

Alexandra EDER & Maren KREUTZ

(Universität Hannover)

**Didaktische Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung
von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich –
Entwicklungsperspektiven für Hochschulen am Beispiel
Niedersachsens**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/eder_kreutz_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/eder_kreutz_bwpat24.pdf

Aktuell verändern und erweitern sich der Gegenstandsbereich beruflicher Didaktik und die Anforderungen an universitäre Bildung. Universitäten entwickeln sich zunehmend zu Lernorten wissenschaftlicher Berufsbildung (vgl. WOLTER 2007; RAUNER 2010; MEYER 2012). In dem vorliegenden Beitrag wird dieser Entwicklungsprozess aufgegriffen, indem ausgehend von der Institutionalisierung der Lehrerfort- und Weiterbildung an niedersächsischen Universitäten die Frage nach geeigneten didaktischen Konzepten zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen aufgegriffen wird. Da die Professionalisierung von Lehrkräften als biografische Entwicklung gesehen wird, die sich über alle Phasen der Lehrerbildung erstreckt, werden zunächst Problembereiche identifiziert und zentrale Begriffe geklärt, welche für alle Phasen gleichermaßen relevant sind. Danach werden kompetenzbezogene Anforderungen an eine Didaktik beruflicher (Weiter-)Bildung von Lehrkräften sowie didaktisch-methodische Konzepte zur Professionalisierung berufserfahrener Lehrkräfte – die sich auch zur Umsetzung lernortkooperativer Ansätze eignen – diskutiert.

Didactic concepts on the professionalisation of vocational education personnel – development perspectives for higher education institutions using the example of Lower Saxony

Currently the subject area of vocational didactics and the demands on university education are changing and broadening. Universities are increasingly developing into learning venues of academic vocational education (see WOLTER 2007; RAUNER 2010; MEYER 2012). In this paper, this development process is addressed, through starting with the institutionalisation of initial and continuing teacher training at universities in Lower Saxony and addressing the question of appropriate didactic concepts for initial and continuing training of teachers at vocational schools. Since the professionalisation of teachers is viewed as a biographical development, which extends across all the phases of teacher education, problematic areas are firstly identified and key terms clarified which are equally relevant for all phases. Following this, competence-related demands upon the didactics of vocational (further) training for teachers, as well as didactic-methodical concepts for the professionalisation of experienced teachers – which are also appropriate for the implementation of approaches that use learning venue co-operation – are discussed.

Didaktische Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich – Entwicklungsperspektiven für Hochschulen am Beispiel Niedersachsens

1 Einleitung

Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung beruflicher und hochschulischer Bildung, der Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge in der letzten Dekade und dem Trend zur Akademisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung verändern und erweitern sich aktuell der Gegenstandsbereich beruflicher Didaktik und die Anforderungen an universitäre Bildung. Diese Reformmaßnahmen haben neben vielen anderen – wie z.B. die Einführung berufsbegleitender Studiengänge und die Erweiterung des Hochschulzugangs ohne Abitur etc. – den Effekt, dass universitäre Bildung stärker als bisher den Charakter beruflicher (Weiter-) Bildung erhält, mit dem Ziel der Berufsqualifizierung und der Anforderung, beruflich gebildete Praktiker aus- und weiterzubilden. Universitäten entwickeln sich damit zunehmend zu Lernorten wissenschaftlicher Berufsbildung (vgl. WOLTER 2007; RAUNER 2010; MEYER 2012).

In Niedersachsen geschieht dies z.B. in der Lehrerbildung durch die kürzlich vollzogene Institutionalisierung der regionalen Lehrerfort- und Weiterbildung an den Universitäten.

Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag die Frage nach der angemessenen Ausrichtung der beruflichen Didaktik am Lernort Universität im Sinne einer „Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung“ zur Professionalisierung von berufserfahrenen Lehrkräften an berufsbildenden Schulen gestellt. Erkenntnisse dieser Analyse können im Grundsatz auf einen breiteren Adressatenkreis, z.B. Bildungsverantwortliche in Unternehmen, übertragen werden.

Folgende Anforderungen stellen sich an eine Didaktik beruflicher (Weiter-)Bildung an Universitäten:

- (1) Die verstärkte Orientierung der universitären Weiterbildungsangebote an beruflichen Handlungsfeldern bzw. konkreten Handlungssituationen der Berufspraktiker (hier Lehrkräfte).
- (2) Der systematische Einbezug beruflicher Vorerfahrungen in die Programmplanung und Angebotsgestaltung.
- (3) Die theoriegeleitete Reflexion beruflichen Erfahrungswissens.
- (4) Die Verknüpfung wissenschaftlicher Theorien mit berufspraktischen Handlungsrou-tinen, als Voraussetzung für die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz.

Eine Didaktik beruflicher (Weiter-)Bildung an Universitäten zielt folglich darauf ab, die Professionalität bzw. Expertise der Berufspraktiker bedarfsorientiert und wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln. Die didaktische Orientierung der beruflichen Erstausbildung an

dem Konzept der Handlungsorientierung bzw. Lernfeldorientierung (vgl. KMK 2007) wird somit für die universitäre (Weiter-)Bildung adaptiert und erweitert.

Welche Entwicklungsperspektiven sich hieraus für die universitäre Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen ergeben, wird im Folgenden skizziert.

Schwerpunkte in Kapitel zwei bilden die Klärung des Begriffs der Lehrerprofessionalität, die Darstellung traditioneller Problembereiche der Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des dreiphasigen Lehrerbildungssystems sowie die Beschreibung des aktuellen Entwicklungsstands der Institutionalisierung der Lehrerfort- und Weiterbildung an niedersächsischen Universitäten.

Kapitel drei erörtert die Frage, welche kompetenzbezogenen Anforderungen an eine Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung für Lehrkräfte gestellt werden und welche bundesweiten bzw. niedersächsischen Vorgaben dazu vorliegen. Darüber hinaus wird dargelegt, wie die Festlegung von Standards der Lehrerbildung, die beruflichen Handlungsfelder an berufsbildenden Schulen und die berufliche Kompetenzentwicklung von Lehrkräften miteinander in Bezug zu setzen sind.

Abschließend wird in Kapitel vier ein didaktisches Konzept vorgestellt, das die beruflich erworbenen subjektiven Situations- und Handlungsprototypen von Berufspraktikern auf der Grundlage einer handlungsorientierten Aufarbeitung von theoretisch-wissenschaftlichem Wissen professionalisiert und objektiviert.

2 Lehrerprofessionalisierung – Definitionen, Problembereiche und Reformen in Niedersachsen

Empirische Befunde zeigen, dass das professionelle Lehrerhandeln den Erfolg des Einzelnen im gesamten Bildungs- und Beschäftigungssystem entscheidend und nachhaltig beeinflusst (vgl. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al. 2009, 13). Somit wird die Frage „wie die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern [angemessen] gefördert werden kann“ (KAISER 2013, 51) in der Bildungspolitik intensiv diskutiert.

„Professionalität im Lehrerberuf“ entwickelt sich laut TERHART (2005) im Rahmen „eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses“, der alle Phasen der Lehrerbildung umfasst und „sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst“ (ebd., 1) entfaltet. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die Lehrerfort- und Weiterbildung im Sinne eines ganzheitlichen Qualifizierungsprozesses verknüpft mit der universitären Ausbildung und der Ausbildung in den Studienseminaren zu betrachten. Unter dieser Prämisse folgen in einem ersten Schritt eine Annäherung an den Professionalisierungsbegriff sowie eine kurze Problemskizze zur beruflichen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen.

Im Anschluss daran wird der Fokus auf den aktuellen Entwicklungsstand der Institutionalisierung der Lehrerfort- und Weiterbildung an den niedersächsischen Universitäten gerichtet und die damit verbundenen Problembereiche und Chancen diskutiert.

2.1 Problembereiche der professionellen Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen

Das Lehrerbildungssystem für das berufsbildende Schulwesen in Deutschland ist historisch gewachsen und gliedert sich – wie andere Lehrämter auch – in drei Phasen (vgl. TERHART 2009, 425). Die erste Phase beinhaltet die universitäre Grundbildung in: (a) einer mit der entsprechenden beruflichen Fachrichtung korrespondierenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplin sowie deren Fachdidaktik, (b) einem Unterrichtsfach und (c) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die anschließende zweite Phase beinhaltet eine berufspraktische Ausbildung im Studienseminar sowie an einer Ausbildungsschule und die dritte Phase beinhaltet das lebenslange Lernen im Beruf zur Weiterentwicklung und Anpassung der beruflichen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte (vgl. ebd., 426).

Aufgrund der Struktur des Lehrerbildungssystems werden in Fachkreisen mehrere Probleme bzw. Kritikpunkte, die alle Lehrämter betreffen, angemahnt. Unter anderem wird die universitäre Ausbildung als praxisfern, fragmentarisch und zu wenig am späteren Berufsfeld orientiert deklariert, was laut SCHUBARTH et al. (2010) in einer mangelhaften Kooperation und Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung begründet liegt (vgl. ebd., 80 ff.). Darüber hinaus begünstigt die Vielzahl der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, die in unterschiedlichen Fachbereichen oder Fakultäten organisiert sind, eine sukzessive Fragmentierung des universitären Lehramtsstudiums, da eine inhaltliche, organisatorische und zeitliche Abstimmung der beteiligten Akteure erschwert wird (vgl. TERHART 2009, 429 ff.).

Daraus resultieren wiederum Probleme beim Übergang zwischen den einzelnen Phasen. So postulieren DIEHL/ KRÜGER (2011), dass von „einem gestuften Bildungsgangmodell zu erwarten [ist], dass die in der ersten Phase von den Studierenden entwickelten Kompetenzen aufgegriffen und im Sinne einer berufsbiografischen Professionalisierung der angehenden Lehrenden weiter ausdifferenziert und ergänzt werden“ (ebd., 1). Empirische Studien deuten jedoch darauf hin, dass sich sowohl Referendare durch das universitäre Studium unzulänglich auf das Referendariat vorbereitet fühlen, als auch Berufseinsteiger unmittelbar nach dem Vorbereitungsdienst sich noch nicht in der Lage sehen, ihren Beruf kompetent auszuüben. „Oft bleibt es den angehenden Lehrenden selbst überlassen, aus den einzelnen Ausbildungsabschnitten Zusammenhänge für den eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen“ (ebd., 3).

Hinzu kommt, dass das Berufsfeld von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen besonders heterogene, komplexe und anspruchsvolle Arbeitsaufgaben beinhaltet und damit die Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen vor große Anforderungen gestellt wird (vgl. GEHLERT 2009, 29; BADER 2006, 390). Professionalität bzw. Lehrerprofessionalität wird in diesem Zusammenhang im Sinne der Expertiseforschung verstanden, d.h. als

„Könnerschaft (...) als Endprodukt eines individuellen Entwicklungsprozesses, in dem spezifisches Wissen, spezielle Fertigkeiten und Einstellungen erworben werden. (...) Mithin erfolgt eine Gleichsetzung von Professionalität und Expertise“ (REINISCH 2009, 37). Die Definition aus der Expertiseforschung korrespondiert hier mit der Begriffsbestimmung der Kultusministerkonferenz [KMK] zur Handlungskompetenz, als „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, 10). So kann die berufliche bzw. professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften als Bereitschaft und Befähigung definiert werden, in beruflichen Handlungssituationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln. Dementsprechend formuliert u.a. der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen [BLBS] folgenden Professionalisierungsanspruch an die Lehrerbildung: „Zentrales Ziel der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen ist die Entwicklung einer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Professionalität, die die zukünftigen Lehrenden an einer beruflichen Schule befähigt, in einer durch Entwicklungsdynamik geprägten Umwelt neue Aufgaben der beruflichen Bildung kreativ und erfolgreich zu bearbeiten“ (GEHLERT 2009, 29).

In Anlehnung an BADER (2006) wird die Lehrerbildung den gestellten Professionalisierungsansprüchen jedoch nur teilweise gerecht (vgl. ebd., 390), sodass die Bedeutung beruflicher Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte kontinuierlich steigt. Folgende Problembereiche werden neben den oben bereits erwähnten strukturellen Herausforderungen thematisiert:

- (1) Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sollen eine hohe Praxiskompetenz in den zu unterrichtenden Berufen aufweisen. Problematisch ist hierbei, dass trotz eines umfangreichen fachwissenschaftlichen Studiums in der mit der entsprechenden Fachrichtung korrespondierenden, wissenschaftlichen Bezugsdisziplin und absolvierter Praktika „Lehrende in weit ausdifferenzierten Berufsfeldern (...) nicht alle Berufe fachlich abzudecken vermögen“ (BADER 2006, 390). Hinzu kommt die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassungsfortbildung in hochinnovativen Berufsfeldern, um weiterhin auf dem „State of the Art“ zu sein (vgl. STENDER 2004, 63 ff.).
- (2) Quereinsteigermaßnahmen in Mangelfächern wie z.B. Metall- oder Elektrotechnik führen dazu, dass Personen in den Schuldienst integriert werden (z.B. Ingenieure), die in der Regel kaum pädagogisch qualifiziert sind und teilweise lediglich notdürftig im Rahmen von Sondermaßnahmen nachqualifiziert werden (vgl. GEHLERT 2009, 29). „Seiteneinsteiger“ so TERHART (2009), erzielen im Vergleich zu regulär ausgebildeten Lehrkräften geringere berufliche Erfolge und auch eine „allmählich praktische Erfahrungsbildung“ kann diesen Unterschied nicht ausgleichen (vgl. ebd., 433).
- (3) In der beruflichen Bildung wird eine Lehr-Lernkultur propagiert und sukzessive etabliert, die sich am gemäßigten Konstruktivismus orientiert und auf Merkmale wie Situations-, Handlungs- und Subjektorientierung fokussiert. KAISER (2013) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob in der universitären Lehrerbildung ebenfalls für die Lehrerprofessionalisierung geeignete didaktische Konzepte diskutiert und

umgesetzt werden (vgl. ebd., 51). Studienabsolventen sehen sich häufig nicht in der Lage, den Theorie-Praxis-Transfer eigenständig zu leisten und das im Rahmen des universitären Studiums vermittelte Theoriewissen auf konkrete Anforderungssituationen in der Praxis zu übertragen und in professionelles Handeln umzusetzen (vgl. WAHL 2006, 9 ff.).

Die Beschreibung der oben genannten Problemfelder und Anforderungen an die Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass trotz intensiver Reformdebatten, die z.B. durch die Bachelor/ Masterumstrukturierung der Studiengänge angestoßen wurden, aktuell noch keine Lösungsstrategien für die aufgeführten Problembereiche vorliegen. In diesem Kontext rückt die berufliche Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zunehmend in den Fokus. Das „Lernen im Beruf“, die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Erstqualifikation wird in dem Maße immer notwendiger, in dem sich die Bedingungen des Lehrerberufs wandeln und die Herausforderungen komplexer werden“ (TERHART 2009, 425). Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die Lehrerfort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen organisiert wird und inwieweit diese Chancen zur Qualitätsverbesserung der gesamten Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen beinhalten und welche didaktischen Folgerungen sich daraus ableiten lassen.

2.2 Institutionalisierung der regionalen Lehrerfort- und -Weiterbildung an niedersächsischen Universitäten

In Niedersachsen ist die Lehrerfort- und -Weiterbildung auf drei Ebenen angesiedelt. Auf schulinterner Ebene (SchiLF = schulinterne Lehrerfortbildung), auf regionaler Ebene und auf landesweiter Ebene. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden durch das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) koordiniert und unterstützt (vgl. MK 2013a, 1). Die Fort- und Weiterbildung schließt sich als dritte Phase an die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung an (vgl. HUBER 2009, 451).

In Niedersachsen wurde diese insgesamt und im Besonderen im „Kernbereich der beruflichen Bildung“ (RdErl. des MK v. 26.6.2002) in den letzten Jahren maßgeblich umstrukturiert. Eine zentrale Reformmaßnahme auf schulinterner Ebene ist die Verlagerung und Budgetierung der Fortbildungsmittel an die Einzelschulen in Verbindung mit dem Aufbau eines schulinternen Fortbildungsmanagements (vgl. NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION [NSCHL] 2010, 15). Dadurch sollen die berufsbildenden Schulen in die Lage versetzt werden, den Fortbildungsbedarf eigenständig zu ermitteln sowie geeignete Fortbildungsangebote nachzufragen (vgl. NSCHL 2010, 15). Ziel ist es, eine adäquate Wissens- und Kompetenzförderung der Lehrkräfte zu erreichen, die den Erfordernissen der Bildungsgänge entspricht (vgl. RdErl. d. MK vom 14.10.2011, 6).

Darüber hinaus wird die regionale Lehrerfortbildung seit dem 01.01.2012 in Teilbereichen neu organisiert und an universitäre Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung übertragen. Insgesamt acht Universitäten (in Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim Lüneburg

Osnabrück, Vechta) sowie vier Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind jeweils für die Planung, Durchführung und Bewertung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen für eine niedersächsische Region zuständig. Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) sowie die Niedersächsische Landeschulbehörde (NLSchB) haben hierbei eine beratende und begleitende Funktion (vgl. MK 2013b, 1). Zudem ist das NLQ für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Fort- und Weiterbildung zuständig (vgl. LATTA/ RUDOLPH 2012, 207). Bildungspolitische Zielsetzungen der Neugründung von Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung sind im Wesentlichen die Schaffung eines erhöhten regionalen Bezugs und einer breiteren Angebotsvielfalt, die Vernetzung mit regionalen Bildungspartnern, eine Aktualisierung der Fortbildungsinhalte sowie wissenschaftliche Fundierung der Lehrerfort- und -Weiterbildung. Die Professionalisierung der Lehrenden soll somit durch „eine stärkere Anbindung der Lehrerfortbildung an aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Lehre, wie sie auch in den Lehramtsstudiengängen der Universitäten vermittelt werden“ (MK 2013b, 1) realisiert werden. „Die Universitäten werden [damit] stärker als bisher in die Gestaltung der dreiphasig begriffenen Lehrerqualifikation eingebunden: Ausbildung – Referendariat – berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung“ (LATTA/ RUDOLPH 2012, 207).

Folgende Aufgaben wurden den universitären Kompetenzzentren u.a. überantwortet:

- Verantwortlichkeit für das Angebot schulformbezogener und -übergreifender regionaler Fortbildungen inklusive deren Planung, Durchführung und Evaluation.
- Angebot regionaler Fortbildungen für Studienseminare.
- Ermittlung des Fortbildungsbedarfs der öffentlichen Schulen (vgl. LATTA/ RUDOLPH 2012, 208).
- Anfertigung jährlicher Rechenschaftsberichte zur Vorlage an das NLQ, als Grundlage für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Lehrerbildung.

Die universitären Kompetenzzentren fungieren als Schnittstelle in einem Netzwerk, in dem die öffentlichen und mittlerweile eigenverantwortlichen Schulen, die Ministerien (Kultur- und Wissenschaftsministerium), die nachgeordneten Schulbehörden (NLQ und NLSchB) und die Fortbildungsanbieter integriert sind. Offene Fragen ergeben sich zum aktuellen Zeitpunkt vor allem mit Blick auf das konkrete Zusammenwirken und die Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteure sowie die Umsetzung der Aufgaben im Rahmen der universitären Kompetenzzentren (vgl. ebd.). Der Berufsschullehrerverband Niedersachsen (BLVN) bezweifelt, dass die universitäre Anbindung der Lehrerfort- und -Weiterbildung den Anforderungen gerecht werden kann. „Der Fortbildungsbedarf, insbesondere an den berufsbildenden Schulen, ist aufgrund der Entwicklungen in den Unternehmen und sozialen Einrichtungen sehr vielfältig und schnelllebig und bedarf einer zeitnahen und fortlaufenden Anpassung (...). Daher ergibt sich ein hoher Bedarf an entwicklungs- und zeitgemäß adäquater Fortbildung für die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen, um die geforderte hohe Unterrichtsqualität zu ermöglichen und sicherzustellen“ (BLVN 2012, o. S.).

Inwieweit die aktuelle Struktur und Organisationsform der Fort- und Weiterbildung in der schulischen Berufsbildung den beschriebenen Anforderungen gerecht werden kann, lässt sich noch nicht beurteilen, da die universitären Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung zwar – neben anderen Organisationen auch – als Fortbildungsanbieter für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen fungieren, die regionale Fortbildungsorganisation jedoch derzeit noch federführend vom NLQ durchgeführt wird. In einer ersten Betrachtung bietet die Institutionalisierung der Lehrerfort- und -Weiterbildung im Hochschulsystem die Chance einer Verzahnung der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung und darüber hinaus einer stärkeren Ausrichtung an relevanten beruflichen Handlungsfeldern und Problemstellungen. Bereits die Untersuchung von SCHUBART (2010), in der Lehramtsanwärter, Seminarleiter, Ausbildungslehrer und Schulleiter im Bundesland Brandenburg zur Abstimmung der drei Ausbildungsphasen in der Lehrerbildung befragt wurden (vgl. ebd., 80), markiert den Bedarf nach einem stärkeren Berufsfeldbezug, d.h. einer an den beruflichen Handlungsfeldern „der Schul- und Berufspraxis ausgerichtete[n] universitäre[n] Lehrerbildung“ (ebd., 83). Die Realisierung dieses Anspruchs setzt wiederum eine verstärkte Lernortkooperation (vgl. EDER/ RÜTTERS 2012) zwischen allen Verantwortlichen in der dreiphasigen Lehrerbildung voraus. Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt in Kapitel drei dargelegt, welche beruflichen Handlungsfelder bzw. Kompetenzziele für eine Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen relevant sind.

3 Kompetenzziele einer Didaktik der beruflichen (Weiter-) Bildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen

Die Kompetenzorientierung bildet aktuell ein Leitkonzept in der beruflichen Bildung, sowohl in der beruflichen Erstausbildung, als auch im universitären (Lehramts-)Studium. Angestoßen durch die Bologna-Erklärung des Jahres 1999, in der die europäischen Mitgliedsstaaten die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums in Europa verabredeten (vgl. KEUFFER 2010, 54), befindet sich auch die Lehrerbildung in Deutschland in einem stetigen Wandel, der durch die Einführung von Standards und die Forderung nach Kompetenzorientierung (vgl. ebd., 57) geprägt ist.

Welche Kompetenzen eine Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen benötigt, um den vielfältigen Arbeitsanforderungen im Lehrerberuf gerecht werden zu können, ist eine zentrale Frage im aktuellen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs. Die relevanten beruflichen Handlungsfelder für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen haben sich in Niedersachsen in den letzten Jahren und Jahrzehnten verändert und zum Teil deutlich ausdifferenziert. Dies liegt u. a. an der Umsetzung zahlreicher und grundlegender Reformvorhaben in der beruflichen Bildung, wie z.B. der Etablierung universitärer Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung in Niedersachsen.

Auf der Grundlage der Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2004) und des niedersächsischen Kernaufgabenmodells für berufsbildende Schulen werden nachfolgend zentrale Handlungsfelder und Anforderungen an Lehrkräfte im berufsbildenden Schulwesen

analysiert, um darauf aufbauend Standards bzw. Kompetenzziele einer Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung von Lehrkräften zu definieren.

Bevor die Handlungsfelder einer Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen in Kapitel 3.2 dargestellt werden, erfolgt zunächst in Kapitel 3.1 eine Beschreibung des Zusammenhangs der Begriffe: Kompetenzen, Standards und Handlungsfelder.

3.1 Zusammenhang von Kompetenzen – Standards – Handlungsfeldern

Im Bereich der Berufsbildungsforschung und -politik haben sich in den letzten Jahren diverse Kompetenzmodelle bzw. Standards für die Lehrerbildung etabliert. Diese geben einerseits Aufschluss darüber, wie die Begriffe Kompetenz, Standards und Handlungsfelder/ Anforderungsbereiche miteinander in Bezug zu setzen sind und andererseits weisen sie darauf hin, welche Handlungsfelder bzw. Anforderungsbereiche für Lehrkräfte im beruflichen Bildungsbereich relevant sind.

Problematisch ist hierbei, dass in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl divergierender Kompetenzbegriffe (vgl. u.a. KLIEME et al. 2007, 72) vorliegt. Darüber hinaus werden die Begriffe „Kompetenz, Standards, u.v.a. [...] für äquivalente oder sich überlappende Inhalte genutzt“ (FREY/ JUNG 2011, 561). Die KMK (2007) definiert Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Human- kompetenz und Sozialkompetenz“ (ebd., 10). Analog dazu kann die berufliche Handlungskompetenz von Lehrkräften als Bereitschaft und Befähigung definiert werden, in beruflichen Handlungssituationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln. Das Kompetenzverständnis der Expertiseforschung steht damit im Einklang. Hier wird Kompetenz als „eine Disposition [definiert], die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (KLIEME et al. 2007, 72).

Durch folgende Komponenten wird die Ausprägung von Kompetenz determiniert: Wissen, Erfahrung, Fähigkeit, Können, Handeln, Motivation. Es wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff über kognitive, emotionale, motivationale und motorische Aspekte definiert wird. Auch in der Expertiseforschung besteht Konsens darüber, dass „der Begriff ‚Kompetenz‘ nicht allein über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert wird, sondern deren erfolgreiche Anwendung einschließt“ (FREY/ JUNG 2011, 541). Demgegenüber steht die Definition von Standards in der Lehrerbildung. Diese beschreiben „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften“ (KMK 2004, 4) und beziehen sich auf die beruflichen Handlungskompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen muss, um diese Anforderungen bewältigen zu können (vgl. KMK 2004, 4). Bei der Formulierung von Standards handelt es sich um eine „möglichst präzise Festlegung“ (TERHART 2005, 276) der Merkmale, die ein Objekt, ein Prozess oder ein bestimmtes Phänomen aufweisen muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen. Standards stellen ein Qualitätssicherungsinstrument dar. Sie setzen

transparente Maßstäbe zur Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz und damit Orientierungspunkte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. FREY/ JUNG 2011, 541).

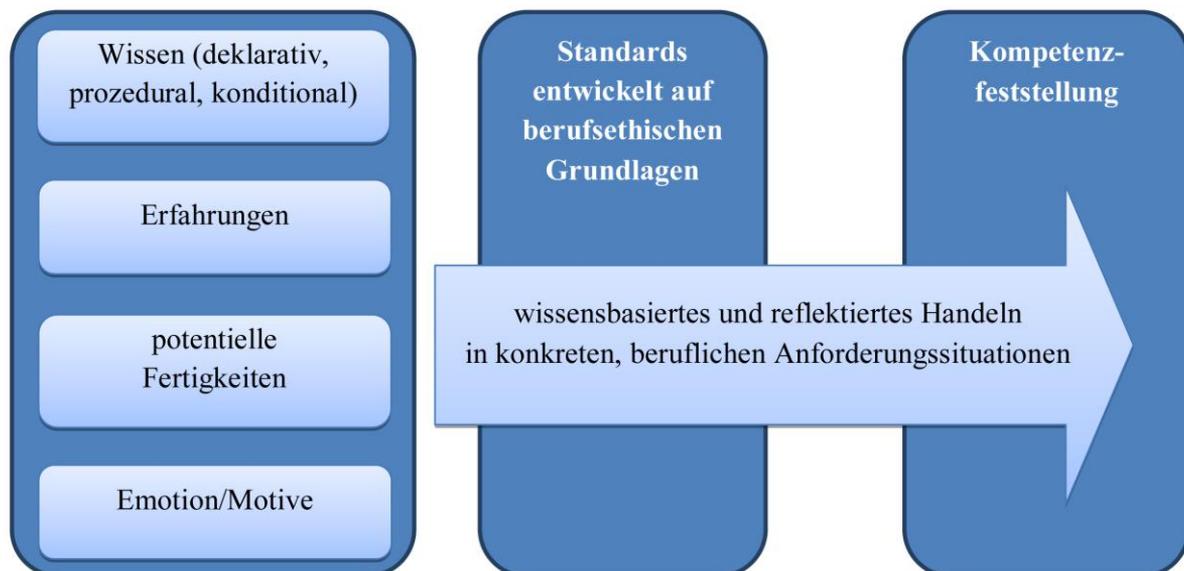


Abb. 1: Makromodell der Lehrerkompetenz (eigene Darstellung nach FREY/ JUNG 2011)

Abbildung 1 zeigt das „Makromodell der Lehrerkompetenz“ (FREY/ JUNG 2011, 566). Es verdeutlicht, in welchem Verhältnis die Standards für die Lehrerbildung und die Lehrerkompetenz zueinanderstehen. Die Lehrkraft verfügt über domänenspezifisches Wissen, berufspraktische Erfahrungen, potenzielle Fertigkeiten und damit eng verbundene Emotionen und überdauernde Motive. Erst durch die Aktivierung dieser Dispositionen in wissensbasierten und reflektierten Handlungen in einer konkreten Anwendungssituation verdeutlicht sich die berufliche Handlungskompetenz einer Lehrkraft, die auf der Grundlage von Standards im Hinblick auf ihre Qualität beurteilt werden kann (vgl. FREY/ JUNG 2011, 566). Für eine Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung von Lehrkräften ist die Frage entscheidend, mit welchen Anforderungssituationen bzw. Handlungsfeldern Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich konfrontiert werden.

3.2 Handlungsfelder und Anforderungssituationen einer Lehrkraft an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

Mit dem Ziel, die Qualität der Lehrerbildung in allen Phasen zu sichern und weiterzuentwickeln, veröffentlichte die KMK im Jahr 2004 Standards bzw. Kompetenzbeschreibungen, die (angehende) Lehrkräfte nach der ersten Phase und zweiten Phase der Lehrerbildung entwickeln sollen. Kompetenzen für die Lehrerfort- und Weiterbildung werden nicht explizit aufgeführt, jedoch ergeben sich laut KMK (2004) aus den für die beiden ersten Phasen beschriebenen Kompetenzen „Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufs-

praxis“ (ebd., 4) und damit auch die grundlegenden Kompetenzen für das lebenslange Lernen im Lehrerberuf (vgl. TERHART 2005, 277).

Neben den beruflichen Handlungsfeldern *Erziehen, Beraten* und *Beurteilen* sollen Lehrkräfte gemäß der KMK-Vorgaben insbesondere fach- und sachgerecht *unterrichten* bzw. die Schüler/innen individuell fördern, und *innovieren* d.h. „ihren Beruf als ständige Lernaufgabe begreifen“ (KMK 2004, 7 ff.) und „sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben beteiligen“ (ebd.). Gerade die Handlungsfelder bzw. Anforderungen, die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen bewältigen müssen, gestalten sich jedoch komplexer als an allgemeinbildenden Schulen. Ursächlich dafür sind einerseits die enge Verschränkung des Ausbildungs- mit dem Beschäftigungssystem (vgl. FISCHER 2012, 233), andererseits die Komplexität und die Heterogenität des berufsbildenden Schulwesens im Hinblick auf die Anzahl der möglichen Ausbildungsberufe sowie die Vielschichtigkeit der Schulformen (vgl. BADER 2006, 385; BLVN 2012, 2) und darüber hinaus die Umsetzung zahlreicher Reformprozesse in den letzten 15 Jahren.

Die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren (vgl. NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG [NLT] 2010, 1) hat zur Konsequenz, dass aktuell die Mittel- und Stellenbewirtschaftung und das Personalmanagement an den Schulen eigenverantwortlich umgesetzt werden und ein umfassendes Qualitätsmanagement auf Basis des EFQM-Modells (European Foundation for Quality Management) eingeführt wurde (vgl. NLT 2010, 2). Im Zuge der Adaption des EFQM-Modells – das ursprünglich in Wirtschaftsunternehmen zum Einsatz kam (vgl. EDER 2003, 34 ff.) – wurde ein Kernaufgabenmodell entwickelt, das die Handlungsfelder an berufsbildenden Schulen beschreibt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION [NSchL] 2010, 5). Die Handlungsfelder werden folgendermaßen definiert: (1) *Schule leiten*, (2) *Schule entwickeln*, (3) *Personal führen*, (4) *Ressourcen verwalten*, (5) *Kooperationen entwickeln*, (6) *Bildungsangebote gestalten*, (7) *Ergebnisse und Erfolge beachten* (vgl. RdErl. d. MK vom 14.10.2011, 1 ff.).

Werden die Handlungsfelder bzw. Anforderungsbereiche, die in den Standards für die Lehrerbildung und im niedersächsischen Kernaufgabenmodell im Detail beschrieben sind, zusammengefasst, ergibt sich folgendes Spektrum an Handlungsfeldern für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (siehe Abbildung 2).

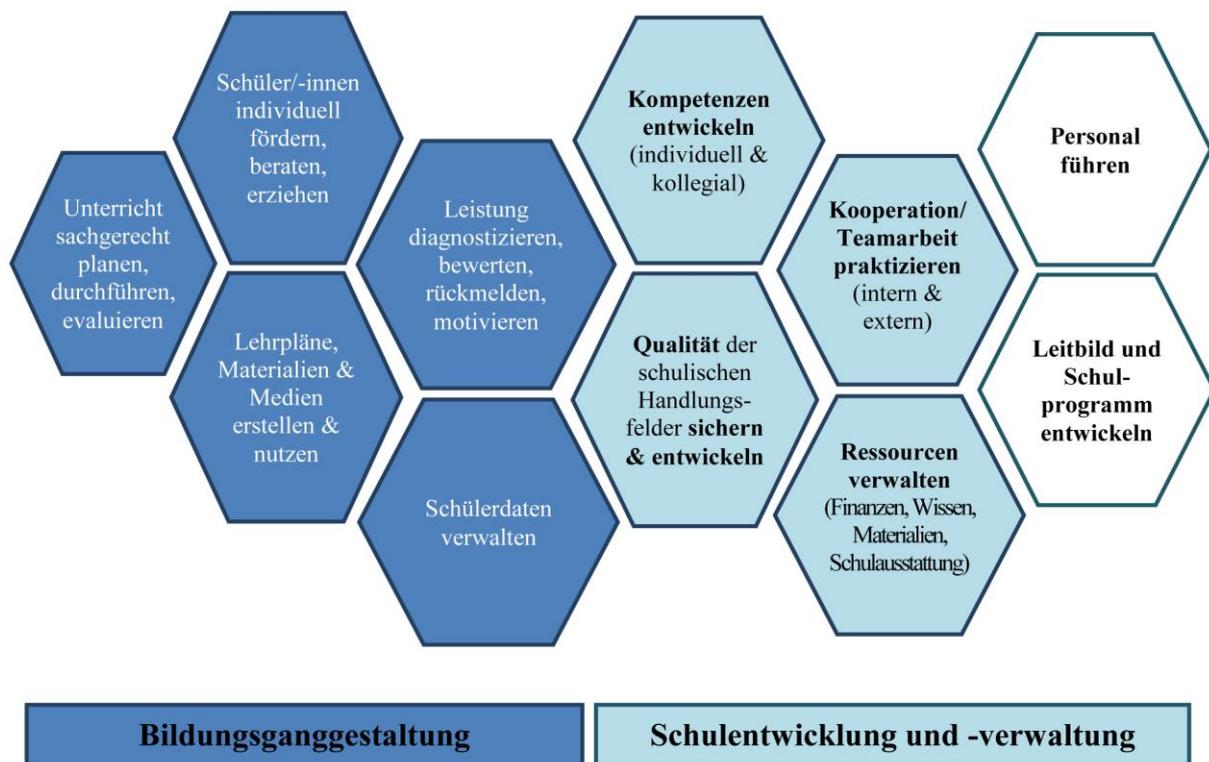


Abb. 2: Handlungsfelder von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (eigene Darstellung)

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Handlungsfelder einer Lehrkraft an berufsbildenden Schulen hoch komplex sind und sich bei Weitem nicht nur auf das fokussierte Hauptaufgabengebiet „Bildungsganggestaltung“ beschränken. Neben den originären bzw. traditionellen Aufgaben einer Lehrkraft sind zahlreiche Schulentwicklungs- und Verwaltungsaufgaben hinzugekommen wie u.a. das Qualitätsmanagement, die eigene und kollegiale Kompetenzentwicklung sowie die geforderte Umsetzung von schulinternen bzw. schulexternen Kooperationen (vgl. EDER/ RÜTTERS 2012).

3.3 Zusammenfassung und Implikationen für die Lehrerbildung

Lehrerbildung ist in allen drei Phasen dazu aufgefordert, die Anforderungen professionellen Handelns im Lehrerberuf im Hinblick auf die Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz aufzugreifen und Lehrangebote dementsprechend auszugestalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden und die berufliche Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendaren und berufstätigen Lehrkräften in allen Phasen der Lehrerbildung zu stärken, ist es notwendig, die relevanten beruflichen Handlungsfelder zu berücksichtigen. Die Analyse verdeutlicht, dass Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ihre Professionalität einerseits auf der Ebene des pädagogischen Handelns (Lernfeldumsetzung, Lehrerteamarbeit, Lernortkooperation) (vgl. MEYER 2010, 11; EDER/ RÜTTERS 2013), andererseits auf der Ebene der Schulorganisation und -verwaltung sowie der Bildungsgangverwal-

tung (weiter-) entwickeln müssen. Neben der Heterogenität traditioneller und neuer Handlungsfelder an berufsbildenden Schulen kommt hinzu, dass Lehrkräfte vor allem in hochinnovativen und wissensintensiven Tätigkeits- und Berufsfeldern ihre Fachkompetenz ständig aktualisieren müssen, um den Unterricht sachgerecht durchführen zu können (vgl. STENDER 2004, 64).

Da die Professionalität im Lehrerberuf, wie bereits dargestellt, im Kontext eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses zu sehen ist, gewinnt angesichts „der besonderen Anforderungen, die die ausbildende Wirtschaft und verschiedene Anspruchsgruppen an die berufsbildenden Schulen stellen (...) eine dauerhafte, verlässliche, sich kontinuierlich den gegebenen Veränderungen anpassende und flexible Fort- und Weiterbildung“ (BLBV 2012, 2), kontinuierlich an Bedeutung. Durch die Identifizierung der Standards lässt sich zukünftig prüfen, inwiefern sich die Lehrerbildung, insbesondere auch die berufliche Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte auf Hochschulebene an den aktuellen und zukünftigen beruflichen Handlungsfeldern/ Anforderungen¹ der beruflichen Bildung orientiert.

4 Konzeptionelle bzw. methodische Überlegungen zu einer Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung von Lehrkräften

Nachdem die Kompetenzbereiche einer Didaktik beruflicher (Weiter-)Bildung diskutiert wurden, werden im Folgenden konzeptionelle, organisatorische und methodische Leitlinien für eine berufliche Fort- und Weiterbildungsdidaktik am Lernort Universität herausgestellt. Mit der Verschiebung der lehramtsbezogenen Fort- und Weiterbildung in den Zuständigkeitsbereich der niedersächsischen Universitäten erfahren entsprechende Qualifizierungsangebote auch institutionell eine neue Ausrichtung. „Universitäten werden stärker als bisher in die Gestaltung der bislang immer dreiphasig begriffenen Lehrerqualifikation eingebunden“ (LATTA/ RUDOLPH 2012, 207).

Bei dieser Neuausrichtung erscheint die Zielsetzung vordergründig, die individuellen beruflichen Erfahrungen von Lehrkräften in der beruflichen Fort- und Weiterbildung adäquat einzubinden und darüber hinaus praktikable Konzepte zur stärkeren Verknüpfung der drei Phasen in der Lehrerbildung zu implementieren. Dabei geht dieser Beitrag von einem Selbstverständnis aus, das sich am gemäßigten Konstruktivismus orientiert, d.h. es werden keine Extrempositionen im Sinne von Instruktion versus Konstruktion (vgl. REINMANN/ MANDL 2006, 615 ff.) oder Fachsystematik versus Handlungssystematik (vgl. NICKOLAUS 2006, 83 f.) bzw. Wissenschaftsorientierung versus Berufsorientierung vertreten. Vielmehr sollen die jeweiligen Stärken, Gemeinsamkeiten und Kompensationsmöglichkeiten der unterschiedlichen Konzepte und deren Zielperspektiven herausgestellt sowie situations-, lernziel- und zielgruppenadäquat miteinander verbunden werden (vgl. REINMANN/ MANDL 2006, 638).

¹ Der Begriff Handlungsfelder und Anforderungsbereiche wird im Folgenden synonym verwendet.

Eine Didaktik der beruflichen (Weiter-)Bildung für Lehrkräfte, hat sich an den spezifischen Bedürfnissen, Anforderungen und individuellen Voraussetzungen der berufserfahrenen Zielgruppen zu orientieren. „Lehrkräfte, wie erwachsene Lerner überhaupt, bringen in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit ein [...]. Neue Kompetenzen werden vor allem durch eine Praxis erworben, der die Gelegenheit zur Rückmeldung folgt“ (HUBER 2009, 453f.). Somit steht berufserfahrenden Lehrkräften ein breites Repertoire an deklarativem, prozeduralem und konditionalem Wissen und beruflichen Erfahrungen zur Verfügung (vgl. LIPOWSKY 2011, 389). Weitere Faktoren, die das Handeln im Beruf entscheidend determinieren sind die beruflichen Anforderungen, heterogenen Berufsbiografien, erworbenen Werthaltungen, Problemwahrnehmungen und Überzeugungen (vgl. REINMANN/ RAPP 2008, 193).

Zum Problem wird hierbei, dass „sich in beruflicher Tätigkeit erworbenes Wissen nicht so verändern lässt wie das in einem (Hoch-)Schulkontext erworbene“ (REINMANN/ RAPP 2008, 193). Beruflich Qualifizierte verfügen über äußerst stabile subjektive Theorien, die einerseits handlungsleitend und andererseits resistent sind gegenüber Professionalisierungsmaßnahmen in der beruflichen (Weiter-)Bildung von Lehrkräften. Ursächlich dafür ist laut WAHL (2006) der biographische Entstehungsprozess und die Bewährung von Handlungs-routinen in der Praxis (vgl. ebd., 12).

Der zentrale Fokus didaktischer Überlegungen zur Lehrerfort- und -Weiterbildung richtet sich im Folgenden auf das zentrale Grundproblem der Lehrerbildung (vgl. WILDT 2005, 184): Wie lässt sich akademisches und erfahrungsbasiertes Lernen als eine elementare Voraussetzung für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Lehrerberuf in geeigneter Weise miteinander verschränken, um einen theoretisch-reflexiven Umgang mit berufspraktischem Erfahrungswissen zu ermöglichen?

Zur Umsetzung dieser didaktischen Gestaltungsaufgabe, bietet WAHL (2006) einen empirisch fundierten Lösungsansatz an (vgl. ebd. 2006). Seine Zielperspektive ist eine in der Berufspraxis handlungskompetente Lehrkraft, die in der Lage ist, die vollzogenen Handlungen lehr-lerntheoretisch zu begründen und darüber hinaus befähigt ist, bisherige Routinehandlungen durch neue theoretisch-reflektierte Handlungen zu ersetzen. Die Problematik, dass das in der Lehrerbildung erworbene theoretische bzw. unterrichtspraktische Wissen im Berufsalltag von Lehrkräften häufig nicht handlungsleitend wirkt, sieht WAHL (2006) darin begründet, dass Handlungswissen in konkreten Situationen erworben wurde und die Lehrkraft ihre Berufserfahrung in sogenannten Situationsprototypen kategorisiert, zu denen passende Handlungsprototypen entwickelt werden (*subjektive Theorien geringer Reichweite*) (vgl. ebd., 7 ff.).

Erwirbt eine Lehrkraft neues theoretisches Wissen, hat dies jedoch eher den Charakter von *subjektiven Theorien mittlerer und höherer Reichweite*. Diese sind abstrakt und allgemeingültig, sodass ein realer oder gedanklicher Transfer in mögliche Handlungssituationen und -prozeduren erst noch geleistet werden muss. Wissenschaftliches Theoriewissen in Praxissitu-

ationen, die einer Handlung bedürfen und in der Regel durch Zeitdruck gekennzeichnet sind, ist somit weniger handlungswirksam (vgl. WAHL 2006, 19 ff.).

Die häufig unbewussten, handlungssteuernden Strukturen der berufserfahrenen Lehrkräfte (d.h. subjektive Theorien geringer Reichweite bzw. zugehörige Assoziationen, Emotionen, Aktionen), die durch die Konfrontation mit prototypischen Situationen aktiviert werden, sollen durch geeignete Methoden (z.B. Selbstbeobachtung, Weingartener Appraisal Legetechnik, Perspektivwechsel etc.) durchschaubar und damit der bewussten Analyse und Bewertung auf Basis allgemeingültiger wissenschaftlicher Theorien zugänglich gemacht werden (vgl. WAHL 2006, 29).

Die Erarbeitung von professionellen Handlungsprozeduren erfolgt anschließend auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien, die sich die Lernenden nach den Prinzipien des gemäßigten Konstruktivismus möglichst selbstständig erarbeiten, verinnerlichen und daraufhin überprüfen, inwieweit diese geeignet sind, Handlungsempfehlungen, Handlungspläne für die Praxis abzuleiten (vgl. REINMANN/ RAPP 2008, S. 192; WAHL 2006, 95 ff.). Um unter Zeitdruck mit den neuen professionellen Handlungsalternativen reagieren zu können, müssen die wissenschaftlich fundierten Handlungsoperationen möglichst konkret antizipiert und eingeübt werden, damit sie in Realsituationen zur Anwendung gebracht werden können und somit handlungswirksam werden (vgl. WAHL 2006, 34).

Das oben beschriebene Konzept weist zentrale Parallelen zu traditionellen didaktischen Konzepten wie z. B. dem „Forschenden Lernen“ auf. „Sich forschend-lernend mit dem eigenen Beruf oder dem eigenen Unterricht selbstgesteuert und im Austausch mit Kolleg/inn/en auseinanderzusetzen, scheint ein Schlüssel zur Professionalitätsentwicklung zu sein“ (MÜLLER/ ANDREITZ/ MAYR 2010, 177). Im Rahmen dieser Ansätze bildet das konkrete Lehrerhandeln in Praxissituationen den Ausgangspunkt, das auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien reflektiert wird, um daraus neue Handlungsoptionen für die Praxis abzuleiten (vgl. MÜLLER/ ANDREITZ/ MAYR 2010, 178ff.). Zusammengefasst entspricht dieses Vorgehen folgenden Leitlinien des gemäßigten Konstruktivismus (vgl. REINMANN/ MANDL 2006, 638), durch die der Erwerb von trägem, d. h. nicht anwendungsfähigem Wissen vermieden werden soll. Demnach sollen Lernende:

- (1) ausgehend von konkreter beruflicher (Problem-)Situations lernen,
- (2) wissenschaftlich reflektiert, theoretisch fundiert und bei Bedarf durch Instruktion unterstützt lernen,
- (3) gemeinsam lernen, d.h. ihr Wissen in sozialer Interaktion mit anderen sozial ausgehandelt konstruieren (z.B. in einer „community of practice“, d.h. in einer Gruppe „miteinander beruflich interagierender Menschen“, die „über einen längeren Zeitraum auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten bzw. zu einem gemeinsamen Zweck zusammenarbeiten und dabei eine Reihe von (Arbeits-)Praktiken, Überzeugungen und Verstehensweisen teilen“ (REINMANN/ RAPP 2008, 194).

- (4) Darüber hinaus soll neues (Handlungs-)Wissen möglichst aus verschiedenen Perspektiven analysiert und
- (5) in verschiedenen Kontexten angewendet bzw. eingeübt werden.

Ein organisatorischer Ansatz zur Realisierung der oben genannten Leitlinien ist die Lernortkooperation. Primäres Ziel von Lernortkooperation im Rahmen der Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen ist die systematische Grundlegung, Förderung und Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften im Beruf mit dem Fokus „die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (SCHUBART 2010, 80 zit. nach HERICKS 2004). Von besonderer Relevanz ist hier die Neuorganisation der Lehrerfort- und -Weiterbildung und die damit verbundene Institutionalisierung der Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung an niedersächsischen Universitäten (vgl. Kapitel 2.2), die perspektivisch in Kooperationsbemühungen mit einbezogen werden könnten.

Synergien lassen sich z.B. im Rahmen von kooperativen Lehr-Lernarrangements (Schulpraktikumsseminare, Blockseminare, Workshops etc.) erzielen. Masterstudierende (Lehramt an berufsbildenden Schulen) könnten, unterstützt durch das Lehrpersonal an den Universitäten, wissenschaftliche Theorien für ausgewählte berufliche Handlungsfelder erarbeiten und in Zusammenarbeit mit berufserfahrenen Lehrkräften professionelle Handlungsalternativen entwickeln und diese im Praxisfeld erproben. Darüber hinaus könnte die theoriegeleitete Reflexion berufspraktischer Erfahrung zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungsarbeiten erhoben werden. Authentische berufliche Problemstellungen werden somit zum Ausgangspunkt universitären, theoriegeleiteten, forschenden Lernens. Eine detaillierte Konzeptionierung lernortübergreifender Qualifizierungsangebote sowie die Analyse von Umsetzungsbedingungen im Rahmen der dreiphasigen Lehrerbildung muss in diesem Zusammenhang noch geleistet werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund der Neuorganisation der Lehrerfort- und -Weiterbildung in Niedersachsen fungieren die Universitäten als zentrale Akteure im Rahmen beruflicher Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse. Mit dem Trend zur Akademisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung differenziert sich aktuell der Gegenstandsbereich beruflicher Didaktik zunehmend aus. Im Hinblick auf die bildungspolitische Zielsetzung, beruflich Qualifizierte am Lernort Universität aus- und weiterzubilden, erfährt die Didaktik beruflicher Bildung somit auch institutionell eine neue Ausrichtung. Mit dieser neuen Ausrichtung werden Universitäten zunehmend zu Lernorten wissenschaftlicher Berufsbildung (vgl. WOLTER 2007; RAUNER 2010; MEYER 2012) und es stellt sich die Frage, wie eine Didaktik beruflicher (Weiter-)Bildung am Lernort Universität auszurichten ist, um adäquate Bildungs- bzw. Professionalisierungsprozesse von Berufspraktikern anzustoßen. Diese Frage wurde exemplarisch für die berufliche Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Kontext der dreiphasigen Lehrerbildung diskutiert. Mit Fokus auf die Zielgruppe berufserfahrener

Lernender sind didaktische Konzepte im Rahmen der Lehrerfort- und -Weiterbildung in den Blick zu nehmen, die an den konkreten Praxiserfahrungen des Bildungspersonals ansetzen und einen theoretisch-reflexiven Umgang mit berufspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Theoriewissen ermöglichen. Die im Rahmen des Beitrags dargestellten Impulse und Strategien zur Entwicklung und Umsetzung didaktischer Konzepte sind im Hinblick auf ihre Adaptionmöglichkeiten und Modifikationserfordernisse für eine Lehrerfort- und -Weiterbildung an Universitäten im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten zu analysieren. Diese stehen seitens der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung noch aus.

Darüber hinaus bleibt zu hinterfragen, inwieweit die universitären Kompetenzzentren der Lehrerfort- und -Weiterbildung:

- (1) in der Lage sind, den komplexen Anforderungen, die an sie gestellt werden gerecht zu werden,
- (2) zukünftig eine gestaltende und impulsgebende Funktion in der Lehrerbildung übernehmen und
- (3) durch ihre Institutionalisierung die Zusammenarbeit in der Lehrerbildung stärken und so die Chance zur Innovation und Qualitätsentwicklung für alle Phasen der Lehrerbildung genutzt werden kann.

Literatur

BADER, R. (2006): Lehrende an beruflichen Schulen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 384-400.

BERUFSSCHULLEHRERVERBAND NIEDERSACHSEN E.V. [BLVN] (2012): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Eckpunkte und Forderungen des BLVN In: BLVN Aktuell, Informationen für unsere Mitglieder. Nr. 14, 2012. Online: http://www.blv-nds.de/pdfs/2012/1209_infobrief2.pdf (05-02-2013).

DIEHL, T./ KRÜGER, J. (2011): Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 5. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf (21-02-2013).

EDER, A./ RÜTTERS, K. (2013): Erprobung kooperativer Fortbildungen von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n im Ausbildungsberuf Mechatroniker(in). In: Die berufsbildende Schule, 65, H. 3, 1-5.

EDER, A./ RÜTTERS, K. (2012): Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n in der dualen Ausbildung zum/zur Mechatroniker(in) – Ausgangspunkte einer fachlichen, pädagogischen und lernortkooperativen Kompetenzverbesserung des Ausbildungspersonals. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz, 257-279.

FISCHER, N. (2012): Beratung als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften berufsbildender Schulen. In: FISCHER, N./ GRIMM, A. (Hrsg.): Lernen und Lehren in der

beruflichen Bildung – Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule. Frankfurt am Main u.a., 233-250.

FREY, A./ JUNG, C. (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 540-571.

GEHLERT, B. (2009): BLBS mit Leidenschaft für Qualität. Professionalisierung der Lehrkräfte für berufliche Schulen. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 28/37, H. 1, 29-30.

HUBER, S. G. (2009): Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel, 451-463.

KAISER, H. (2013): Wirksamkeit der Lehrerausbildung – Problemfelder und Perspektiven. In: Schulverwaltung Niedersachsen (SchVw NI), H. 2, 51-52.

KEUFFER, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft, 21, H. 40, 51-67.

KLIEME, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (20-01-2013).

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (06-01-2012).

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ [KMK] (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (04-01-2012).

LATTA, S./ RUDOLPH, M. (2012): Kompetenzzentren für die regionale Lehrerfortbildung – Der Aufbruch-Voneinander lernen, miteinander Antworten finden. In: Schulverwaltung, 207-209.

LIPOWSKY, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: TERHART, E./ BENNEWITZ, H./ ROTHLAND, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., 398-417.

MEYER, R. (2010): Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: http://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer_Professionalisierung_und_Professionalitaet_fuer_Taetigkeiten_in_der_Berufsbildung_2010_1_.pdf (06-05-2013).

MEYER, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (02-03-2013).

Niedersächsisches Kultusministerium [MK] (2013a): Fort- und Weiterbildung im niedersächsischen Schulwesen. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1907&article_id=6316&psmand=8 (07-02-2013).

Niedersächsisches Kultusministerium [MK] (2013b): Neue Struktur der Lehrerfortbildung: Landesweit entstehen neun neue Kompetenzzentren. Pressemitteilung. Online: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?article_id=101295&navigation_id=1820&psmand=8 (07-02-2013).

MÜLLER, F. H./ ANDREITZ, I./ LÜDERS, M./ MAYR, J. (Hrsg.) (2010): PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In: MÜLLER, F. H./ EICHENBERGER, A./ LÜDERS, M./ MAYR, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 177-196.

NICKOLAUS, R. (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler.

NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG [NLT] (2010): Entschließung: Weiterentwicklung aller berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren. Drucksache 16/2243. Online: www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_16_2500/2001-2500/16-2242.pdf (28-11-2013).

NIEDERSÄCHSISCHE SCHULINSPEKTION [NSCHL] (2010): Öffentliche berufsbildende Schulen in Niedersachsen – Einführung eines Qualitätsmanagements orientiert an EFQM – Stand und Perspektiven. Februar 2010. Online: www.nibis.de/nibis3/uploads/2nlq-a2/files/materialien (28-01-2013):

RAUNER, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. In: A+B Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung (Hrsg.): A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010, 1–25.

RDERL. D. MK v. 14.10.2011: Schulisches Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen (orientiert an EFQM). Online: http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1bbs/files/Erlass_EFQM_Endfassung.pdf (09-01-2013).

RDERL. D. MK v. 26.6.2002: Bewirtschaftung der Haushaltsmittel für Lehrerfort- und -weiterbildung im Kernbereich der beruflichen Bildung und für Verwaltungsausgaben aus Entgelten gemäß §54 Abs.5 NSchG unter Einbeziehung in das Sachkostenbudget für berufsbildende Schulen. Online: <http://www.schule.de/fortbild/102-4-81611-8-1.htm> (30-01-2013):

REINMANN, G./ MANDL, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./ WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. Weinheim und Basel, 615-658.

REIMANN, P./ RAPP, A. (2008): Expertisenerwerb. In: RENKL, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern, 155-203.

REINISCH, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim & Basel, 33-43.

SCHUBART, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft 21, H. 40, 79-88.

STENDER, J. (2004): Zeitnahe Qualifizierung in der Lehrerfortbildung – didaktisch-organisatorische Strategien zur Erschließung neuer Lernorte. In: SAILMANN, G./ SCHULZ, R./ TRAUB, E./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Zeitnah qualifizieren. Bielefeld, 63-81.

TERHART, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 275-279.

TERHART, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim & Basel, 425-449.

WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.

WILDT, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23, H. 2, 183-190.

WOLTER, A. (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen – Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: HEUER, U./ SIEBERS, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, New York, 385-398.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O./ BECK, K./ SEMBILL, D./ NICKOLAUS, R./ MULDER, R. (Hrsg.) (2009): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim & Basel.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

EDER, A./ KREUTZ, M. (2013): Didaktische Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich – Entwicklungsperspektiven für Hochschulen am Beispiel Niedersachsens. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/eder_kreutz_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die Autorinnen



Dr. ALEXANDRA EDER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [alexandra.eder \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:alexandra.eder@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: www.ifbe.uni-hannover.de



MAREN KREUTZ

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [maren.kreutz \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:maren.kreutz@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: www.ifbe.uni-hannover.de