

Kröning, Uwe; Schulz, Reinhard; Staudte, Axel
**Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.
Gutachten zum Programm**

Bonn : BLK 2001, 43 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 90)

urn:nbn:de:0111-opus-20664



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Heft 90

■ **Innovative Fortbildung
der Lehrerinnen und Lehrer
an beruflichen Schulen**

Gutachten zum Programm

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

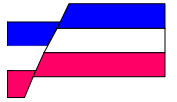
G:\Home\SIMON\TEXTE\Hefte 2000\Hef90_2001_31.05.01.doc

ISBN 3-934850-15-4

2001



Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS)



Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

Expertise für die
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Kronshagen bei Kiel, im April 2001

Die Expertise wurde verantwortlich vom

IPTS-Landesseminar für berufsbildende Schulen

StD Uwe Kröning

StD Reinhard Schulz

StD Dr. Axel Staudte

erstellt.

Wissenschaftliche Berater:

Prof. Dr. Hermann G. Ebner	Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, insbesondere Wirtschaftspädagogik
Prof. Dr. Günter Pätzold	Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl Berufspädagogik
Dipl.-Gwl. Andy Richter	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Prof. Dr. Georg Spöttl	Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat

Schreberweg 5, 24119 Kronshagen - Tel. 0431 / 54 03-260, Fax 0431 / 54 03-264 - E-mail:
innovelle-bs@ipts.de

Inhaltsverzeichnis

0	Konkretisierung des Auftrages	3
1	Leitbild der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit	6
2	Anforderungsprofil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen	10
2.1	Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit.....	10
2.2	Anforderungen an die unterrichtliche Modernität.....	11
2.3	Anforderungen aufgrund neuerer pädagogisch-didaktischer Entwicklungen	13
2.4	Anforderungen aus der Schulentwicklung.....	16
3	Bezugspunkte und Leitorientierungen einer innovativen Lehrerfortbildung	19
3.1	Berufsbiografische Phasen der Lehrerbildung	19
3.2	Gestaltungsgrundsätze in den berufsbiografischen Phasen	22
3.3	Aktuelle thematische Brennpunkte	25
4	Maßnahmenbereiche für das Modellversuchsprogramm	27
4.1	Neue Qualifizierungs- und Lernkonzepte in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Referendariat)	27
4.1.1	Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase.....	27
4.1.2	Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner	28
4.1.3	Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern.....	29
4.2	Innovative Fortbildungsstrategien für die 3. Phase der Qualifizierung (Lernen im Beruf).....	30
4.2.1	Implementation der Berufseingangsphase in neuen Kooperationsbezügen	30
4.2.2	Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte.....	31
4.2.3	Netz- und multimediegestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung.....	32
4.2.4	Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich verändernden beruflichen Schulen	34
4.2.5	Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen ...	35
4.3	Zusammenfassende Übersicht zu Maßnahmenbereichen und Untersuchungsfeldern.....	37
5	Empfehlungen zur Programmorganisation, zu Projektstrukturen sowie zum Ergebnistransfer	38
6	Literatur	40

0 Konkretisierung des Auftrages

Die Lehrerbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen sieht sich in den letzten Jahren verstärkt mit Herausforderungen konfrontiert, die im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen neue Antworten erfordern.

Der rasante Wandel in der Wirtschaft, der alle Arbeitsfelder erfasst, wirkt sehr unmittelbar auf den Bereich der Berufsbildung ein. Eine Konsequenz daraus ist, dass das Berufsbildungssystem absehbare Anforderungen rasch erfassen und darauf mit einer ständigen Aktualisierung der Ziele und Inhalte beruflichen Lernens reagieren muss. Lehrerinnen und Lehrer in den berufsbildenden Schulen sind als Partner der ausbildenden Wirtschaft direkt durch diese Veränderungen betroffen. Sie müssen Auszubildende darauf vorbereiten, die aktuellen und vorhersehbaren künftigen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen und mitzugestalten.

Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit innovativen Entwicklungen einerseits, der Umgang mit unterschiedlichen beruflichen Schularten (z.B. Berufsschule, Berufsfachschule, Fachgymnasium, Fachoberschule, Berufsoberschule, berufsvorbereitende Maßnahmen) und heterogenen Schülergruppen andererseits sowie die Beschäftigung mit Prozessen der Schulentwicklung fordern dazu heraus, über Veränderungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern an berufsbildenden Schulen nachzudenken.

In der Programmskizze der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ für das dritte BLK-Programm zur Berufsbildung

„Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“

[BLK 2000] wird daher der Handlungsbedarf in diesem Feld deutlich hervorgehoben und begründet.

Das geplante Programm soll zu einer Verbesserung der Qualifizierung von Berufsschullehrern in der 2. und 3. Phase (Vorbereitungsdienst und Lehrerbildung) führen. Durch eine verstärkte Kooperation zwischen den Universitäten und den Lehrerbildungsinstituten der 2. und 3. Phase sollen unter anderem Rückwirkungsprozesse auf die 1. Phase (Studium) angeregt werden.

Der Ausschuss Bildungsplanung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sieht folgende Themen als bedeutsam an:

1. Besondere Fragen des Vorbereitungsdienstes;
2. Lehrerfortbildung in Verbindung mit der Schnittstelle zum Vorbereitungsdienst
 - a) Unterrichtsgestaltung
 - b) Berufliche Schulen im Berufsbildungssystem
 - c) Organisation der Lehrerqualifizierung.

Die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ hat in ihrer Erörterung eines dritten BLK-Programms zur Berufsbildung festgestellt, dass [BLK 2000, S. 1]:

- bildungspolitisch dringender Handlungsbedarf für die Modernisierung beruflicher Schulen und die Qualifizierung ihres Personals besteht und
- die angestrebte rasche Modernisierung des Unterrichtes (in inhaltlicher, didaktischer und methodischer Hinsicht) beruflicher Schulen direkt, nachhaltig und am schnellsten über den Vorbereitungsdienst (2. Phase) und die Lehrerfortbildung (3. Phase) zu erreichen und durch Modellversuche zu unterstützen sei.

Mit der vorliegenden Expertise soll die Programmskizze für das BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ ausdifferenziert werden. Aufgabe der Expertengruppe war es, die in der Programmskizze benannten Aufgabenfelder aufzugreifen, zu ergänzen und daraus thematische Schwerpunkte zu erarbeiten, die zugleich Empfehlungen für Maßnahmenbereiche und mögliche Länderprojekte darstellen.

Dabei sind die Autoren von dem Phasenmodell der KMK-Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für berufliche Schulen vom 12. Mai 1995 ausgegangen und haben sich auf tragsgemäß auf die 2. und 3. Phase beschränkt (vgl. *Abb. 1*).

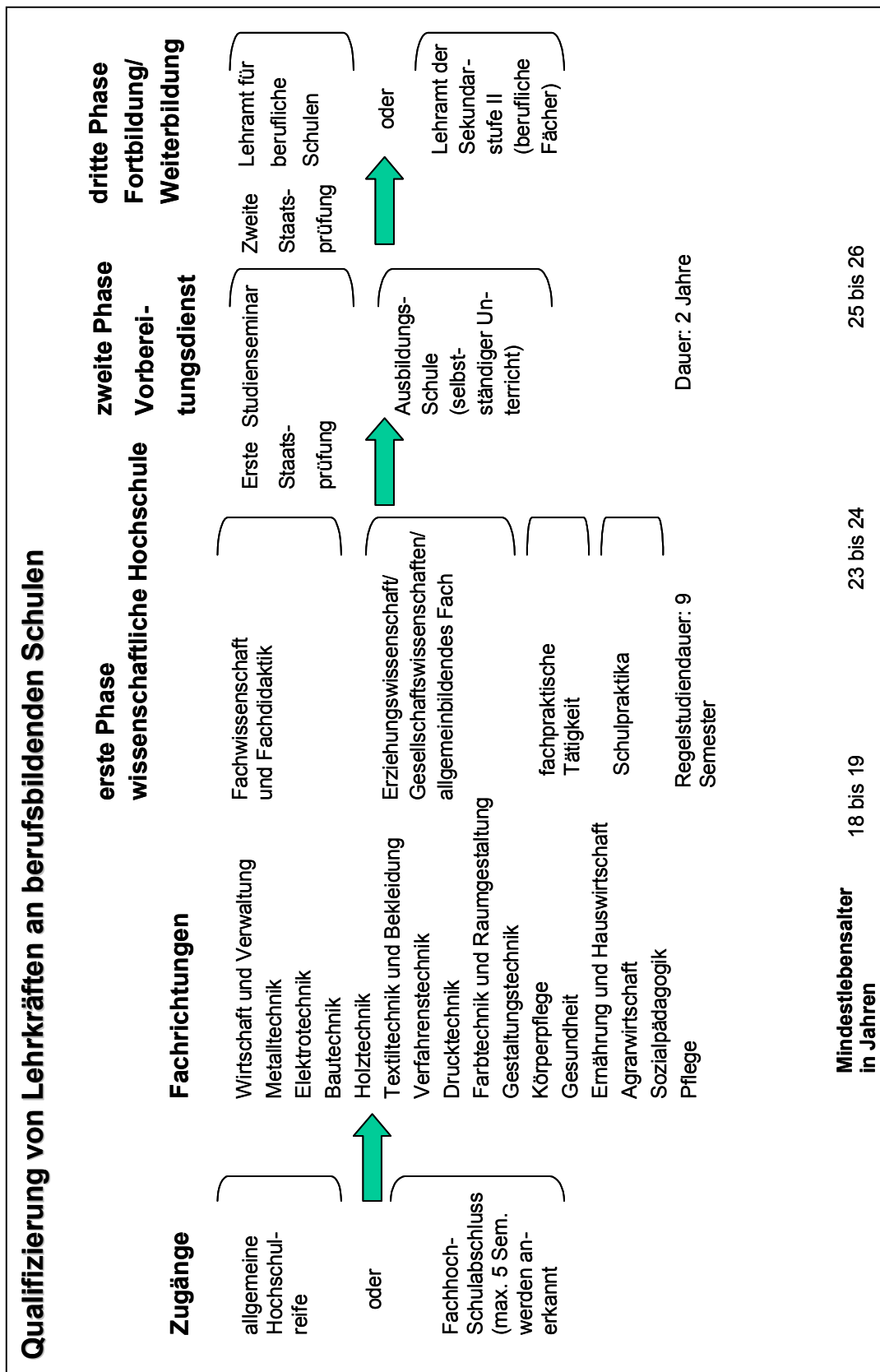


Abb.1: Qualifizierungsphasen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen nach Rahmenvereinbarung vom 12.05.1995

KMK-

1 Leitbild der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das 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“ [KMK 2000a, S. 2]. Sie sind somit *Experten für die Gestaltung effektiver Lernumgebungen* und „vermitteln grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“ [KMK 2000a, S. 3].

Der Erfolg der von ihnen geschaffenen Lernumgebungen wird jedoch nicht allein durch die Bedingungen im Mikroraum „Klassenzimmer“ bestimmt, sondern ebenso vom Rahmen innerhalb und außerhalb der jeweiligen Schule. Das professionelle Wissen von Lehrkräften gilt dann als hinreichend entwickelt, wenn es sie in Bezug auf Lehr-Lern-Situationen befähigt, die für die Lernwirksamkeit relevanten Parameter zu identifizieren und angemessene Gestaltungsoptionen wahrzunehmen. Dafür ist eine ausgeprägte Professionalisierung in mehreren Dimensionen erforderlich, die sowohl die fachlichen als auch die sozialen und ethischen Dimensionen beinhalten (vgl. Abb. 2).

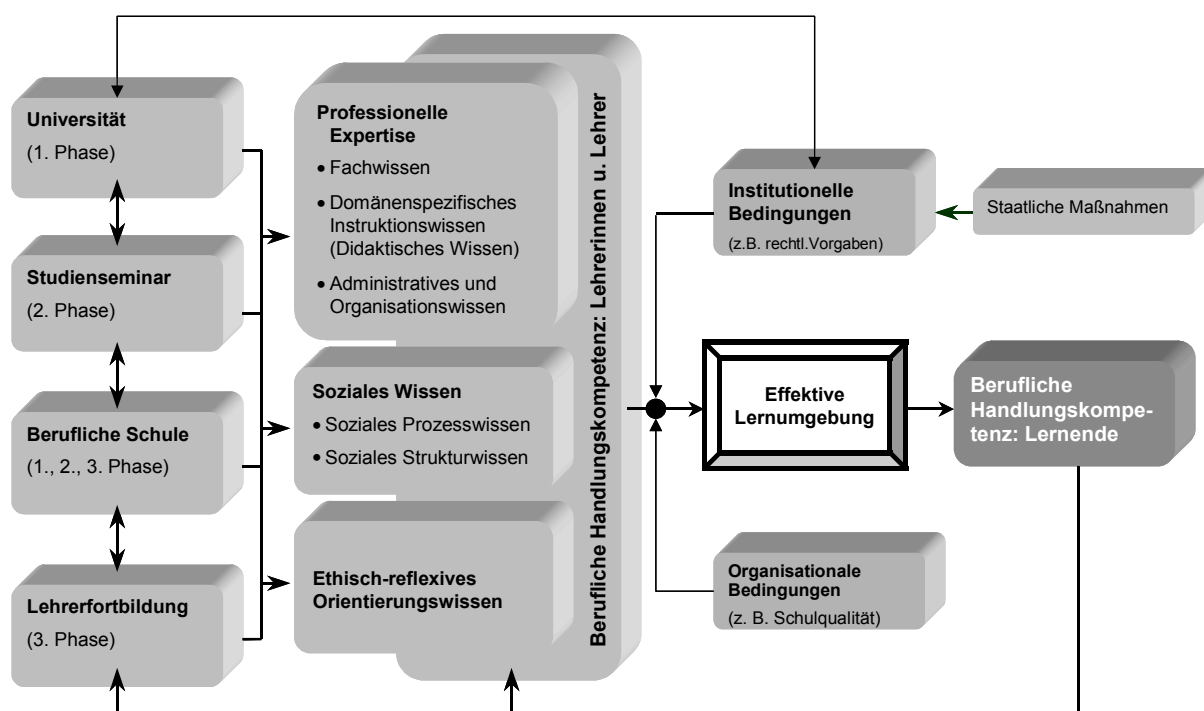


Abb.2: Kompetenzentwicklung in der Qualifizierung von Lehrer/-innen

Lehrerinnen und Lehrer als „Fachleute für das Lernen“ [vgl. KMK 2000a, S. 2] – wird dieses Schlagwort verwendet, so muss gleichzeitig eine Vorstellung davon entwickelt werden, was unter „Lernen“ verstanden werden soll.

Lernen im soziokulturellen Kontext wird im Wesentlichen von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Diese müssen von den Lehrerinnen und Lehrern erschlossen werden,

- um eine ausreichende Eigenorientierung zu gewährleisten und
- um die Vorgaben und „Spielregeln“ von Staat und Gesellschaft den Schüler*innen didaktisch-methodisch aufbereitet nahezubringen. Der gesetzlich definierte Auftrag und Rahmen für Schule und Lehrarbeit spielt dabei eine wichtige Rolle.

Um diese Herausforderungen einlösen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen *Kompetenzen zur Gestaltung von Schule, Lehrarbeit, eigenem Lernen und Gesellschaft* entwickeln und diese aktiv nutzen, um ihre eigene Arbeitswelt so zu gestalten, dass gemeinsam mit Schüler*innen und Auszubildenden die vorab geforderte Erschließung wesentlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen geleistet werden kann.¹

Um dieses zu erreichen, wird es notwendig sein, dass Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen zukünftig:

- ihre Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) kontinuierlich weiter entwickeln,
- einer Prozessorientierung und Teamarbeit einen hohen Stellenwert einräumen,
- ihre Schule als lernende Organisation verstehen,
- Selbstevaluation als notwendig anerkennen und
- sich bewusst sind, dass Unterricht immer auch eine Erziehungsaufgabe mit einschließt.

Dies sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass die beruflichen Schulen im Stande bleiben, notwendige Innovationen kontinuierlich zu leisten und an sie herangetragene Anforderungen zu bewältigen.

Eine Kernaufgabe im Berufsalltag ist dabei die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen sowie deren individuelle Bewertung und systematische Evaluation [vgl. KMK, S. 2]. Zukünftige Lehr-Lern-Prozesse werden immer weniger auf ein mit schneller Vergänglichkeit behaftetes Faktenwissen ausgerichtet sein. Es geht darum, neben einer fundierten Fachlichkeit insbesondere Lern- und Lebenskompetenzen zu vermitteln und gezielt die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Zukünftiger Unterricht an beruflichen Schulen wird in einem hohen Maße von dem Bemühen geprägt sein, anerkannte, positive Werthaltungen zu entwickeln und zu unterstützen, Methoden zur Analyse und Konstruktion von Wirklichkeit (sauffassungen) entdeckend anzuwenden und soziale Fähigkeiten im Sinne von Lebenskompetenzen weiter zu entfalten.

Lernen muss zur Basis für die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft werden. Dabei ist wesentlich, **was** und **wie** gelernt und wie das Gelernte verfügbar gemacht wird. Hierin liegen didaktische Kernentscheidungen, die im Unterrichtsalltag immer aufs Neue zu treffen und zu reflektieren sind.

Zukünftig werden sich Lehrerinnen und Lehrer verstärkt in einem Spannungsfeld zwischen Vorbildverhalten und Erkenntnismoderation bewegen. Damit ist gemeint, dass eine Lehrkraft in der Lage sein muss, die aus der Forderung nach Gestaltungskompetenz sich ergebenden Fähigkeiten aktiv vorzuleben. Wesentlich sind hierbei:

¹ Neben den bereits genannten Fähigkeiten und der Gestaltungskompetenz sind für eine Berufsbildung der Zukunft weiterhin ökologische Wertorientierungen und der gesellschaftliche Prozess der Individualisierung von hoher Bedeutung, weil diese zu höheren Ansprüchen an die Lebens- und Arbeitsbedingungen führen.

- innovatives Handeln als selbstverständlich anzunehmen
- Erfolgsorientierung in pädagogischer Auslegung als Maßstab definieren zu können
- zielgerichtetes und konsequentes Arbeiten zu betreiben
- die Fähigkeit zur phantasievollen Problemlösung zu entwickeln und sachgerecht einzubringen
- aktuelle Entwicklungen (z.B. Herausforderungen durch neue Berufe) möglichst schnell umzusetzen sowie
- die Differenz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung als Impuls für die eigene Entwicklung zu begreifen.

Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, sich in von ihnen initiierten und gestalteten Lernprozessen zurückzunehmen und nicht mit ihren fachlichen Fähigkeiten um des Ergebnisses willen zu dominieren. Sie müssen den Schüler/Auszubildenden in der Schule einen dem Lernfortschritt angepassten „Lernraum“ aufspannen, in dem diese sich und ihre Fähigkeiten - möglichst selbstkontrolliert - fortentwickeln können.²

Die zukünftige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss darauf ausgerichtet sein, eine Gestaltungskompetenz zu vermitteln, die es ermöglicht, Lernräume in der zurechenbaren Verantwortung zu schaffen und andere zu befähigen, in diesen Lernkompetenzen zu erwerben und zunehmend selbstgesteuert Lernfortschritte zu erzielen.

Um dieses Leitbild einlösen zu können, erfordert das Lehren eine herausragende professionelle Ausprägung. Die zentrale Kompetenz „Lehren“ muss sich auf vielfältige Teilkompetenzen mit unterschiedlicher Gewichtung stützen können.

Unterrichten ist die Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Unterrichten erfordert fundierte und stets zu aktualisierende fachliche und fachwissenschaftliche, pädagogische, (fach-)didaktische, unterrichtsmethodische sowie soziale, humane und ethische Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind Voraussetzung und Grundlage für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse.

Erziehen bzw. die Erziehungsaufgabe wird von der KMK [2000a, S. 3] als eine der Leitideen hervorgehoben und zielt auf die intentionale Einflussnahme bei der Persönlichkeitsentwicklung während der Lernprozesse. Diese Aufgabe erfordert mehr als fachliche und didaktische Kompetenzen. Im Erziehungszusammenhang treten das pädagogische Handeln, das psychologische Einfühlen und Verstehen und eine vorgelebte Werthaltung in den Vordergrund. Berufliche Qualifizierung kann auf Berufserziehung nicht verzichten, wenn sie auch Berufsbildung sein will. Lehrerinnen und Lehrer sind als pädagogische Berater und Begleiter ihrer Schüler/Auszubildenden gefordert.

Über den Unterrichtsbezug hinaus sind weitere für Lehrerinnen und Lehrer relevante berufliche Handlungsbereiche zu benennen, wie Übernahme von beruflichen Beratungsaufgaben den Schülern und dem Umfeld gegenüber, Kooperation und Teamarbeit im Kollegium und mit anderen Institutionen wie z. B. betrieblichen Einrichtungen, Eltern usw., Mitarbeit an der pädagogischen Weiterentwicklung von Schule, Aufgaben des Beurteilens von Schülerleistungen sowie des Evaluierens von Unterricht und schulischer Entwicklungsprozesse.

² Diese Gedanken heben sich deutlich von Überlegungen ab, „Bildung“ als messbares Unterrichtsprodukt einzuordnen oder gar zu definieren. „Wer sich auf Bildungsprozesse einlässt, bezahlt zunächst und grundlegend mit Unsicherheit, das Ende ist mit dem Anfang nicht schon absehbar, was Bildung von allen anderen Produkten tatsächlich grundlegend unterscheidet“ (OELKERS 1996, S. 17).

Lehrkräfte sind in besonderem Maße gefordert, sich hin zu „Experten für die Organisation und Gestaltung von Lehren und Lernen“ [TERHART 2000, S. 53] zu entwickeln, wobei das Lernen der Schüler/Auszubildenden mit dem eigenen berufsbezogenen Lernen sowie der Weiterentwicklung der Organisation „Schule“ zu verbinden ist. Die dazu notwendige Lehrerkompetenz „beruht auf wissenschaftlich fundiertem Wissen, auf situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert“ [TERHART 2000, S. 55].

Der Lehrerbildung kommt insgesamt die Aufgabe zu, die wirksame und nachhaltige Aneignung des notwendigen Wissens und Könnens für die Erfüllung der über das reine Unterrichten weit hinausweisenden Berufsaufgaben sowie den Aufbau von Berufsethos und Urteilsfähigkeit zu ermöglichen. Dazu sind inhaltlich, methodisch und organisatorisch geeignete (und neue) Angebote der Aus- und Fortbildung zu entwickeln und so zu realisieren, dass eine selbst in die Hand genommene, verstetigte Weiterqualifizierung stattfinden kann. Das Postulat des lebenslangen Lernens gilt in besonderer Weise für die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer, für die das eigene Lehren und das Lernen anderer im Zentrum des Berufsalltags steht.

2 Anforderungsprofil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen

2.1 Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit

Zeiten raschen technischen und gesellschaftlichen Wandels und die damit einhergehenden neuen Anforderungen in der dualen Berufsausbildung und in der Weiterbildung machen insbesondere an den beruflichen Schulen eine Revision der Lehrerbildung notwendig.

Ziel der Lehrerbildung (im Sinne der 2. und 3. Phase) wird es deshalb sein, eine eigenständig und eigenverantwortlich im Team agierende Lehrerpersönlichkeit mit professionellen Kompetenzen auszubilden, die neben der Fachkompetenz verstärkt Selbst- und Sozialkompetenz umfasst.

Schulen und insbesondere Berufsschulen sind als lernende und sich selbst korrigierende Systeme angelegt, die auf die Innovationsfähigkeit und den Innovationswillen ihrer Lehrkräfte angewiesen sind. Es müssen daher Lehrerpersönlichkeiten, die unter humanem Anspruch zu ihrem eigenen pädagogischen Selbstkonzept finden, ausgebildet werden. Dabei müssen die Lehrkräfte gleichzeitig ein Verantwortungsbewusstsein für gemeinsames pädagogisches Handeln entwickeln, das sie befähigt, die Selbsterneuerung der Berufsschule unter gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozessen zu initiieren, zu planen, mitzugestalten und kritisch zu überprüfen.

Die Ausbildung einer umfassenden pädagogischen Handlungskompetenz (Professionalität) hat neben der kognitiven Dimension ebenso wichtige soziale, personale und kreative Dimensionen. Daher müssen Lehrkräfte in

Fachkompetenz (in den beruflichen Fächern und Schlüsselthemen, in der Didaktik und Methodik und der Berufspädagogik),

Sozialkompetenz (wie u.a. Teamfähigkeit, Dialogbereitschaft, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz) sowie

Selbstkompetenz (mit der Fähigkeit der Selbst- und der Berücksichtigung der Fremdwahrnehmung in Interaktionsprozessen)

ausgebildet werden. Die volle pädagogische Handlungskompetenz kann nur über alle (drei) Phasen der Lehrerbildung in einem kontinuierlichen, beruflich-persönlichen und ganzheitlichen Lernprozess erworben werden.

Durch die Veränderungen im Leben junger Menschen und durch die Veränderungen in der Arbeitswelt geht es heute weniger darum, Lehrkräften zu vermitteln, wie Jugendliche unterrichtet und "belehrt" werden sollen. Es geht vielmehr vorrangig um die Frage, wie ein schülerorientierter und schüleraktiver Unterricht organisiert und gestaltet werden kann und mit welchen professionellen Kompetenzen dies zu leisten ist. Das bedeutet, dass Lehrkräfte befähigt werden müssen,

- Denk- und Handlungsansätze der Jugendlichen, ihre Hypothesen über die Sachen und Menschen, ihre Erfahrungswelt, ihre Zugriffsweisen in Erziehung und Unterricht zum Ausgangspunkt der Lernprozesse zu machen,
- Schülerinnen und Schüler bei Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Arbeiten mitwirken zu lassen,
- offen zu sein für ihre Entwicklungsmöglichkeiten, sie anzuleiten, sie zu begleiten und sie bei der Gestaltung eines eigenen Handlungsraums zu ermutigen und zu unterstützen,

- die Lernprozesse so zu planen und zu arrangieren, dass Jugendliche sich zu selbstbestimmten und selbstständigen Lernern in der Gesellschaft entwickeln können und das lebensbegleitende Lernen als individuellen Auftrag verinnerlichen.

Lehrkräfte müssen mehr als bisher befähigt werden, sich kooperativ und beratend mit Personen aus der Schulleitung, mit Kolleginnen und Kollegen und mit Ausbildern und Personen außerschulischer Lernorte und Institutionen abzustimmen und im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Berufsausbildung zu verantworten.

Die Verbesserung der Ausbildung der Lehrkräfte ist auf die Verbesserung der Qualität von Schule gerichtet. Fortbildung für Lehrerbildner (Hochschullehrer/-innen, Studienleiter/-innen, Mentoren/-innen, Schulleiter/-innen von Ausbildungsschulen et c.) muss daher gezielt und kontinuierlich angeboten werden.

Lehrerbildner müssen darin gestärkt werden, bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von deren Fachkenntnissen, Erfahrungen und Lebenswelten auszugehen und erwachsenen-didaktische Arbeitsformen anzuwenden. Ihre Innovationsfähigkeit ist verstärkt zu unterstützen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass die zur Zeit tätigen Lehrerbildner dabei zum Teil Verhaltensweisen und Handlungsmuster aufgeben müssen, die erprobt und ihnen vertraut sind und als bewährt erscheinen. Um bedeutsame Veränderungen ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu erreichen, sind insbesondere Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen zu erweitern. Dabei können hilfreich sein:

- Arbeit in Teams zur Erprobung neuer Unterrichtskonzepte im handelnden erfahrungsorientierten Prozess,
- gegenseitige Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen,
- Reflexion und Evaluation eigenen und kollegialen Unterrichts sowie eigener und kollegialer Erziehungsmaßnahmen,
- Erfahrungen mit Kooperation, Team Teaching, Supervision, Coaching und Beratung.

Im Sinne der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sind weiterhin zu nennen:

- eine entwicklungsförderliche Lernkultur (Lernbereitschaft der Organisationsmitglieder, Qualitätsmanagement/-entwicklung in der Schule),
- unterstützende institutionelle Rahmenbedingungen (staatliche Vorgaben, wie z. B. Lehrpläne, Personal- und Sachausstattung),
- die Bereitstellung von Angeboten zur Aktualisierung, Elaboration und Erweiterung des professionellen Wissens,
- das Angebot begleiteter Exploration und Implementation neuer Formen der Gestaltung von Lernumgebungen.

2.2 Anforderungen an die unterrichtliche Modernität

Seit 1996 sind insgesamt 161 Ausbildungsberufe inhaltlich aktualisiert und neu geordnet sowie mehr als 30 völlig neue Berufsbilder entwickelt und eingeführt worden. Mit neuen und angepassten Berufsbildern wird dem Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt Rechnung getragen. Das gilt insbesondere für Qualifikationsbedarfe in den durch digitale Medien und Informationstechnologien bestimmten Wirtschafts- und Unternehmensbereichen.

Die Lehrerausbildung, vor allem aber die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen muss sicherstellen, dass der Unterricht neuen fachlichen Anforderungen aufgrund vielfältiger technischer und auch betriebsorganisatorischer Innovationen Rechnung tragen kann. Eine der vordringlichsten Aufgaben ist damit die Erhaltung und die verstetigte Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz gerade auch in fachlicher bzw. fachwissenschaftlicher Hinsicht. Die betriebliche Arbeitswelt in ihrer Vielschichtigkeit und ihren innovativen Veränderungsstrukturen zu erfassen, an markanten betrieblichen und berufsrelevanten Arbeitsprozessen sichtbar zu machen und in lernfeldorientierte Unterrichtskonzepte umzusetzen ist eines der Kernprobleme der unterrichtlichen Tätigkeit.

Die Berufsschule steht wegen ihrer sehr viel größeren Nähe zur Wirtschaft und ihrer Einbindung in das duale System erheblich mehr als andere Schularten im Licht einer kritischen Öffentlichkeit. Aber auch die Auszubildenden messen ihren Unterricht daran, ob er fachlich auf der Höhe der Zeit ist, ob das vermittelte Wissen und Können tauglich ist für die Bewältigung beruflicher Alltagsaufgaben, ob Strategien des Wissenserwerbs das selbständige Weiterlernen ermöglichen und fördern. Die Legitimation der Berufsschule als kompetenter Dualpartner einer auf Berufsfähigkeit ausgerichteten Ausbildung hängt wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen fortlaufend als kompetente Fachleute und als verständige Pädagogen für die von ihnen vertretenen Ausbildungsgänge ausweisen können.

Die außerordentlich kurzen Innovationszyklen der alle Berufsfelder und –anforderungen durchdringenden Informations- und Kommunikationstechnologien, die Entwicklung neuer Werkstoffe und Fertigungsverfahren, das Aufkommen internetbasierter Distributionskonzepte sowie veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Wirtschaft und Verwaltung führen immer wieder zu Umwälzungen und Umbrüchen in betrieblichen Produktions- und Arbeitsprozessen und Organisationsstrukturen sowie in den beruflichen Anforderungsprofilen. Diese verändern sich nicht nur inhaltlich rasch, sondern werden breiter angelegt und sind auf erhöhte Flexibilität hin zu orientieren.

Die Lehrerbildung hat diese Entwicklungen also möglichst umfassend und zeitnah – wenn möglich sogar prospektiv – aufzunehmen und in die Fortbildungsprogramme der Landesinstitute, staatlichen Akademien und anderen Institutionen der Lehreraus- und –fortbildung einfließen zu lassen.

Der Begriff der fachlichen Anpassungsqualifizierung ist zwar partiell negativ belegt. Aber nur wenn diese fachliche Anpassungsqualifizierung – in einem pädagogisch-didaktisch verantwortbaren Gesamtkonzept verankert – verstetigt gelingt, haben die beruflichen Schulen eine Chance, auf einem sich verändernden Bildungsmarkt „mithalten“ zu können und von den ausbildenden Betrieben und von den Auszubildenden selbst akzeptiert zu werden.

Da die Umsetzung der Innovationen bei den Dualpartnern selbst auch nicht in allen Betrieben zeitgleich erfolgt, wird der Berufsschule auch die Aufgabe der Kompensation von Defiziten beim Dualpartner zukommen.

Es muss eine Infrastruktur entwickelt oder verbessert werden, die den schnellen Wissenstransfer bis zu den unterrichtenden Lehrkräften sicher stellt. Dazu gehören die finanziellen, personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen, um an Kongressen, Messen, Workshops und Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Diese Kommunikationswege dürfen jedoch keine Einbahnstraßen, sondern müssen Netzwerke sein, aus denen Anregungen aus allen Quellen und zu allen Empfängern fließen.

Deshalb wird neben der angebotsorientierten Lehrerfortbildung eine Fortbildungsform mehr und mehr an Bedeutung gewinnen, die dem Muster der "Nachfrageorientierung" folgt. Nachfrageorientierte Lehrerfortbildung bedeutet, dass selbst ändernde Schulen auch bestimmen, welche Entwicklungsaufgaben sie mit ihren "Bordmitteln" selbst bewältigen können und für welche fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Fragestellungen sie externen Fortbildungsbedarf haben.

2.3 Anforderungen aufgrund neuerer pädagogisch-didaktischer Entwicklungen

Zukünftig müssen Lehrkräfte an beruflichen Schulen in der Lage sein, berufsnahe Geschäfts- und Arbeitsprozesse so aufzubereiten, dass für die Auszubildenden eine ganzheitliche Arbeitsaufgabe entsteht, die in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand zu konzipieren ist.

Dies verlangt eine Aufgabenstellung, die

- genügend komplex, fächerübergreifend und lernfeldorientiert ist,
- eine Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Herausforderungen (z.B. Fremdsprache, Zusatzqualifikation) beinhaltet,
- multimediale Anforderungen (z.B. Internet-Recherche) berücksichtigt
- und auch eine mehrdimensionale Lösbarkeit zulässt, d.h. unterschiedliche Lösungswege führen zum Ziel.

Um eine solche Arbeitsaufgabe aus dem beruflichen Arbeitsprozess heraus zu entwickeln, muss die Lehrkraft in mehrfacher Weise in der Lage sein, Fachsystematisches zu erschließen und prozessorientiert³ zu denken und zu handeln:

1. Geschäftsprozessorientierung

Anders als in einer klassischen Betriebsorganisation, in der die nach betrieblichen Funktionen aufgliederten Produktions- oder Dienstleistungsprozesse nur für das Arbeitsergebnis ihrer Funktionseinheit zuständig und verantwortlich waren, sind im modernen Betrieb alle am Prozess der Auftragsabwicklung Beteiligten verantwortlich für das Erreichen eines erfolgreichen Arbeitsergebnisses und einer hohen Kundenzufriedenheit. Die Zuständigkeiten für einen definierten Aufgabenbereich – eine betriebliche Funktion – wird deshalb überlagert von der Mitverantwortung für das Ziel eines gesamten Geschäftsprozesses. Die Qualität der Produktion oder der Dienstleistung wird danach z. B. nicht durch eine gesonderte Organisationseinheit „Qualitätskontrolle“ realisiert, sondern in den direkt wertschöpfenden Arbeitsprozess integriert: Qualität herstellen statt kontrollieren [vgl. SCHULZ; BADER; RICHTER 2000].

Für die berufliche Bildung bedeutet dies, das geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Zusammenhangswissen in den Vordergrund zu stellen und jegliches spezielle Wissen immer kontextbezogen zu vermitteln.

³ Vgl. hierzu die Aussagen des vorab skizzierten Leitbildes (s. S. 5 ff).

2. Auftragsorientierung

Mit „Auftragsorientierung“ wird ein didaktisches Prinzip bezeichnet, bei dem sich der berufliche Lernprozess an betrieblichen Aufträgen orientiert. Damit soll erreicht werden,

- das Bewusstsein der Auszubildenden und Mitarbeiter für eine kundenorientierte Qualitätsarbeit zu sensibilisieren,
- das Verantwortungsbewusstsein für die berufliche Tätigkeit aller Beteiligten zu stärken,
- Wissen und berufliche Handlungskompetenz im Gesamtzusammenhang eines realen oder realitätsnahen Auftrages zu erwerben (sinnvermittelndes Lernen).

3. Handlungs- und Aufgabenorientierung

Für die berufliche Bildung im schulischen Bereich gelten die didaktischen Prinzipien der *Handlungs- und Aufgabenorientierung*. Die Formulierungen von berufsrelevanten Lernaufgaben sind danach so zu gestalten, dass das aktive Lernhandeln der Lernenden herausgefordert wird. Dabei reicht das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten von der (Mit-)Formulierung der Aufgabenstellung, der (Mit-)Planung der Projektaufgabe, der eigenständigen und kooperativen Projektbearbeitung bis zur Bewertung der alternativen Projektergebnisse. Auszubildende und möglichst auch Mitarbeiter der Betriebe sollten dabei in die Reflexion der Lernchancen und den Qualifikationsfortschritt miteinbezogen werden. Für Letzteres bedarf es der Entwicklung geeigneter Prüfmethoden, mit deren Hilfe vor allem auch die Qualitätsdefizite im beruflichen Lernprozess (der Bildungseinrichtungen, der Betriebe und der Lernenden) diagnostiziert werden können.

4. Gestaltungsorientierung

Zunehmend wird in der betrieblichen Praxis Gestaltungskompetenz von den Beschäftigten erwartet. Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz setzt voraus, Lernende im handlungs- und projektorientierten Lernprozess frühzeitig mit den technologischen und betrieblichen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen, die es zunehmend in der betrieblichen Organisationsentwicklung auszuschöpfen gilt, zu konfrontieren.

Eine gestaltungsorientierte Ausbildung reduziert eine Lernaufgabe nicht auf die Vorgabe einer definierten Spezifikation, für die dann nur noch die richtige oder falsche Lösung bestätigt werden kann. Demgegenüber handelt es sich um eine praxisrelevante, offene Aufgabenstellung, bei der auch die Frage nach der zweckmäßigen Lösung diskutiert werden kann. Nur dann können im Lernprozess Lösungswege, Lösungskriterien und Bewertungsmaßstäbe gegeneinander abgewogen und die Projektergebnisse hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertet werden. Realistische Lernaufgaben für die Ausbildung fördern daher die Gestaltungskompetenz der Lernenden.

Eine solche Prozessorientierung kann dabei nur gelingen, wenn die Entwicklung des Unterrichts selbst ebenfalls als ein ständiger Entwicklungsprozess verstanden wird. Hilfreich für die Unterstützung dieses Prozesses sind Teamarbeit und die Entwicklung einer geeigneten Lernkultur.

5. Teamarbeit

Teamarbeit wird oft als „Erfolgsfaktor“ betrieblicher Organisationsentwicklung dargestellt [vgl. WEIß 1996, S. 8]. Die Fähigkeit zur Teamarbeit ist bei Lehrkräften und Schülern gleichermaßen zu fördern. Schule ist nach wie vor überwiegend am Individualisierungsprinzip und an Einzelleistungen ausgerichtet und bewertet vor allem diese [vgl. SPÖTTL 1996]. Die Veränderungen betrieblicher Organisationsstrukturen legen es nahe, die „Fähigkeit zur Teamarbeit ...

im Schulalltag und konsequenterweise auch in den Schulnoten“ [zit. nach: WEIß 1996, S. 8] zu berücksichtigen. „Teamarbeit kann jedoch nur in einem System erlebt und erfahren werden, das sich selbst teamorientiert organisiert und arbeitet“ [zit. nach: WEIß 1996, S. 8]. Hier ist die Organisationsentwicklung und Lehrerbildung gefordert. Schulische Organisationsstrukturen sollen so gestaltet werden, dass Teamarbeit möglich wird und bei Lehrkräften die Professionalisierung zu fördern ist, um zu einem höheren Grad der Nutzung möglicher Handlungsspielräume zu gelangen [vgl. FAßHAUER 1997, S. 22].

Weil sich diesbezügliche Lern- und Kooperationsprozesse nicht automatisch herausbilden, müssen Schulen und Lehrkräfte ein Experimentierstadium anstreben und akzeptieren, um Entwicklungsprozesse zu initiieren, die das vorherrschende "Einzelkämpfertum" zugunsten kooperativen Arbeitens und Unterrichtens ermöglichen.

Diese sind in einem anderen als den bisherigen fachsystematischen Kontext zu stellen und mit Hilfe motivierender Methoden zu vermitteln. Das erfordert z.B.:

- Teambildungsprozesse,
- interdisziplinäre Zusammenarbeit und
- Durchführung von Projekten.

6. Lernkultur

Eine Lernkultur, die Lernprozesse und Leistungsentwicklung besonders fördern will, muss Fehlertoleranz, Selbstreflexion und Verantwortungübernahme durch jeden Einzelnen akzeptieren. Das ist eine der Voraussetzungen für Entwicklungsprozesse bei Lernern und steht im Widerspruch zu Qualitätsmanagement-Konzepten mit „Null-Fehler-Service“. Für die Industrie entwickelte Qualitätsmanagementkonzepte [vgl. SCHULZ; BADER; RICHTER 2000] und der hier formulierte Anspruch an eine schulische Lernkultur unterscheiden sich in diesem Punkte erheblich.

7. Gesellschaftsorientierung

Ein zukünftig zu vermittelndes Kerncurriculum für Lehrer an berufsbildenden Schulen muss sich direkt aus den gesellschaftlich anerkannten Wertorientierungen und Wandlungsprozessen ableiten.

Im Kern sind in einem ersten Ansatz folgende Fähigkeitsanforderungen erkennbar:

Jeder Lehrer muss neben dem aktuellen fachlich-systematischem Berufswissen

- sich privat wie beruflich nicht nur an der Nutzung, sondern an der kritischen Beurteilung und Gestaltung neuer Techniken beteiligen können; dabei verlangen Automatisierung und Computerisierung die stärkere Entwicklung mathematisierender und überhaupt abstrakter Denkformen;
- die neuen Medien kritisch beurteilen und verwenden können; dazu ist eine ‚informationstechnische Bildung‘ und Medienerziehung nötig;
- Strukturen und Ursachen ungelöster gesellschaftlicher Probleme erkennen können und zu ihrer Lösung beitragen, wie z.B. Maßnahmen gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Antisemitismus sowie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Das setzt die Befähigung zum multiperspektivischen, vernetzenden (interdisziplinären, fächerübergreifenden), aber auch zum zeitlich und räumlich übergreifenden Denken (bis hin zum Blick auf die „Eine Welt“) ebenso voraus wie die Einsicht in die Möglichkeiten eigenen Handelns;
- lernen, wie man – in einer Zeit zunehmender Vereinzelung und medialer Gleichschaltung – Rücksicht nimmt, Empathie übt, kommuniziert und kooperiert, andere ermutigt,

- Konflikte konstruktiv bearbeitet und Kompromisse eingegangen sowie Wertschätzung, Anerkennung und Solidarität praktiziert, als Solidarität der Generationen, zwischen den Geschlechtern und im Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher Herkunft;
- zu einer gesteigerten Urteilsfähigkeit und Verantwortlichkeit gelangen; zum produktiven Umgang mit Wissen sowie zur politischen Mitwirkung, welche individuelle und gesellschaftliche Verhältnisse und Gewohnheiten auch kritisch in Frage zu stellen und gegen Widerstände handelnd zu überwinden vermag;
 - und schließlich Strategien selbständigen Lernens entwickeln und verwenden, Lernprozesse in zunehmendem Maß selbst organisieren und eine erweiterte Mitbestimmung in der Schule verwirklichen.

2.4 Anforderungen aus der Schulentwicklung

Die Organisationsstruktur einer berufsbildenden Schule, die sich gegenüber dem gesamten Umfeld (Berufsausbildung vor Ort, Berufsdiallog, Weiterbildung und Bildungsgänge, die weitere Bildungsabschlüsse bis zum Abitur ermöglichen) öffnet, wird komplexer.

Lehrkräfte müssen daher über einen hohen Professionalisierungsgrad verfügen, um bei

- komplexer werdenden organisatorischen Rahmenbedingungen,
- „offenen“ Organisationsstrukturen und
- der intensiven Kooperation mit dem Umfeld (also mit Industrie, Handwerk, Gewerkschaften, Verbänden etc.)

Unterricht zu gestalten.

Erschwerend kommen die vielfältiger werdenden Implikationen wie z. B. ältere Schüler, unsichere Zukunft, gesellschaftliche Wandlungsprozesse hinzu.

Eine Öffnung der beruflichen Schulen ist nur dann erfolgversprechend, wenn Lehrkräfte durch die nachstehenden Maßnahmen auf die veränderte Situation vorbereitet werden:

- Die Innovationsfähigkeit zur Einführung moderner pädagogischer Konzepte muss herausgebildet werden.
- Die Kooperationsfähigkeit mit dem Umfeld (Betriebe, Verbände, öffentliche Einrichtungen etc.) ist zu intensivieren und verstetigen.
- Eine hohe Identifikation mit kontinuierlichen Veränderungen muss gefördert werden. Vor allem ist Sozial- und Methodenkompetenz herauszubilden, um den fachlich-inhaltlichen Veränderungen folgen zu können.
- Für die laufende Dekade ist wichtig, dass angehende Lehrkräfte lernen, mit älteren Kollegen „umzugehen“ (Altersstruktur der Lehrkräfte!), mit ihnen zu kooperieren und im Team zu arbeiten, deren Alltagsroutinen und Erfahrungswissen zu überprüfen und sich ggf. auch anzueignen.
- Lehrkräfte sind in der Ausbildung auf die Rolle des Organisators von Lernprozessen, des Lernberaters, des Experten für Medien und Methoden vorzubereiten.

Diese Umsetzung bzw. das Praktizieren dieser Strategien bedarf dabei seitens der Schule als Organisation und seitens der einzelnen Lehrkraft einer ständigen Bewertung. Die dabei zwangsläufig entstehenden Differenzen zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung dürfen dabei nicht als destruktiv wahrgenommen werden, sondern müssen hinsichtlich des ihnen innewohnenden Innovationspotenzials effizient analysiert werden. Das tatsächliche Umsetzen dieser Forderung nach konstruktiver Nutzung von Wahrnehmungsdifferenzen setzt allerdings ein ganz anderes Selbstverständnis von der Funktion einer Lehrkraft innerhalb der Schule voraus. Hier ist deshalb eine Konkretisierung am schwierigsten, denn diese Forde-

ung bedeutet, Wege aufzuzeigen, wie eine Lehrkraft in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet werden kann.

Wenn berufliche Schulen Systeme werden sollen, in denen Selbstreflexion und Weiterentwicklung organisatorisch abgesichert sind, dann müssen nicht nur intern, sondern auch extern in Bezug zum Kooperationspartner „Betrieb“ Feedback-Schleifen jenseits traditioneller Einflussphären installiert werden. Nur eine auf den Dialog aufbauende Kooperation verspricht Fortschritte. Das setzt voraus, dass sich die Partner gemeinsam entwickeln. An allen Entscheidungen sind deshalb die Partner aus Schule und Betrieb gleichberechtigt zu beteiligen. Alte Strukturen, vor allem Hierarchien, Weisungsbefugnisse und Zuständigkeiten müssen in diesem Sinne „auf den Prüfstand gestellt“ werden. Die oft zu beobachtende Mentalität wechselseitigen Misstrauens, der Behauptung der Unzuständigkeit und der Schuldverschiebung muss abgebaut werden zugunsten von Kooperation, gegenseitiger Akzeptanz und Vertrauen.

Eine Schule, die sich selbst als lernende Organisation versteht, muss resultierend aus diesem Selbstverständnis eine möglichst umfassende Verzahnung mit ihrer Umwelt anstreben. Nur so kann sie letztlich eine Kultur entwickeln, in der das Lernen und das Gestalten von Lernprozessen im Kontext nationaler Kulturen stattfindet.

Resultierend aus dieser Auffassung der gesellschaftlichen Funktion müssen einer derartig strukturierten Schule dann auch Gestaltungsfreiräume eingeräumt werden; d. h., sie muss ausgehend von einem curricularen Rahmen selbständig agieren können⁴, indem sie

- unterrichtsbezogene Innovationen eigenverantwortlich initiiert, kostenseitig trägt und evaluiert,
- regional ausdifferenzierte Bildungsgänge entwickelt und anbietet und damit ihre Konkurrenzfähigkeit gegenüber dem sekundären und tertiären Bildungsmarkt bewahrt,
- sich mit ihrem Angebot in das regionale Kulturmanagement einbringt oder/und
- sich in Abhängigkeit vom Bildungsgang zu einer beruflichen Schule entwickelt, die in Unterrichtsprojekten exemplarisch Arbeitsprozesse bis zur Produktfertigstellung verwirklichen kann.

Dies erscheint als unabdingbare Voraussetzung, da nur so sichergestellt werden kann, dass sich die Schule in genügend differenzierter Weise (und nicht nach normierender Vorgabe) eigenverantwortlich ihrer nun gesellschaftlich zugeordneten Aufgabe stellt und damit auch ihre Interessen wahren kann.

Eine selbständig agierende Schule muss – wie vorab bereits angedeutet – in der Lage sein, ihr Lehrpersonal in eigener Verantwortung zu rekrutieren und dessen Ausbildung mit zu beeinflussen. Folglich erscheint es sinnvoll, Schulen noch stärker in die erste Phase der Lehrerausbildung zu integrieren und sie nicht länger in die Rolle des bloßen Abnehmers einer nach einheitlichen Vorgaben ausgebildeten Lehrkraft zu drängen.

Hervorgerufen durch die Preisverleihung der Bertelsmannstiftung (1999) an das berufliche Bildungssystem in Dänemark, wo die berufsbildenden Schulen als Kompetenzzentren bezeichnet werden, verstärkt sich die Diskussion über eine stärkere Dezentralisierung von Verantwortung (Personalbudgetierung und Budgetierung des Sachhaushaltes etc.) auf die berufsbildenden Schulen auch in Deutschland. Wie auch immer diese an „Unternehmensstruk-

⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen zur Idee der „teilautonomen Schule“, wie sie die BILDUNGSKOMMISSION NRW [1995] in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ skizzierte.

turen“ orientierten Dienstleistungsmodelle gedacht werden, ohne entsprechende Organisationsformen und ohne entsprechende Qualifizierung des Führungspersonals sowie der Lehrkräfte an der Schule können diese Organisationsmodelle nicht erfolgreich entwickelt werden.

3 Bezugspunkte und Leitorientierungen einer innovativen Lehrerfortbildung

3.1 Berufsbiografische Phasen der Lehrerbildung

Das Gutachten der Bildungskommission NRW [Bildungskommission NRW 1995] hat grundlegende Impulse für die weiteren Überlegungen zum Thema Lehrerbildung gegeben.

Im September 1998 setzte die Kultusministerkonferenz [KMK] eine Kommission ein, die den Auftrag hatte, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu erarbeiten. Am Ende des Jahres 1999 wurde der Abschlussbericht [TERHART 1999] veröffentlicht, der hier als inhaltliche Vorgabe im Zentrum der ersten Vorüberlegungen steht. Die von der Kommission erarbeiteten „Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland“ sind auch für die Berufsschullehrerbildung bedeutsam und maßgebend.

Mit Blick auf die einzelnen Lehrämter wird im o.g. Abschlussbericht formuliert, „die Verhältnisse im Bereich des Lehr amtes an Ber ufl ichten Schulen sowie des Lehr amtes für die Sonderschulen sind demgegenüber (gemeint sind hier die Lehr ämter der allg emeinbildenden Schulen) jedoch sehr komplexer und eigenständiger Natur und verdienen, bzw. erfordern eine eigenständige, ausführliche Diskussion und Weiterentwicklung. Die Kommission empfiehlt der KMK, zu diesen beiden Lehr ämtern spezielle Ber atungen in geeigneter Form durchzuführen.“ [TERHART 1999, Seite 65]

Das Leitmotiv dieses Abschlussberichtes ist die Bet rachtung des Themas „Lernen“ in der Lehrerbildung aus einer **berufsbiographischen Perspektive**. Es geht dabei im Kern um die Annäherung bzw. anzustrebende stärkere Kohärenz der drei Phasen: das **Lernen an der Universität** (1. Phase), das **Lernen im Referendariat** (2. Phase) und das **Lernen im Beruf** (3. Phase).

Beim Lernen im Beruf (3. Phase) handelt es sich fraglos um die längste „Lernphase“ der Lehrkräfte. Dieser Lern-/Lebensabschnitt gliedert sich wiederum in drei Abschnitte, denen unterschiedliche Bedeutungen zugemessen werden. Die **Berufseingangsphase** ist gekennzeichnet durch die Herausbildung der beruflichen Identität. Die KMK-Expertenkommission bezeichnet diesen Abschnitt als **die** entscheidende Phase der beruflichen Sozialisation und stellt fest, dass die jungen Lehrkräfte in diesem überaus sensiblen Zeitraum weitgehend allein gelassen werden. Die Phase der **Kompetenzentwicklung** und der individuellen Karriereplanung steht im Zeichen der Nutzung des Angebotsspektrums an Fortbildungsangeboten und der Erhaltung und Aktualisierung der Qualifikation bzw. der Qualifikationserweiterung durch Übernahme einer Funktionsstelle. Sie mündet ein in die der notwendigen **Unterstützung und Förderung der Berufsausübung (Berufsabschlussphase)**. Die Kommission schlägt zwar vor, am dreiphasigen Modell der Lehrerbildung festzuhalten, sieht jedoch erheblichen Reformbedarf in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Eine der zentralen Aussagen – neben dem deutlichen Hinweis darauf, dass der Teil „Lernen im Referendariat“ gleichsam unbeobachtet bleibe [TERHART 1999, S. 8] – ist die Forderung nach einer besseren Abstimmung (Ziele und Inhalte) der 1. und der 2. Phase. Systematisches, kumulatives Lernen, wie es mittlerweile auch für das Lernen in der Sek. I und Sek. II eingefordert wird, soll durch eine engere Bindung dieser beiden Phasen sowie Einbeziehung der 3. Phase erreicht werden. Obwohl über die Anerkennung der Differenz zwischen Theorie und Praxis weitgehend Konsens besteht, muss eine strikte Trennung, wie sie heute oft zwischen den einzelnen Phasen wahrzunehmen ist, überwunden werden.

Die Expertenkommission vertritt darüber hinaus die Auffassung, dass „Professionalität im Lehrerberuf“ zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem ist. Das von der Kommission empfohlene umfangreiche Bündel von Maßnahmen in allen Phasen, Institutionen, Inhalten und Formen der Lehrerbildung ist insgesamt an diesem berufsbiographischen Ansatz ausgerichtet; hierin sieht die Kommission das Kernelement ihrer Empfehlungen“ [TERHART 1999, S. 28f.]. Es wirkt sich daher unmittelbar auf die Gestaltung der 2. und 3. Phase und deren Vernetzung durch Kooperationsmaßnahmen aus:

a) Lernen im Referendariat (2. Phase)

Der Vorbereitungsdienst wird nicht selten als ein vergessener Teil der Lehrerbildung betrachtet. Ein genauerer Blick zeigt, dass hier Veränderungen anzunehmen sind.

Die sich in dieser Phase des Einstiegs in den Beruf vollziehenden Lern- und Entwicklungsprozesse sind durch das Lehrpersonal der Studienseminare zu unterstützen. Eine wichtige Bedeutung kommt den betreuenden Lehrkräften der Schulen zu, die die zukünftigen Kollegen bei der Einarbeitung in das Aufgabenfeld unterstützen sollen.

Die Kommission geht davon aus, dass beim gegenwärtigen Stand der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland folgende Problemlagen vorrangig bearbeitet werden müssen:

Geregelte Kooperationen zwischen den mit Lehrerbildung betrauten Institutionen sind eher die Ausnahme. Es gibt bisher fast keine Abstimmungen von Zielen/Inhalten der Ausbildung zwischen den drei Phasen. Im Sinne eines kumulativen Lernens wäre dies jedoch unverzichtbar.

Eine *Koordination des Lernens im Studienseminar und in den Ausbildungsschulen* findet wenig statt. In der Dualität der Lernorte sollte die Ausbildungsschule gestärkt werden. Schulen, die Ausbildungsschulen werden wollen, sollen aufgefordert werden, ein Konzept über die Arbeit und den Umgang mit Referendaren vorzulegen.

Eine spezifische *Qualifizierung des Ausbildungspersonals* erfolgt in der Regel nicht. Notwendig ist jedoch eine vorauslaufende Qualifizierung. Bei der Rekrutierung von Personal für die zweite Phase sollten auch externe Bewerber und qualifizierte Vertreter anderer Professionen und relevanter Fachrichtungen zugelassen werden.

b) Lernen im Beruf (3. Phase)

Das Lernen im Beruf wird als eine wenig genutzte Chance bezeichnet. Empirische Studien zur Berufsbiographie von Lehrkräften zeigen, dass die ersten Berufsjahre die entscheidende Phase für den Aufbau beruflicher Kompetenzen sind. Vor dem Hintergrund von Ausbildungswissen sowie auf der Basis konkreter und kontinuierlicher beruflicher Erfahrung baut sich das Kompetenzprofil eines Lehrers auf.

In dieser Phase werden angehende Lehrkräfte jedoch allein gelassen. Von daher empfiehlt die Kommission eine Ausgestaltung der Berufseingangsphase, nicht, um Ausbildung noch einmal zu verlängern, sondern um Unterstützung und Kommunikation dort anzubieten und sicherzustellen, wo sie für den berufsbiographischen Kompetenzaufbau von entscheidender Bedeutung ist.

Die Phase des Lernens im Beruf insgesamt muss, nach Feststellung der Kommission, deutlich über die bekannten Formen der Lehrerfortbildung hinausgehen. Nicht die „verordnete“ Dauerversorgung im Rahmen der Lehrerfortbildung in institutionalisierter Form ist fortzuset-

zen, sondern die Implementierung bzw. der Ausbau einer Einstellungsveränderung im Sinne eines neuen „Berufsethos“ ist voranzutreiben.

In einer ganzheitlichen Betrachtung der Lehrerbildung ist also ein Umdenken erforderlich; auch die dritte Phase muss als genuiner Bestandteil der Lehrerbildung und der Lehrerentwicklung wahrgenommen werden.

Die Kommission stellt dabei folgende Erkenntnisse in den Mittelpunkt:

- Institutionalisierte Lehrerfortbildung ist nur ein Teil des allgemeinen und durchgängigen Lernens im Beruf. Das bedeutet: Das Weiterlernen im Beruf soll auch in nicht-institutionell geregelter Form zum selbstverständlichen Element der Berufsarbeit werden.
- Intensivierung von Fortbildung bzw. Lernen im Beruf und Minimierung des Unterrichtsausfalls ist eben nicht im Widerspruch. Von Lehrkräften kann eingefordert werden, dass unterrichtsfreie Zeiten auch Fortbildungszeiten der institutionellen Lehrerfortbildung sind. *Außerunterrichtliche Fortbildungs-Präsenz-Zeiten* an Schulen dürfen kein Tabu sein.
- Es ist besonders wichtig, den punktuellen und individuellen Charakter von Lehrerfortbildung zu überwinden – in Richtung auf die *Verstärkung von Transfereffekten*: Aus diesem Grund muss die Nachhaltigkeit der erfahrenen Fortbildung stärker angestrebt und soweit wie möglich auch überprüft werden.
- Lehrerfortbildung sollte stärker als bisher die *Ebene des Handelns im Klassenzimmer erreichen* bzw. thematisieren. Vielfach werden in Fortbildungsveranstaltungen neue Praxisformen vorgestellt und erarbeitet – eine Einübung in die praktische Umsetzung erfolgt jedoch nur sehr bedingt.
- Lehrerfortbildung ist nicht mehr als individueller Wahl-Akt zu verstehen, sondern als Teil der Schulentwicklung der Einzelschule bzw. *als Teil von Personalentwicklung* innerhalb der einzelnen Schule. Der Pflichtcharakter von kontinuierlicher Fortbildung sollte – wie in anderen Berufen auch – jedem Lehrer bereits während der Ausbildung verdeutlicht werden. Im Zusammenhang mit den Überlegungen und Vorschlägen zur Gestaltung der Berufslaufbahn gewinnt dieses Element besondere Bedeutung.
- Im Hinblick auf schulinterne wie -externe Lehrerfortbildung ist zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte einer Schule nicht alle in gleicher Ausrichtung spezialisiert bzw. kompetent sein müssen. Die richtige Kombination bzw. Zusammenstellung von unterschiedlichen Kompetenzen ist ein entscheidender Faktor für die Bewältigung aller Aufgaben in einer Schule. Um solche Vorstellungen umzusetzen, sollten Schulen (als Teil der Personalplanung) angehalten werden, einen *Fortbildungsplan* aufzustellen.

Darüber hinaus ist auf die von der NRW-Kommission genannten Aspekte „Lernen voneinander“ bzw. „Überwindung der Vereinzelung“ und die Einführung von Fortbildungszertifikaten zu verweisen. Lernen voneinander zielt darauf ab, die Arbeitsorganisation in den berufsbildenden Schulen so zu gestalten, dass das "Lernen voneinander" bei der Lösung konkreter Praxisprobleme systematisch gefördert wird. Dabei sind alle Prozesse zu unterstützen, die Vereinzelung abbauen und Kooperation, Teamarbeit, kollegiale Beratung und gegenseitige Hospitation begünstigen.

Die Einführung und Vergabe von Fortbildungszertifikaten soll bei der beruflichen (Aufstiegs-) Entwicklung und bei Personalentscheidungen stärker berücksichtigt werden.

c) Kooperation zwischen den Phasen

Vernetzung, Kooperation und Übergänge zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung werden seit Jahren vehement gefordert, dennoch ist es in Deutschland bisher nicht in nennenswertem Ausmaß gelungen, verbindliche Standards und neue, erfolgversprechende Strukturen zu etablieren.

Als Schwerpunkt des Maßnahmenbündels schlägt die KMK-Kommission die *Organisation personeller Verpflichtungen durch Beteiligung und befristete (Teil-)Abordnungen von Personal der Studien- und Ausbildungsseminare und der Ausbildungsschulen an die Universitäten* zum Zwecke der Mitwirkung an der universitären Lehrerbildung und an Forschungsprojekten der Schul- und Unterrichtsforschung vor. Orte der Kooperation könnten sein: a) Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung an Universitäten oder b) staatliche Einrichtungen an Hochschulstandorten, in denen die bisherigen Studienseminare und Prüfungsämter aufgehen.

Die Effekte der in Kooperation gestalteten Ausbildung sollen regelmäßig evaluiert werden und die Evaluationsergebnisse müssen mit selbstverpflichtenden Empfehlungen verbunden werden.

3.2 Gestaltungsgrundsätze in den berufsbiografischen Phasen

Die Analyse vorliegender Untersuchungen zeigt, dass von verschiedenen Seiten durchaus ähnliche Problemfelder der Lehrerbildung benannt werden. Wenn diese auch über greifend für das gesamte Schulwesen Bedeutung besitzen, so gelten für den berufsbildenden Bereich doch ganz eigene Akzente.

Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung sind einerseits bestimmten Phasen der Lehrerbildung zuzuordnen. Andererseits ziehen sich durch alle Phasen der Lehrerbildung gemeinsame Gestaltungsgrundsätze.

Als Maßnahmenbereiche und Gestaltungsgrundsätze für künftige Untersuchungsfelder sind zu nennen (vgl. Abb. 4):

1. Maßnahmenbereiche nach berufsbiographischen Phasen
 - Vorbereitungsdienst in den Studienseminaren,
 - Berufseingangsphase im Anschluss an den Vorbereitungsdienst,
 - Fortbildung im Beruf sowie
 - Phase der Förderung und Unterstützung bei Symptomen von Berufsmüdigkeit, Frustration und Resignation (Burnout-Syndrom).
2. Gestaltungsgrundsätze, die in allen Projekten zu berücksichtigen sind:
 - Selbstorganisation und Eigenverantwortung,
 - Evaluation als Steuerungsinstrument sowie
 - Kooperation und Vernetzung.

Durch die berufsbiographische Sichtweise ist einerseits eine leichte Zuordnung von Maßnahmen möglich, andererseits impliziert sie die kumulative Einheit der Lehrerbildung. Damit werden zwar die bestehenden Phasen nicht in Frage gestellt, sondern es wird ihre enge Verzahnung unter Gesichtspunkten von Effizienz und wechselseitigem Nutzen erforderlich [vgl. HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000, S. 9].

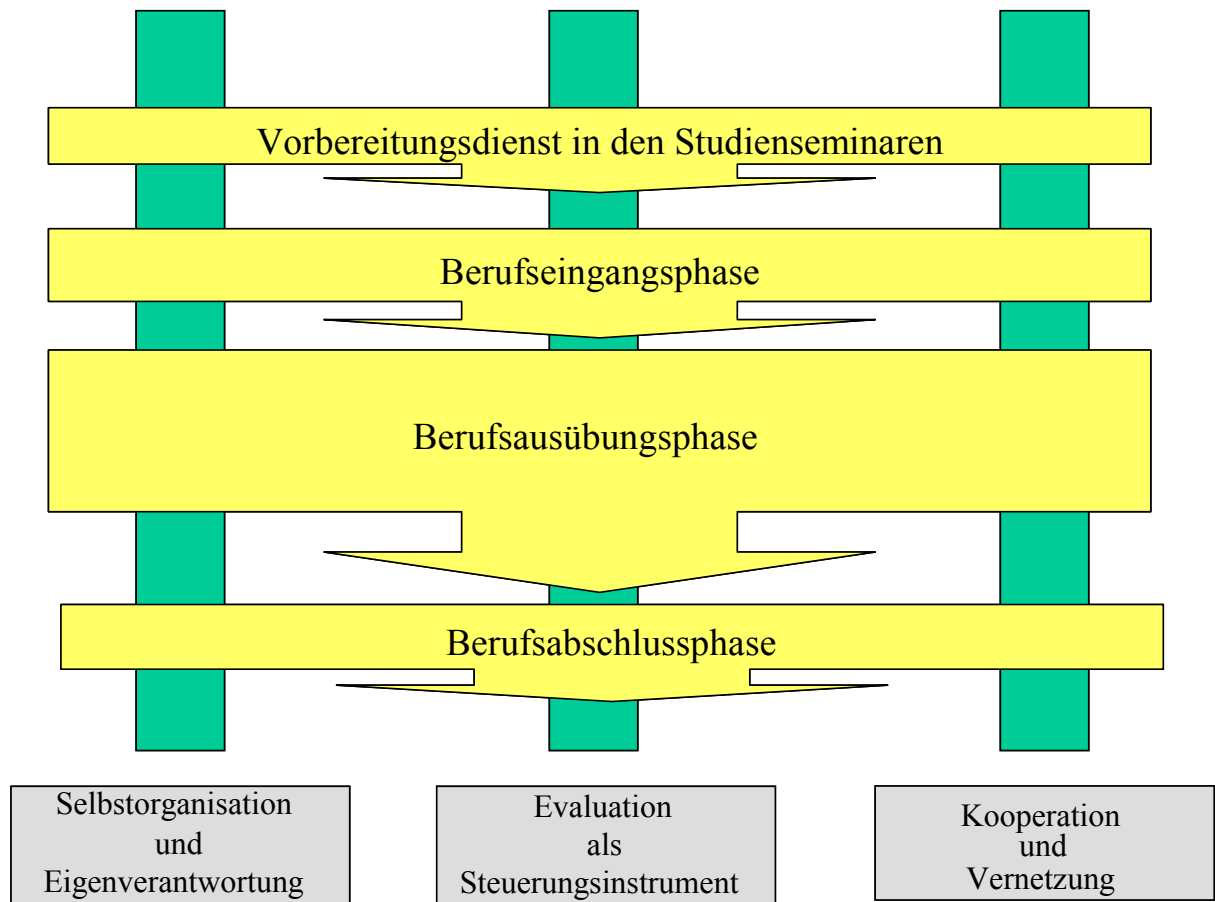


Abb.4: Maßnahmenbereiche und Gestaltungsgrundsätze

Selbstorganisation, Evaluation und Kooperation stellen Gestaltungsgrundsätze der Arbeit in allen Bereichen von Schule und Lehrerbildung dar. Im Folgenden werden zentrale Aspekte genannt, um die Wirkungsbreite der Gestaltungsgrundsätze zu veranschaulichen.

Selbstorganisation und Eigenverantwortung ...

- werden von den mündigen Bürgern des modernen Staates in zunehmendem Ausmaß erwartet – so z.B. bei der Arbeitsplatzsuche, der Gesundheits- und Altersvorsorge;
- sind Bestandteile von Schlüsselqualifikationen, wie sie im Arbeitsleben nicht nur für die sogenannten dispositiven Berufe gefordert werden;
- werden als Erziehungsziele heute weit stärker betont als Anpassung und Funktionalität;
- begleiten deshalb Unterricht von der Planung bis zur Reflexion;
- sind ein wesentlicher Bestandteil der Konzepte des „lebenslangen Lernens“ sowie des „Lernen Lernens“ [vgl. KMK 2000b];
- stehen in engem Zusammenhang zur Entwicklung zur autonomen Schule;
- sind damit auch konstitutiv für die Lehrerbildung in allen Phasen.

Schulen werden zukünftig vor dem Hintergrund bildungspolitischer Notwendigkeiten verstärkt eigene Bedarfsplanungen vornehmen und diese dann bei unterschiedlichen Institutionen auch nachfragen (vgl. Untersuchungsfeld „Organisation und Struktur der Fort- und Weiterbildung“). Wenn also der Lehrerbildung im Rahmen der Realisierung bildungspolitischer Zielsetzungen eine herausragende Bedeutung zukommt, dann in dem Sinne, dass der Weg von der individuellen zur systembezogenen Lehrerbildung konsequent im Hinblick auf

Schulentwicklung gegangen werden muss. Insofern ist Lehrerfortbildung einem entwicklungsorientierten Ansatz verpflichtet, der zentrale, regionale und schulinterne Angebote enthalten muss.

Die komplexen Anforderungen der gegenwärtigen schulischen Realität und die planerischen und gestalterischen Aufgaben, die sich für die zukünftige Entwicklung der Berufsschule abzeichnen, sind nur mit Lehrkräften zu bewältigen, die sich in hohem Maße mit ihrer Tätigkeit identifizieren und die mit einem praxisbezogenen Angebot an Fortbildung rechnen können.

Dementsprechend sollte zu Fragen der Qualifikation bzw. Qualifikationserweiterung die Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Dies gilt es vor allem hervorzuheben, wenn berücksichtigt wird, dass die Fähigkeitsentwicklung, die Leistungsbereitschaft und das innovative Potenzial der einzelnen Lehrkraft im Vergleich zu der Aufmerksamkeit, die Organisationsentwicklungs- und Beratungsprozesse erfahren, viel zugehörig eingeschätzt wird.

Grundvoraussetzung, um eine Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Tätigkeit zu erreichen, ist somit, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer eigenen Entwicklung die Chance erhalten, ihre berufliche Identität und Professionalität mittels ihrer Selbstkompetenz selbstbestimmt und eigenverantwortlich auszugestalten.

Konkret bedeutet dies, dass organisatorische wie rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die es zulassen, dass Lehrkräfte aktiv an der Ausgestaltung schulischer Fortentwicklung beteiligt werden, indem allgemeine Fragen zur Schulentwicklung bzw. -autonomie zu eigenen Fragen des Lerninteresses und der Arbeitsplatzgestaltung von Lehrkräften werden. Deshalb sollen Fortbildungsmaßnahmen und Weiterbildungskonzepte nicht ohne die Adressaten festgelegt werden. Insbesondere unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Schulentwicklung eine permanente und immer wichtiger werdende Aufgabe ist, muss das Maß der Selbstbestimmung bei der ständig notwendigen Weiterqualifizierung erhöht werden, wobei unter Weiterqualifizierung all jene Maßnahmen zu verstehen sind, die geeignet erscheinen, um den Entwicklungsprozess voranzutreiben und begleiten zu können.

Evaluation als Steuerungsinstrument ...

- lenkt den Fokus von einer Ergebnissicherung auf Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement;
- ermöglicht eine selbstorganisierte und eigenverantwortliche Steuerung von Entwicklungsprozessen;
- schärft das Qualitätsbewusstsein auf allen Ebenen beruflichen Handelns;
- erfordert eine klare Definition von Qualitätszielen;
- führt über eine „Feedback-Kultur“ [vgl. HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000, S. 10] zu einem offeneren Beziehungsgefüge zwischen Kollegen einerseits und in hierarchischen Strukturen andererseits;
- gehört in zahlreichen Ländern zum selbstverständlichen Bestandteil des beruflichen Lebens;
- sollte in allen Phasen der Lehrerbildung zu einem Habitus werden, der dann auch in Schulen und Unterricht transferiert wird.

Da das System der Berufsbildung angesichts der Tendenzen der Internationalisierung, aber auch der globalen volkswirtschaftlichen Neuorientierung immer stärker hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit befragt wird, bleibt auch die Lehrerbildung davon nicht unberührt und ist

einem Prozess der Bewertung und der kontinuierlichen Verbesserung unterworfen [vgl. z.B. OELKERS 2000].

Diesbezügliche Steuerungsinstrumente gilt es für die Beteiligten mitzugestalten. Insofern ist es notwendig, im Rahmen dieses Schwerpunktprogramms eine Grundsatzdiskussion über praktikable Formen

- der Evaluation von beruflichen Bildungsprozessen,
- der Evaluation der unterrichtsdeterminierenden Organisation und
- der Evaluation der administrativen Organisation des Systems zu führen.

Kooperation und Vernetzung ...

- sind unerlässlich, um komplexen Anforderungen gerecht zu werden;
- integrieren arbeitsteilige Funktionen wieder zu einem Ganzen;
- sind die Grundlage aller dualen, trialen oder mehrdimensionalen Modelle, so auch der dualen Berufsausbildung (vgl. das BLK-Modellversuchsprogramm zur Lernortkooperation) und des Vorbereitungsdienstes in Studienseminar und Schule;
- sind die integrierende Klammer für zeitlich kumulative Teil-Prozesse
- führen zu einem Miteinander-Reden an Stelle des Über einander-Redens, d. h. zu mehr Verständnis, Empathie und Hilfsbereitschaft;
- müssen ein Geben und Nehmen bei den Beteiligten beinhalten und damit für alle als Gewinn empfunden werden;
- sollten zwischen allen Beteiligten am Prozess der Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen Platz greifen: Bildungsinstitutionen, ausbildende Wirtschaft, politisch-administrative Instanzen.

Wie es in der ersten Phase der Lehrerbildung verstärkt darum geht, Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Praktika stärker miteinander zu verknüpfen sowie an späteren Berufsfeldern auszurichten, so muss es in der zweiten und dritten Phase zu einer engeren Kooperation zwischen Lehrerbildungsinstituten, Schulen und Betrieben kommen. Die ausbildungspraktischen Schwerpunkte sollen dann dem schulischen und betrieblichen Umfeld entnommen werden. Dabei ist sicherzustellen, dass sich die Schwerpunkte besonders dafür eignen, angehende Lehrkräfte auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

3.3 Aktuelle thematische Brennpunkte

Die bisherigen Ausführungen haben sich mit einem systematischen Problemaufriss der Berufsschullehrerbildung in der 2. und 3. Phase befasst. Leitende Gesichtspunkte waren dabei die berufsbiographische Entwicklung der Lehrkräfte im berufsbildenden Schulwesen mit seinen unterschiedlichen Facetten und als Zielperspektive die Verbesserung der Qualität und Attraktivität der Berufsausbildung.

Ergänzend lassen sich vor diesem Hintergrund derzeit - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - folgende aktuelle Brennpunkte in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in der Gestaltung beruflichen Lernens besonders hervorheben:

- Bewältigung des Nachwuchsproblems der Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen - und in diesem Kontext die pädagogische und didaktisch-methodische Qualifizierung von „Seiteneinsteigern“⁵
- Gestaltung einer verbesserten Verzahnung zwischen der 2./3. Phase
- Anreizsysteme für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- Qualifizierung für eine umfassende unterrichtliche Nutzung von Multimedia/Internet
- Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren (Kompetenzzentren) und neue Kooperationen mit anderen Lernorten und (Weiter-)Bildungsträgern
- Didaktische Strukturierungen und Unterricht in Lernfeldern mit Verstärkung der Arbeits- und Geschäftsprozessbezüge (und damit der Praxiserfahrungen von Lehrer/-innen)
- Projektorientierung und selbstgesteuertes berufsbezogenes Lernen in der Berufsausbildung
- Ausweitung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts und entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrer/-innen
- Bildung für Nachhaltigkeit (ökonomisch, ökologisch, sozial)

Die aus diesen thematischen Brennpunkten resultierenden Problemlagen und Aufgaben sind im Zusammenhang innovativer Ansätze der Aus- und Fortbildung mit aufzunehmen und zu bearbeiten.

⁵ Unter „Seiteneinsteiger/-innen“ werden hier Bewerber/-innen für den Bereich der beruflichen Schulen verstanden, die kein Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen an einer wissenschaftlichen Hochschule absolviert haben, sondern eine andere wissenschaftliche Ausbildung, in der Regel mit Diplom-Abschluss.

4 Maßnahmenbereiche für das Modellversuchsprogramm

Auf der Basis der vorhergehenden Überlegungen werden im Folgenden Anregungen für Untersuchungsfelder gegeben, in denen unseres Erachtens ein besonderer Handlungsbedarf besteht. Damit sollen für Projekte vielfältige thematische Schwerpunktsetzungen ermöglicht und angeregt werden. Dies kann selbstverständlich auch durch die Kombination von Elementen aus verschiedenen Feldern und für verschiedene berufsbildungsbiographische Phasen erfolgen.

Die aufgezeigten Themen sollen keine vollständige Auflistung darstellen. Auch die Förderung nicht ausdrücklich genannter Themen, - soweit bedeutsam für neue Ansätze in der Aus- und Fortbildung -, ist im Einzelfall möglich. Die jeweils am Ende eines Abschnittes vorliegende Leitfragen dienen zur Fokussierung von projektspezifischen Fragestellungen.

4.1 Neue Qualifizierungs- und Lernkonzepte in der 2. Phase der Lehrerbildung (Referendariat)

4.1.1 Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase

Der Vorbereitungsdienst in seiner heute üblichen Form setzt sich aus den Elementen Seminar, Unterrichtsbesuch, Hospitation, eigenverantwortlicher Unterricht, Lehrprobe usw. zusammen. Diese Struktur ist angesichts der neuen Leitideen von Eigenverantwortung, Evaluation und Kooperation grundlegend zu überdenken. Wenn sich Lehrerbildungsinstitute als Institutionen zunehmend selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernens verstehen, dann müssen die Qualifizierungskonzepte so gestaltet sein, dass sie von den Lehrkräften in ihrer Ausbildung als ein Beitrag anerkannt werden, der sie in der Verfolgung ihrer Berufsziele und ihrer beruflichen Professionalität voranbringt.

Dazu könnte etwa ein Modulsystem förderlich sein, das sowohl Kern- als auch Wahlbereiche umfasst. Damit ließen sich einerseits für alle verbindliche Standards abdecken, andererseits auch Spielräume für eine individuelle Profilbildung eröffnen. Zumindest in den Wahlbereichen ist die Festlegung und Gestaltung der Module in Kooperation zwischen Studienleitern/-innen und Referendaren/-innen zu erarbeiten. Über die Evaluation ergäbe sich ein an Qualitätsstandards ausgerichtetes dynamisches System von Ausbildungsaktivitäten.

Zugleich eröffnet sich hier die Möglichkeit zur Kooperation mit der 3. Phase, da einige Module – z. B. Methodentraining – sowohl für den Berufsanfänger als auch für die erfahrenen Kollegen/-innen von Interesse sein können. Dabei ist es prinzipiell unerheblich, ob die Module kooperativ von den Trägern der 2. und 3. Phase gestaltet werden oder ob auf vorhandene Ressourcen der jeweils anderen Phase Rückgriff genommen wird.

Die IT-Medien erschließen auch für die Gestaltung von Ausbildungsmaßnahmen neue Wege der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Kommunikation bei räumlicher Distanz.

Modellversuche könnten sich der Frage annehmen, welche Inhalte der Ausbildung in Präsenzveranstaltungen zu behandeln sind und welche mediengestützt vermittelt werden. Dazu sollten web-basierte Ausbildungsplattformen entwickelt werden, die sowohl die Funktion der Informationsquelle erfüllen als auch selbst Gegenstand von Unterricht sein können. Hier eröffnen sich zugleich weite Kooperationsfelder zwischen Studienseminaren mehrerer Bun-

desländer, zwischen 1., 2. und 3. Phase sowie mit betrieblichen Aus- und Fortbildungspartnern. Erhebliche Synergien und Kosteneinsparungen können die Folge sein.

Der möglichen Vereinzelung der Referendare/-innen in der mediengestützten Ausbildung müssen Veranstaltungen entgegen wirken, die Erfahrungen in der Teamarbeit eröffnen bzw. zulassen. Wenn bestmögliche Ausbildungsinhalte – beispielsweise komplexe Unterrichtssequenzen – als ein Projekt im Team bearbeitet werden, dann stellt dies eine gute Vorbereitung auf die Schule von morgen dar, in der weit mehr als heute Bildungsgänge von Teams entschieden und verantwortet werden. Für Berufsschullehrer/-innen gewinnt Teamarbeit eine besondere Bedeutung, weil in der Welt der Auszubildenden verantwortliches Arbeiten im Team bereits heute zum Ausbildungsalltag gehört. Thematisch und personell kann in dieser Ausbildungsmaßnahme auch ein kooperativer Ansatz verfolgt werden: fächer- und berufsfeldübergreifend, Zusammenarbeit mit externen Partnern, phasenübergreifend.

Wenn Schulen Organisationsentwicklungsprozesse von der Schulprogrammherstellung bis zur Zertifizierung durchlaufen, wenn in beruflichen Schulen systematisch Personalentwicklung betrieben wird und Konzepte erweiterter wirtschaftlicher Autonomie zur Umsetzung anstehen, dann müssen Qualifizierungen für solche Aufgaben selbstverständlich auch Gegenstand der Lehrerausbildung sein. Damit wird der Rahmen der Ausbildung in der 2. Phase gegenüber den bisherigen Qualifizierungserfordernissen erheblich weitergesteckt. Dies erfordert zugleich neue Kompetenzen der Lehrerbildner, neue Formen des Miteinanderlernens in der Ausbildung und erweiterte Kooperationen, in die stärker als bislang die beruflichen Schulen als Gesamtorganisationen und auch externe Kooperationspartner einzubinden sein werden.

Leitfragen:

- Welche inhaltlichen und organisatorischen Maßnahmen im Referendariat unterstützen die Entwicklung eines höheren Grades eigenverantwortlichen, selbstorganisierten Lernens bei den Referendaren/-innen?
- Durch welche Maßnahmen kann die Kooperation zwischen Landesinstituten/Studienseminaren, beruflichen Schulen und betrieblichen Kooperationspartnern effektiver im Sinne einer verbesserten Professionalisierung der angehenden Lehrer/-innen gestaltet werden?
- Wie kann eine Modularisierung mit Kern- und Wahlbereichen Gestaltungsräume für individuelle Profilbildungen eröffnen und gleichzeitig die Einhaltung verbindlicher Basisqualifikationen sichern?
- Welche neuen Elemente einer veränderten Ausbildungsorganisation und Lernkultur fördern die geforderte erweiterte Professionalität im Lehrerberuf?
- In welcher Form und mit welchen Instrumenten soll Evaluation die Struktur des Vorbereitungsdienstes durchziehen?

4.1.2 Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner

Die gegenwärtigen erheblichen Veränderungsprozesse in beruflichen Schulen und im Schulsystem insgesamt erfordern eine erweiterte, in Teilen auch neue Professionalität der angehenden Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen.

Lehrerbildner können ihre Aufgabe nur dann noch angemessen ausüben, wenn sie sich selber diesen Veränderungsprozessen stellen und reflektieren, in welchem Umfang und in welcher Weise die Lehrerausbildung in der 2. Phase zu verändern ist.

Erweiterte Aufgaben für Lehrerinnen und Lehrer, neue Konzepte, Methoden und Organisationsformen beruflichen Lernens sowie sich anbahnende strukturelle Veränderungen im Aufgabenumfang und Status beruflicher Schulen (Stichwort: Berufsbildungszentren / Kompetenzzentren) müssen in neue Ausbildungscurricula für die 2. Phase der Lehrerbildung transformiert werden. Deren Umsetzung in die Ausbildungspraxis verlangt ein neues Aufgaben- und Rollenverständnis und eine veränderte Aufgabenwahrnehmung der Lehrerbildner; ihre eigene Fortbildung wird zu einer wesentlichen Voraussetzung und Bedingung für eine zeitgemäße Lehrerbildung in der 2. Phase. Um bedeutsame Veränderungen hinsichtlich persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen zu erreichen, sind insbesondere Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen zu erweitern. Dabei ist es hilfreich, die Arbeit in Teams zu verstärken, gegenseitige Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen zu unterstützen, Reflexion und Evaluation eigenen und kollegialen Unterrichts als Leitprinzip zu etablieren sowie Erfahrungen im Zusammenhang mit Supervision, Coaching und Beratung zu ermöglichen.

Leitfragen:

- Welche neue Rolle und welche erweiterten Aufgaben kommen den Mentoren/-innen und Studienleitern/-innen in stärker selbstgesteuerten Ausbildungsprozessen zu?
- Durch welche Maßnahmen kann ein neues Aufgaben- und Rollenverständnis der Lehrerbildner entwickelt und gefördert werden?
- Welche Fortbildungsangebote für Lehrerbildner müssen etabliert werden, um die wissenschaftliche und (schul-)praxisbezogene Professionalität zu sichern und zu erweitern und durch welche Kooperationen werden Qualifizierungsmaßnahmen besonders wirksam gestaltbar?
- Leisten länderübergreifend abgestimmte und durchgeführte Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrerbildner einen effizienten Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der 2. Phase der Lehrerbildung?

4.1.3 Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern

In den nächsten Jahren wird sich die Deckungslücke zwischen der Zahl der Lehramtsabsolventen und dem notwendigen Einstellungsbedarf im Bereich der beruflichen Schulen geradezu dramatisch vergrößern. Alle Bundesländer stehen gleichermaßen vor der Aufgabe, Hochschulabsolventen, die kein Lehramt studiert haben, für die vielfältigen Aufgaben in den verschiedensten Bildungsgängen und Schularten der beruflichen Schulen – möglichst ohne Qualitätseinbußen – zu qualifizieren.

Dabei geht es darum, die in den nicht lehramtbezogenen Studien erworbenen beruflichen Vorkenntnisse und ggf. Berufserfahrungen auf eines neuen, durch andere Anforderungen bestimmtes berufliches Tätigkeitsfeld, nämlich das des Lehrers an beruflichen Schulen, einerseits zu nutzen und andererseits neu zu akzentuieren und um pädagogisch-didaktische

Qualifikationen anzureichern. Ziel muss es sein, ein gegebenes fachwissenschaftliches Qualifikationsprofil so zu verändern, dass die in Abschnitt 2 entfaltenen Ansprüche an das Anforderungsprofil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen möglichst gut eingelöst werden. Dies ist eine neue Herausforderung an die Gestaltung der 2. Phase der Lehrerbildung.

Die Aufgabe der „Umqualifizierung“ ist nicht durch bloße Addition pädagogischer und fachdidaktischer Kompetenzen zu den zuvor erworbenen fachwissenschaftlichen Qualifikationen zu verstehen. Vielmehr ist ein neues berufliches Selbstverständnis zu entwickeln und erfahrbar zu machen und an neue, nämlich unterrichtsbezogene und erzieherische Aufgaben heranzuführen. Modellversuche zu diesem Maßnahmenbereich sollten mehrere der genannten Fragestellungen integrativ bearbeiten, ggf. in länderübergreifenden Verbundprojekten.

Leitfragen:

- Welche tragfähigen und flexiblen Qualifizierungsmodelle lassen sich entwickeln, um relativ kurzfristig Seiteneinsteiger für den Einsatz in den berufsbildenden Schulen auszubilden?
- Welche Standards müssen bei der Rekrutierung und Ausbildung von „Seiteneinsteigern“ angelegt und wie können sie (konzeptionell) vermittelt werden?
- Durch welche Maßnahmen lassen sich an Universitäten, in Betrieben und anderen außerschulischen Institutionen Interessen für den Lehrerberuf an beruflichen Schulen wecken und Personen gewinnen, eine neue Berufsperspektive anzustreben (Rekrutierungsansatz)?
- Lassen sich pädagogische Fähigkeiten und Eignung für den Lehrerberuf im Vorab bestimmen, um potentielle Seiteneinsteiger/-innen qualifiziert beraten zu können?
- Wie können Seiteneinsteiger/-innen pädagogisch so qualifiziert werden, dass theoretische Kompetenzen in Berufspädagogik und Fachdidaktik ebenso aufgebaut werden wie unterrichtsmethodische, medienbezogene, erzieherische, evaluative und schulentwicklungsbezogene Qualifikationen?
- Sind im Referendariat eher gemeinsame Qualifizierungen mit Lehramtskandidaten förderlich für die Entfaltung einer neuen beruflichen Identität oder sollten Seiteneinsteiger/-innen ein eigenständiges, auf sie abgestimmtes Ausbildungsprogramm durchlaufen?

4.2 Innovative Fortbildungsstrategien für die 3. Phase der Qualifizierung (Lernen im Beruf)

4.2.1 Implementation der Berufseingangsphase in neuen Kooperationsbezügen

In der TERHART-Studie wird deutlich darauf hingewiesen, dass die ersten Berufsjahre die entscheidende Phase für den Aufbau beruflicher Kompetenz und der beruflichen Identität ist. Vor dem Hintergrund des in der Ausbildung erworbenen Wissens sowie auf der Basis konkreter und kontinuierlicher beruflicher Erfahrungen entwickelt sich das Kompetenzprofil einer Lehrkraft. In dieser entscheidenden Phase werden Lehrkräfte bisher weitgehend alleine ge-

lassen, soweit es sich um spezielle phasenbezogene Angebote handelt. Der Einsatz erfolgte in der Vergangenheit überwiegend nach den schulischen Notwendigkeiten und nicht mit dem Ziel eines weiteren Ausbaus der beruflichen Kompetenz. Deshalb ist es notwendig, eine Berufseingangsphase zu gestalten, die Unterstützung und Kommunikation dort anbietet und sicherstellt, wo sie für den berufsbiographischen Erfahrung- und Kompetenzaufbau von Bedeutung ist.

Leitfragen:

- Welche Formen und Instrumente der Lehrerfortbildung können in den ersten Berufsjahren eingesetzt werden, um eine Haltung zu stärken, die kontinuierliches Weiterlernen im Beruf zur Selbstverständlichkeit werden lässt?
- Welche Mittel der Personalführung und Personalentwicklung sind beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf einzusetzen, um die Entwicklung einer beruflichen Identität und Professionalität in der Berufseingangsphase zu unterstützen?
- Welche Kooperationsmodelle zwischen Schule, Berufseinführung und Fortbildung eignen sich für die erforderliche Kompetenzentwicklung und unterstützen wirksam den Einstieg ins Berufsleben?

4.2.2 Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte

Auch bei veränderten Aufgabenzuschnitten wird die Kernaufgabe der Lehrkräfte das Unterrichten sein und - vermutlich - auch bleiben. Allerdings wird Unterricht künftig umfangreicher selbstorganisierte Lernprozesse und Lernphasen beinhalten. Digitale Medien und Informationstechnologien werden verstärkt in den Unterricht einziehen und eine Neuvermessung der Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts erforderlich machen.

Wie schon bisher wird insbesondere der berufsbezogene Unterricht in allen beruflichen Bildungsgängen aufgrund der raschen technisch-ökonomischen Veränderungsprozesse durch einen ständigen inhaltlichen Wandel und Aktualisierungserfordernisse bestimmt sein.

Mehr als alle anderen Schularten sind die beruflichen Schulen einem ständigen Modernisierungsanspruch ausgesetzt. Ausbildungsbetriebe und Auszubildende erwarten von der Berufsschule einen Beitrag zur Berufsqualifizierung, der fachlich stets auf der Höhe der Zeit ist, der erkennbare Bezüge zur Berufswirklichkeit aufweist und zukunftsorientiert angelegt ist.

Diese Bündelung von Erwartungen bzw. Ansprüchen stellt die traditionelle, meist immer noch angebotsorientierte Lehrerfortbildung seit einiger Zeit in Frage und verlangt neue Konzepte der fachlich-didaktischen Fortbildung.

Lehren und Lernen insbesondere in der dualen Berufsausbildung soll mit verstärktem Bezug zu den Geschäfts- und Arbeitsprozessen erfolgen. Die „Inhalte“ werden zunehmend nach Lernfeldern strukturiert, wobei die bislang überwiegend fachsystematische Gliederung von Lehrplänen aufgegeben wird und statt dessen die fachwissenschaftlichen Inhalte dem jeweiligen Arbeitsprozess zugeordnet werden. Um mittels dieser curricularen Vorgaben Unterrichtsprojekte zu planen und zu gestalten, muss die einzelne Lehrkraft stärker als bislang über die Fähigkeit verfügen, Arbeitsprozesse analysierend zu durchdringen und synthetisierend mit den schulischen Möglichkeiten unterrichtlich darzustellen. Dazu wiederum bedarf es wissenschaftlichen Methodenwissens. Allein dadurch stellen sich die inhaltlichen Bezüge für Lernen und Lehren strukturell anders dar, als dies in der Vergangenheit der Fall war.

Lehren und Lernen in der Berufsbildung ist ohne fachliche Ziele und Inhalte und deren fachdidaktische Reflexion nicht möglich. Berufliche Lernprozesse, die zugleich Bildungsprozesse sein sollen, müssen einen berufspädagogisch ausgelegten Begriff von 'Bildung' im Unterricht wirksam werden lassen.

Vor dem Hintergrund dieser (externen) Ansprüche und Erwartungshaltungen sind die Lehrkräfte dahingehend zu qualifizieren, Curricula und deren unterrichtliche Umsetzung unter diesen neuen Leitorientierungen und mittels neuer Medien zu gestalten.

Der dringende Handlungsbedarf im Bereich der Fortbildung wird noch dadurch unterstrichen, dass sich die Erkenntnis durchsetzt, dass die Lehrerausbildung heute nicht mehr so angelegt sein kann, dass sie "fertige" Lehrkräfte entlässt. Vielmehr muss sie zum professionellen Weiterlernen in einem Berufsfeld befähigen, das sich schneller wandeln und mehr Brüche erleben wird als je zuvor“ [HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000, S. 11; vgl. auch KMK 2000a].

Leitfragen:

- Wie kann die Fortbildung - vor dem Hintergrund neuerer curricularer Strukturierungen und geforderter multimedialer Unterrichtsgestaltung - durch neue Formen und geeignete Kommunikationsprozesse zwischen den Fortbildungsinstitutionen und den beruflichen Schulen adressatengerechter, weniger angebotsorientiert und stärker nachfrageorientiert gestaltet werden?
- Welche Möglichkeiten und Organisationsformen der Fortbildung gibt es, um mit Experten aus Wirtschaft und Wissenschaft zu einem innovativen Wissenstransfer und einer stärkeren Praxisorientierung zu kommen – etwa durch Kooperation mit betrieblichen Dualpartnern und Universitäten?
- Wie können durch angemessene Fortbildungskonzepte die Innovationsfähigkeit beruflichen Lernens unterstützt und die dauerhafte Qualität der Umsetzung berufsschulischer Curricula gesichert werden?
- Wie können berufsschulische Umsetzungsprozesse (Lehrplan – Unterricht) berufswissenschaftlich so analysiert werden, dass daraus ein zum jeweiligen Lehrplan gehörendes Maßnahmenbündel zur Lehrerfortbildung abgeleitet werden kann?
- Mit welchen Strategien können Lehrerinnen und Lehrer auf das Unterrichten in neuen (IT- und Medien-)Berufen kompetent vorbereitet werden?

4.2.3 Netz- und multimedialgestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Lehrkräfte verfügen über didaktische Kompetenzen in der Entwicklung von Printmedien, nicht jedoch von digitalen Medien, wenn diese nicht nur ein Abbild von gedruckten Materialien sein sollen. Dieses Untersuchungsfeld hat folgende drei Aspekte:

- a) Kompetenzentwicklung zur Nutzung mediengestützter Instrumente für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements

Zur Nutzungskompetenz gehören insbesondere:

- Kenntnis der unterrichtsrelevanten Medien
- Handhabungskompetenz für diese Medien

- Kriterien für die Selektion unter didaktischen, methodischen und sozialen Gesichtspunkten
- Kompetenz zur Verknüpfung unterschiedlicher Medien und Inhaltsangebote zu konsistenten Lehr-Lern-Arrangements
- Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lern-Sequenzen, in denen Auszubildende die digitalen Medien für weitgehend selbstgesteuerte Lern- und Arbeitsprozesse nutzen.

Die Entwicklung von Konzeptionen, die eine Implementierung multimedia- und internetgestützter Lernmedien in den Schulen erleichtern, ist eine wichtige Voraussetzung, um Auszubildenden selbstorganisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft zu erleichtern und sie auf Prozesse lebenslangen Lernens vorzubereiten

b) Entwicklung und Nutzung von internetbasierten Lehr-Lern-Plattformen für die unterrichtliche Nutzung

Digitale Medien und Informationstechnologien werden mit einer sehr viel größeren Eigen- dynamik im Unterricht eingesetzt, wenn sie durch die Lehrkräfte selbst entwickelt und verändert werden können.

Es sollen Konzepte entwickelt werden, die „beste Praxis“ einer Gestaltung von Lern- medien unter Beachtung didaktischer Vorgaben bzw. neuer didaktischer Ansätze aufzeigen. Insbesondere sollen internetgerechte Lernmedien entwickelt werden, die eine Integration von Arbeiten und Lernen ermöglichen.

Lehrkräfte sollen dabei vor allem lernen, an der Gestaltung internetbasierter Lernum- gebungen mitzuwirken, deren Struktur sich sowohl an den Anforderungen der Arbeitswelt o- rientiert als auch pädagogisch-didaktische Kriterien berücksichtigt. Die Inhalte werden so aufzubereiten sein, dass sie sich in diese Lernumwelt „einpassen“ lassen und für ein ei- genverantwortliches und problemorientiertes Lernen geeignet sind. Dies erfordert didakti- sche Konzeptionen, die gleichzeitig mit Hilfe der IT-Technologien Lernprozesse optimal unterstützen und Arbeiten und Lernen integrieren.

Lehrkräfte sollen im Rahmen der Entwicklungsarbeiten dafür ausgebildet werden, multi- mediale Medien für das Internet herzustellen, zu verändern und erfolgreich zur Unterstü- tzung der Lernprozesse einzusetzen. Dazu sind Werkzeuge (Autorensysteme) notwendig, die nach didaktischen Gesichtspunkten strukturiert sind und mit denen die Lehrkräfte mit möglichst geringem Aufwand multimediale Ler nbauusteine erstellen und sowohl in her- kömmliche als auch neue Unterrichtsformen integrieren können. Auf entsprechende vor- liegende Ergebnisse bzw. Produkte aus Modellversuchen kann dabei im übrigen zurück- gegriffen werden.

Lehrkräfte müssen lernen,

- Instrumente zu erarbeiten, welche die Auswahl relevanter Inhalte ermöglichen,
- Konzepte für die didaktische Gestaltung einer internetbasierten Lernumgebung zu ent- wickeln,
- strukturierte Inhalte in die Lernumgebung zu integrieren.

b) Mediengestützte Gestaltung der Fortbildung

Für den Einsatz aktueller Entwicklungen, wie z. B. des internetbasierten Telelearnings als Methode in der Fortbildung von Lehrkräften, bedarf es u. a. einer hohen didak tischen Kompetenz der Fortbildner. Um eine solche Maßnahme effektiv einsetzen zu können, ist es nötig, neben der Sicherstellung der Rahmenbedingungen auch intensiv zu prüfen, wel-

che Inhalte sich überhaupt für diese Art der Fortbildung eignen. Wichtig ist jedoch, dass in der Maßnahme selbst auch die „Methode“ thematisiert wird, um in Form der doppelten Vermittlungspraxis von den Teilnehmern erschlossen zu werden.

Die Nutzung einer Telelearningplattform im Rahmen selbstorganisierter Fortbildungen ermöglicht einerseits die Erstellung eines gemeinsamen Wissenspools und andererseits die Verknüpfung mit externen Informations- und Fortbildungsangeboten.

Von zentraler Bedeutung ist die Erprobung und Weiterentwicklung von Unterstützungsprozessen im Rahmen des Teletutorin als Voraussetzung für die pädagogisch-didaktische Begleitung virtueller Lerngruppen.

Ein besonderes Augenmerk verdient die Einrichtung und Pflege von „Communities“, die standortübergreifend pädagogisch-didaktische Fragestellungen thematisieren (und dabei nicht selten auch zukunftsweisende Ideen und Konzepte entwickeln).

Leitfragen:

- Welche Einsatz-/Nutzungsmöglichkeiten bieten digitale Medien und Informationstechnologien zur effektiveren Organisation und inhaltlichen Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen von Lehrerfortbildung?
- Wie sollte Fortbildung inhaltlich und methodisch organisiert und durchgeführt werden, um Lehrkräfte z.B. bei der Gestaltung von Lernumgebungen für internetbasiertes Lernen zu unterstützen?
- Welche unterstützenden Maßnahmen müssen entwickelt und angeboten, um den Grad der Nutzungskompetenz für moderne Medien auf einem hohen Niveau zu halten?
- Welche materielle Ausstattung von integrierten Fachräumen ist in Anbetracht der raschen Entwicklung für das IT-gestützte Lernen notwendig?

4.2.4 Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich verändernden beruflichen Schulen

Sowohl für pädagogische Führungskräfte in Schulen und in der Bildungsadministration als auch für Lehrerbildner gilt in Deutschland, dass sie in diese Funktionen in aller Regel ohne vorausgehende Aus- oder Weiterbildung gelangen. Wer seine erste und zweite Staatsprüfung abgelegt und erfolgreich unterrichtet hat, scheint sich damit prinzipiell auch für Funktionen wie Mentor/-in, Studienleiter/-in, Schulleiter/-in usw. qualifiziert zu haben. Es ist evident, dass die Ausbildungspläne der 1. und 2. Phase keine Elemente enthalten, die diese Qualifizierung leisten könnten. Das Problem gewinnt dadurch noch an Schärfe, dass Entscheidungen für die Einweisung in diese Funktionen faktisch nicht reversibel sind.

Für eine vorauslaufende – wie auch für die berufsbegleitende – Qualifizierung für höherwertige Funktionen ist zunächst einmal erforderlich, dass die Anforderungen und Inhalte klar umrissen sind. Welches ist das „Curriculum“ für Schulleiterqualifizierung, welche zusätzlichen Kompetenzen müssen einem guten Lehrer noch ermittelt werden, damit er z.B. die Aufgaben eines Mentors möglichst von Anfang an qualifiziert ausüben kann?

Mit zunehmender Gestaltungs- und Handlungsautonomie von Schulen kommen auf Schulleitungsmitglieder neue und umfassendere Aufgaben zu, für die es kaum Beispiele im öffentlichen Dienst gibt. Neue Führungs- und Managementqualifikationen, Kosten- und Ertragsdenken, Controlling- und auch Marketingkompetenzen müssen erworben werden, um Schulentwicklungsprozesse gestalten und moderieren zu können. Wie in der Privatwirtschaft auch bedarf es dafür systematisch angelegter Qualifizierungskonzepte und -programme, durch die angehende Führungskräfte auf ihre künftigen Aufgaben vorbereitet werden.

Für alle höherwertigen Funktionen – ob administrativ oder pädagogisch – gilt, dass sich auch diese einer Evaluation zu stellen haben. Referendare sollten ihren Mentoren und Studienleitern Rückmeldung geben, um die Distanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zu verringern. Dies gelingt in der Breite nur über institutionalisierte Verfahren, die Gegenstand von Modellversuchen sein könnten. Dies gilt analog für pädagogische Führungskräfte in Schulen und Schulverwaltung und ihre Mitarbeiter/-innen. Auch hier ist die Evaluation als Mittel zu Selbststeuerung in Richtung verbesserter Qualität einzusetzen.

Leitfragen:

- Welche Modelle lassen sich gemeinsam von Universitäten, Lehrerbildungsinstituten und Schulen für ein Konzept zur – vorauslaufenden – Qualifizierung von Lehrkräften für die Übernahme von neuen Aufgaben und Ämtern an beruflichen Schulen entwickeln?
- Wie muss die Personalentwicklung inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden, damit sie einer systematischen Qualifizierung und der Weiterentwicklung der notwendigen persönlichen Einstellung für außerunterrichtliche Aufgaben und für Führungsfunktionen zweckdienlich ist?
- Welche Modelle und welche Instrumente sind für die Evaluation der Wahrnehmung von Führungsaufgaben geeignet?
- In welchen nachfrage- und angebotsorientierten Modellen von Führungskräftefortbildung können neue Anforderungen am wirksamsten transportiert werden?

4.2.5 Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen

Die Globalisierung der Märkte und die schnelle Entwicklung der Informations- und Telekommunikationstechnik haben für nahezu alle Unternehmen und deren Mitarbeiter/-innen neue Wettbewerbsbedingungen geschaffen. Die Unternehmen benötigen motivierte, für Veränderungen offene und qualifizierte Mitarbeiter/-innen, wenn sie nicht den Anschluss an die sich immer schneller wandelnden Märkte verlieren wollen.

Vor dem Hintergrund des gegenwärtig tiefgreifenden Strukturwandels in der Wirtschaft stehen die beruflichen Schulen mit allen ihren Bildungs- und Qualifizierungsangeboten unter einem großem Erwartungs- und Handlungsdruck.

Die beruflichen Schulen müssen zukünftig sehr viel flexibler und sehr viel schneller auf neue personelle und sächliche Anforderungen reagieren. Hier sollen nur beispielhaft genannt werden: Einführung neuer IT-Berufe und Medienberufe, Aufnahme von Wahlpflichtbausteinen im Curriculum der Berufsausbildung, um flexibler und differenzierter auf betriebliche Belange in der Berufsausbildung zu reagieren. Zusatzqualifikationen wie das KM-K-

Fremdsprachenzertifikat oder die Vergabe eines Netzwerkzertifikats oder der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse verlangen von den beruflichen Schulen rasche inhaltliche Anpassungsleistungen und flexible Organisationsformen.

Um diesen Anforderungen in der Lehrerbildung gerecht zu werden, muss es in der zweiten und dritten Phase zu einer engeren Kooperation zwischen Lehrerbildungsinstituten, Schulen und Betrieben kommen. Vor allem die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Arbeit der Seminare ist wesentlich stärker als bisher auf die schulischen und unterrichtlichen Herausforderungen zu beziehen, und die betrieblichen Arbeitsfelder sind in die Auseinandersetzung mit einzubeziehen. Lehrerbildungsinstitute und die Fortbildungseinrichtungen sind herausgefordert, ihren bisherigen Lehr- und Lernbetrieb hin zu einer Studien- und Arbeitsstätte zu verändern, die einen hohen Anteil an experimentierendem und selbständigem Lernen erlaubt.

Da das System der Berufsbildung angesichts der Tendenzen der Internationalisierung, aber auch der globalen volkswirtschaftlichen Neuorientierung immer stärker hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit befragt wird, bleibt auch die Lehrerbildung davon nicht unberührt und ist einem Prozess der Bewertung und der kontinuierlichen Verbesserung unterworfen [vgl. z.B. OELKERS 2000].

Diesbezügliche Steuerungsinstrumente gilt es für die Beteiligten mitzugestalten. Insofern ist es notwendig, neben einer Intensivierung der Kooperation der Lernorte auch eine Grundsatzdiskussion über praktikable Formen

- der Evaluation von beruflichen Bildungsprozessen,
 - der Evaluation der unterrichtsdeterminierenden Organisation und
 - der Evaluation der administrativen Organisation des Systems
- zu führen.

Leitfragen:

- Durch welche inhaltlichen Angebote und Maßnahmen kann Lehrer(fort)bildung der sich abzeichnenden Entwicklung von Berufsschulen zu regionalen Berufsbildungszentren (Kompetenzzentren) Rechnung zu tragen. Wie können diese Veränderungsprozesse durch Qualifizierungsangebote flankiert werden?
- Wie kann Lehrer(fort)bildung gestaltet werden, um zügig neue Arbeitsplattformen zu schaffen und intensivere Kooperationsbeziehungen zwischen beruflichen Schulen, Lehrerbildungsseminaren und der Arbeitswelt herzustellen?
- Durch welche Maßnahmen lassen sich nachhaltige Teamstrukturen für schulinterne Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung sowie für Schulentwicklungsprozesse an beruflichen Schulen realisieren?
- Welche Modelle bieten sich an, um in der Fortbildung mit Universitäten/ Fachhochschulen und weiteren Lehrerbildungsinstitutionen systematisch zusammen zu arbeiten?
- Welche Qualitätsmanagementsysteme sind für berufliche Schulen geeignet und wie kann ein darauf bezogenes Fortbildungsangebot gestaltet und wirksam implementiert werden?
- Welche Verfahren der Selbstevaluation und Fremdevaluation sind für den Untersuchungsgegenstand „Lehrerbildung“ von praktischer Relevanz und wie können sie wirksam eingesetzt werden?

4.3 Zusammenfassende Übersicht zu Maßnahmenbereichen und Untersuchungsfeldern

Die folgende Übersicht zeigt mögliche Schwerpunktsetzungen in Verbindung mit den Untersuchungsfeldern und den berufsbiographischen Phasen.

Die vorgenommene Gewichtung stellt lediglich einen Vorschlag dar, der je nach regionaler Besonderheit individuell gestaltet werden kann.

Untersuchungsfelder ↓		Phasen der Berufsschullehrerbildung			
		2. Phase Vorbereitungsdienst/ Referendariat	3. Phase		
			a) Berufseingangsphase	b) Berufsausbildungsphase	c) Berufabschlussphase
1.	Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase	++			
2.	Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner	++	++		
3.	Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern	+	++		
4.	Implementation der Berufseingangsphase in neuen Kooperationsbezügen		++	++	
5.	Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte	+	++	++	+
6.	Netz- und multimediengestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung	+	++	++	+
7.	Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich verändernden beruflichen Schulen		+	++	
8.	Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen	+	++	++	+

5 Empfehlungen zur Programmorganisation, zu Projektstrukturen sowie zum Ergebnistransfer

Die folgenden Empfehlungen nehmen Erfahrungen und Einschätzungen aus den laufenden BLK-Modellversuchs-Programmen zur Berufsbildung auf.

Der Programmanspruch, die Innovationsfähigkeit beruflicher Schulen und insgesamt die Aktualität und Qualität beruflicher Lernprozesse durch innovative Konzepte in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung zu verbessern, legt eine Programmorganisation nahe, die auf den Prinzipien

- der länderübergreifenden Vernetzung,
- der thematischen Komplementarität der Projekte,
- der wissenschaftlichen Absicherung und Beteiligung sowie
- der nachhaltigen Ergebnissicherung

beruht.

Die bereits heute bestehenden länderübergreifenden Kooperationen und regelmäßigen Austauschbeziehungen der Landes- und Staatsinstitute sollten konsequent für länderübergreifende Verbundprojekte mit jeweils thematisch komplementären Schwerpunktsetzungen genutzt werden.

Die Projekte sollten so gestaltet werden, dass bereits nach kurzer Anlaufzeit die innovativen Elemente eingeführt und erprobt werden können. Dabei kommt es darauf an, dass die Projekte komplexe, zusammenhängende Fragestellungen aus den Maßnahmebereichen bearbeiten und bereits im Antrag das „innovative Plus“ nachvollziehbar markiert wird. Auf Landesebene ist anzustreben, dass zweckmäßige Kooperationsbeziehungen zu Universitäten, Schulen und ggf. zur ausbildenden Wirtschaft hergestellt werden, um über die Vernetzungsstruktur unterschiedliche Kompetenzen und Sichtweisen in den jeweiligen Projektzusammenhang einzubinden.

In den laufenden BLK-Modellversuchsprogrammen zur Berufsbildung hat sich das Zusammenspiel von Lenkungsausschuss, Programmträger und Programmkoordinator bewährt. Die damit verbundene Arbeitsstruktur sollte auch für dieses Programm übernommen werden. Weitere Gremien und Arbeitsebenen, wie sie zum Teil in anderen BLK-Programmen in Form Beiräten und Arbeitsausschüssen eingerichtet worden sind, sind nach gegenwärtiger Einschätzung nicht erforderlich.

Auch dieses Programm sollte vom bereits für die beiden anderen Programme in der Berufsbildung zuständigen Lenkungsausschuss bearbeitet und begleitet werden. Die Frage der Programmkoordination ist bereits im Vorfeld in der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ geklärt worden.

Es wird empfohlen, dass sich der Programmträger durch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgewiesene Wissenschaftler in der Bearbeitung seiner Aufgaben beraten und unterstützen lässt.

Das Thema „Transfer“ steht auf der bildungsplanerischen Tagesordnung ganz oben. Der Erfolg von Modellversuchs-Programmen und damit der neuen „Philosophie“ der Modellversuchsförderung wird wesentlich davon abhängen, ob es überzeugend gelingt, Modellversuchsergebnisse wirksam und nachhaltig in der Berufsbildungspraxis zu verankern.

Transferkonzepte und Transferaktivitäten müssen bereits bei der Antragsentwicklung überlegt und zielgerichtet ausgeformt werden.

KUTT hat in seinem Beitrag zur Transfergestaltung in Modellversuchen darauf hingewiesen, dass es darauf ankommen muss, den Transfer von Anfang an zu integrieren. „Nicht das Ergebnis eines Modellversuchs an sich ist wichtig, sondern seine Verbreitung ; und diese Verbreitung muss von Anfang an, möglichst schon vor Beginn einer Maßnahme, mitgedacht und integriert werden.“ (KUTT, 2001).

Dabei ist zu unterscheiden, welche Ergebnisse an wen transferiert werden sollen, ob sie überhaupt transferierbar sind und mit welchen Mitteln und durch welche Akteure der Transfer nachhaltig bewirkt werden kann. Der Transfer von Modellversuchs(prozeß)erfahrungen und -ergebnissen/-produkten ist als aktiver Prozess zu gestalten und frühzeitig im Modellversuchszusammenhang in Gang zu setzen. Abschied zu nehmen ist dabei von der Vorstellung einer Eins-zu-eins-Übertragung und der bloßen Wirksamkeit guter Modellversuchsberichte. Wirkungsvoller Transfer benötigt eine adressatengerechte Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse.

Transferaktivitäten sind nicht allein Aufgabe der einzelnen Modellversuche eines Programms. Vielmehr müssen sie zugleich auch auf das gesamte Programm bezogen werden und sind von daher sowohl auf der Einzelprojektebene wie auf der Programmebene zu planen, zu organisieren und durchzuführen.

Zur Beratung von Projektinitiativen sollte der Programmträger – wie in den anderen Programmen zur Berufsbildung auch – noch vor Anlaufen der Antragsverfahren eine Informationsschrift zusammenstellen, die sehr konkret die Antragssteller über die Erwartungen und Ansprüche an Projektanträge informiert. Im Zuge der Projektberatungen durch den Programmträger sollte dieser die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Projektbearbeitung durch den Projektträger in den Blick nehmen und gemeinsam mit den künftigen Projektakteuren Realisierungsabschätzungen zu den beabsichtigten Projektzielen vornehmen.

6 Literatur

BAUMGART, Fj.; BRÜGELMANN, H.; BRUNKHORST-HASENCLEVER, A.; FEND, H.; NEUMANN, G.; OELKERS, J.; TERHART, E. (federführend); TILLMANN, K.-J. (1997):

Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung (NRW). Abschlußbericht Dezember 1997. Schriftenreihe des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. Nr. 9025. Frechen: Ritterbach.

BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995):

Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.: Luchterhand.

BLK (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG; AUSSCHUSS „BILDUNGSPLANUNG; PROJEKTGRUPPE „INNOVATION IM BILDUNGSWESEN“) (2000): Programmskizze für ein BLK-Programm im Bereich der Berufsbildung („Innovative Fortbildung der Lehrer/innen an beruflichen Schulen“). Ausschuss „Bildungsplanung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2000.

BLK-PROGRAMM „NEUE LERNKONZEPTE IN DER DUALEN BERUFSAUSBILDUNG, INSTITUT ARBEIT UND BILDUNG DER UNIVERSITÄT BREMEN – PROGRAMMTRÄGER (2000):

Liste der Modellversuche – Stand: 15.08.2000.

URL: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/programmtraeger.htm>. (21.08.2000).

BUCHMANN, U.; KELL, A. (2001):

Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – VORHABENDATENBANK, REFERAT Z26 (1997):

1996 ff. Förderung des BMBF von Referat 216, „K“-Vorhaben, sortiert über Bundesland der ausführenden Stelle. Druckdatum: 17.10.1997.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG – VORHABENDATENBANK, REFERAT Z16 (2000):

1997 ff. Förderung des BMBF von Referat 216, „K“-Vorhaben, sortiert über Bundesland der ausführenden Stelle. Druckdatum: 09.10.2000.

EBNER, H. G. (1992):

Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: Pätzold, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main 1992, S. 33 – 53.

EBNER, H. G.; MÜLLER, W. (1999):

Interinstitutionelle Kooperation in der Lehrerbildung – Voraussetzungen und Chancen. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule (1999) 3, S. 28 – 33.

EULER, D.; BERGER, K. U.A. (1999):

"Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung", Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, BLK - Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 73.

FABER, G.; KAISER, F.-J. (1993):

Modellversuche "Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Beruflichen Bildung", BLK - Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 35.

FAUSTMANN, W. (1998):

Weiterentwicklung pädagogischer Qualifikation in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Göttingen 1998.

FABHAUER, U. (1997):

Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Alsbach/Bergstr., Leuchtturm 1997.

FLITNER, A.; KLEMM, K. (1995):

Was ist das Produkt der Schule? Die Zeit, Nr. 31, 28. Juli 1995, S. 25.

GEMEINSAME KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM IM LAND NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1996):

Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Analysen und Empfehlungen zum Übergang Schule – Hochschule, zur Lehrerausbildung, zur Ingenieurausbildung. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

GLINDEMANN, F. G.; KOHLS, ECKHART; LOHMANN, CHRISTA; PRÜTZ, KLAUS (2000):

Empfehlungen der KMK-AG des IPTS zum Abschlussbericht der KMK-Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“. Internes Arbeitspapier des Landesinstitutes Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS). Kiel 2000. (nicht veröffentlicht)

GRUNDMANN, H. (1996):

Die doppelte Verwertbarkeit beruflicher Qualifikationen. Die berufsbildende Schule, Heft 2, 1996, S. 61 – 65.

HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG (2000):

Abschlussbericht im Auftrag der Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung, Behörde für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Hamburg 2000.

HARTMANN, E. A.; FUCHS-FROHNHOFEN, P. (1993):

Von Menschen und Handrädern. In: CNC-Steuerungen, Technische Rundschau 1993, S. 33 – 38.

KELL, A. (1996):

Berufliche Schulen in der Spannung von Bildung und Beruf. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, 1996, S. 6 – 18.

KELL, ADOLPH; OSER, FRITZ; PRIEBE, BOTHO U.A. (1999):

Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland

KOMMISSION SCHULPÄDAGOGIK/LEHRERAUSBILDUNG UND KOMMISSION SCHULPÄDAGOGIK/DIDAKTIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (1997):

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Erziehungswissenschaft 8 (1997), Heft 16, S. 82-111.

KOMMISSION ZUR NEUORDNUNG DER LEHRERAUSBILDUNG AN HESSISCHEN UNIVERSITÄTEN (1997):

Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich 1997.

KRAUS, I. (1996):

Die Pädagogik des „Sesam, öffne Dich!“ DL bildung konkret, Heft 11, 1996, S. 4 – 5.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000a):

Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000.

<http://www.kmk.org/aktuell/home.htm>, 11.10.00.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000b):

Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000.

<http://www.kmk.org/doc/selbstlern.htm>, 17.10.00.

KUTT, K. (2001): Den Transfer gestalten. Aber wie?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2001, S. 28ff

LANDERT, CH. (1999):

Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur/Zürich 1999.

LEHMKUHL, K.; MEYER, H. (1996):

Organisationsentwicklung – ein Schritt zur Entwicklung berufspädagogischer Qualität? Die berufsbildende Schule, Heft 6, 1996, S. 197 – 204.

NICKOLAUS, R; SCHNURPEL, U. U.A. (2000):

Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung (Bd. 1 u. Bd. 2). Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover, 2000

OELKERS, JÜRGEN. (1996):

Die Schule der Zukunft – eine Dienstleistung? Impulse: Berufliche Bildung, Heft 5, 1996, S. 10 – 19.

OELKERS, JÜRGEN (2000):

Schule – Bildung – Lehrerbildung: Einige Prognosen (Vortrag im Zentrum für Lehrerbildung der RUB am 31.1.2000; URL: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zla/Oelkers.html>).

PÄTZOLD, GÜNTER (1995):

Organisationsentwicklung und die Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung. In: Dybowski, G. u. a. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen 1995. S. 354 – 372.

PÄTZOLD, GÜNTER/DREES, GERHARD/THIELE, HEINO (1998):

Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich. Baltmannsweiler 1998.

PÄTZOLD, GÜNTER/WALDEN, GÜNTER (1999)

Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 225. Hrsg. Vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1999.

PÄTZOLD, GÜNTER/LANG, MARTIN (1999):

Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999

PÄTZOLD, GÜNTER; WORTMANN, ELMAR (1999):

Wissensformen in einer professionalisierten Lehrerbildung. Überlegungen zur Debatte über die Rolle der Berufsfeldwissenschaften in der Reform der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 4, S. 483 – 502.

SCHEFFER, U.; BALSER, W.:

Qualitätsentwicklung in der Beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Zentralstelle Interne Evaluation.

SCHULZE, R. (1996):

Kultur-Evolution bei Siemens. VDI-Nachrichten, Nr. 50, 13. Dezember 1996, S. 11.

SCHULZ; BADER, RICHTER (2000):

Qualitätsmanagement und berufliche Bildung. Köln, Stam 2000.

SPÖTTL, G. (1996):

Perspektivwechsel bei der Strukturierung beruflicher Lehrinhalte als Antwort auf die neuen Technologien. Alsbach/Bergstr. Leuchtturm 1996.

TERHART, EWALD (Hrsg.) (1999):

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Bonn 1999.

TERHART, EWALD (Hrsg.) (2000):

Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz 2000.

WALTER, I. (1996):

Handlungsorientierte Lernprozesse – mit welcher Lernorganisation und mit welcher Organisationsentwicklung? lernen & lehren, Heft 42, 1996, S. 54 – 64.

WELLENDORF, F. (1972):

Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. Pädagogisches Zentrum, Band 10: Zur Theorie der Schule, Basel. Beltz 1972.

WEIß, I. (1996):

Bildungssystem stärker an den Anforderungen der Unternehmen ausrichten. DL bildung konkret, Heft 10, 1996, S. 8.

WOMACK, J. P.; JONES, D. T.; ROOS, D. (1991):

Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Frankfurt a. M., New York. Campus 1991.