

Eva M. Hertle
(Universität Paderborn)

Die Last innovativer Lehrerbildung!?
Oder: Lasst Studienseminare innovative
Lehrerbildung gestalten!

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/hertle_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

**Qualifizierung von Berufs- und
Wirtschaftspädagogen zwischen
Professionalisierung und Polyvalenz**

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



ABSTRACT (HERTLE 2007 in Ausgabe 12 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/hertle_bwpat12.pdf

Die Diskussionen über die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen richten sich in den letzten Jahren zunehmend auf die zweite Phase der Lehrerausbildung. In vielen Bundesländern münden diese in entsprechende Reformvorhaben. Die Reformvorhaben zielen dabei zum Teil auf organisatorisch-strukturelle, zum Teil aber auch auf didaktisch-curriculare Veränderungen in dieser Phase der Lehrerausbildung. Dies zeigen z. B. die Reformvorhaben, die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms innovelle-bs angestoßen wurden. Eine Frage, die im Rahmen der Veränderungsaktivitäten allerdings ausgeblendet bleibt, ist diejenige, wie Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung erfolgreich implementiert werden können. Während für den Schulkontext in den letzten Jahren vielfältige Hinweise gesammelt werden konnten, dass sich Innovationen – wie bspw. das Lernfeldkonzept – nicht als Selbstläufer erweisen, wird diese Problematik für den Vorbereitungsdienst bislang nicht diskutiert. Im Rahmen dieses Beitrags soll diesem noch nicht beachteten Problemkontext nachgegangen werden. Hierzu wird einerseits eine Kennzeichnung der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorgenommen und die Relevanz dieser Lehrerausbildungsphase herausgestellt. Andererseits werden – unter Rückgriff auf eine Fallstudie, die sich mit der Implementation eines Portfolio- und eines lernfeldorientierten Ausbildungskonzepts beschäftigte – der Problemkontext ‚Veränderungsprozesse in der zweiten Phase der Lehrerausbildung‘ geschärft und Hinweise für Veränderungsprozesse, unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchskontextes, gegeben.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

Die Last innovativer Lehrerbildung!? Oder: Lasst Studienseminare innovative Lehrerbildung gestalten!

1 Problemkontext: Lehrerrekutierung, -bildung und -handeln

Erfolgreiches Lehrerhandeln, so die Annahme, auf der die deutsche Lehrerbildungspraxis beruht, ist das Ergebnis eines langjährigen Aus- und Weiterbildungsprozesses (vgl. z. B. TERHART 1992, 2001; SLOANE 2001). In einem einfachen Input-Output-Modell lässt sich diese Annahme folgendermaßen darstellen:

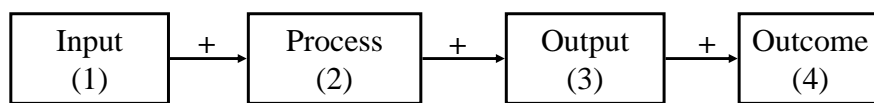


Abb. 1: Prozess der Lehrerbildung

Dabei wird davon ausgegangen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen den Teilaspekten Input (1), sprich den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern, die in das Lehrerbildungssystem einmünden, sowie den entsprechenden Regularien (regulativen Institutionen) für das Lehrerbildungssystem, dem konkret ausgestalteten Aus- und Weiterbildungsprozess (2), dem hierdurch erzielten Lernergebnis (3) sowie dem tatsächlichen Lehrerhandeln im Tätigkeitsfeld (4) besteht (vgl. hierzu z. B. auch die Hinweise zum Wirkungszusammenhang von Lehrerbildung und -handeln von WILBERS 2004). Nun müsste konsequenterweise wiederum zwischen den einzelnen Phasen der Lehreraus- und -weiterbildung, d. h. dem Studium als erste Phase (a), das in der folgenden Abbildung die Zeitspanne von t_0 bis t_1 umfasst, dem Referendariat bzw. dem Vorbereitungsdienst als zweite Phase (b) von t_1 bis t_2 sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung als dritte Phase (c), die zwischen t_2 und t_3 angesiedelt ist – so wie es Abbildung 2 zum Ausdruck bringt – differenziert werden.

Bereits seit Jahren lassen sich an mehreren Stellen in diesem Prozess – bzw. an mehreren Stellen in den Teilprozessen – Probleme lokalisieren, die sich – so wird vermutet – auf die einzelnen Teile sowie den Gesamtprozess auswirken.

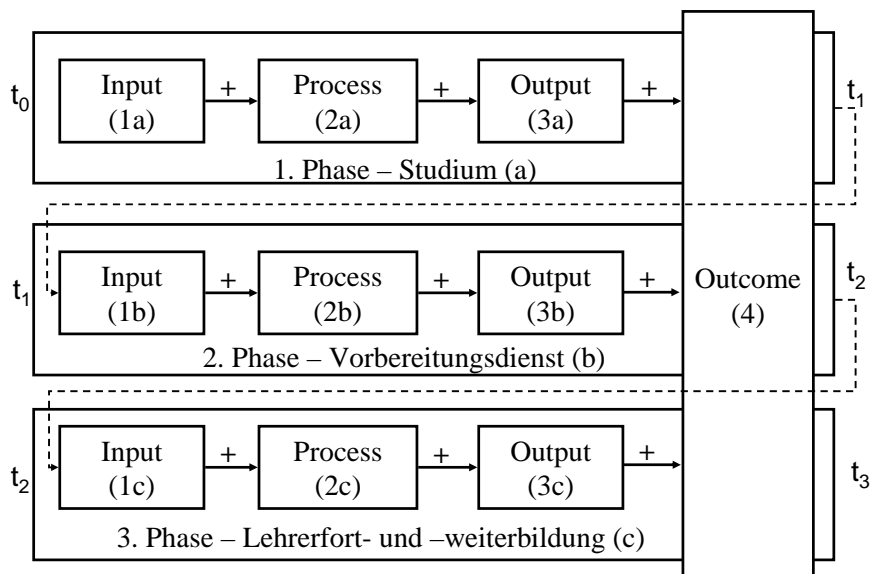


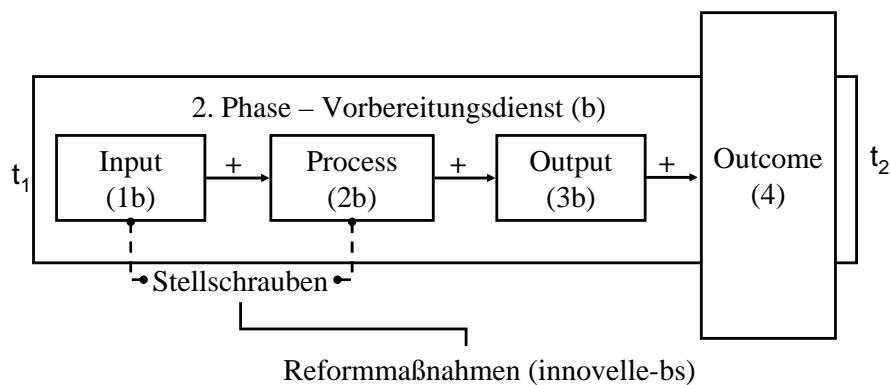
Abb. 2: Nach Ausbildungsphasen differenzierter Lehrerbildungsprozess

Im Folgenden soll die zweite Phase, d. h. der Vorbereitungsdienst, im Vordergrund stehen. So ist im berufsbildenden Schulbereich schon seit Jahrzehnten in nahezu allen Bundesländern ein eklatanter Bewerbermangel zu verzeichnen (vgl. JOST 1990; BADER et al. 1993; BADER et al. 1992; BADER/ SCHÄFER 1995, 2000, 2001, 2002; vgl. zusammenfassend auch HERTLE 2007). Dieser Bewerbermangel führte und führt z. T. noch immer zu Sondermaßnahmen bei der Akquisition von Lehramtsanwärtern bzw. zu berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen für Akademiker mit fachwissenschaftlichem universitärem Studienabschluss. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Organisation und Durchführung des Vorbereitungsdienstes sowie die Arbeit mit den angehenden Lehrern an der Schule. Gleichzeitig nehmen in den letzten Jahren die Diskussionen um die Qualität der Lehrerbildung nicht nur zu, sondern sie werden – zumindest der Wahrnehmung nach – zunehmend schärfer. Diese Diskussionen werden wiederum geschürt durch Mängel in den Schüler- bzw. Schulsystemleistungen, wie sie bspw. in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS (vgl. BAUMERT et al. 2000) oder auch PISA (vgl. OECD 2000) festgestellt wurden.

Als Folge auf die identifizierten und vermuteten Probleme im Prozess der Lehrerbildung werden seit Anfang des neuen Jahrtausends eine Vielzahl an Reformoptionen für die Lehrerbildung diskutiert, im Rahmen von Modellvorhaben versuchsweise erprobt und z. T. wurde auch damit begonnen, Reformoptionen umzusetzen. Dabei geht es sowohl um Fragen bzgl. Veränderungen in der Lehrerausbildung als auch um solche in der Berufseinstiegsphase von jungen Lehrkräften oder in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Primäres Ziel der Veränderungsvorhaben ist die Verbesserung des Status Quo und damit eine zukunftsweisende Lehrerbildung. In den einzelnen Bundesländern werden hierfür ganz unterschiedliche Wege beschritten. Wie bunt sich der föderale Strauß an Reformmaßnahmen hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes, der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie der Berufsausübungsphase darstellt, deuten z. B. die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms *innovelle-bs* 28 gebündelten und seit 2001 durchgeführten Modellversuche an (vgl. u. a. SCHULZ

et al. 2006; auch BELLENBERG/ THIERACK 2003 weisen in einer Synopse zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland auf Reformmaßnahmen in den unterschiedlichen Lehrämtern hin). In diesem Beitrag soll der Vorbereitungsdienst im Zentrum der Betrachtungen stehen, derjenige Teil der Lehrerbildung, welcher auch schon mal als vernachlässigter Teil bezeichnet wird (vgl. FRECH/ REICHWEIN 1977; SCHÄFERS 2002 und die dort verwendete Literatur). Aber auch innerhalb dieser Phase wird eine Einschränkung vorgenommen. Es geht um den durch Studienseminare organisierten Teil der zweiten Phase. Im Rahmen von *innovelle-bs* wurde für den Vorbereitungsdienst dabei an folgenden Stellschrauben gearbeitet:



- Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase
- Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner
- Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern
- Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte
- Netz- und multimedigestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung
- Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich veränderten beruflichen Schulen
- Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen

Abb. 3: Stellschrauben und Reformmaßnahmen in der zweiten Phase

Die vielfältigen Reformmaßnahmen stimmen angesichts der z. T. vernichtenden Urteile über Lehrkräfte und ihr Handeln positiv. Es drängen sich allerdings zwei Fragen auf, denen in diesem Zusammenhang offensichtlich noch zu wenig Bedeutung geschenkt wird. Die eine Frage ist diejenige nach dem genauen Zusammenhang, d. h. dem Wirkungszusammenhang zwischen der organisierten Lehrerbildung und der Qualität des Lehrerhandelns in deutschen Schulen. Die Forschungsbefunde hierzu sind allenfalls punktuell, zumeist normativ und stammen i. d. R. aus den Vereinigten Staaten. Die wenigen Hinweise, die vorliegen, verweisen allerdings darauf, dass dem Lehrerhandeln, welches gezielt ausgebildet wurde, eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse bei den Schülern einnimmt (vgl. TERHART 2000, 76; OSER 2001, 83ff.; LIPOWSKY 2006, 49) und sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der Ausbildungsphase und der Professionalität im Lehrerhandeln vermuten lässt (vgl. neben DANN et al. 1978 und OESTERREICH 1988 auch die Hinweise bei PRES 2001; SCHÖNKNECHT 2004; BLÖMEKE 2004).

Die zweite Frage, die rund um die Diskussion, Entwicklung und Implementation von Reformmaßnahmen bislang scheinbar ausgeblendet bleibt und die in diesem Beitrag im Zent-

rum steht, ist diejenige, wie Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung erfolgreich umgesetzt werden können. Diese Frage erscheint nicht zuletzt deshalb legitim, weil in den letzten Jahren vielfältige Hinweise gesammelt werden konnten, dass die Implementation von Innovationen im Kontext Schule – wie z. B. das Lernfeldkonzept – gerade keine Selbstläufer darstellen, sondern mit zahlreichen Problemen verbunden sind (vgl. z. B. KREMER 2003; LUCHTE 2005; BÖHNER 2006). Vor dem Hintergrund der zweiten Phase der Lehrerbildung – so scheint es zumindest – wurde diesem Problem bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt, was angesichts des Handlungs- und notwendigen Erfolgsdrucks nahezu verwunderlich anmutet.

Im vorliegenden Beitrag soll eine erste Annäherung an Veränderungsprozesse in dem durch Studienseminare organisierten Teil der zweiten Phase der Lehrerbildung geschaffen werden. Dabei wird auf Veränderungsprozesse im Kontext des Modellversuchs FiT (Flexibilisierung, Individualisierung und Teambildung in einer integrativen, lernfeldorientierten Lehrerbildung für berufliche Schulen) Bezug genommen, die über eine Fallstudie im Rahmen eines Dissertationsprojekts näher beleuchtet wurden. Die Fallstudie sowie deren Kontext sollen im folgenden Abschnitt skizziert werden.

2 Fallstudienkontext

2.1 Der Modellversuch FiT

Der Modellversuch FiT wurde von 2002 bis 2005 an zwei hessischen Studienseminaren für berufliche Schulen in Hessen durchgeführt und war im BLK-Modellversuchsprogramm *innovelle-bs* angesiedelt. Gleichwohl Modellversuche einen sehr spezifischen Kontext darstellen, war mit der durchgeführten Studie die Hoffnung verbunden, auch grundsätzlichere Hinweise zu Veränderungsprozessen in Studienseminaren zu generieren. Dies soll insbesondere dadurch gefördert werden, dass dabei die spezifischen Rahmenbedingungen an Studienseminaren in den Blick genommen werden.

Im Mittelpunkt der Arbeiten im Modellversuch FiT stand die Revision der seminarbasierten Lehrerbildung. Da die Nachzeichnung aller Geschehnisse und Prozesse im Rahmen der Studie nicht möglich waren, wurden zwei für den Modellversuch sehr bedeutende Entwicklungslinien – denen das Potenzial zugeschrieben werden kann, Hinweise zu Veränderungsprozessen zu geben – näher beleuchtet. Diese beiden Entwicklungslinien beziehen sich auf die Entwicklungen (1) eines Portfoliokonzepts, durch welches die Berufsbiographie der Lehramtsanwärter stärker in den Blick genommen werden sollte, sowie (2) von curricularen Ausbildungseinheiten – so genannte Ausbildungsfelder – durch welche die Ausbildung systematisch strukturiert werden sollte (vgl. u. a. HERTLE/ SLOANE 2005; 2007). Diese beiden Neuerungen werden in den folgenden Abschnitten näher gekennzeichnet.

2.2 Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung – das Ausbildungsfeldkonzept

Während die Kritik an der Lehrqualität zu Diskussionen um Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung in didaktisch-curricularer Hinsicht führt, folgen auf die Probleme der ausreichenden Versorgung mit Lehrkräften in nahezu allen Bundesländern Sondermaßnahmen zur Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses, die – kritisch betrachtet – eine Unterwanderung der formalen zwei- bzw. dreiphasigen Lehrerausbildung darstellen.

Im Modellversuch FiT sollte an beiden Problempunkten angesetzt werden. Zum einen sollte eine curriculare Reorganisation des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund einer zukunftsweisenden zweiten Phase der Lehrerbildung vorgenommen werden, die insbesondere auch die Vorbereitung auf das Lernfeldkonzept in den Blick nimmt. Zum anderen sollte den heterogenen Voraussetzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst Aufmerksamkeit geschenkt werden, d. h. auch Quereinsteigern sollte eine für sie adäquate Vorbereitung auf den Schuldienst geboten werden. Als ein didaktisch-curriculares Konzept, welches dieser Anforderung gerecht werden könnte, wurde dabei die Lernfeldorientierung bewertet. Lernfeldlehrpläne folgen einer handlungslogischen Sequenzierung – und nicht wie traditionelle Lehrpläne einer fachsystematischen – und orientieren sich dabei am jeweiligen beruflichen Handlungsfeld der Lerner. Traditionelle Unterrichtsfächer werden durch die curriculare Einheit Lernfeld abgelöst. Lernfelder sind didaktisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder und damit fächerübergreifend. Sie zielen auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. z. B. KREMER/ SLOANE 2000, 71ff.). Ebenso wie lernfeldstrukturierte Lehrpläne für die berufliche Erstausbildung sollte sich das neu zu entwickelnde Curriculum an den konkreten Anforderungen im beruflichen Handlungsfeld und den hierfür notwendigen Kompetenzen orientieren. Es sollte ein so genanntes Ausbildungsfeldkonzept entwickelt und implementiert werden. Mit diesen Entwicklungen wurde somit an einer curricularen Stellschraube für den Vorbereitungsdienst gearbeitet.

Um das Handlungsfeld für Lehrkräfte an beruflichen Schulen operationalisierbar zu gestalten und entsprechende Kompetenzprofile abzuleiten, wurde im Modellversuch die Lehrerhandlungsmatrix (zu einer ausführlicheren Darstellung der Entwicklung der Lehrerhandlungsmatrix vgl. u. a. HERTLE/ SLOANE 2004; 2005) entwickelt. Durch sie können einerseits die unterschiedlichen *Handlungsfelder* von Lehrenden für berufsbildende Schulen und andererseits die darin zu verortenden *Handlungen resp. Aufgabenbereiche* strukturell erfasst werden. Handlungsprozesse und Handlungsfelder von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen können dann weiter konkretisiert werden. Für die Systematisierung der *Handlungsfelder* bzw. *-orte* wurde folgende Ausdifferenzierung gewählt: *Klasse, Bildungsgang, Schule* sowie *Umfeld* (Region, Verbände, Ausbildungsbetriebe, andere Schulen etc.).

Für die Definition der *Handlungsprozesse* stellte sich das Problem, dass Prozesse prinzipiell sehr schwer abgrenzbar sind, da sie sich überschneiden können und z. T. auf strukturgleichen Basisprozessen beruhen. Tätigkeiten lassen sich außerdem immer wieder über Tätigkeiten ausdifferenzieren bzw. zu allgemeinen Tätigkeiten bündeln. *Handlungsprozesse* konkretisieren sich letztlich erst in den oben beschriebenen Aufgabenfeldern. Folgende relevante

Handlungsprozesse konnten identifiziert werden: *Erziehen, Unterrichten, Beraten, Betreuen, Verwalten, Organisationen entwickeln* sowie *übergreifende Tätigkeiten*.

In eine Matrix übertragen lässt sich das über Orts- und Handlungskomponente aufgerissene Lehrerhandlungsfeld folgendermaßen darstellen:

		H a n d l u n g s f e l d e r				
		Klasse	Bildungsgang	Schule	Umfeld	
H a n d l u n g s p r o z e s s e	Didaktische Kommunikation	Analysieren, Diagnostizieren				
	Informieren, Präsentieren, Vortragen, usw.					
	Erziehen, Beraten					
	Problematisieren, Fragen					
	Moderieren					
	Caring – „Fördern“, Betreuen					
	Reflektieren, Evaluieren, Beurteilen					
	Innovieren / Entwickeln / Gestalten					
	Verwalten					

Abb. 4: Lehrerhandlungsmatrix (HERTLE/ SLOANE 2005, 94)

Die Matrix wurde im Modellversuch FiT als Referenzrahmen für die Konzeption curricularer Einheiten herangezogen, um – in Anlehnung an Lernfeldcurricula – Tätigkeitsbereiche zu bestimmen, die sich von anderen Tätigkeitsbereichen abgrenzen und für die sich konkrete Kompetenzprofile bestimmen lassen. Für die konkrete Ausbildungsarbeit in den Studienseminaren wurden auf Basis der Handlungsmatrix vier Lernfelder für die Lehrerausbildung so genannte Ausbildungsfelder – entwickelt, in denen, dem Prinzip der Exemplarität folgend, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf die Anforderungen ihres zukünftigen Tätigkeitsfelds vorbereitet werden sollen. Ein Ausbildungsfeld ist dabei in Analogie zum Lernfeld eine

didaktisch-curriculare Einheit, die sich auf einen begrenzten beruflichen Handlungsraum mit einem definierten Anforderungsprofil bezieht (vgl. HERTLE/ SLOANE 2005, 195). Schematisch stellt sich die Genese der vier Ausbildungsfelder nach HERTLE/ SLOANE (2005, 105) folgendermaßen dar:

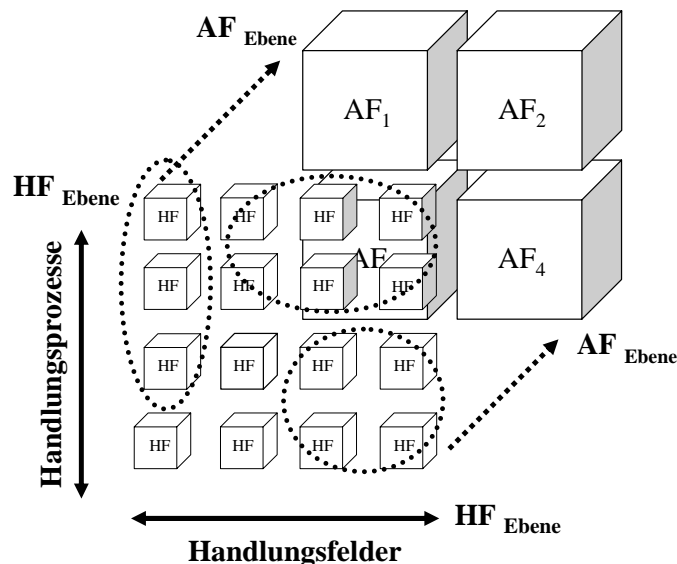


Abb. 5: Vom Handlungsfeld zum Ausbildungsfeld (HERTLE/ SLOANE 2005, 105)

Folgende vier Ausbildungsfelder wurden generiert:

Ausbildungsfeld 1: Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten

Ausbildungsfeld 2: Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien

Ausbildungsfeld 3: Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext

Ausbildungsfeld 4: Die Schule gestalten und verwalten

Mit der Definition der Ausbildungsfelder waren mehrere wichtige Aspekte verbunden: Zum einen wurde eine begrenzte Anzahl an curricularen Ausbildungseinheiten geschaffen, auf deren Basis sich eine differenzierte Ausbildungsarbeit begründet entwickeln lässt und die sich über ihre Struktur gegenüber Veränderungen flexibel zeigt. Diese Offenheit erforderte in Folge aber auch weitere Präzisionsarbeit, die sich – entsprechend der Präzisionsarbeit im Lernfeldkonzept – neben einer Konkretisierung von Zeit- und Inhaltsangaben sowie einer logischen Sequenzierung, auch in einer kritischen Überprüfung der didaktisch-curricularen Einheiten in den Seminaren niederschlug. Hier wird die Parallelität zur Arbeit mit Lernfeldcurricula in berufsbildenden Schulen deutlich: Die von der KMK entwickelten Rahmenlehrpläne sind so allgemein gehalten, dass eine Präzisierung durch die umsetzenden Lehrkräfte unerlässlich ist (vgl. SLOANE 2005c, 127f.).

Zum anderen wird durch die Ausbildungsfelder ein konkreter Bezug zum beruflichen Tätigkeitsfeld hergestellt, das wiederum den Ausgangspunkt für die Gestaltung konkreter Ausbildungsmaßnahmen bildet.

Das durch die vier Ausbildungsfelder markierte und hierdurch curricular erfasste Lehrhandlungsfeld stellte einen Rahmen dar, den es in den Modellversuchsseminaren vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Ausgangslage zu füllen galt. Die Seminare waren – analog zur Bildungsgangarbeit an berufsbildenden Schulen – dazu aufgefordert, auf der Basis der Ausbildungsfelder und in Anlehnung an die Begrifflichkeit ‚Lernsituation‘ (vgl. BUSCHFELD 2003; SLOANE 2003) aus der beruflichen Erstausbildung, Ausbildungssituationen zu entwickeln und auf diese Weise das Curriculum für die Ausbildungsarbeit zu konkretisieren.

2.3 Biographieorientierung und Portfolioarbeit

Mit der Revision der curricularen Grundlagen für die zweite Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen im Rahmen des Modellversuchs FiT war u. a. das Ziel verbunden, verstärkt die Biographien der Lehramtsanwärter – welche vor dem Vorbereitungsdienst teilweise sehr heterogen verliefen – und die hiermit verbundenen Ansprüche der angehenden Lehrer an ihren Lernprozess im Vorbereitungsdienst in den Blick zu nehmen. Auf der Suche nach einem geeigneten Konzept, durch das die individuellen Voraussetzungen erfasst und für die Ausbildung greifbar gemacht werden konnten, stieß man im Modellversuch auf das Portfoliokonzept (vgl. HERTLE/ SLOANE 2004, 2005; TETZNER 2007; HERTLE 2007; HKM o. J.).

Durch die Portfolioarbeit sollten die Referendare dazu angeleitet werden, darüber nachzudenken, an welcher Stelle sie sich in ihrem Professionalisierungsprozess zur Lehrkraft befinden, welche ihre Stärken und Schwächen sind, um hierauf aufbauend in Zusammenarbeit mit den Ausbildern die Teilnahme am Ausbildungsprogramm zu planen und durchzuführen. Das Portfolio soll dabei insbesondere als systematische Dokumentations- und Reflexionsgrundlage diesen Prozess unterstützen und als Grundlage für Beratungsgespräche mit den Ausbildern dienen. Im Grunde genommen geht es um die Erstellung einer Kompetenzbilanz, wie sie u. a. von ERLER et al. (2003) für den betrieblichen Arbeitsmarkt vorgeschlagen wird und durch die beruflich sowie außerberuflich erworbene Kompetenzen festgehalten werden. Diese Kompetenzbilanz soll die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dabei unterstützen, ihren bisherigen Professionalisierungsprozess zu bewerten und ihren Lernprozess zu steuern, wobei dieser Prozess durch gezielte Beratungsarbeit eines Ausbilders begleitet wird (vgl. TETZNER 2007; HKM o. J.). Angestoßen wurden die Überlegungen zur Implementation eines Ausbildungsportfolios durch Entwicklungen in der Schweizer Lehrerausbildung. Dort wird das Portfoliokonzept in Anlehnung an das schweizerische Qualifikationshandbuch, welches auf die Anerkennung informell erworbener beruflicher Qualifikationen abzielt, eingesetzt (vgl. CH-Q 2000). Das Klientel in der zweiten Phase der Lehrerbildung kann auf z. T. ganz unterschiedliche berufliche sowie außerberufliche Erfahrungen zurückblicken, die vor dem Beginn der zweiten Phase der Lehrerbildung erworben wurden, welche sich allerdings für die Professionalisierung im Lehrberuf als fruchtbar erweisen können und über die Portfolioarbeit systematisch in die Ausbildungsarbeit einbezogen werden sollen. Diese Heterogenität im hessi-

schen Vorbereitungsdienst ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass Fachtheorie- und Fachpraxislehrer integriert ausgebildet werden. Diese integrative Ausbildung verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren Binnendifferenzierung.

2.4 Hinweise zur durchgeführten Studie

Motiviert wurde die Studie u. a. dadurch, dass die in den beiden Modellversuchsseminaren angestoßenen Prozesse – z. T. auch bewusst – unterschiedlich angestoßen, durchgeführt und teilweise mit unterschiedlichem Erfolg beendetet wurden. Ziel der durchgeführten Studie war es, mehr Licht ins Dunkel zur Frage, wie Veränderungen in der zweiten Phase erfolgreich umgesetzt werden können und auf welche Faktoren es für erfolgversprechende Veränderungsprozesse in Studienseminaren für berufsbildende Schulen besonders zu achten gilt, zu bringen. Hierfür wurden die Modellversuchs- bzw. die Veränderungsprozesse genauer analysiert, um klärende Hinweise für die unterschiedlichen Prozessverläufe und Erfolge zu finden (vgl. HERTLE 2007).

Die Studie, die sich am Paradigma der qualitativen Sozialforschung orientiert, wurde als Dissertationsprojekt im Rahmen der Tätigkeit als wissenschaftliche Begleitung durchgeführt. Das Verhältnis der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuchsfeld kann als responsiv bezeichnet werden (vgl. SLOANE 2005a, 660ff.; 2005b, 328ff.), d. h. die Personen der wissenschaftlichen Begleitung waren in die Entwicklungs- und Implementationsarbeiten beratend und moderierend eingebunden, ohne dabei gleichzeitig der maßgebliche Motor der Entwicklungsarbeiten geworden zu sein. Unter anderem dieses responsive Verhältnis erwies sich für eine nähere Betrachtung des Feldes im Rahmen einer qualitativ angelegten Fallstudie als vorteilhaft. Aber auch das noch nicht durch Forschungsarbeiten vorstrukturierte Forschungsfeld – Studienseminare im Rahmen von Veränderungsprozessen – ließ eine qualitative Untersuchung als die überlegene Forschungsrichtung hervorgehen.

Für die Datengenerierung wurde zum einen ein geschlossener Fragebogen eingesetzt, mit dem bei Ausbildern und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Modellversuchsfeld systematisch Hinweise gesammelt wurden. Darüber hinaus wurden in allen fünf hessischen Studienseminaren für berufliche Schulen, d. h. in den beiden Modellversuchsseminaren und den drei nicht am Modellversuch beteiligten Studienseminaren, problemzentrierte Interviews geführt. Dabei wurden in jedem Seminar Interviews sowohl mit der jeweiligen Seminarleitung sowie mit einer Gruppe an Ausbildern geführt. In den Modellversuchsseminaren wurde darüber hinaus zwischen Ausbildern, die am Modellversuch aktiv mitgearbeitet haben, und Ausbildern, die nicht in die Entwicklungsprozesse eingebunden waren, differenziert. Ein weiteres Interview konnte mit einer Person der Bildungsverwaltung geführt werden. In der Summe konnte mit 15 Interviews sowie einer Fragebogenaktion mit Ausbildern und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in den beiden Studienseminaren letztlich auf ein sehr umfangreiches Datenmaterial zurückgegriffen werden.

Durch die Fallbetrachtung wurde zum einen eine systematische Analyse der Geschehnisse im Modellversuch angestrebt. Hieraus sollten zum anderen wiederum Aufschlüsse zu Modellver-

suchsprozessen im Allgemeinen bzw. zu Modellversuchsprozessen in Studienseminaren für berufliche Schulen im Besonderen generiert werden, um auf diese Weise einen Beitrag zu Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Veränderungsprozessen in Bildungsinstitutionen – unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchskontextes – zu leisten.

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, die Analyse der Entwicklungs- und Implementationsprozesse von Portfolio- und Ausbildungskonzept detailliert nachzuzeichnen (vgl. hierzu HERTLE 2007). Im Folgenden sollen daher vielmehr einige als bedeutsam erachtete Ergebnisse aus der Studie vorgestellt werden, welche Aufschlüsse für die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe geben. Dies sind – soviel soll an dieser Stelle bereits vorweg genommen werden – insbesondere Personenkonstellationen sowie die Rahmenbedingungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung, oder konkreter: in Studienseminaren. Diese Faktoren sollen in den folgenden Ausführungen noch näher herausgestellt werden, beginnend mit einer Annäherung an die Organisation Studienseminar für berufliche Schulen in Hessen. Dabei werden insbesondere die Rahmenbedingungen, durch die sich Studienseminare kennzeichnen, herausgestellt, um eine Einordnung – gerade auch in Gegenüberstellung zur Organisation Schule, zu der wesentlich mehr Forschungshinweise existieren – der folgenden Ausführungen zu erleichtern.

3 Veränderungsprozesse in der zweiten Phase der Lehrerbildung – Ergebnisse der Fallstudie

3.1 Annäherung an die Organisation Studienseminar für berufsbildende Schulen

3.1.1 Kennzeichnende Merkmale hessischer Studienseminare für berufsbildende Schulen

Studienseminare für berufsbildende Schulen sind Bildungsinstitutionen der zweiten Phase der Lehrerbildung. Es handelt sich dabei um Institutionen, deren Existenz und Ausgestaltung von den je spezifischen bildungspolitischen Bedingungen in den jeweiligen Bundesländern abhängt. Insofern sind die folgenden Ausführungen auch nur bedingt auf andere Bundesländer über Hessen hinaus übertragbar. Die Ergebnisse der Fallstudie sind somit immer vor den je spezifischen kultuspolitischen Hintergründen der Bundesländer zu betrachten und zu bewerten.

Studienseminare für berufliche Schulen in Hessen können – zumindest bis zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG) im Jahr 2005, deren Auswirkungen allerdings bei Beendigung dieser Studie nicht absehbar waren – als relativ autonome Organisationen bewertet werden. Die hiermit verbundene Handlungsfreiheit bestimmt sich damit i. d. R. über das Handeln des Studienseminarleiters. Das Ausbilderkollegium setzt sich neben dem Studienseminarleiter und dessen Stellvertreter aus hauptamtlichen Ausbildern sowie Ausbildungsbeauftragten, welche an das Studienseminar abgeordnet werden, zusammen. Während für die Ausbilder das Studienseminar die Hauptdienststelle darstellt und diese für ein begrenztes Stundenvolumen an einer berufsbildenden Schule unterrichten, sind Ausbildungsbeauftragte hauptamtlich an einer Schule beschäftigt und zeitlich begrenzt an ein Studiense-

minar abgeordnet. Diese Konstellation kann sich durchaus auf Veränderungsprozesse auswirken, worauf im Laufe der Ausführungen noch näher eingegangen werden soll. Formale Kriterien, wer Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragter ist – bzw. wird – existieren bzw. existierten bis zum Erlass des HLBGs ebenfalls nicht. Auch die Rekrutierung des Ausbildungspersonals lag primär im Ermessen des Studienseminarleiters – wie dies in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland scheinbar die Regel zu sein scheint, so das Ergebnis einer Dokumentenanalyse zur Situation des Ausbildungspersonals an deutschen Studienseminaren von WALKE (2004).

Da sowohl hauptamtliche Ausbilder als auch Ausbildungsbeauftragte zumindest an einem Studienseminar sowie einer Schule tätig sind und darüber hinaus die Referendare an deren Einsatzschulen begleiten, ergibt sich die Situation, dass das gesamte Kollegium eines Studienseminars nur selten zeitgleich im Studienseminar anwesend ist. Dies ist ein Grund, warum von Ausbildern die Organisation Studienseminar in Hessen u. a. auch als ‚virtuelle Dienststelle‘ bezeichnet wird – man gehört zwar ein und derselben Organisation an, begegnet sich aber nicht zwangsläufig, sondern vielmehr eher zufällig oder nur, wenn es formale Anlässe – wie z. B. Ausbildervollversammlungen – oder konkrete Absprachen gibt. Gefördert wird dieser Zustand dadurch, dass – wie es grundsätzlich auch an Schulen der Fall ist – für Ausbilder im Seminar keine Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Auch diese Bedingung hat Auswirkung auf Veränderungsprozesse.

3.1.2 Zur Vergleichbarkeit von berufsbildenden Schulen und Studienseminaren

In beiden Organisationen – also in Schule und Studienseminar gleichermaßen – stellen die Beschäftigten Lehrer an berufsbildenden Schulen – mit einer entsprechenden formalen Ausbildung, sofern es sich nicht um Quer- oder Seiteneinsteiger handelt – dar. Lehrer, welche einer Beschäftigung an einem Studienseminar nachgehen, übernehmen darüber hinaus eine Funktion als Ausbilder – allerdings ohne zusätzliche formale Qualifikation. ‚Normale‘ Lehrer sind i. d. R. einer Organisation zugeordnet – der Schule. Dies ist für Ausbilder anders. Sie sind einer Schule sowie einem Studienseminar zugeordnet. Unter anderem diese institutionelle Einbindung führt dazu, dass – wie weiter oben im Text bereits angedeutet – die Präsenzzeiten von Ausbildern sowohl am Studienseminar als auch an der Schule begrenzt sind. Die Präsenz von Lehrerkollegien an der Schule ist sehr viel umfassender und es kann kaum von einer ‚virtuellen Dienststelle‘ gesprochen werden. Gleichermaßen betroffen sind beide Organisationen von fehlenden Arbeitsplätzen, was das kooperative Arbeiten in den Kollegien beeinträchtigt. Die hier nur kurze Gegenüberstellung deutet bereits an, dass die Organisationen Studienseminar und Schule durchaus Parallelen aufweisen, dennoch nicht über einen Kamm geschert werden können (vgl. vertiefend HERTLE 2007).

3.2 Modellversuche als Instrument zur Gestaltung von Innovationen in Studienseminaren

Modellversuche werden seit 1971 gemeinsam von Bund und Ländern, institutionalisiert durch die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung (BLK), durchge-

führt, allerdings werden die derzeit laufenden Modellversuche aufgrund des veränderten Aufgabenbereichs sowie des bis Ende 2007 befristeten Auftrags der BLK die Letzten ihrer Art sein. Modellversuche beziehen sich auf schulische Innovationen, deren Ziel es ist, Entscheidungshilfen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems bereitzustellen (vgl. WEISHAUPT 1980). Hiervon sind wiederum Wirtschaftsmodellversuche zu unterscheiden, für die sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) verantwortlich zeigt. Da es in diesem Beitrag um Lehrerbildung und damit um Modellversuche im schulischen bzw. schulnahen Bereich geht, sollen Wirtschaftsmodellversuche daher nicht in den Blick genommen werden (vgl. hierzu insbesondere SLOANE 1992).

NICKOLAUS/ SCHNURPEL (2001, 25) definieren die Funktion von Modellversuchen wie folgt: „Modellversuche können als bildungspolitische Instrumentarien verstanden werden, die zur Veränderung der Bildungspraxis eingesetzt werden und gegebenenfalls als mehr oder weniger pragmatisches Erkenntnisinstrument fungieren, um praktikable Problemlösungen anzubahnen und auszutesten“. SLOANE (1992, 9) konkretisiert weiter: „Modellversuche sind raum-zeitlich abgegrenzte Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit, in denen exemplarisch eine Veränderung herbeigeführt wird.“

Modellversuche – dies ist sicherlich für viele, die sich selbst bereits mit diesem Instrument beschäftigt oder an einem mitgewirkt haben, nicht überraschend – haben oftmals nicht den erwarteten Erfolg. Dies verdeutlichen nicht zuletzt u. a. die Publikation von NICKOLAUS/ SCHNURPEL (2001) bzw. das Herausgeberwerk NICKOLAUS/ GRÄSEL (2006), in denen der Frage nach den Transfereffekten von Modellversuchen nachgegangen wird.

Die z. T. vernichtenden Ergebnisse und Urteile zu den Transfereffekten von Modellversuchen im Schulbereich haben wiederum ihren Effekt. Sie führen z. B. dazu, dass in weiten Teilen von Ausbilderkollegien – ohne dass Erfahrungen zu Modellversuchen in der Lehrerbildung existieren – diesem Instrument mit Skepsis begegnet wird. Gleichwohl stellt die Teilnahme an einem Modellversuch für viele Probanden – die im Rahmen dieser Studie mündlich oder schriftlich befragt wurden – auch einen Anreiz dar, der nicht zuletzt mit finanziellen Mitteln, Entlastungsstunden, der Möglichkeit der Lehrerfortbildung, der Förderung von Teamentwicklungsmaßnahmen und -arbeit, den Unterstützungsleistungen von Entwicklungen durch eine wissenschaftliche Begleitung sowie der Möglichkeit der bildungspolitischen Einflussnahme begründet wird. Es werden von den im Rahmen dieser Studie befragten Probanden allerdings auch Aspekte genannt, durch die sich Modellversuche in Studienseminaren von jenen in Schulen unterscheiden. Innerhalb von Studienseminaren wären dies bspw. die stärkere Betroffenheit der Ausbilder, während sich in Schulen der Großteil des Kollegiums den Entwicklungen durch Modellversuche gegenüber indifferent zeigt. Dies steht möglicherweise auch im Zusammenhang mit der Größe von Ausbilderkollegien, die i. d. R. sehr viel kleiner sind als Kollegien an berufsbildenden Schulen. Auch die positive Grundeinstellung von Ausbildern gegenüber Veränderungen sowie der zur Verfügung stehende Handlungsfreiraum (weniger Prüfungsdruck, keine betrieblichen Partner) werden als für Modellversuche in der Lehrerbildung positive Aspekte heraus gestellt. Ebenfalls positiv wirkt sich nach Angaben von Ausbildern aus, dass es Ausbildungsbeauftragte gibt. Da diese unter einem besonderen

Bewährungsdruck stehen, zeigen sie in Veränderungsprozessen oftmals besonderes Engagement. Als ein weiterer Aspekt wird herausgestellt, dass das System der zweiten Phase der Lehrerbildung ein überschaubares ist und auf diese Weise Veränderungen durch Modellversuche eine größere – auch von Personen über die unmittelbar Beteiligten hinaus gehende – Aufmerksamkeit erfahren.

Erschwerend wirken sich laut Probanden auf die Durchführung von Modellversuchen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung allerdings die Rahmenbedingungen aus. Herausgestellt werden dabei insbesondere die Eingebundenheit der Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragten in mehrere Institutionen, was eine Koordination von gemeinsamen Arbeitsprozessen erschwert. Hinzu kommen die – wie bereits erwähnt – fehlenden Arbeitsplätze an Studienseminaren. Allerdings werden die Rahmenbedingungen von Ausbildern der fünf hessischen Studienseminare unterschiedlich gravierend bewertet.

3.3 Portfolioarbeit und Ausbildungsfelder – Innovationen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung?

Innovationen in pädagogischen Feldern sollen im Folgenden definiert werden als etwas Neues bzw. Erstmalgiges, wobei es sich hierbei sowohl um konkrete Produkte als auch um neue Ziel-Mittel-Kombinationen handeln kann, mit denen eine Verbesserung bestehender Bedingungen verbunden ist (vgl. zu dieser Herleitung HERTLE 2007). Damit eine Verbesserung erreicht werden kann, ist somit die tatsächliche Umsetzung der Neuerung – gerade auch über den spezifischen Entwicklungskontext hinaus – von Bedeutung. Eine resümierende Betrachtung der hier mit dem Portfolio- und dem Ausbildungsfeldkonzept im Fokus stehenden innovativen Konzepte für die Lehrerausbildung zeigt, dass auf der Grundlage der obigen Definition rückblickend auf die Ergebnisse des Modellversuchs nicht beide Konzepte als Innovationen bezeichnet werden können. So konnten – obwohl beide Konzepte sowohl innerhalb des Modellversuchs als auch über diesen hinaus für die Lehrerausbildung gleichermaßen als höchst relevant bewertet wurden – die Entwicklungsergebnisse zum Ausbildungsfeldkonzept weder innerhalb des Entwicklungskontextes verstetigt werden, noch wurden sie über diesen hinaus transportiert. Für das Portfoliokonzept stellt sich dies allerdings anders dar. Dieses wurde nicht nur im Entwicklungskontext erfolgreich umgesetzt, sondern sogar – wenn auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht flächendeckend – auf andere Studienseminare transferiert. Was zu diesen unterschiedlichen Ergebnissen führte, motivierte zu einer genaueren Betrachtung der Aktivitäten im Modellversuch durch diese Fallstudie.

Im konkreten Fall des Modellversuchs FiT, ließen sich für das Portfoliokonzept sowohl im Entwicklungs- und Implementationsfeld als auch auf Ebene der Bildungsverwaltung entsprechende Personen lokalisieren, die sich für die Entwicklung, Implementation und für den Transfer dieses Konzepts in die zweite Phase der Lehrerausbildung in Hessen stark machten. Dies zeigte sich darin, dass für das Portfoliokonzept von der Bildungsverwaltung bspw. Arbeitsgruppen installiert und Fortbildungsveranstaltungen gefördert wurden. Hierzu wurde insbesondere auch auf Promotoren aus dem Modellversuch zurückgegriffen. Für das Ausbildungsfeldkonzept muss letztlich festgehalten werden, dass an diesem sehr viel weniger strin-

gent gearbeitet wurde, was möglicherweise auf die sehr anspruchsvolle Entwicklungsarbeit zurückgeführt werden kann. Allerdings wurden die Entwicklungsarbeiten auch nicht kontinuierlich nachgehalten. Das Nachlassen der Intensität der Arbeiten am Ausbildungsfeldkonzept fällt zeitlich in etwa mit dem Seminarleiterwechsel in den beiden Studienseminaren zusammen. Diese waren als die Hauptpromotoren und konzeptionellen Ideengeber des Modellversuchs, was sich nachhaltig auf die Modellversuchsprozesse – wie das Nachhalten von Ergebnissen – auswirkte. Weiterhin muss rückblickend festgestellt werden, dass für das Ausbildungsfeldkonzept über das konkrete Entwicklungsfeld hinaus letztlich keine kontinuierlichen Förderer gefunden werden konnten, die die Entwicklungs-, Implementations- und Transferarbeit unterstützten. Da beide Konzepte von den in der Studie befragten Probanden allerdings gleichermaßen bedeutungsvoll für die Lehrerbildung bewertet wurden, stellen die unterschiedlichen Personenkonstellationen einen möglichen Erklärungsansatz für die divergenten Innovationsverläufe der beiden Konzepte dar.

3.4 Zusammenfassung der Hinweise in einem entscheidungsheuristischen Modell

Die Aspekte, welche sich für den Verlauf und das Ergebnis von Veränderungsprozessen in Studienseminaren als ausschlaggebend erweisen, sind gleichermaßen vielzählig und vielfältig. Im Rahmen dieser Studie sollte eine Identifizierung sowie eine Systematisierung dieser vorgenommen werden. Für die Systematisierung wurde u. a. auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse, Konzepte und Modelle zurückgegriffen. Sie waren bei der Systematisierungsarbeit leitend. Dieses konzeptgeleitete Vorgehen könnte berechtigterweise kritisiert werden, da hierdurch der Blickwinkel auf das zu systematisierende Datenmaterial zu sehr konzeptgeleitet sein könnte bzw. möglicherweise zu sehr konzeptgeleitet war. Die vorliegenden Ausarbeitungen zu Veränderungs- bzw. Innovationsprozessen, auf die im Rahmen dieser Studie zurückgegriffen wurde, vermittelten allerdings den Eindruck, dass sie eine gute Vorarbeit für weitergehende Forschungsarbeiten leisteten und sich für eine Weiterbeschäftigung bzw. einen Transfer auf den Kontext Lehrerbildung sehr gut eigneten. Daher wurde das Risiko, einzelne Aspekte durch dieses konzeptgeleitete Vorgehen möglicherweise aus dem Blick zu verlieren, in Kauf genommen, um mit den bestehenden Forschungsergebnissen und hierauf aufbauenden Konzepten weiterzuarbeiten bzw. diese weiterzuentwickeln. Oberste Zielsetzung war es hierbei, Empfehlungen für zukünftige Innovationsprozesse – u. a. im Rahmen von Modellversuchen – zu gewinnen.

Aussagekräftig für die vorliegende Studie haben sich dabei zum einen Modelle erwiesen, die nähere Hinweise zur Funktions- und ggf. zur Reaktionsweise von Organisationen in Veränderungsprozessen geben – wie die inkrementalistische Strategie (LINDBLOM 1975) oder auch das Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990), welche die Frage in den Blick nehmen, wie das Zustandekommen von Entscheidungen in Bildungsorganisationen möglicherweise erklärt werden kann. Wann es aus Sicht des Seminarleiters gegenüber dem Kollegium besondere Aufmerksamkeit in Entscheidungsprozessen zu schenken gilt, konnte annäherungsweise über das Modell der Zonen der Betroffenheit von SIMON (1957), welches von HOY und MISKEL (u. a. 2005, 324) und durch DUBS (1994, 95) rezipiert wurde, gefun-

den werden – wobei aber auch Hinweise vorliegen, dass es einer differenzierten Betrachtung der konkreten Entscheidungssituation bedarf, sobald eine übergeordnete Institution an einer Entscheidung beteiligt ist. Wie es Veränderungen durch interne Arbeitsgruppen voranzutreiben gilt, können auf Basis der hier gewonnenen Einblicke in Studienseminare sowohl das Promotorenmodell von WITTE (1973) bzw. das Concerns Based Adoption Model von HALL und HORD (2001) als auch das Projektmanagement geben. Diese Konzepte verweisen darauf, dass es sich als besonders vorteilhaft erweisen kann, wenn das Wissen über mögliche und geeignete Promotoren in einem Projektmanagement ggf. Berücksichtigung findet.

Die Hinweise aus der vergleichenden Analyse von Konzepten bzw. Modellen und Fallbeschreibung bieten erste bedeutsame Hinweise zu Veränderungsprozessen in der Organisation Studienseminar. Diese werden im Folgenden im Rahmen einer Modellskizze zu einer Entscheidungsheuristik systematisch zusammengeführt. Der wesentliche Unterschied zwischen diesem Modell und den hierfür herangezogenen Konzepten bzw. Modellen liegt in der zeitlichen Betrachtungsdimension. Während die oben genannten Konzepte und Modelle Veränderungsprozesse retrospektiv betrachten und Erklärungen zur Verfügung stellen, warum bestimmte Prozesse so gelaufen sind, wie sie gelaufen sind, soll das auf Basis der durchgeführten Studie entwickelte Modell eine Hilfe für die Gestaltung zukünftiger Veränderungsprozesse zur Verfügung stellen.

Zugrunde liegt dieser Modellskizze in Anlehnung an das Papierkorbmodell von COHEN/MARCH und OLSEN (1990), dass in Organisationen durchaus fruchtbare und innovative Ansätze vorliegen können, diese aber nicht per se heranreifen, da die ablaufenden Prozesse nicht systematisch aufeinander bezogen werden und zu versanden drohen. Es bedarf Personen, welche die Umsetzung der Ansätze vorantreiben und auf deren erfolgreichen Abschluss achten. Dabei spielt der Studienseminarleiter eine wesentliche Rolle. Er stellt den Hauptpromotor – den First Change Facilitator – von Veränderungsprozessen bzw. der jeweiligen Innovation dar. Für diese zentrale Rolle des Studienseminarleiters lassen sich vielfältige Anhaltspunkte in dem im Rahmen dieser Studie generierten Datenmaterial finden. Mit dem Papierkorbmodell argumentiert, kommt dem Seminarleiter die Rolle zu, Prozesse anzustoßen, angestoßene Prozesse konstruktiv aufzunehmen, diese zu verfolgen und ggf. Entwicklungen nach zu halten. Er stellt in einer solchen Betrachtung den Ordnungshüter im Papierkorb dar, der Entscheidungen anzubahnen und zu treffen hat. Auch kommt ihm eine wichtige Funktion bei der Auswahl und der Organisation von Personen, welche den Veränderungsprozess maßgeblich tragen sollen, zu.

Den Ausgangspunkt des im Rahmen dieser Studie entwickelten Modells – das entscheidungsheuristische Modell – stellt die Überlegung dar, dass der Seminarleiter eine Innovation bzw. eine Neuerung implementieren und einen entsprechenden Prozess initiieren möchte. Hierfür gibt es eine Reihe an Entscheidungen zu treffen. Dieses Modell soll für diesen Fall eine Grundlage zu Entscheidungsbereichen und entsprechende Kriterien zur Entscheidungsvorbereitung zur Verfügung stellen. Nach dieser Entscheidungsheuristik ist der Seminarleiter zunächst dazu aufgefordert – entsprechend des Modells der Zonen der Betroffenheit – die Akzeptanz der Neuerung im Kollegium zu eruieren. Fehlt die Akzeptanz, so empfiehlt es sich,

den hierfür notwendigen Veränderungsprozess über externe Unterstützung (ggf. über einen externen Machtpromotor) voranzutreiben. Ist die grundsätzliche Akzeptanz vorhanden, so gilt es zu prüfen, ob mit der Neuerung an vorhandenen seminarinternen Baustellen angesetzt werden kann, oder ob für dieses bereits Problemlösestrategien bzw. Ansätze existieren. Es wird somit zum einen die Funktionsweise des Papierkorbmodells unterstellt. Zum anderen wird von der Annahme ausgegangen, dass innovative Entwicklungen in Studienseminaren durch inkrementelle Veränderungsstrategien (vgl. LINDBLOM 1975), d. h. schrittweise Vorgehensweisen, tendenziell besser reifen. Im Übrigen könnte auch vermutet werden, dass für Innovationsprobleme, die in den Bereich der Akzeptanz fallen, bereits Entwicklungs- bzw. Problemlöseansätze vorliegen bzw. die vorhandenen Ansätze der Grund für deren Akzeptanz sind. Falls diese Prüfung negativ ausfällt, bietet es sich wiederum an, auf externe Unterstützung zu bauen – d. h. die bildungspolitische Relevanz und die Förderung durch Bildungsverwaltung und -politik könnten sich förderlich auswirken.

Findet ein Innovationsproblem im Kollegium Akzeptanz – ob inhaltlich, durch Überzeugungsarbeit oder auch durch bildungspolitischen Nachdruck motiviert – so bedarf es der Gestaltung des internen Entwicklungs- und Implementationsprozesses, wofür es geeignete Promotoren zu identifizieren und für das Vorhaben zu gewinnen gilt. Darüber hinaus erscheint es vorteilhaft, für den Innovationsprozess ein Projektmanagement zu installieren, das alle seminarinternen Gruppen und Interessenten berücksichtigt (z. B. über eine Matrixprojektorganisation, vgl. GRÜN 1992, Sp. 2106ff.). Hierdurch können nicht nur Probleme zwischen einzelnen Gruppierungen vermieden, sondern eine systematische Implementation der Innovation aus der Projektgruppe, durch die alle notwendigen und fruchtbaren Kräfte gesammelt werden, vorangetrieben werden. Dem Seminarleiter kommt im Veränderungsprozess eine durchaus bedeutungsvolle Rolle zu. Wie aktiv sich seine Rolle innerhalb einer Projektgruppe gestalten sollte, kann nicht abschließend geklärt werden. Dies wird insbesondere von der Akzeptanz bzw. der spezifischen Promotorenrolle – Fach-, Macht- oder Beziehungspromotor – des jeweiligen Seminarleiters abhängig sein.

Weiterhin sollte durch die Projektgruppe – ggf. über den Seminarleiter – die kontinuierliche Kommunikation mit der vorgesetzten Behörde gepflegt werden, um einerseits den Veränderungsprozess in einen formalen Rahmen einzubetten und andererseits, um an wichtige aktuelle Informationskanäle Anschluss zu halten.

Auch während der Entwicklungs- und Implementationsprozesse kommt dem Seminarleiter eine wichtige Funktion zu. In Anlehnung an die Ausarbeitungen von WITTE könnte sie sich folgendermaßen begründen und kennzeichnen lassen: „Da der Prozeß im übrigen in ein Netz anderer Aktivitäten und (Routine-)Prozesse eingeflochten war und wegen dringlicher Arbeiten immer wieder zurückgestellt wurde, war guter Anlaß gegeben, ihn versanden zu lassen. Wenn er nicht von einer aktiven Kraft immer wieder erneut angestoßen wurde bestand ständig Gefahr, daß der Innovationsentschluß unterblieb“ (WITTE 1973, 25). Hierauf verweist auch das Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990). Die Überlegungen lassen sich in einer Modellstruktur folgendermaßen zusammenführen:

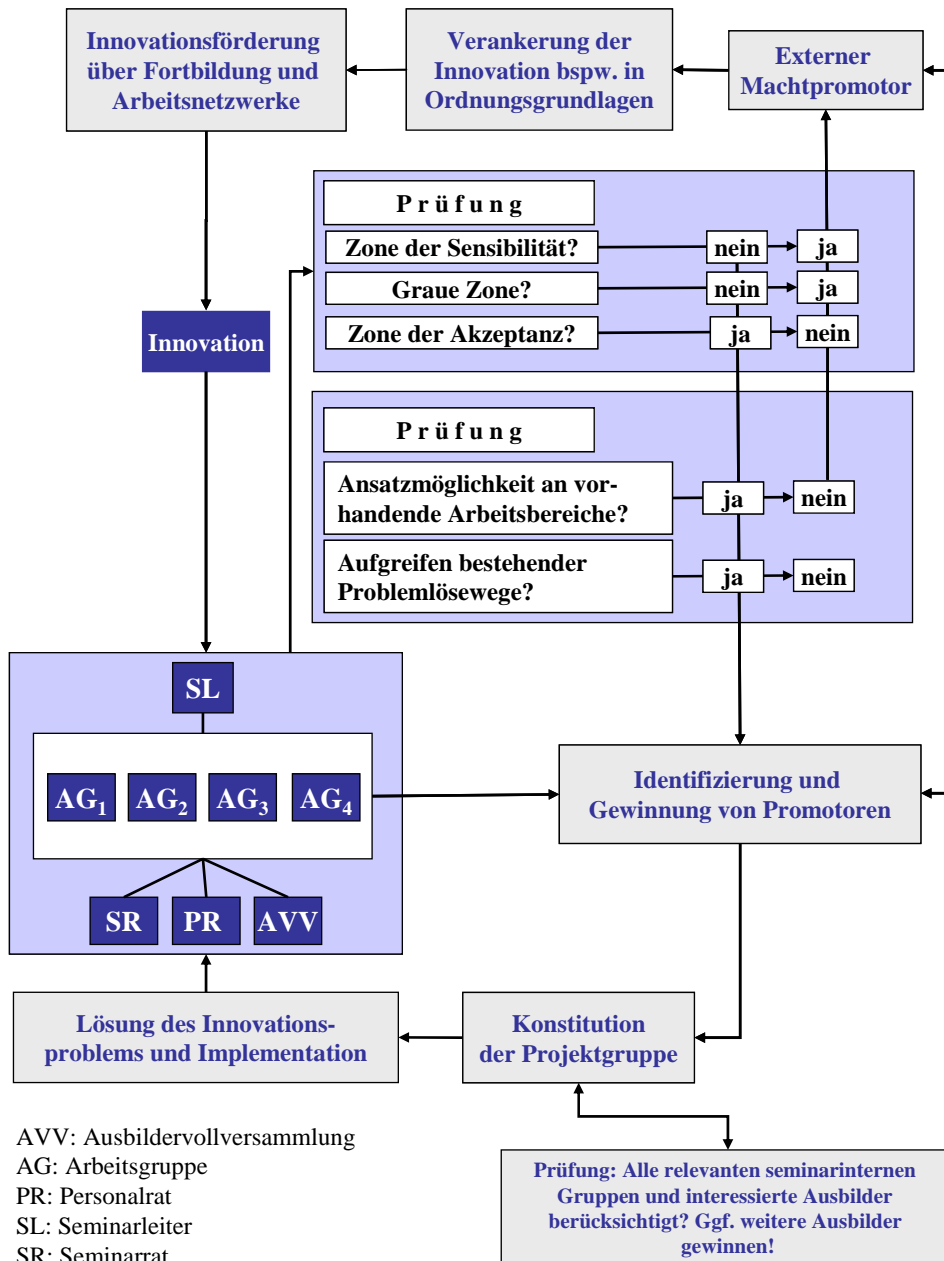


Abb. 6: Entscheidungsheuristik für Veränderungsprozesse in Studienseminaren

Dieses Modell impliziert, dass Innovationen in Studienseminaren – sofern diese in einen fruchtbaren Boden eingebettet werden – durchaus heranreifen können. Dabei kommt dem Seminarleiter im Innovationsprozess eine bedeutungsvolle Rolle zu. Insgesamt wird die Bedeutung der vorliegenden Personenkonstellationen deutlich.

Der Transfererfolg der jeweiligen Innovation auf ein weiteres Studienseminar könnte – sofern diese noch keine ordnungspolitische Einbindung erfahren hat – schließlich ebenfalls mit dieser Heuristik durch den jeweiligen Seminarleiter überprüft werden.

Als ein sehr eindeutiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Bildungsverwaltung für den Erfolg eines Modellversuchs eine wesentliche Rolle spielt. Diese Einschätzung kann für Modellversuche in Schulen letztlich gleichermaßen getroffen werden, wie Forschungsbefunde unterstreichen. Allerdings muss für beide Organisationen auch gleichermaßen resümierend

festgehalten werden, dass diese bedeutende Funktion der Bildungsverwaltung offensichtlich häufig nicht beachtet wird (vgl. GRÄSEL et al. 2006, 523). Es zeigt sich weiterhin auch, dass Promotoren auf Ebene der Bildungsverwaltung – die die Zielsetzungen von Modellversuchen nachhaltig unterstützen – von immenser Bedeutung sind. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Forschungsbefunden von HALL/ HORD (2001, 153), die dem so genannten *external change facilitator*, der die Innovation von außen her unterstützt, eine wichtige Rolle in schulischen Veränderungsprozessen beimessen.

Es sind – so kann auch auf Basis der im Modellversuch FiT beobachteten Prozesse als eine erste Annäherung festgehalten werden – Personenkonstellationen innerhalb der Organisation Studienseminar sowie Personenkonstellationen über diese hinaus, welche sich entscheidend auf den Erfolg von Veränderungsprozessen auswirken. Dies ist eine Erkenntnis, die auch WITTE (1973) und HAUSCHILDT (1993) im Promotorenmodell oder auch HALL und HORD (2001) im change facilitator Modell festgehalten haben. Für erfolgreiche Innovationsprozesse bedarf es somit Personen auf ganz unterschiedlichen Handlungsebenen, die sich einerseits hierfür stark machen, andererseits aber auch Ergebnisse nach halten. Ist dies nicht der Fall, so lauert die Gefahr, dass innovative Prozesse versanden oder zumindest keine nachhaltigen Transfereffekte zu erwarten sind – wie dies letztlich für das Ausbildungsfeldkonzept im Modellversuch FiT festgehalten werden muss. Es zeigt sich hier wieder eine Parallele zum Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990).

4 Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung?

FULLAN (1999, 171) hat die Lehrerausbildung als eine „verpasste Chance der Gesellschaft“ bezeichnet und wirft Lehrerbildnern vor, sie würden zu wenig zur Verbesserung der Lehrerbildung beitragen. Dieser Vorwurf, so kann konstatiert werden, ist nur bedingt berechtigt. Die Bemühungen um die Lehrerausbildung durch Lehrerbildner in Deutschland zeigen sich nicht zuletzt im Modellversuchsprogramm *innovelle-bs*. Die Betrachtung des Modellversuchs FiT unterstreicht dies exemplarisch. Die Idee zu diesem Modellversuch FiT entstammt den Seminarleitungen sowie Ausbildern der beiden Modellversuchsseminare. Veränderungen in der Lehrerbildung – so kann zudem festgehalten werden – sind keine trivialen Ereignisse und lassen sich nicht über das Engagement Einzelner herbeiführen, sondern müssen von ganz unterschiedlichen Personen unterstützt werden, wobei dem Seminarleiter sowie der Bildungsverwaltung dabei eine besonders wichtige Funktion zukommt.

Im Rahmen der diesen Ausarbeitungen zugrunde liegenden Studie wurde eine personenzentrierte Betrachtung von Veränderungsprozessen in der Organisation Studienseminar vorgenommen. Diese Studie stellt, wie dies auch bei vielen anderen Studien der Fall ist, lediglich einen punktuellen Beitrag zur Frage nach Veränderungsprozessen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung dar, der darüber hinaus im spezifischen Kontext eines Modellversuchs geleistet wurde.

Eine fokussierte Betrachtung anderer Aspekte könnte zu einer weiteren Annäherung an die Frage nach dem Erfolg von Veränderungsprozessen in Studienseminaren führen. Auch sind

Studien ohne einen spezifischen Entwicklungs- und Implementationskontext wie dem eines Modellversuchs nicht nur denkbar, sondern wünschenswert. Weitere Forschungsarbeiten könnten weitere Details und Hinweise liefern, wie Veränderungsprozesse in Studienseminaren optimalerweise zu gestalten sind, um die Lehrerbildung an die Anforderungen des Lehrertätigkeitsfelds anzupassen. Vor dem Hintergrund der sich ständig verändernden Anforderungen in beruflichen Handlungsfeldern – wie sich dies in den Diskussionen um Megatrends abzeichnet (vgl. z. B. SLOANE 1998) – wird es sich hierbei voraussichtlich nicht um immer wiederkehrende Prozesse handeln, sondern um einen sukzessiven Prozess, der von Studienseminaren große Veränderungsbereitschaft abverlangt.

Es stellt sich abschließend die Frage, ob es für Studienseminare überhaupt leistbar ist, die Veränderungen, mit welchen sie aktuell konfrontiert sind und zukünftig konfrontiert werden, zu bewältigen. Anders formuliert: Ist die Gestaltung innovativer Lehrerbildung für Studienseminare lediglich eine Last, oder sollte den Studienseminaren diese Gestaltung gezielt überlassen werden? Diese Frage kann nicht mit *entweder – oder* beantwortet werden. Für Studienseminare sind Veränderungsprozesse, insbesondere jene mit einem Entwicklungs- und Gestaltungsauftrag, durchaus als eine zusätzliche Last zu bewerten. Dies ist nicht zuletzt mit den speziellen Rahmenbedingungen dieser Organisation – wie sie bspw. in Hessen vorzufinden ist – verbunden. Allerdings, so kann konstatiert werden, sind Studienseminare durchaus in der Lage, diesem Auftrag gerecht zu werden und damit den Ansprüchen an eine zukunftsweisende Lehrerbildung zu begegnen. Der Modellversuch FiT hat weiterhin sehr eindrücklich gezeigt, dass Studienseminare auch ihre Gestaltungsansprüche an die Ausbildungsarbeit, der sie auf optimale Weise gerecht werden möchten, haben. Veränderungsprozesse sollten daher gerade dort initiiert werden, wo sie greifen sollen, oder zumindest in enger Abstimmung mit jenen, die die Veränderung schließlich umsetzen sollen. Damit die Gestaltung innovativer Lehrerbildung in Studienseminaren letztlich nicht zu einer Überlastung bei den Beteiligten – bzw. gerade bei den Hauptpromotoren führt – sollten diese sowohl innerhalb ihrer Organisation als auch von übergeordneter Stelle entsprechende Unterstützung erfahren. Ganz nach dem Motto: Überlasst Studienseminaren die Gestaltung innovativer Lehrerbildung – überlastet diese dabei aber nicht!

Literatur:

ABS, H.-J. (2005): LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, H. 4, 21-41.

ABS, H.-J. (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 217-234.

ARBEITSGRUPPE AUMEISTER (1976): *Der Praxisschock*. München et al.

BADER, R./ HOHMANN, B./ SCHÄFER, B. (1993): Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: *Die berufsbildende Schule*, 45, H. 5, 156-165.

BADER, R./ KEUL, W./ KÖNIG, S./ SCHÄFER, B. (1992): Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 44, H. 9, 503-514.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (1995): Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 47, H. 3, 87-92.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2000): Nachwuchssorgen im Lehramt für berufsbildende Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 52, H. 6, 183-189.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2001): Gebremster Aufschwung. Noch deutlich mehr Anreize zur Sicherung des Lehrernachwuchses erforderlich. In: Die berufsbildende Schule, 53, H. 5, 151-155.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2002): Personalnachwuchs an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 54, H. 5, 146-152.

BAUMERT, J./ BOS, W./ BROCKMANN, J./ GRUEHN, S./ KLIEME, E./ KÖLLER, O./ LEHMANN, R./ LEHRKE, M./ NEUBRAND, J./ SCHNABEL, K.U./ SCHWIPPERT, K./ WATERMANN, R. (2000): TIMSS/III-Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Berlin.

BELLENBERG, G./ THIERACK, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen.

BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 59-91.

BÖHNER, M.M. (2006): Vor des Lernfelds erster Dekade: verstanden und akzeptiert, toleriert oder konterkariert? – Ein Blick aus der Unterrichtsrealität. In: Wirtschaft und Erziehung, 58, H.2, 55-64.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her...? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (03-05-2007).

CH-Q (2000): Schweizerisches Qualifikationsbuch, Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich.

COHEN, M./ MARCH, J. G./ OLSEN, J. P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: MARCH, J.G. (Hrsg.): Entscheidung und Organisation. Kritische und Konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden, 329-372.

DANN, H.-D./ CLOETTA, B./ MÜLLER-FOHRBRODT, G./ HELMREICH, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart.

- DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart.
- ERLER, W./ GERZER-SASS, A./ NUSSHART, C./ SASS, J. (2003): Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, 339-352.
- FRECH, H.W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin.
- FRECH, H.-W./ REICHWEIN, R. (1977): Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Stuttgart.
- FREY, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 30-46.
- FULLAN, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart.
- GECKS, L.C. (1990): Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt a. M. et al.
- GRÄSEL, C./ JÄGER, M./ WILLEKE, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: NICKOLAUS, R./ GRÄSEL, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler, 445-566.
- GRÜN, O. (1992): Projektorganisation. In: FRESE, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation, 3. völlig neu gestaltete Aufl. Stuttgart, Sp. 2102-2116.
- HALL, G.E./ HORD, S.M. (2001): Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. Boston.
- HAUSCHILDT, J. (1993): Innovationsmanagement. München.
- HERTLE, E.M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen (erscheint im Sommer 2007 im Eusl-Verlag).
- HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2004): Vom Lehrerhandlungsfeld zum lernfeldorientierten Curriculum. Konzeptionelle Ergebnisse aus dem Modellversuch FiT. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden.
- HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2005): Innovative Lehrerbildung. Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn.

HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2007): Portfolio- Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In: HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 7-28.

HKM (o. J.): Selbstorganisierte Lernprozesse systematisch planen und steuern. Das FiT-Portfoliokonzept. Herausgegeben vom Hessischen Kultusministerium. Frankfurt.

HOLLING, E./ BAMMÉ, A. (1976): Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a. M.

HOY, W.K./ MISKEL, C.G. (2005): Educational Administration. Theory, Research, Practice. 7th Edition. New York.

JOST, W. (1990): Lehrerversorgung und Lehrernachwuchs an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86, H. 1, 34-51.

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (17-04-2007).

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P.F.E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Paderborn, 71-83.

LINDBLOM, C.E. (1975): Die Wissenschaft vom „Durchwursteln“ (The Science of „Muddling Through“). In: GROCHLA, E. (Hrsg.) : Organisationstheorie, 2. Teilband. Stuttgart, 373-388.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 47-70.

LUCHE, K. (2005) : Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim und Basel.

MENCK, P./ SCHULTE, M. (2006): Lehrer werden: erste Ergebnisse zum Referendariat. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 199-216.

NICKOLAUS, R./ GRÄSEL, C. (2006): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Herausgeberwerk. Baltmannsweiler.

NICKOLAUS, R./ SCHNURPEL, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen. Band 1. Bonn.

OECD (2000): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie. Herausgegeben von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Deutsche Übersetzung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf> (29-03-2007).

OESTERREICH, D. (1988): Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.

OSER, F. (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich, 67-96.

PRES, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Landau.

SCHÄFERS, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24, H. 1, 65-88.

SCHÖNKNECHT, G. (2004): Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. Online: http://www.hugo-kremer.de/DGfE_AG_7/Info-Schoenknecht.pdf (02-02-2005).

SCHULZ, R./ KREUTER, A./ KRÖNING, U./ STAUDTE, A. (2006): Innovelle-bs. Abschlussbericht des BLK-Programmträgers zum Modellversuchsprogramm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schule“. Kronshagen.

SIMON, H.A. (1957): Administrative Behaviour, 2nd Edition. New York.

SLOANE, P.F.E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

SLOANE, P.F.E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: FRANKE, N./ VON BRAUNE, C.-F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Berlin et al., 89-104.

SLOANE, P.F.E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 53, H. 9, 259-265.

SLOANE, P.F.E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (03-05-2007).

SLOANE, P.F.E. (2005a): Modellversuchsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 658-664.

SLOANE, P.F.E. (2005b): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 321-348.

SLOANE, P.F.E. (2005c): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: ERTL, H./ KREMER, H.-H. (Hrsg.): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. Paderborn, 127-144.

TERHART, E. (1992): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik, H. 9, 32-35.

TERHART, E. (2000): Reform der Lehrerbildung. In: CLOER, E./ KLIKA, D./ KUNERT, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Formen der Lehrerbildung. Weinheim und München, 75-92.

TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

TETZNER, M. (2007): Portfolio in der Lehrerausbildung. In: HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 7-28.

WALKE, J. (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten. Münster.

WEISHAUPT, H. (1980): Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Projektgruppe Bildungsbericht des MPI (BAUMERT et al.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2, Stuttgart, 1287-1342.

WILBERS, K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. St. Gallen. Online: www.karl-wilbers.de (12-10-2004).

WITTE, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell. Göttingen.

Die Autorin:



Dr. EVA M. HERTLE

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn
Warburger Strasse 100, 33098 Paderborn

E-mail: [ehertle \(at\) notes.upb.de](mailto:ehertle@notes.upb.de)

Homepage: <http://wiwiweb.upb.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Hertle>