pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Busian, Anne; Pätzold, Günter

Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit

Dortmund : Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 23 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 4)

Quellenangabe/ Reference:
Busian, Anne; Pätzold, Günter: Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit. Dortmund : Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Universität Dortmund 2004, 23 S. - (Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18089 - DOI: 10.25656/01:1808

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18089
https://doi.org/10.25656/01:1808

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

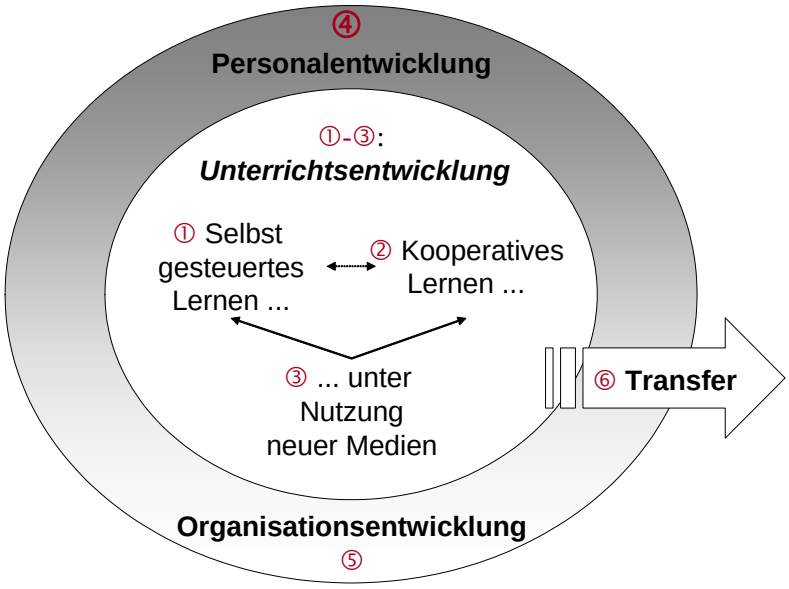
Modellversuchsprogramm
Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dossier 4

Kompetenzentwicklung der Lehrenden:

Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit



ANNE BUSIAN
GÜNTER PÄTZOLD

Dortmund, Juli 2004

Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Universität Dortmund

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St.Gallen

1 Warum muss in diesem Modellversuchsprogramm auch die Lehrerbildung mit in den Blick genommen werden? [1]

Berufliche Schulen müssen sich zukünftig sehr viel schneller und flexibler auf neue sächliche und personelle Herausforderungen positionieren. Vor allem die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Arbeit innerhalb der Lehrerbildung ist wesentlich stärker als bisher auf die schulischen und unterrichtlichen Herausforderungen zu beziehen, und die betrieblichen Arbeitsfelder sind in die Auseinandersetzung mit einzubeziehen.

Lehrerinnen und Lehrer haben eine Schlüsselrolle bei der Unterrichtsentwicklung und bei der Ausgestaltung von Bildungsinnovationen „vor Ort“.[2] – Lehreraus- und -fortbildung sind für die Implementation innovativer Ideen zentrale Transmissionsriemen.

Die Dossiers 1 bis 3 verdeutlichen, dass selbst gesteuertes und kooperatives Lernen veränderte Anforderungen nicht nur an Lernende, sondern auch an Lehrende stellen (vgl. z. B. Dossier 1, Kapitel 4). Daraus ergibt sich, dass nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende entsprechend vorbereitet und im Prozess der Unterrichtsreform auch begleitet werden sollten, woraus neue Anforderungen an die Lehreraus- und -fortbildung erwachsen. Gilt die oft zitierte These *„Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“*, ist also das Lehrerhandeln maßgeblich von eigenen Lernerfahrungen mitgeprägt, kann Folgendes für die Lehrerbildung gefolgert werden: Lehrerbildung, die auf die Förderung selbst gesteuerter Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten soll, sollte möglichst nach den Prinzipien selbst gesteuerten Lernens konzipiert sein, damit ein solches Lernen für Lehrkräfte selbst erfahrbar wird.[3] Lehrende können Schülerinnen und Schüler nur dann zu selbst gesteuertem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln erziehen, wenn sie dies in ihrem eigenen Agieren vorleben – und Lehrerbildungsinstitutionen und Lehrerbildner können solche Lehrkräfte nur hervorbringen, wenn entsprechende Prinzipien auch in allen Phasen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gelten.[4]

So ergeben sich zugleich auch neue Herausforderungen an Lehreraus- und -fortbildner: Auch sie müssen zum Teil „Verhaltensweisen und Handlungsmuster aufgeben [...], die erprobt und ihnen vertraut sind und als bewährt erscheinen. Um bedeutsame Veränderungen ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu erreichen, sind

---

1 Wir danken MARKUS SCHALKER für die Mitwirkung an diesem Dossier.
2 Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 12.
3 Vgl. GNAHS 2002, S. 100.
4 Vgl. RIECKE-BAULECKE 2003, S. 8.

insbesondere Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen zu erweitern."[5] Sowohl Seminarausbilder als auch Lehrerfortbildner können z. B. durch vorbereitende Qualifizierungen für diese Aufgabe als auch durch eigene praxisbegleitende Fortbildung, Rückkopplungsseminare oder auch Teamsupervision unterstützt werden.[6]

Lehrerbildung wird in diesem Dossier verstanden als ein wesentliches Element von Personalentwicklung, die natürlich im Kern nach wie vor auf personal orientierte Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet ist (Personenorientierung), dabei aber auch die Anforderungen von Schulen, die sich zunehmend als „lernende Organisation" verstehen, aufnimmt (Systemorientierung). Für Lehrerfortbildung ergibt sich daraus beispielsweise folgende Perspektive:

> „Die Vermittlung von Qualifikationen impliziert nicht nur die Transformation in Unterricht, sondern gleichzeitig auch die Vermittlung an andere Kolleginnen und Kollegen, die Initiierung und Gestaltung von Kooperationsprozessen in der Schule, die Implementierung im Schulprogramm und die Vernetzung verschiedener Schulen durch gegenseitige Unterstützung bei innovativen Prozessen. Professionelle Lehrerfortbildung kann damit zu einem Ort der besonderen Theorie-Praxis-Beziehung der Schule werden. Ihre Professionalität ergibt sich aus der permanenten Reflexion der verschiedenen Ebenen der Praxis und der Rückbindung des Lehrerlernens an konzeptuelles und theoretisches Wissen."[7]

Mit dem in diesem Dossier vorgestellten Maßnahmenfeld knüpft dieses Programm an das BLK-Modellversuchsprogramm „innovelle-bs" an, das von Februar 2001 bis Dezember 2005 läuft und 28 Modellversuche in beinahe allen Bundesländern umfasst.[8] Bereits vorliegende Ergebnisse aus innovelle-bs münden in dieses Dossier ein; darüber hinaus wird es hilfreich sein, aktuellere Informationen z. B. den Homepages der Modellversuche zu entnehmen oder den Kontakt zu thematisch verwandten Modellversuchen aufzunehmen, da bislang noch keiner der Modellversuche abgeschlossen ist.

---

5 IPTS 2001, S. 11.
6 Vgl. DVLfB 2003, S. 14.
7 DVLfB 2003, S. 7.
8 Vgl. IQSH 2004.

2 Welche Konzepte und Ansätze liegen zu den Phasen der Lehrerbildung vor, die eine Unterrichtsentwicklung im Sinne des Modellversuchsprogramms befördern können?

Vorbemerkung:

Dieses Kapitel ist nach den einzelnen Phasen der Lehrerbildung gegliedert, jedoch im Zusammenhang zu lesen: Lehrerkompetenz bzw. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ist als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem[9]" zu betrachten, und Lehrerbildung kann in berufsbiographischer Perspektive nur die Einheit von Aus- und Fortbildung meinen. Wenn an dieser Stelle die 1. Ausbildungsphase an Universitäten nicht explizit betrachtet wird, ist dies nur dem Umstand geschuldet, dass die universitäre Ausbildung nicht Gegenstand des Modellversuchsprogramms ist.

2.1 Referendariat

Die *zweite, stärker berufspraktisch orientierte Ausbildungsphase* ist der „weitgehend vergessene Teil der Lehrerbildung", der aufgrund seiner zweiseitigen Kontextualisierung eine Brücken- und Gelenkfunktion insofern eine Schlüsselstellung inne hat. Das Referendariat soll den Übergang von der Ausbildung an der Universität zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten. In dieser Phase gilt es, eine theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule derart zu verknüpfen, dass kasuistisches und zugleich systematisches Lernen möglich wird.[10]

Mit der Perspektive, Professionalität in verschiedenen didaktischen Handlungsfeldern auszudifferenzieren, sie umzusetzen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln, rücken Fragen nach der Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Fach- und Seminarleiter, der stärkeren Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion sowie eines höheren Maßes an Selbstorganisation der Referendare nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter in den Mittelpunkt der Reformüberlegungen.[11] In dieser Phase findet die wichtige Einübung in das Können des Lehrers statt, die mit Beendigung der zweiten Phase nicht abgeschlossen ist. Insofern besitzen solche Bildungskonzepte einen besonderen Charme, bei denen die Studienseminare nach

[9] TERHART 2001, S. 226.
[10] Vgl. PÄTZOLD 2001.
[11] Vgl. TERHART 1999, S. 13.

ihrem Statut wesentliche Aufgaben auch in der dritten Phase der Lehrerfortbildung übertragen bekommen haben. Dies ist in mehreren Bundesländern der Fall.

Dem Vorbereitungsdienst wird oftmals vorgeworfen, dass er nicht angemessen selbstständiges Lernen der Referendare „nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter“[12] fördert. Eine Veränderung bedingt, dass Seminarausbilder und Ausbildungsmentoren an Schulen zunehmend die Rolle von Prozessbegleitern übernehmen. Eine Zielsetzung des Modellversuchsprogramms innovelle-bs, die hier erneut aufgenommen werden soll, lautet entsprechend:

> „Der **Vorbereitungsdienst** folgt inhaltlich, methodisch und organisatorisch der Maxime erhöhter Eigenverantwortung. Er stellt sich durch Evaluation einem permanenten Prozess der Qualitätsentwicklung und tritt in vielfältige Kooperationsbeziehungen zu vor- und nachgelagerten Partnern der Lehrerbildung.“

Unterschiedliche Konzepte werden in diesem Zusammenhang entwickelt – exemplarisch seien an dieser Stelle dargestellt, wie modularisierte Angebote im Referendariat aussehen könnten und der Gedanke kollegialer Beratung Berücksichtigung finden.

Im Modellversuch „Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip der Lehrerausbildung in der II. Phase“ (SOLAB, durchführende Stelle: LIS - Landesinstitut für Schule, Bremen) beispielsweise werden Ausbildungsmodule für das Referendariat entwickelt und erprobt, die Voraussetzungen für eine individuelle Profilbildung schaffen und Referendare in ihrem Professionalisierungsprozess begleiten.[13] „Herzstück“ des Konzepts ist das Systemmodul „Pädagogik in Praxis und Theorie“, im Rahmen dessen Referendarinnen und Referendare auch kollegiale Evaluations- und Planungsgespräche im zweiwöchentlichen Turnus erproben; hinzu kommen weitere Systemmodule (z. B. zu den Themen Beurteilung / Bewertung oder Konfliktbearbeitung), Modellmodule (z. B. zum Thema Wahrnehmungspsychologie) oder Ergänzungsmodule (z. B. Schulrecht).[14] Ziel der angesprochenen kollegialer Nachbesprechungen mit anderen Lehramtsanwärtern ist es,

1. „... soziale Kompetenzen bei der Gestaltung pädagogischer Prozesse nicht nur kennen zu lernen, sondern auch zu trainieren und als tragfähig zu erfahren.
2. ... nicht nur Lernen zu gestalten, sondern den hierfür notwendigen Lernprozess am eigenen Leibe zu erfahren und zu reflektieren (als Modell für das Lernen).

---

12 TERHART 2001, S. 227.

13 Anmerkung: Denkbar ist auch, dass in ein Curriculum Pflicht- und Wahlmodule aufgenommen werden, die es beispielsweise erlauben, Referendaren, die ein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, ebenso gerecht zu werden wie Seiten- oder Quereinsteigern.

14 Vgl. NEVELING 2004.

3. ... Fehler nicht nur als Handicap eines nicht fertig ausgebildeten Lehrers, sondern auch als eine Ressource für die Entwicklung der eigenen Professionalität zu erleben.
4. ... pädagogische Theorie nicht nur als ‚totes Wissen' (...), sondern als Grundlage für pädagogische Handlungssicherheit zu erfahren."[15]

Darüber hinaus dienen so genannte ‚Entwicklungsaufgaben' dazu, die ausbildungsdidaktischen Ziele zu realisieren, Referendaren Handlungsfelder für ihre Ausbildung aufzuzeigen und zugleich „die Lernaktivitäten so weit wie möglich in die Verantwortung und Selbststeuerung der Referendarinnen und Referendare zu überführen."[16]

2.2 Berufseingangsphase

Insbesondere die ersten Jahre der Berufsanfänger als dritte Phase der Personalentwicklung zu gestalten, um die Arbeitsbelastungen und das Ausmaß an Unsicherheit abzubauen, ist von der KMK-Kommission unter der Bezeichnung „Lernen im Beruf" zum Programm erhoben worden.[17] Die Berufseingangsphase ist die Phase, die eine besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Haltungen und Kompetenzen hat: Das im Studium und Vorbereitungsdienst Erlernte muss nun in der Berufspraxis vertieft werden – Professionalität kann sich erst im eigenverantwortlichen Handeln im Beruf entwickeln.[18] Häufig sind jedoch junge Lehrerinnen und Lehrer in dieser Phase allein gelassen, eine Unterstützung der Entwicklung beruflicher Kompetenzen wird oft völlig vermisst.[19]

Hilfreich sind beispielsweise folgende Ansätze:

- Entwicklung einer reflektierenden Grundhaltung (Selbstevaluation) und einer kollegialen Feedback-Kultur (kollegiale Beratung),
- Veränderung von Schule in Richtung einer lernenden Gemeinschaft (Anerkennung des Innovationspotenzial und neuer Impulse, die Berufsanfänger an Schulen mitbringen),
- Qualifizierung von Schulleitungen für die Beratung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern; Bereitstellung eines schulinternen Rahmens für die Reflexion von Praxiserfahrungen,

---

15 NEVELING 2004, S. 3.
16 LIS o. J., vgl. zu Details http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/download/Anhang%201.pdf
17 Vgl. TERHART 2000, S. 125 ff.
18 Vgl. DVLfB 2003, S. 16.
19 Vgl. TERHART 2001, S. 197 f.

- Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium mit dem Ziel, Berufsanfänger in Teams einzubinden,
- Hilfestellung bei der Bewältigung von Belastungen im Lehrerberuf und bei der Entwicklung eines geeigneten Zeit- und Arbeitsmanagements.

Im Modellversuchsprogramm innovelle-bs werden diese Herausforderungen von mehreren Modellversuchen aufgenommen; Ziel der mit der Berufseingangsphase befassten Modellversuche ist, „dem nachzugehen, was einzelne Lehrerinnen oder einzelne Lehrer bewegt, im beruflichen Sozialisationsprozess erworbene Routinen zu hinterfragen, den eigenen Unterricht und die Tätigkeit in der Schule zu entwickeln und selbst einen Beitrag zur Vervollständigung der Professionalisierung zu leisten.“[20]

Exemplarisch sei der BLK-Modellversuch „Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an Beruflichen Schulen in Hamburg (BEPHA)“ kurz vorgestellt. In BEPHA erfahren zum einen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger Unterstützung durch einen begleiteten Berufsstart (z. B. durch Patenkonzepte, Integration von Berufseinsteigern in Teams, Austauschgruppe mit kollegialer Fallberatung im Landesinstitut, regelmäßige wochenprotokoll-gestützte Reflexion mit anderen Berufseinsteigern[21]), so dass der Übergang von der Ausbildung in den Beruf abgefedert wird, zum anderen soll aber auch das Innovationspotenzial der jungen Lehrerinnen und Lehrern gezielt für die Schulen nutzbar gemacht werden:[22] Hier kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, Innovationsfreude und Innovationsbereitschaft in das Kollegium hinein zu transportieren, um so den Prozess einer internen Fortbildung voranzutreiben. Wenn erkannt wird, welche Potenziale gerade auch junge Lehrer mit in die Schulen bringen, kann ein gemeinsamer Lernprozess initiiert werden, der aus wechselseitigem Geben und Nehmen besteht. Beispielsweise besteht die Idee, an Schulen 'Marktplätze' einzurichten, auf denen alle Kolleginnen und Kollegen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kundtun können. So soll schnell fachkundige Hilfe für das aktuelle Problem des Einzelnen gefunden werden.[23]

---

[20] HUISINGA 2004, S. 55 (Wissenschaftliche Begleitung des BLK-Modellversuchs „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase im Hinblick auf die Modernisierung beruflicher Bildung“, PeBe)
[21] Vgl. KRUSE/ZOPFF 2004.
[22] Vgl. KRUSE/ZOPFF (o. J.), S. 2.
[23] Vgl. BEPHA 2003.

2.3 Kontinuierliche Kompetenzentwicklung im Beruf

Als Aufgabe der Lehrerfortbildung (am Beispiel Nordrhein-Westfalens) wird gesehen, „Lehrkräfte und Schulen zu unterstützen, den sich wandelnden Herausforderungen an Bildung und Erziehung in der Schule angemessen begegnen zu können“[24]. Dabei wird zunehmend davon ausgegangen, dass Schulreform nur gelingen kann, „wenn sie in den Schulen selbst begonnen und wesentlich getragen wird von den derzeit beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern, deren berufliche Erfahrungen für den Prozess genutzt und deren Wissen und Können im Prozess und durch dessen Mitgestaltung weiter entwickelt werden müssen. Hierzu bedarf es einer zielgerichteten Unterstützung durch eine entsprechend gestaltete Fortbildung. Eine mit der konkreten Schulentwicklung eng verbundene schulbezogene Fortbildung trägt zugleich dazu bei, dass in den Schulen die erforderlichen günstigen Voraussetzungen für die neue Gestalt zukünftiger Lehrerbildung aufgebaut werden“[25].

Der Bereich der Personalentwicklung an Schulen ist heute jedoch noch als unzureichend zu kennzeichnen.[26] Die Teilnahme an Lehrerfortbildungen ist oftmals eher zufällig und stärker von individuellen Entscheidungen als von systematischen Planungen bestimmt. Definiert sich aber Fortbildung nicht mehr ausschließlich als individuelle Bildung von Lehrkräften, sondern soll sie eingebettet in eine systemische Entwicklung von Unterricht und Schule erfolgen, bedarf es einer systematischen Fortbildungsplanung in Schulen.[27] Fortbildung kommt eine zentrale Rolle zu, wenn Schulentwicklungsprozesse gelingen können – eine „lernende Schule“ bedarf lernender Lehrer und Lehrerinnen. Burkard skizziert folgende Elemente einer systematischen Fortbildungsplanung, die den Ansprüchen einer „lernenden Schule“ gerecht wird:

- „*Fortbildungsplanung:* Schulen formulieren auf der Basis der in den Schulprogrammen formulierten Entwicklungsziele sowie der Anforderungen, die sich aus verbindlichen Aufträgen und den individuellen Interessen der Kollegiumsmitglieder ergeben, ihren Fortbildungsbedarf Dieser Fortbildungsplan wird kontinuierlich fortgeschrieben und ist Teil der systematischen Schulentwicklung [...].
- *Ressourcen zur Gestaltung von Fortbildung:* Schulen erhalten Finanzmittel, die in eigener Verantwortung zur Gestaltung interner Fortbildung bzw. zur Wahrnehmung von externen Fortbildungsangeboten eingesetzt werden können.

---

[24] MSWWF 1999, S. 7.
[25] Bildungskommission NRW 1995, S. 311.
[26] Vgl. beispielsweise TERHART 2001, S. 227.
[27] Vgl. KNAUT/KAZEK/RITTMEYER 2001.

- *Schulinterne Fortbildung:* Zu im Rahmen der Fortbildungsplanung festgelegten Aufgaben und Problemstellungen führen das gesamte Kollegium, Teilkonferenzen oder Lehrerteams gemeinsame Fortbildungen durch. Diese können durch externe Referenten oder Moderatorinnen unterstützt und begleitet werden.
- *Schulexterne Fortbildung:* Zur Erweiterung der fachlichen Kompetenzen von Lehrkräften, zur Förderung des schulübergreifenden Austausches sowie zum Erwerb neuer beruflicher Qualifikationen, beispielsweise für die Übernahme neuer Aufgaben und Funktionen, besteht ein differenziertes schulübergreifendes externes Fortbildungsangebot.
- *Evaluation:* Die Ergebnisse interner und externer Fortbildung werden im Rahmen der Evaluation schulischer Arbeit regelmäßig ausgewertet und dienen als Grundlage für die weitere Fortbildungsplanung."[28]

Angesprochen ist in dieser Aufzählung bereits eine Verknüpfung von schulinterner und schulexterner Fortbildung. Zu berücksichtigen ist dabei, dass jedoch nicht in erster Linie externe Fortbildner klären sollen, welchen Fortbildungsbedarf Lehrerinnen und Lehrer haben, um entsprechende Angebote zu unterbreiten. Vielmehr sind Schulen selbst aufgefordert, im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung ihre Fortbildungsinteressen zu definieren, so dass das Fortbildungssystem stärker als in der Vergangenheit darauf reagieren und die Schulen bei der Umsetzung ihres Bedarfs unterstützen kann – „von der Bring- zur Holstruktur" oder „Stärkung nachfrageorientierter Lehrerfortbildung" kennzeichnen daher zunehmend moderne Konzepte der Lehrerfortbildung.[29] Daraus ergeben sich nicht zuletzt auch für staatliche Lehrerfortbildungsinstitutionen (Landesinstitute) neue Herausforderungen – sie sind neben der Wahrnehmung ihrer traditionellen Aufgaben der Fortbildung zunehmend gefordert, eine vermittelnde Rolle „im Spannungsfeld zwischen Bring- und Holschuld (Angebots- und Nachfrageorientierung" zu spielen und „in enger Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen das Know-how für die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Entwicklung von Lernen und Lehren zu erarbeiten und mit unterschiedlichen Bildungspartnern zu teilen."[30] Dabei stehen Fortbildungseinrichtungen bzw. Lehrerbildungsinstitute insbesondere auch vor der Herausforderung, ihren Lehr- und Lernbe-

[28] BURKARD 2001, S. 14.
[29] Vgl. BURKARD 2001, S. 12 f.
[30] DVLfB 2003, S. 6.

trieb zu einer „Studien- und Arbeitsstätte zu verändern, die einen hohen Anteil an experimentierendem und selbständigem Lernen erlaubt“.[31]

Lehrerfortbildungen, die die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in den Blick nehmen und damit ein verändertes unterrichtliches Handeln inittieren oder begleiten sollen, müssen Erfahrungen, welche Lehrerinnen und Lehrer aus dem Unterricht gewinnen, aufnehmen und die Reflexion und Erforschung des eigenen Unterrichts ermöglichen.[32] So wird zum Beispiel vom Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen eine Lehrerfortbildung[33] unter dem Titel „Selbständig lernen - Lernstrategien fördern“ angeboten, die derartige Prinzipien aufgreift. Ziel ist es, dass Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die theoretischen Grundlagen des Lernstrategienrepertoires erhalten, das Lernstrategienrepertoire der Schülerinnen und Schüler ermitteln und analysieren, Anleitungen zur Weiterentwicklung dieses Repertoires für Schülerinnen und Schüler erstellen, die methodische Umsetzung im Unterricht diskutieren sowie Vorgehensweisen zur Lernberatung reflektieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben Gelegenheit, mitgebrachte Unterrichtsbeispiele zu reflektieren, an Hand von Fallstudien Planungsansätze kritisch zu würdigen und eigene Erfahrungen mit Lernstrategienrepertoires zu sammeln. Bedeutsam ist, dass Fortbildungsangebote die Herausforderungen alltäglichen Unterrichtshandelns einbeziehen.

3 Welche Maßnahmenfelder und Problembereiche sind übergreifend in allen Phasen der Lehrerbildung zu berücksichtigen?

3.1 Vernetzung innerhalb und zwischen den Phasen der Lehrerbildung[34]

> „Professionalität in der Lehrerbildung bezeichnet den lebenslangen Prozess beruflichen Wachstums und reflektierter Praxis einer professionellen Lerngemeinschaft *(professional community)*, wie sie aus anderen Berufsfeldern schon länger bekannt ist. Die Phasen der Lehrerbildung mit ihren Ausbildungs-, Vorbereitungs- und Stützfunktionen für künftige Lehrerinnen und Lehrer werden in einem Kontinuum mit der Fortbildung stehend gesehen, mit dem Ziel, auf den zuvor erarbeiteten Grundlagen und Erfahrungen Kompetenzen

[31] IPTS 2001, S. 35 f.
[32] Vgl. PÄTZOLD/KLUSMEYER/WINGELS/LANG 2003, S. 252.
[33] unter Leitung von CHRISTOPH METZGER, CHARLOTTE NÜESCH und ANDREA ZEDER.
[34] Vgl. auch PÄTZOLD 2001.

des Lehrpersonals im reflektierten Vollzug unterrichtlicher Arbeit weiter aufzubauen, begleitend zu unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten."[35]

Institutionell, personell und curricular getrennt voneinander angelegt, ist der Aufbau eines zusammenhängenden Entwicklungsprozesses in der Lehrerbildung jedoch heute kaum gewährleistet. Es macht wenig Sinn, nur auf einzelne Ausbildungsphase zu schauen und lediglich hier Verbesserungen anzusetzen, denn grundsätzlich ist Lehrerkompetenz als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen. Das Lernen in der gesamten Berufsperiode muss selbstverständlich für jeden Lehrer werden, so dass Aus- und Weiterbildung zu einer Einheit werden. Dies verlangt eine intensivere Abstimmung aller Phasen der Lehrerbildung.[36]

Bei den jüngsten Modernisierungskonzepten wird also systemisches Reformdenken reklamiert und konstatiert, dass Qualität, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrerbildung davon abhängen, wie gut zwischen der Universität, den Studienseminaren und den Lehrerfortbildungsinstitutionen kooperiert wird. Es sollen vielfältige Austausch- und Verständigungsmöglichkeiten und wechselseitige Lehraufträge ermöglicht werden. Insofern sind verantwortliche Koordinationsgremien zu schaffen, die Integrationselemente der komplexen Theorie-Praxis-Verschränkung herausarbeiten, sei es in Bezug auf theoretische Positionen, sei es im Hinblick auf praktische Perspektiven, die für schulisches Alltagshandeln grundlegend sind. In einem längerfristigen Prozess gemeinsamer Beratung und gegenseitiger Annäherung könne die derzeitige Distanz der Phasen zumindest teilweise aufgehoben werden.

Die Forderung nach Kooperation aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und eine Verzahnung der betreffenden Ausbildungsprogramme und -maßnahmen beruht auf einem Verständnis von Bildung, das das Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen bzw. Fächer voraussetzt, und auf Erkenntnissen der Berufsbildungsforschung, nach dem eine qualifizierte Berufsausbildung auf einem möglichst hohen Konsens aller Beteiligten über ihre pädagogischen Vorstellungen und Standards, Ziele und Handlungsstrategien aufbaut. Dies korrespondiert damit, dass die Berufskompetenz eines Lehrers an beruflichen Schulen nicht nur eine Fach-, Didaktik- und Innovationskompetenz, sondern auch eine hohe Sozialkompetenz in Bezug auf die Lernenden und Kollegen in Schule und Betrieb umfasst.[37] Zudem basiert die Forderung nach Kooperation auf einem Verständnis von Berufsbildung als einem sich

---

35 DVLfB 2003, S. 4.
36 Vgl. TERHART 1999, S. 12.
37 Vgl. SCHELTEN 2000, S. 91 ff.

selbst organisierenden und sich selbst evaluierenden System, das seinen Bildungsauftrag auch unter sich ändernden Bedingungen wahrzunehmen und über die Ergebnisse seines Wirkens Rechenschaft zu geben hat.[38]

Neben einer Kooperation zwischen den Phasen der Lehrerbildung macht dies auch eine stärkere Vernetzung der Beteiligten jeder einzelnen Phase erforderlich. So wird beispielsweise im Referendariat die innere und äußere Vernetzung zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen im Rahmen einer praxisorientierten und verzahnten Lehrerbildung erforderlich.[39] Im BLK-Modellversuch ***Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen (UbS)*** wird beispielsweise daran gearbeitet, ein inhaltliches Vernetzungskonzept zwischen Ausbildungsschulen und Seminaren über ein entwicklungslogisches Modulgerüst zu implementieren.[40] Bedingung sind stabile Kommunikationsstrukturen zwischen allen Ausbildungsbeteiligten.

3.2 Nachhaltigkeit von Lehrerbildungsaktivitäten

Im Kapitel 2.3 wurde bereits darauf abgehoben, dass Lehrer(fort-)bildungsaktivitäten in einen längerfristigen und strategisch ausgerichteten Schul- und Personalentwicklungskontext einzubinden sind. Um dies zu realisieren, ist es wichtig, diese Aktivitäten so anzulegen, dass sie ihren punktuellen und individuellen Charakter überwinden[41] und ein nachhaltiger Transfer in das unterrichtliche Alltagshandeln ermöglicht wird. HAENISCH hat am Beispiel von Lehrerfortbildungen auf der Grundlage empirischer Untersuchungen folgende ***Bedingungen und Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen*** zusammengestellt, die den Transfer in die Praxis fördern:[42]

---

38 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 1997, S. 22.
39 Vgl. SCHULZ/HAAR/KREUTER/KRÖNING/STAUDTE 2003, S. 34.
40 Vgl. beispielsweise UbS Modellversuchsinformation Nr. 4. Online im Internet: http://www.ubs-modellversuch.de/public/ubs_info_4.pdf
41 Vgl. TERHART 2000, S. 133.
42 In enger Anlehnung an HAENISCH 1999, S.24 ff. (teilweise zusammengefasst).

Merkmal	*Erläuterung*
Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte, ***aber auch:*** **Vermittlung von fundierten Grundlagen und Hintergrundwissen**	➢ Orientierung an der Praxis, Aufbereitung der Inhalte für die Praxis ➢ adaptive Umsetzungshilfen (z. B. durch passenden Schulformbezug) ➢ Lehrerinnen und Lehrer als Fachexperten ernst nehmen ➢ Sachverhalte auch theoretisch durchdringen und durch Überblicke und Zusammenfassungen Themen einordnen und Verknüpfungen herstellen (dabei auf angemessene „Dosierung“ achten)
Anknüpfen an die individuellen Erfahrungen ***aber auch:*** **Neues erfahren und neue Gestaltungsfelder entdecken**	➢ Gelegenheiten schaffen, eigene Erfahrungen in Erinnerung zu rufen und eigene Probleme einzubringen, ➢ kritisches Überdenken der eigenen Position, d. h. das Reflektieren subjektiver Theorien und persönlicher Grundvorstellungen einleiten ➢ Vermittlung neuer Einsichten oder neuer, überraschender Sichtweisen
Erleben von Kontrasterfahrungen	➢ Schaffung von Vergleichsmöglichkeiten (z. B. durch gezeigte Unterrichtsstunden oder mitgebrachte Schülerarbeiten), um eigene Erfahrungen zu relativieren und eigene Möglichkeiten und Grenzen einordnen zu können ➢ Aufbrechen der für das eigene Handeln relevanten subjektiven Theorien
Erkundungen vor Ort	➢ Einblicke in die praktische Umsetzung von Konzepten ➢ Erhöhung der Attraktivität und Glaubwürdigkeit , Abbau von Vorurteilen
Sich Einlassen (kognitiv) auf die Schülerbedürfnisse	➢ Sensibilisierung für Schülerbedürfnisse ➢ Verständnis, „warum bestimmte Lehrtätigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern ankommen und warum andere nicht von Erfolg gekrönt sind“
Genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen	➢ Zeit einräumen, Kompetenzen zum Verstehen, zur Akzeptanz, zum Behalten bis hin zum Handeln aufzubauen und Eigenrealisationen zu ermöglichen
Eigenes Probieren, Eigenaktivität und praktisches Üben / Ermöglichen von Erfolgserlebnissen	Praxisnahe Übungsmöglichkeiten dienen dazu, ➢ alternative Handlungsstrategien zu erproben, ➢ praktische Erfolgserlebnisse schon im Fortbildungsprozess zu realisieren, ➢ Selbstsicherheit im Umgang mit Fortbildungsinhalten aufzubauen, ➢ den Transfer in den Schullalltag vorzubereiten.
Erhalt und Erarbeitung von Materialien für die Schul- und Unterrichtspraxis	➢ Materialien als Brücke zwischen Fortbildung und Praxis einsetzen ➢ Unterlagen zur Orientierung, Stütze, Sicherheit zur Verfügung stellen ➢ aber auch: Materialien im Seminar entwickeln lassen, um Gelerntes umzusetzen und zu konkretisieren
Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, auch auf informeller Ebene	➢ einerseits: Möglichkeit, neue Anregungen zu erhalten, ➢ andererseits: psychische Entlastungsfunktion des Austausches – Kolleginnen und Kollegen haben vergleichbare Probleme ➢ neben den Inhalten der Fortbildung auch dem menschlichen Miteinander und der Geselligkeit Raum geben
Moderative Führung und Begleitung	➢ Aufgabe von Moderatorinnen und Moderatoren (vorteilhaft: Moderatorenteams): Impulse für einen selbstqualifizierenden Lernprozess geben ➢ Wichtige Qualifikationen: Einführungsvermögen, Offenheit, Flexibilität, gute Vorbereitung, deutlicher Informationsvorsprung

Darüber hinaus betont HAENISCH, dass über die Fortbildungsveranstaltung hinaus verschiedene ***„Nachsorgeaktivitäten“*** dienlich sein können, um den Transfer in die Praxis zu erleichtern; folgende Bedingungen und Aktivitäten sollten Berücksichtigung finden[43]:

1. **Kollegiale Unterstützung und Kooperation** (z. B. konstruktive Weiterarbeit in Fachkonferenzen, Ermutigung durch die Schulleitung)
2. **Materielle und schulorganisatorische Unterstützung für die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen** (z. B. räumliche und materielle Infrastruktur, die Erprobungen ermöglicht)

[43] Vgl. HAENISCH 1999, S. 27; EIKENBUSCH 1995, S. 19 f.

3. **Übernahme von konkreten Aufgaben zur Erprobung des Gelernten** (einschließlich Übernahme von Multiplikatorenfunktionen ins Kollegium)
4. **Schwerpunktsetzung und angepasste Dosierung** (um das Neue in den Alltag ohne zu große Belastungen zu überführen)
5. **Bildung von Lehrertandems** (gemeinsame Teilnahme mehrerer Lehrer an einer Fortbildung, anschließend darauf aufbauende Teamarbeit)
6. **Durchführung von Folgeveranstaltungen** (Stabilisierung von Fortbildungswirkungen, Vergewisserung, Klärung von Unsicherheiten und Austausch von Erfahrungen und Materialien)

Wenngleich die hier genannten Punkte ursprünglich eher auf schulexterne Lehrerfortbildungen bezogen waren, gelten vergleichbare Herausforderungen auch für schulinterne Aktivitäten. Bei schulinternen Lehrerfortbildungen kann unmittelbar in der Fortbildung ein „Controlling" der Umsetzungsprozesse initiiert werden: Es sollte geklärt werden, wer es übernimmt, die Umsetzung der Ergebnisse im Blick zu behalten und welche Aufgaben Bildungsgangs- oder Klassenteams verfolgen können. Die weitere Arbeit in Teams trägt dazu bei, zuvor isolierte Aktivitäten zusammenzuführen, von den Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen zu profitieren und nicht zuletzt die Verbindlichkeit und Kontinuität der Arbeit zu erhöhen.[44] Hilfreich ist es, wenn Fortbildungen nicht nur unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung evaluiert werden, sondern auch mit zeitlichem Abstand eine Transferevaluation zur Wirksamkeit in Schule und Unterricht erfolgt.[45]

Als Veranschaulichung für ein Fortbildungskonzept, das ausdrücklich die Perspektive des Transfers aufnimmt, möge ein Konzept aus dem BLK-Programm ***„Demokratie lernen & leben"*** dienen: Nimmt man die Argumentation aus Dossier 1 auf, so steht die Förderung von selbst gesteuertem Lernen im berufsschulischen Unterricht im engen Zusammenhang mit Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit als Lehrerin oder Lehrer zu reflektieren und zu stärken. Im Rahmen des o. g. **BLK-Programms** wurde in diesem Kontext von Matthias Jerusalem (Humboldt-Universität Berlin) ein Fortbildungskonzept entwickelt, das diese Herausforderung aufnimmt: Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern als Unterrichtsexperten wurden in Workshops „Handlungsstrategien zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbst-

[44] Vgl. zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildungen im Detail auch BURKARD/HAENISCH 2001.

[45] Vgl. z. B. DVLfB 2003, S. 13 f. oder EIKENBUSCH 1995, S. 21.

bestimmung entwickelt und an das Curriculum verschiedenster Unterrichtsfächer angepasst.“[46] Das Fortbildungskonzept umfasst drei Workshops, die sich über drei Jahre verteilen; Ziel ist es, alltägliches Unterrichtshandeln in Workshop aufzunehmen und gemeinsam praxisnahe Konzepte für den Unterricht in verschiedenen Fächern zu erarbeiten, Workshopergebnisse kontinuierlich in der Praxis zu erproben und Transferbedingungen zu evaluieren. Die Nachhaltigkeit des Transfers soll u. a. dadurch gewährleistet werden, dass nicht einzelne Lehrkräfte einer Schule zum Workshop „entsandt“ werden, sondern Lehrerteams, die sich in der Unterrichtsarbeit vor Ort austauschen und unterstützen können. Es sind Teams angesprochen, die bezogen auf den Unterricht in einer Jahrgangsstufe ... mehr als 2/3 der Unterrichtsstunden abdecken.[47] Die Module umfassen folgende Themen, die auch bedeutsam für Lehrerfortbildungen im Kontext dieses BLK-Programms sind:

„***Motiviertes Lernen***

- Leistungsbezogene Selbstwirksamkeit
- Individuelle Bezugsnormorientierung
- Individualisierte Leistungsanforderungen und Leistungsbewertungen
- Interesse und Lernfreude
- Angst- und Stressreduktion

Kompetentes Sozialverhalten

- Soziale Selbstwirksamkeit
- Perspektivenübernahme
- Konflikt- und Diskursfähigkeit
- Klassen- und Unterrichtsklima
- Kooperatives Lernen

Proaktives Handeln

- Allgemeine Selbstwirksamkeit
- Entscheidungs- und Problemlösungskompetenzen
- Prävention von Risikoverhalten
- Selbstbestimmung und Selbstregulation
- Umgang mit Alltagsanforderungen und Alltagsproblemen“[48]

[46] IZLL 2003.
[47] Vgl. HAYDUK 2004.
[48] IZLL 2003.

3.3 Verknüpfung von Fortbildung, Supervision, Coaching und Mentoring

Neben den bereits dargestellten Varianten externer oder schulinterner Fortbildung kann die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit neuen Formen des Lehrens und Lernens in ein Gesamtkonzept von Fortbildung, Supervision und Coaching gestellt werden. Den verschiedenen Fördermaßnahmen kommen unterschiedliche Aufgaben zu.

Während eine Fortbildung zum Beispiel in einem größeren Teilnehmerkreis Konzepte bekannt machen kann und den Austausch mit vielen anderen Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, kommen Supervision und Coaching eher Aufgaben in der Praxisbegleitung zu:

- „*Supervision* bezeichnet eine Beratungsform, die darauf zielt, die Handlungskompetenz des Supervisanden in seinem Berufsfeld zu erweitern, z. B. hinsichtlich anstehender Entscheidungen, neu zu entwickelnder Perspektiven, möglicher Entlastung, bestehender Konflikte etc.
- *Coaching* wendet sich im Unterschied zur Supervision ausdrücklich an Personen mit Steuerungsfunktionen auf allen hierarchischen Ebenen. Somit erfolgt die Bearbeitung eingebrachter Themen unter besonderer Berücksichtigung der Führungsperspektive.“[49]

Supervision und Coaching, das für Funktionsträger z. B. in der Schulleitung sinnvoll sein könnte, kommt die Aufgabe zu, den Transfer in den jeweils individuellen oder institutionsspezifischen Berufsalltag zu begleiten. Aus der Weiterbildungsarbeit sprechen folgende Aspekte für eine Integration von Coaching oder Supervision:

- „ein besonders hohes Maß an praxisnahem Lernen,
- die erleichterte Anbahnung von Transfer sowie Evaluation von Handlungsvollzügen im Verlauf von Weiterbildungssequenzen,
- neben der Beschäftigung mit einem Thema werden vielfältige Lernprozesse, besonders im Hinblick auf eine höhere Kommunikationsbereitschaft, verbesserte Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten ermöglicht,
- Zuhören, Aufmerksamkeitslenkung, Sensibilisierung nach innen und außen, Einübung von Perspektivenwechsel, Auseinandersetzung mit blinden Flecken, Zusammenschau von Person und Organisation, füreinander arbeiten, Selbst- und Fremdakzeptanz, Sensibilisierung für Grenzen, Annahme professioneller Bera-

[49] LEHMEIER 2003, S. 40.

tung, Anregung zielstrebiger Selbstbildung im Interesse des Ganzen, pfleglicher Umgang mit sich und anderen.“[50]

Oft haben Lehrerinnen und Lehrer an Schulen keinen Ort, keine Zeit oder kein Forum, über Unterricht nachzudenken; im Bereich der „amtlichen Lehrerfortbildung“ sind bislang Angebote an Supervisionsgruppen noch sehr begrenzt – kollegiale Fallberatung bzw. kollegiale Lehrersupervision kann aber gegebenenfalls auch ohne professionelle Supervisoren ein Forum schaffen, das über informelle Kontakte im Schulalltag hinausgeht und eine berufsbegleitende Hilfe bietet.[51] Lehrersupervisionsgruppen tragen dazu bei, sich für eigene und fremde Schulprobleme zu öffnen, ein Gruppengefühl zu fördern, emotionale Entlastung zu gewähren, fremde Perspektiven kennen zu lernen und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten oder zu diskutieren.[52]

Insbesondere für die Berufseingangsphase bietet sich das Mentoring an, sowohl mit Blick auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Berufsanfängers und seiner Fähigkeiten für selbst gesteuertes und kooperatives Lernen als auch zur Einführung in eine entsprechende Schulkultur. Dabei erhält auch der Mentor durch den Prozess eigene Anstöße – insofern kann ein Mentoringprozess einer Betriebsblindheit entgegenwirken.

3.4 Perspektive der Nutzung neuer Medien in der Lehreraus- und -fortbildung

ELearning kann grundsätzlich sowohl Inhalt / Gegenstand als auch Methode in der Lehreraus- und –fortbildung sein:

- eLearning als ***Inhalt*** der Lehrerbildung:

  Wie bereits in Dossier 3 herausgearbeitet, benötigen Lehrende, die eLearning fördern wollen, Kompetenzen zur Auswahl, Handhabung und Verknüpfung verfügbarer eMedien sowie zur Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen unter Berücksichtigung didaktischer Ausbildungserwägungen. Darüber hinaus müssen sie sich mit der Rolle eines eTutors bzw. eModerators auseinandersetzen und sich in diese Rolle einfinden.
- eLearning als ***Methode*** in der Lehrerbildung:

  Daneben wird eLearning aber auch zur Methode in der Lehrerbildung, wenn Leh-

---

50 LEHMEIER 2003, S. 42.
51 Vgl. z. B. EHINGER/HENNIG 1997.
52 Vgl. EHINGER/HENNIG 1997, S. 11 f.

rer zur eigenen Weiterentwicklung beispielsweise auf Online-Kurse[53] oder komplexe integrierte Lernplattformen zugreifen, in virtuellen Lerngruppen arbeiten oder aber zwischen zwei Präsenzphasen eines Fortbildungsseminars durch einen Teletutor oder Telecoach begleitet werden.

Ist eLearning *Inhalt* einer Lehrerfortbildung, wird dies in der Regel auch entsprechend *methodisch* durch eLearning-Konzepte unterstützt: Nach dem Prinzip der doppelten Vermittlung (Selbstanwendungsprinzip) lernen Lehrer dann am besten, wie sie Schüler erfolgreich lernen lassen, wenn sie dies durch eigene Selbsterfahrung, durch eigenes Lernhandeln erleben können.

Aber auch andere Inhalte als die, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Erwerb von Medienkompetenz stehen, können durch eLearning unterstützt werden.[54] So könnten beispielsweise auch Präsenzseminare, die sich mit den Themen „Selbst gesteuertes Lernen“, „Kooperatives Lernen“ oder „Selbstwirksamkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen“ beschäftigen, in der nachfolgenden Phase der unterrichtlichen Alltagsarbeit durch eLearning-Angebote unterstützt werden, wenn zum Beispiel Teilnehmer von Fortbildnern auf virtuellem Wege gecoacht werden oder Kleingruppen Gelegenheit finden, sich mittels IuK-Technologien über ihre Erfahrungen auszutauschen.

Es muss sich allerdings insgesamt erst noch erweisen, ob die Nutzung von IuK-Technologien geeignet ist, um sich tatsächlich auch über Erfahrungen und gegebenenfalls Emotionen auszutauschen, oder ob sie in erster Linie den Transport von Informationen erlauben und soziale Prozesse wie beispielsweise auch die Arbeit am eigenen Rollenverständnis stärker in Präsenzphasen Raum finden.

Je nach Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements können Kurse grundsätzlich so organisiert werden, dass sie

- zu festen Zeiten im Jahr gestartet werden (u. U. mehrmals jährlich), falls ein Kompetenzerwerb im Wechsel von gruppenorientierten und selbstorganisierten Lernphasen intendiert ist oder

---

[53] Landesinstitute bzw. Bildungsserver der Länder bieten i. d. R. Internet-Seiten, die einen Überblick über angebotene Kurse geben (vgl. z. B. Linkliste: http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2152) ; daneben gibt es bundeslandübergreifende Angebote (vgl.: http://www.bildungsserver.de/drucken.html?seite=513), wobei ein bundesweites Netz von Online-Kursangeboten in der Lehrerfortbildung sicher noch Utopie ist.

[54] Vgl. z. B. Pilotprojekt Online-Lehrerfortbildung zum Thema Förderdiagnostik: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/foerderdiagnostikonline/01_elearninlfb.html (mit Downloadmöglichkeiten eines des „E-Learning in der Lehrerfortbildung“).

- jederzeit gestartet werden können, wenn selbstorganisiertes Lernen ohne Plenumsphasen möglich ist und ein Coaching in Form von Call-Center- oder Kleingruppenbetreuung angestrebt wird.[55]

Unbedingt zu berücksichtigen ist gerade angesichts der komplexen Kompetenzen und Rollenauseinandersetzungen, die im Rahmen des vorliegenden Modellversuchsprogramms Lehrerinnen und Lehrern abverlangt werden, dass Lernen mehr ist als ein „Download von Wissen" – die Nutzung von eLearning in der Lehrerfortbildung ist kein Selbstzweck, sondern soll dazu dienen, eine „personale Auseinandersetzung in kommunikativer Form" zu ermöglichen, nicht Möglichkeiten zu direkter Kooperation und Kommunikation zu verhindern.[56]

Ziel der Nutzung von eLearning in der Lehrerbildung ist es darüber hinaus, dass die Teilnehmenden befähigt werden, ihre eigene Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich und selbst gesteuert zu absolvieren, individuelle Arbeitsformen und Lernstrategien zu entwickeln und sich dabei nicht zuletzt auch auf ein Netz aus Kolleginnen und Kollegen beziehen zu können.

Im Rahmen des Modellversuchs CULIK wird derzeit beispielsweise im Modellversuchsprogramm innovelle-bs erprobt, schul- und seminarübergreifende Kooperationsplattformen im Internet (Zugriff auf BSCW-Server) zu nutzen, um im Kontext curricularer Entwicklungsprozesse kooperative Qualifizierungen von Lehrkräften zu ermöglichen. Die Plattformen dienen zum einen der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen aber auch dem Aufbau und der Weiterentwicklung einer dauerhaften Kommunikations- und Kooperationsbasis sowie der Entwicklung geeigneter gemeinsamer Arbeitsformen. Neben der Qualifizierung sollen die Plattformen damit die Entwicklung örtlicher und überörtlicher Teamstrukturen abstützen.[57]

Dies gibt einen Hinweis darauf, dass IuK-Technologien dazu dienen können, so genannte Qualifizierungsnetzwerke in Bildungsorganisationen zu unterstützen.[58] Sie können einen begünstigenden Kontext für die Verbindung von systematischem und kasuistischem Lernen bieten, einen Beitrag zur höheren Wirtschaftlichkeit der Lehrerfortbildung leisten und ein Instrument der Regionalentwicklung sein.

---

55 Vgl. DVLfB 2003, S. 12.
56 DVLfB 2003, S. 12 f.
57 Vgl. CULIK 2002.
58 Vgl. zur Diskussion um Qualifizierungsnetzwerke die Beiträge von GRAMLINGER, KREMER, DILGER und STRAHLER/TIEMEYER im Workshop 1 der 1. CULIK-Fachtagung, veröffentlicht in bwpat Spezial 1, Mai 2004. Online im Internet: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/spezial1/ws1_bwpat_spezial1.pdf

4 Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

- Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerausbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden?
- Welche Seminarkonzepte sind unter der Prämisse der Nachhaltigkeit über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg geeignet, für Konzepte selbst gesteuerten Lernens und Teamlernens im Unterricht zu sensibilisieren und eine adäquate Unterrichtsarbeit vorzubreiten und zu begleiten?
- Welche Maßnahmen können insbesondere in der Berufseingangsphase die unterrichtliche Professionalisierung junger Lehrkräfte bezogen auf die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens sichern?
- Inwieweit können Instrumente wie Supervision, Coaching und kollegiale Beratung die Fortbildung abstützen?
- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
- Welche Funktion können E-Learning-Konzepte im Kontext der Lehrerbildung übernehmen? Welche Faktoren sind hinderlich bzw. förderlich beim Einsatz der Medien in der Lehrerbildung?
- Wie können die Wirkungen dieser Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung evaluiert werden?
- Wie sind Lehrerfortbildner in Studienseminaren und Landesinstituten auf neue Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten?

5 Literatur

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Empfehlungen des Forum Bildung. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/011128_Zusammenfassung_Forum_Bildung.pdf [Stand: November 2001, letzter Zugriff: 13. Juli 2004].

BEPHA (Hrsg., 2003): Zur Nutzung des Innovationspotentials von Berufseinsteigern in der Schule. Online im Internet: http://www.bepha.de/BEPHA%20Innovationskonzept.pdf [Stand: August 2003, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a. 1995.

BLK-Programmträger „innovelle-bs“ (2003): Professionalität in der Berufsbildung entwickeln und erweitern. Programmträgerinfo 04. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/reader_web.pdf [Stand: September 2003; letzter Zugriff: 17. Juni 2004].

BURKARD, CHRISTOPH (2001): Selbstorganisierte Lehrerfortbildung. Erfahrungen von Schulen und Studienseminaren mit der Maßnahme „Projektmittel für Lehrerfortbildung.“ Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen.

BURKARD, CHRISTOPH / HAENISCH, HANS (2001): Wie Schulen Fortbildung gestalten. Eine Erkundungsstudie zu Gelingensbedingungen schulinterner Lehrerfortbildung. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen.

CULIK – Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute (2002): Modellversuchsinformation Nr. 1. Online im Internet: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/Materialien/Flyer_1.pdf [Stand: 16. April 2002, letzter Zugriff: 26. Juli 2004].

CZYCHOLL, REINHARD (1998): Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: Euler, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 405–414.

DVLFB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (2003): Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Online im Internet: http://www.lehrerfortbildung.de/verein/dvlfbpositionspapier.pdf [Stand: 28. März 2003, letzter Zugriff: 12. Juli 2004].

EHINGER, WOLFGANG / HENNIG, CLAUDIUS (1997): Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. 2. Auflage, Weinheim; Basel

EIKENBUSCH, GERHARD (1995): Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. Bönen.

GNAHS, DIETER (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: FAULSTICH, PETER / GNAHS, DIETER / SEIDEL, SABINE / BAYER, MECHTHILD (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim, S. 99–107.

HAENISCH, HANS (1999): „Bedingungen und Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern“ und „Bedingungen und Aktivitäten im Anschluss an eine Fortbildungsveranstaltung, die den Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis fördern.“ In: MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen: Ritterbach, S. 24–27.

HAYDUK, SABINE (2004): Selbstwirksamkeit – erste Phase. Online im Internet: http://www.blk-demokratie.de/ak-ne-01.php?id=76 [Stand: 2. März 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

HUISINGA, RICHARD (2004): Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der Phase des Berufseinstiegs – Zur versäumten Professionalisierung eines Berufsstandes. In: BUSIAN, ANNE / DREES, GERHARD / LANG, MARTIN (Hrsg.): Mensch –

Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Günter Pätzold. Dortmund, S. 37–57.

IPTS – Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg., 2001): 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. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/EXPERTIS.PDF [Stand: April 2001, letzter Zugriff: 6. Juli 2004].

IQSH (2004): Innovelle-BS. Innovative Konzepte der Lehrerbildung – 2. und 3. Phase – für berufsbildende Schulen Online-Auftritt des Programmträgers. URL: http://www.innovelle-bs.de [Stand: 25. Juni 2004, letzter Zugriff: 14. Juli 2004].

KNAUT, GISELA / KAZEK, EGON / RITTMEYER, CHRISTEL (2001): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. Materialien zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen.

KRUSE, JOACHIM / ZOPFF, ANDREAS (o.J.): Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an Berufsbildenden Schulen in Hamburg (BEPHA) – Kurzbeschreibung des Vorhabens. Online im Internet: http://www.bepha.de/Kurzfassung%20der%20BEPHA%20Konzeption%20(Text).pdf [Letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

KRUSE, JOACHIM / ZOPFF, ANDRES (2004): 2. Jahresbericht. Online im Internet: http://www.bepha.de/zweiter%20jahresbericht%20bepha.pdf [Stand: 20. Februar 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

LEHMEIER, HEINZ (2003): Personalentwicklung in der Schule – was kann sie leisten? Zur Verträglichkeit eines Begriffs aus dem Unternehmensbereich. In: SCHREYÖGG, ASTRID; LEHMEIER, HEINZ (Hrsg.): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 31–47.

LSW – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg., 2001): Fortbildungsplanung. Ein Leitfaden für Moderatorinnen und Moderatoren. Bönen.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1997): Lehrerausbildung. Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar. Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II. Frechen

MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg., 1999): Professionalität stärken. Rahmenkonzept „Staatliche Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Frechen: Ritterbach.

NEVELING, ALEXANDER (2004): Konzeptioneller Vorschlag zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der zweiten Phase der LAB. Online im Internet: http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/download/Anhang%203.pdf [Stand: 26. April 2004, letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

IZLL – Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung – Programmträger im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Hrsg., 2003): Programminterne Fortbildung Selbstwirksamkeit. Online im Internet: http://www.blk-demokratie.de/fb-pf-01.php?id=13 [Letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

LIS – Landesinstitut für Schule, Bremen (o. J.) – Durchführende Stelle des Modellversuchs „SOLAB“: Konzept des Modellversuchs SOLAB. Online im Internet:

http://www.schule.bremen.de/modellversuche/solab/index.php?section=konzept [letzter Zugriff: 22. Juli 2004].

OSER, FRITZ (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15. Jg., Heft 1, S. 26–37; Teil 2: Wie werden Standards in der Schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15. Jg., Heft 2, S. 210–228.

PÄTZOLD, GÜNTER (2001): Perspektiven und Probleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: FISCHER, MARTIN / HEIDEGGER, GERALD / PETERSEN, WILLI / SPÖTTL, GEORG (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, S. 331–349.

PÄTZOLD, GÜNTER / KLUSMEYER, JENS / WINGELS, JUDITH / LANG, MARTIN (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

RIECKE-BAULECKE, THOMAS (2003): Vorwort. In: BLK-Programmträger „innovelle-bs“ (2003): Professionalität in der Berufsbildung entwickeln und erweitern. Programmträgerinfo 04. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/reader_web.pdf [Stand: September 2003; letzter Zugriff: 17. Juni 2004], S. 7–8.

SCHELTEN, ANDREAS (2000): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Stuttgart.

SCHULZ, REINHARD / HAARS, PETRA / KREUTER, ANNETTE / KRÖNING, UWE / STAUDTE, AXEL (2003): Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 55 (2003) 3, S. 79–84.

SCHULZ, REINHARD / HAARS, PETRA / KREUTER, ANNETTE / KRÖNING, UWE / STAUDTE, AXEL (2004): 3. Zwischenbericht zum BLK-Modellversuchsprogramm Innovelle-bs. Online im Internet: http://www.ipts.de/innovelle/Downloads/zb3_14052004incldb.pdf [Stand: Mai 2004, letzter Zugriff: 14. Juli 2004].

TERHART, EWALD (1999): Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. In: Seminar, Heft 3/1999, S. 6–14.

TERHART, EWALD (Hrsg. 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

TERHART, EWALD (2001): Lehrberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel.