R. Lesch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Praxis und Forschung: Sekundarstufen I und II* (S. 256-273). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Artmann, M., Gantefort, C., Herzmann, P., König, J., Kricke, M., Karduck, S., Rohr, D. & Roth, H.-J. (2012). Evaluation. In: D. Rohr & H.-J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementatio* (S.101-127). Münster: Waxmann.

Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Larcher, S., Müller, S. & Wyss, C. (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik* 22 (3), 259-273.

Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (Hrsg.). (2005). *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – kritische Hinweise – Erfahrungen*. Basel und Weinheim: Beltz.

Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. *Pädagogik*, 49 (4), 22-26.

- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraufgabe. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 55-72). Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehreraufgabe. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein* (2.Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. & Müthing, K. (2009). (Hrsg.). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1974). *Federal Programs supporting educational change*. Santa Monica/ Ca.
- Blömeke, S. (2005). *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistung: Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Antrittsvorlesung vom 10. Dezember 2003. Berlin: Humboldt-Universität (= Öffentliche Vorlesung; 139)
- Blömeke, S. (2006a): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6, H. 1, 25-33.
- Blömeke, S. (2006b): Fast fish - Loose fish. International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 189-213). Münster: Lit (= Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung; 11).
- Blömeke, S. (2007). Messung der professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrpersonen. [=TEDS-M; Learning to Teach Mathematics - Teacher Education and Development Study.] In: C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf* (S. 191-208). Wien: LIT (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung; 4).

- Blömeke S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S.52-123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonnmann, J., Berntzen, D. & Schoden, P. (Hrsg.). (2007). *Reform der Lehrerbildung in NRW : Tagungsband Forum Lehrerbild 2006*. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2011). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731-747). Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation* (3. überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Bos, W./ Lankes, E.-M./ Prenzel, M./ Schwippert, K./ Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.
- Bormann, I. & Rürup, M. (2009). *Innovation und Innovationstransfer. Theoretisch-konzeptionelle Anforderungen an ihre empirische Erfassung*. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Innovation im Bildungssystem: Integration von Differenz“ bei der AEPF-/KBBB-Tagung, Landau.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. überarb. Auflage). Berlin: Springer.
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Lehrerwissens*. Göttingen: Hans Huber.
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.777-793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burkard, C., & Eikenbusch, G. (2005). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen.

- Burkard, C., & Kanders, M. (2002). Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammevaluation in Nordrhein-Westfalen. In H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 233-260). Weinheim: Juventa.
- Burnard, P. (2006). Creativity in education. Special issue. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 313-460.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erw. Auflage) (S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Czerwenka, K. (2004). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In: U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 56-71). Weinheim: Beltz Verlag.
- Czerwenka, K. (2008). Wo soll die Lehrerbildungsforschung in zehn Jahren stehen? In: W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele* (S.122-134). Weinheim: Beltz.
- Dalin, P. & Rolff, H-G. (1990). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönen: Druck Verlag Kettler.
- Dann, H. D. (2000): Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In: M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S.79-108). Opladen: Leske & Buderich.
- Deeke, A. (1995). Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: C. Brinkmann, A. Deeke & B. Völkel (Hrsg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191* (S. 7-22). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Den Ouden, H., Fußangel, K. & Zepp, J. (2012). Modul Innovieren. In: D. Rohr & H. J. Roth (Hrsg.), *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung* (S.42-48). Münster: Waxmann.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 1-17). London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen* (Nachdruck der 4.Auflage). Stuttgart: Klett.

Dichanz, H. & Wildt, J. (1998). *Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter*. In: S. Blömeke (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele* (S.197-208). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Diedrich, J. & Tenorth, H. E. (1997). *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen.

Döbert, H./ Klieme, E & Sroka, W. (2004). (Hrsg.). *Conditions of School Performance in seven countries. A Quest for understanding the international Variation of PISA results*. Münster: Waxmann.

Döbrich, P./Klemm, K./Knauss, G. & Lange, H. (2004). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/55/61/31076280.pdf> (Letzter Zugriff 11.06.2012)

Döring, K. W. (1989). *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Duden Fremdwörterbuch (2005). (8., neu bearb. und erw. Auflage). Hrsg. von der Dudenredaktion. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Duden Band 5. Mannheim u.a. (Dudenverlag).

Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fawzi, N. (2009). *Cyber-Mobbing: Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet*. Sinzheim: Nomos.

Fend, H. (1986). Gute Schulen – Schlechte Schulen. *Die Deutsche Schule*, 82 (3), S.275-293.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. vollständig überarb. und erw. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.

Flick, U. (2009a). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S.309-319.

- Forgasz, H. J. & Leder, G. C. (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In: P. Sullivan & T. Wood (Hrsg.), *The international handbook of mathematics teacher education. Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development* (S. 173-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- H. Forneck, A. Düggeli, C. K. David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep Verlag.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung* (14.Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Fuchs, M & Zutavern, M. (2003). Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 370-383.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. [<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475>]. Bergische Universität Wuppertal.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 43-57.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, N. & Rustemeyer, R. (1995). Inhaltsanalyse. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Vol. 2: Methoden) (S. 523-554). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.

Hagenauer, G. (2008). Träges Wissen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (4), 47-51.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 1134-1145.

Halász, G./Santiago, P./Ekholm, M./Matthews, P. & McKenzie, P. (2004). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*. Länderbericht: Deutschland. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik.

Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 7-19.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.418-440). Münster: Waxmann.

Heinz, W. R. (Hrsg.). (2002). *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Münster: LIT.

Helsper, W. (2002). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: F.-U. Kolbe, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S.49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herold, O. (2001). *Drogengebrauch in der Drogenszene: eine qualitative Studie*. Berlin: VWB.

Herrmann, U. (2003). „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (5), 625-639.

Herrmann, u. & Hertramph, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. *Pädagogik*, 6, 38-41.

Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.

Herzmann, P., König, J. & Artmann, M. (2012). Das Modellkolleg Bildungswissenschaften: Zum geplanten und realisierten Curriculum in der neuen Lehrerausbildung. *Schulpädagogik online*, 3 (5).

Herzmann, P. & Proske, M. (2010). Nicht nur auf den Anfang kommt es an. Zu den Möglichkeiten und den Grenzen des reformierten universitären

Lehramtsstudiums. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, (4) 2010, 207-217.

Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 252-258.

Hesse, H. A. (1972). *Berufe im Wandel*. Stuttgart: Enke.

Hilligus, A. & Rinkens, H.-D. (Hrsg.). (2006). *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT-Verl. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 11).

Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2004). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa.

Holtappels, H. G., & Müller, S. (2002). Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In: H.-G. Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele, Perspektiven* (S. 209-232). Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G., Klemm, K., & Rolff, H.-G. (2009). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben 'Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen'*. Münster: Waxmann.

Horn, K.-P./ Wigger, L. & Zürcher, I. (2008). Standorte und Studiengänge. In: Tillmann, K.-J. u.a. (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S.19-40). Opladen.

Hugger, K.-U. (2010). *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: VS Verlag.

INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington DC: Council of Chief State School Officers. Im Internet: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd/pdf> (Letzter Zugriff: 24.06.2012)

INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2010): Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Draft for public comment. Im Internet: http://www.ccsso.org/Documents/2010/Model_Core_Teaching_Standards_DRAFT_FOR_PUBLIC_COMMENT_2010.pdf (Letzter Zugriff: 24.06.2012)

Ipfling, H.-J. (2004). Vom Wiegen und Füttern. Kritische Anmerkungen zu Bildungsstandards. In: U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 44-54) Weinheim: Beltz.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2010). Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In: K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 103-117). Wiesbaden: VS Verlag.

Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Hrsg.), *EUA Bologna Handbook*; C 3.4-1, Raabe academic publishing.

Kiper, H. (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625-634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W. Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. & Vollmer, H. (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 8, 11-29.

Klippert, H. (1997). Schule entwickeln – Unterricht gestalten. *Pädagogik*, 49 (2), S.12-17.

Klippert, H. (2006). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (16. überb. Auflage). Weinheim: Beltz.

Kohli, M. (1978). „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. *Soziale Welt*, 29, 1-25.

Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Weide, D. (2008). LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagschule*. Wiesbaden: Wochenschau-Verlag.

König, E. (1995). Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 11-30). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

König, J. & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 186-210.

Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.) (2008): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Krause, D. E. (2004). Kognitiv-emotionale Prozesse als Auslöser von Innovationen – Empirische Überprüfung der Lazarus-Theorie im Innovationskontext. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (2), 63–78.

Kretschmann, R. (2004). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz.

Krüger, H.-H. (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 323-342.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB*. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b). *Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe*. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 280-290.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes*. Bonn.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2008b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn.

Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule & Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS.

Lehrerausbildungsgesetz - LABG (2009). Im Internet:

www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf (Letzter Zugriff: 17.09.2012)

Lahssan, R. & Offenach, B. (2007). *Standards und Kompetenzen. Das neue Lehrerprofil – ausgebildet und evaluierbar*. In: Konrad, F.-M. & Sailer, M. (Hrsg.), *Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung* (S.37-54) Münster: Waxmann.

Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S.128-150). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.

Lehmann, R. H./ Peek, R./ Gänsefuß, R. & Husfeldt, V. (2002). LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 – Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung / Behörde für Bildung und Sport.

Lieberman, A. (Hrsg.) (1988). *Building a professional culture in schools*. New York/London: Teachers College Press.

Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In: V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 261-278). Weinheim: Juventa.

Lüders, C. (2009). Beobachten im Feld und Ethnografie. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Lüders, M., Eisenacher, S. & Pleßmann, S. (2005). Der Umgang mit Studienzeiten. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 116-129.

Lüpke, M. & Neumann, U. (2010). *Gewaltprävention 2.0: Digitale Herausforderungen*. Marburg: Schüren.

Mayr, H. (2004). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: R.Oldenbourg Verlag.

Mayr, J. (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In: H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?!* (S. 413-434). Innsbruck: Studien-Verlag.

Mayr, J. (2006a). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkunspotenzial von Lehrerbildung. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 249-260). Berlin: LIT.

- Mayr, J. (2006b). Theorie+Übung+Praxis=Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft), 149-163.
- Mayring, P.(2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. und neu ausgestatte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8.Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.468-474). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- McCrae, R. R. & Costa Jr., P.T. (1990). *Personality in adulthood*. New York/London: The Guilford Press.
- Messner, R. (2002) Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In: H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S.59-79). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Meuser, M. (2003). Inhaltsanalyse. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner, B. Littig & M. Meuser (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S.71-93). Opladen.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S.57-58). Opladen.
- Mietz, J. (1994). Das vernachlässigte Subjekt. *Pädagogische Führung*, 5 (2), S.56-59.
- Miles, M.B. (1998). Finding keys to School Change. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. W. Hopkins (Hrsg.), *International Handbook of educational change*. (S.37-69). London: Springer.
- Müller, S./Pietsch, M. & Bos, W. (Hrsg.). (2011). *Schulinspektion in Deutschland: Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxmann.
- NBPTS – National Board of Professional Teaching Standards (2003). *Standards & National Board Certification*. Im Internet: http://www.nbpts.org/the_standards (Letzter Zugriff: 24.06.2012)

NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education. NCATE Unit Standards*. Im Internet: http://www.ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf (Letzter Zugriff: 24.06.2012)

Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3.Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

NRW-Expertenkommission (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase*. Hg. vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW.

Oelkers, J. (1999). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. In: F. O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S.66-81.). Universität Frankfurt Inst. f. Sozialpäd.

Oelkers, J. (2007). *Tendenzen in der Bildungsentwicklung in der Schweiz*. Vortrag auf der Frühjahrstagung „Modernisierung der Berufsbildung“ der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE in Zürich (am 05.03.2007).

Oelkers, J. (2010). „I wanted to be a good teacher...“ – Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. In: M. John-Ohnesorg & R. Wernstedt (Hrsg.), *Der Lehrerberuf im Wandel* (S.9-10). Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns: In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.70-82). Frankfurt a.M.: Suhrmap Verlag.

Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.

Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste Empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22, 242-254.

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (215-342). Chur/Zürich: Rüegger.

Peek, R. (2005). Bildungsstandards und zentrale Lernstandserhebungen sorgen für eine ergebnisorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*, Wolters Kluwer, Köln, Kronach, Neuwied, Kennzahl 24.21.

- Peek, R., & Dobbstein, P. (2006). Zielsetzung: Ergebnisorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 177-193). Weinheim: Juventa
- PHZ Schwyz (2002). *Professionsstandards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an der PHZ Schwyz*. Rickenbach.
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? [Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung]* (S. 17 -58). Paderborn: Schöningh.
- Plöger, W. (Hrsg.). (2006a): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? [Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung]*. Paderborn: Schöningh
- Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation in Fachgruppen und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos.
- Reiber, K. (2007). Die Neuvermessung der Lehrerbildung. Konsequente Kompetenzorientierung durch Standards? *Die deutsche Schule*, 99 (2), 164-174.
- Reiss, K. (2004). Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 635-649.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-496). Münster: Waxmann.
- Reynolds, D. (2005). School effectiveness: Past, present and future directions. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulqualität* (S. 11-25). Weinheim: Juventa.
- Rogers, E. M. (2003). *The Diffusion of Innovations*. Fifth Edition. New York: The Free Press.
- Rohr, D. & Roth, H. J. (Hrsg.). (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (1998a). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10* (S.295-326). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. et al. (1998b). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz
- Rolff, H.-G. (2006). Schulentwicklung: Entstehungsgeschichte, Begriff und Gelingensbedingungen. *Pädagogik*, 58 (4), S.42-47.

- Rolff, H.-G. (2007a). Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: N. Berkemeyer & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management* (S. 41-60). Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007b). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungsforschung. In: H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1*. Weinheim/Basel.
- Rouse, W. (1992). *Strategies for innovation: creating successful products systems and organizations*. Wiley, New York.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryle, G. (1970). *The concept of mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Schaarschmidt, U. (2005a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b). *Manual „Stressbewältigungstraining“*. Potsdam: Lehrstuhl für Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie.
- Schaefer, C. (2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen. In: W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S.159 – 169). Wiesbaden: VS.
- Schlee, J. (1997). Organisationsentwicklung an Schulen. *Praxis Schule 5-10*, 8 (5), 34-37.
- Schneider, R. (2010). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“*. Saarbrücken: Suedwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2001). Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, S. 20-27.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Bochum: projekt verlag.
- Seipp, B. & Ruschin, S. (2004): *Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation*. Bochum: Projektverlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, 36).
- Senge, P. M., Kleiner, A. & Roberts, C. (1996). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350.
- Strauss, A. L. (1992). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tenorth, H.-E. (2004). Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 605-661.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S.103-131). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E. (2002a). Qualität der Lehrerarbeit – Qualität der Lehrerbildung. In: ders.: *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg, S. 91–118.
- Terhart, E. (2002b). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: ZKL Texte Nr.23.
- Terhart, E. (2004). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: U. Beckmann/ H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA* (S. 87-98). Weinheim und Basel: Beltz.

Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 275-279.

Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: A. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S.29-42). Berlin: LIT-Verl. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 11).

Terhart, E. (2007). Standards für die Lehrerbildung - Eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 2-14.

Terhart, E. (2010). Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In: M. John-Ohnesorg & R. Wernstedt (Hrsg.), *Der Lehrerberuf im Wandel* (S.11-15). Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6 (1), 34-44.

Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen: Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88, 81-97.

UNESCO (2002). *Learning throughout life: Challenges for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

Van de Ven, A. H., Polley, D. E., Garud, R. & Venkataraman, S. (1999). *The Innovation Journey*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.

Wahl, K., Gravenhorst, L. & Honig, S. M. (1982). *Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Weinert, F.E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F.E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.

Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.). (2005): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.

Wilbers, K. (2005). Standards für die Lehrerbildung von Lehrkräften. In: P. Gonon, R. Huisinga, F. Klauser, R. Nickolaus (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte in der beruflichen Bildung* (135-146). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Winter, M. (2007). *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts (HoF-Arbeitsbericht 2/2007)*. Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg.

Winter, M. (2008). Studienstrukturreform in der universitären Lehrerausbildung – zum Stand der Umstrukturierung des Lehrerstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts. *Beiträge zur Hochschulforschung* 30, (4) 2008, 82-111.

Wittkowski, J. (1994). *Das Interview in der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Wolff, S. (2009). Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.502-513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern</i>	80
<i>Tabelle 2: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren...</i>	81
<i>Tabelle 3: Entwicklung von zu bewertenden Aussagen aus dem Kompetenzbereich Innovieren</i>	83
<i>Tabelle 4: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Schulentwicklung und Lehrerbeteiligung</i>	84
<i>Tabelle 5: Bereiche der Schulentwicklung nach Rolff (vgl. Rolff 1998a)</i>	88
<i>Tabelle 6: Ergänzungen der Antwortmöglichkeiten aus dem Material</i>	89
<i>Tabelle 7: Zusätzlicher Item im Fragenblock Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren</i>	92
<i>Tabelle 8: Zusätzliche Items im Fragenblock Stellungnahme zu KMK Standards</i>	93
<i>Tabelle 9: Itemzusammensetzung des Fragenblocks Aussagen zur eigenen Entwicklung.....</i>	94
<i>Tabelle 10: Lehramtsstudierende der Universität zu Köln (mit Frauenanteil), Stand: WS 2010/2011</i>	96
<i>Tabelle 11: Übersicht über die demographischen Daten der befragten Modellkolleg Studierenden</i>	96
<i>Tabelle 12: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Verständnis von Innovieren.....</i>	100
<i>Tabelle 13: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Überzeugungen und Eigenschaften von Lehrpersonen</i>	101
<i>Tabelle 14: Übersicht der Ergebnisse aus dem Fragenblock Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern..</i>	103
<i>Tabelle 15: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was fördert Innovieren?</i>	105
<i>Tabelle 16: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was hemmt Innovieren?</i>	107
<i>Tabelle 17: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?</i>	109
<i>Tabelle 18: Vergleich Erhebungen 2010 und 2011, Beteiligung an Schulentwicklung</i>	111
<i>Tabelle 19: Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen zu den einzelnen Aussagen</i>	113
<i>Tabelle 20: Zusätzliche Aussagen in der Erhebung von 2011</i>	115
<i>Tabelle 21: Erhebung 2011, Möchten Sie später in der Schule an Innovationsprozessen teilnehmen?... </i>	116
<i>Tabelle 22: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern.....</i>	132
<i>Tabelle 23: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren</i>	133
<i>Tabelle 24: Leitfaden Interviewerhebung 2010: Beschreibung der Traumschule</i>	134
<i>Tabelle 25: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Verständnis von Innovieren</i>	135
<i>Tabelle 26: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Verständnis von Schulentwicklung.....</i>	135
<i>Tabelle 27: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Einflussfaktoren von Innovieren.....</i>	136
<i>Tabelle 28: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Ansatzpunkte für Innovieren in der Schule.....</i>	136
<i>Tabelle 29: Leitfaden Interviewerhebung 2011: Eigene Beteiligung an Innovieren</i>	137
<i>Tabelle 30: Auswertungskategorien für die Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse</i>	146

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Triadenmodell zur Erfassung von Innovationskompetenz (Gröschner, 2011, S.84).....</i>	51
<i>Abbildung 2: SENGE-Dreieck – Architektur der lernenden Organisation (aus: Rolff, 1998a, S.41)</i>	62
<i>Abbildung 3: Das Drei-Wege-Modell nach Rolff (Rolff, 2007b, S.30)</i>	67
<i>Abbildung 4: Mittelwerte der Bewertungen der Aussagen zu Haltungen bzw. Verhaltensintentionen ..</i>	114
<i>Abbildung 5: Mittelwerte der Bewertungen der Aussagen zu selbsteingeschätztem Wissen</i>	114

Anhang

A: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2010

B: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2011 Teil A

C: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2011 Teil B

D: Interviewleitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2010

E: Interviewleitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2011

F: Elektronischer Datenträger mit allen Interviewtranskriptionen der Interviewerhebungen von 2010 und 2011 sowie den digitalisierten Antworten der Fragebogenerhebungen von 2010 und 2011

Anhang A: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2010

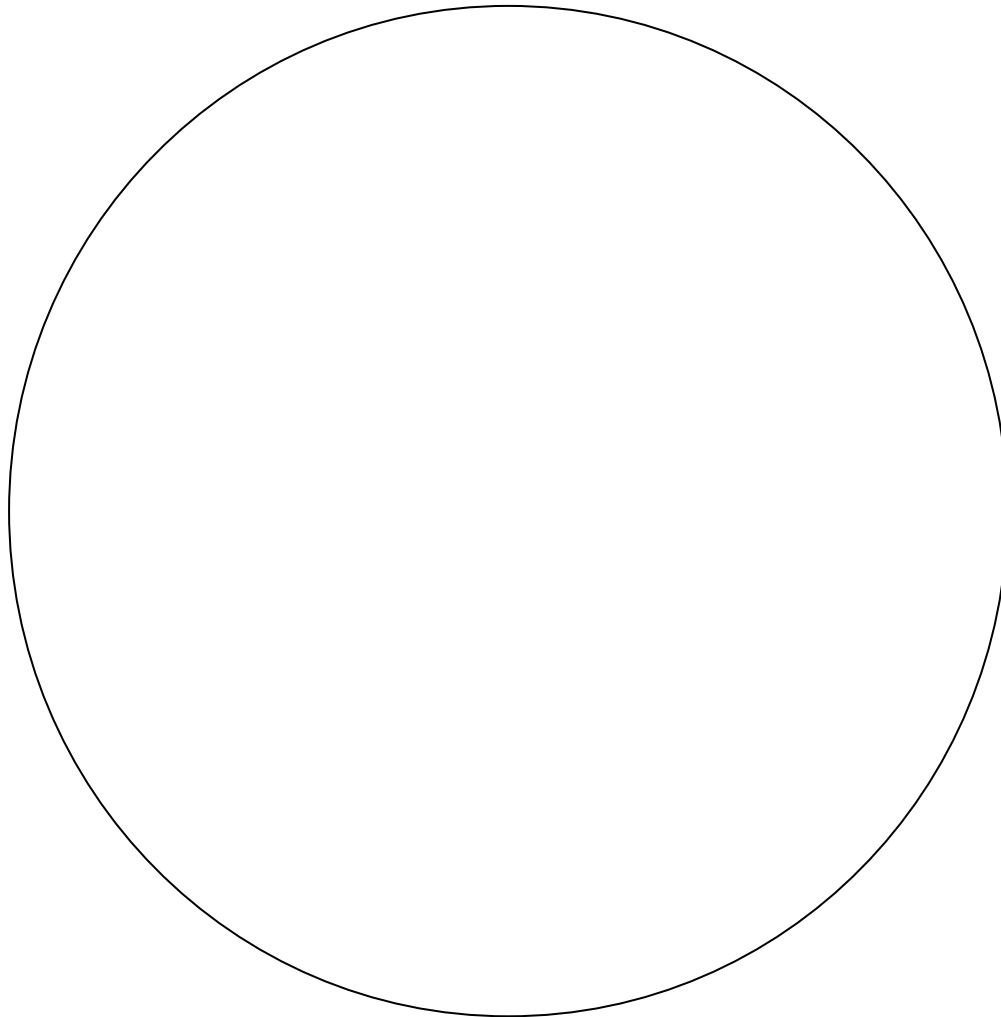
Wie lautet der <u>erste Buchstabe</u> des Vornamens Ihrer Mutter?	Code <input type="text"/>
Wie lautet der <u>erste Buchstabe</u> Ihres Vornamens?	<input type="text"/>
Wie lautet der <u>erste Buchstabe</u> Ihres Geburtsorts?	<input type="text"/>
Wie lauten die <u>beiden Ziffern</u> des Tages Ihres Geburtstags?	<input type="text"/> <input type="text"/>

1)	Demographische Daten			
1.1) Geschlecht:	weiblich <input type="radio"/>	männlich <input type="radio"/>		
1.2) Alter:	<input type="text"/>			
1.3) Semester:	<input type="text"/>			
1.4) Studiengang:	LA Sopäd <input type="radio"/>	LA GHR G <input type="radio"/>	LA GHR H/R <input type="radio"/>	LA Gym/Ges <input type="radio"/>
1.5) Unterrichtsfächer:	<input type="text"/>			
	1.Fach	2.Fach	3.Fach/did. Grundlagenfach	

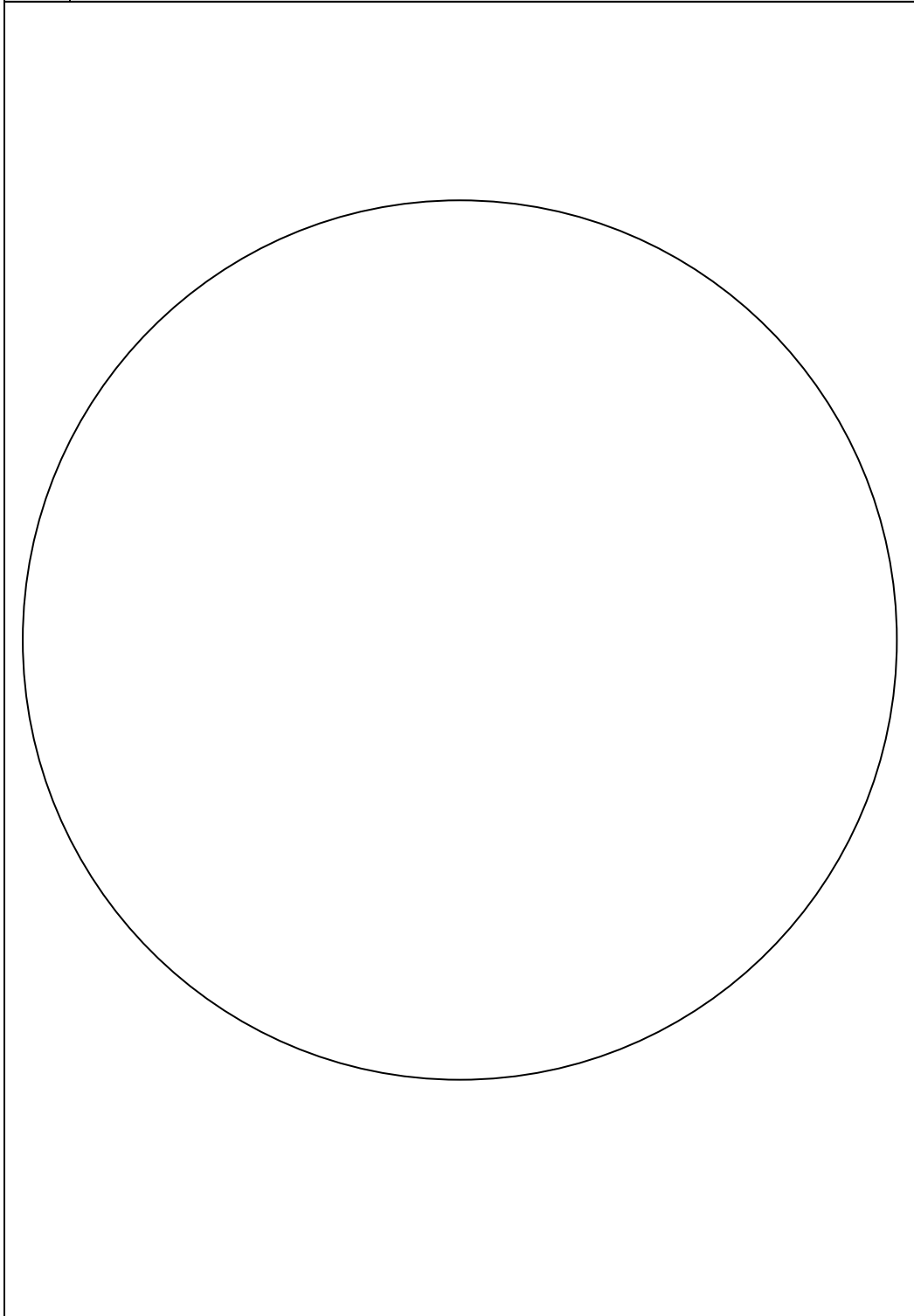
2.1)	Bitte nennen Sie alle Arbeitsaufgaben einer Lehrerin/eines Lehrers.

Bitte erst umblättern nachdem Sie die Fragen beantwortet haben!

2.2) Bitte teilen Sie diesen Kreis so ein, wie sie denken, dass die Zeitaufteilung für Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern aus 2.1) **wünschenswert** wäre. Bitte beschriften Sie jedes Tortenstück mit der entsprechenden Arbeitsaufgabe und ihrem prozentualen Anteil an der Gesamtarbeitszeit einer Lehrerin/ eines Lehrers. Sie können verschiedene Aufgaben zu einem Gebiet zusammenfassen.



2.3) Bitte teilen Sie diesen Kreis so ein, dass jedes Tortenstück den **tatsächlichen Zeitaufwand** einer der genannten Arbeitsaufgaben einer Lehrerin/ eines Lehrers repräsentiert. Achten Sie darauf, dass die Einteilung so ist, wie Sie denken, dass sie **im Schulalltag realistisch** ist. Bitte geben Sie auch hier Prozentzahlen der jeweiligen Aufgaben an.



3.1)	Die Kultusministerkonferenz hat für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften mehrere Kompetenzbereiche formuliert. Einer dieser Kompetenzbereiche ist <i>Innovieren</i> . Was verstehen Sie unter Innovieren im Lehrerberuf und in der Schule?
3.2)	Was fördert die Innovation im Lehrerberuf und in der Schule?
3.3)	Was könnte Innovation im Lehrerberuf und in der Schule hemmen?

4.) Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:		Trifft zu					Trifft nicht zu				
4.1)	Als Lehrer/in werde ich ein/e lebenslange/r Lerner/in sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2)	Der Lehrerberuf ist ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3)	Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine Lehrer/in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4)	Ich werde auf Kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5)	Ich kenne verschiedene Strategien um mit Stress und Belastungen im Lehrberuf umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6)	Ich kenne den spezifischen Bildungsauftrag der Schulform, in der ich später unterrichten werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7)	Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist für meine Arbeit als Lehrperson sehr hilfreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.8)	Ich habe mich bereits inhaltlich mit Ausführungen zur Schulentwicklung befasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9)	Ich kenne verschiedene Methoden wie ich meinen eigenen Unterricht später selbst evaluieren kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.10)	Eltern/Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler sollen an der Schulentwicklung aktiv teilnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.1)	Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?	
5.2)	Inwiefern sollten sich Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung beteiligen?	

A 1.2)	Was fördert die Innovation im Lehrerberuf und in der Schule?
A 1.3)	Was könnte Innovation im Lehrerberuf und in der Schule hemmen?
A 1.4)	Möchten Sie später in der Schule an Innovationsprozessen teilnehmen? Wenn ja, in welcher Form?

A 2.1)	Was verstehen Sie unter Schulentwicklung?
A 2.2)	Inwiefern sollten sich Lehrerinnen und Lehrer an der Schulentwicklung beteiligen?

A 3)	Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:	Trifft zu	Trifft nicht zu
A 3.1)	Als Lehrer/in werde ich ein/e lebenslange/r Lerner/in sein.	0	0
A 3.2)	Der Lehrerberuf ist ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.	0	0
A 3.3)	Als Lehrer/in werde ich mich an Innovationsprozessen in der Schule beteiligen.	0	0
A 3.4)	Ich kenne die rechtlichen Rahmenbedingungen für Lehrer/innen.	0	0
A 3.5)	Ich werde auf Kollegiale Beratung in der Schule zurückgreifen.	0	0
A 3.6)	Als Lehrer/in werde ich neue Medien in meinen Unterricht einbinden.	0	0
A 3.7)	Ich kenne verschiedene Strategien, um mit Stress und Belastungen im Lehrberuf umzugehen.	0	0
A 3.8)	Als Lehrer/in werde ich in Steuergruppen mitarbeiten.	0	0
A 3.9)	Als Lehrer/in werde ich meinen Unterricht an den Schülerinnen und Schülern orientieren.	0	0
A 3.10)	Das Feedback von Schülerinnen und Schülern ist für meine Arbeit als Lehrperson sehr hilfreich.	0	0
A 3.11)	Als Lehrer/in werde ich freiwillig an Fortbildungen teilnehmen.	0	0
A 3.12)	Ich habe mich bereits inhaltlich mit Ausführungen zur Schulentwicklung befasst.	0	0
A 3.13)	Ich kenne verschiedene Methoden wie ich meinen eigenen Unterricht später selbst evaluieren kann.	0	0
A 3.14)	Eltern/Erziehungsberechtigte der Schülerinnen und Schüler sollten an der Schulentwicklung aktiv teilnehmen.	0	0
A 3.15)	Als Lehrer/in werde ich aktiv an der Gestaltung des Schulprogramms mitwirken.	0	0
A 3.16)	Ich kenne den spezifischen Bildungsauftrag der Schulform, in der ich später unterrichten werde.	0	0

Anhang C: Fragebogen der Fragebogenerhebung im Jahr 2011 Teil B

Code: BSG12

Im zweiten Teil des Fragebogens möchte ich Sie bitten, Ihre Angaben aus der Erhebung vom April 2010 mit den heutigen Angaben zu vergleichen und etwaige Veränderungen zu kommentieren.

B 1)	Auf die Frage „ Was verstehen Sie unter Innovation im Lehrerberuf und Schule? “ haben Sie im April 2010 geantwortet:
Innovieren bedeutet für mich neue Ideen und Inhalte schaffen, die das bisherige Schulsystem für ALLE verbessern und attraktiver machen. Innovieren setzt für mich Kreativität, Aufgeschlossenheit und Mut voraus. Innovieren bedeutet Fortschritt.	
B 1.1)	Wenn Sie diese Aussage mit der heutigen Angabe unter A 1.1) vergleichen, sehen Sie Unterschiede? Wenn ja welche?
B 1.2)	Falls Sie Unterschiede feststellen können, wie erklären Sie sich diese?

B 2)	Auf die Frage „ Was verstehen Sie unter Schulentwicklung? “ haben Sie im April 2010 geantwortet:
<p>Schule als Institution muss gefestigt sein, sich jedoch weiterentwickeln. Konzepte müssen reflektiert und überarbeitet werden und an das Bedürfnis der Schüler angepasst werden</p>	
B 2.1)	Wenn Sie diese Aussage mit der heutigen Angabe unter A 2.1) vergleichen, sehen Sie Unterschiede? Wenn ja welche?
B 2.2)	Falls Sie Unterschiede feststellen können, wie erklären Sie sich diese?

Anhang D: Leitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2010

Fragenblock: Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern

- 1) Du hattest im Fragebogen die Aufgabe Tortenstücke mit den Arbeitsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern zu benennen. Ich hab sie Dir hier noch einmal mitgebracht. Kannst Du mir erklären, was sich hinter den einzelnen Tortenstücken an konkreten Aufgaben verbirgt?
 - 2) Du hattest die Aufgabe eine Zeiteinteilung zu machen, wie Du sie einmal für wünschenswert und einmal für realistisch hältst. Was unterscheidet die beiden Kreise?
-

Fragenblock: Verständnis von Innovieren und Einflussfaktoren

- 3) Du hattest im Fragebogen die Aufgabe anzugeben, was du unter Innovieren im Lehrerberuf und Schule verstehst. Die Kultusministerkonferenz hat sich dazu auch Gedanken gemacht und hat drei Kompetenzen in diesem Bereich formuliert. Ich hab sie dir hier einmal mitgebracht. Lies sie dir doch bitte einmal in Ruhe durch. Was verstehst Du unter diesen Kompetenzen?
 - 4) Was denkst du was Innovieren fördern könnte?
 - 5) Und was könnte Innovieren auf der anderen Seite hemmen?
 - 6) Wir haben jetzt ja schon relativ viel über Innovieren geredet, was denkst du denn wo deine persönlichen Stärken oder Interessen liegen, die du später in Innovationsprozessen einbringen könntest?
-

Fragenblock: Beschreibung der Traumschule

- 7) Du hast jetzt auf allen Ebenen völlig freie Hand bei der Planung Deiner Traumschule, wie stellst Du sie Dir vor? Hier hast Du noch ein Blatt Papier und einen Stift, falls Du etwas notieren oder aufzeichnen möchtest.
- 8) Warum hast Du ausgerechnet diese Punkte zuerst genannt? (Sind sie Dir das Wichtigste in Deiner Traumschule?)

Anhang E: Leitfaden der Interviewerhebung im Jahr 2011

Fragenblock: Verständnis von Innovieren

- 1) Wir beide haben ja schon mal ein Interview im Mai 2010 geführt und damals habe ich Dir die drei Kompetenzen im Kompetenzbereich Innovieren vorgelegt. Ich habe sie Dir noch einmal mitgebracht. Du musst natürlich nicht mehr wissen, was Du damals gesagt hast. Wenn man da was vergleichen könnte oder so, dann ist das später meine Aufgabe. Da musst Du Dir also keine Gedanken zu machen. Was fällt Dir zu den einzelnen Kompetenzen ein?
 - 2) Welche Themen, Bereiche oder auch Aspekte gehören für Dich zu den einzelnen Kompetenzen?
 - 3) Wie würdest Du Innovieren definieren?
-

Fragenblock: Verständnis von Schulentwicklung

- 4) Wie würdest Du Schulentwicklung definieren?
 - 5) Wie würdest Du das Verhältnis von Innovieren und Schulentwicklung beschreiben?
-

Fragenblock: Einflussfaktoren von Innovieren

- 6) Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule persönliche Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern für wichtig?
 - 7) Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule Eigenschaften von Lehrerinnen und Lehrern für wichtig?
 - 8) Inwiefern hältst Du für Innovieren in der Schule strukturelle Rahmenbedingungen für wichtig?
-

Fragenblock: Ansatzpunkte für Innovieren in der Schule

- 9) Welche Innovationen im schulischen Kontext findest Du sinnvoll?
 - 10) Wo in der Schule sollte Innovieren für dich ansetzen?
-

Fragenblock: Eigene Beteiligung an Innovieren

- 11) Wie stehst Du zu Innovieren in der Schule?
- 12) An welchen Innovationen würdest Du Dich beteiligen?

Anhang F: Elektronischer Datenträger

Inhalt:

- Interviewtranskriptionen der Interviewerhebung im Jahr 2010
- Interviewtranskriptionen der Interviewerhebung im Jahr 2011
- digitalisierte Antworten der Fragebogenerhebungen im Jahr 2010
- digitalisierte Antworten der Fragebogenerhebungen im Jahr 2011