

# forum

Lehrerfortbildung

---

Heft 41



## Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung

## **FORUM LEHRERFORTBILDUNG**

Berichte, Kommentare, Dokumentation

Herausgegeben vom Deutschen Verein zur Förderung  
der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)  
in Zusammenarbeit mit dem LISUM

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

### **Redaktion**

Gisela Knaut  
Dr. Christa Lohmann  
Dr. Rolf Hanisch  
Dr. Klaus Winkel

Ludwigsfelde November 2007

### **Layout**

Christa Penserot

### **ISSN 0946-2929**

#### **Bestellung über:**

Online-Shop des DVLfB  
Dieter Schoof-Wetzig  
Fontainestr. 24  
D – 30519 Hannover

E-Mail: [dvlfb@lehrerfortbildung.de](mailto:dvlfb@lehrerfortbildung.de)

# INHALT

Einleitung <i>Jutta Maybaum / Jan Hofmann</i> .....	3
Ergebnisorientierung ist Arbeit mit Menschen am System <i>Michael Schratz</i> .....	7
PAS 1064 Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch <i>Gisela Knaut</i> .....	15
Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung <i>Gisela Knaut / Jochen Mogler</i> .....	20
Innovationen in der Lehrer(fort)bildung – Beiträge zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs <i>Elisabeth Gessner / Horst Kuhley / Dieter Schoof-Wetzig</i> .....	29
Standards für die Lehrerfortbildung <i>Edwin Stiller / Klaus Winkel</i> .....	44
Zertifizierung von Qualifizierungsmaßnahmen <i>Franz Josef Becker / Jutta Maybaum</i> .....	54
Zusammenfassung und Ausblick <i>Rolf Hanisch / Christa Lohmann</i> .....	83



## **Einleitung**

### **Liebe Leserinnen und Leser,**

sehr geehrte Mitglieder des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.,

### **Liebe Kolleginnen und Kollegen,**

diese Veröffentlichung ist der Ertrag einer Fachtagung, die in der Kooperation zwischen dem Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) mit dem Deutschen Verein zur Förderung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) zu Pfingsten 2006 in Ludwigsfelde durchgeführt wurde.

Titel und Thema der Tagung war „Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung“.

Seit einigen Jahren kursiert in der Öffentlichkeit ein Joke über den Bildungsbereich, der als Metapher erzählt wird. Darin stellen Architekten, Bauleute und Nutzer eines Hauses am Tag der Schlüsselübergabe fest, dass versehentlich die Heizkörper an den Außenwänden des Gebäudes installiert wurden. Der Architekt antwortet auf die Frage, was das denn zu bedeuten habe, mit dem Satz: „Nun ja, ein bisschen Wärme wird ja hoffentlich auch nach innen abstrahlen.“ Heißt das, übertragen auf die Schule als „Haus des Lernens“, dass die Investitionen, die in der gesamten Bundesrepublik in den letzten Jahren in das Bildungssystem hinein geflossen sind (Ausstattung, Personal und Verwaltungskosten), aus der Perspektive der interessierten Öffentlichkeit betrachtet häufig in keinem Verhältnis zu dem erzielten Ergebnis des Systems stehen? Zugegeben, diese überspritzte Betrachtungsweise ist unangemessen. Dennoch ist es legitim, die Frage zu stellen, welche Ergebnisse letztendlich den hohen nationalen Input rechtfertigen. Insofern sind nationale und internationale Schulleistungsstudien der letzten Jahre, die dazu angetan sind, die Bildungsergebnisse bei Schülerinnen und Schülern darzustellen, ein sichtbarer Beleg dafür, von welchem hohem öffentlichen Interesse das Wissen um die sogenannten Outputs des staatlichen Schul- und Bildungssystems ist. Die Begriffe von externer und auch interner Evaluation gewinnen in diesem Zusammenhang eine immer größere Bedeutung. So ist die gegenwärtige Situation im Schul- und Bildungsbereich gekennzeichnet durch zwei grundsätzliche Tendenzen. Auf der einen Seite vollzieht sich eine Entwicklung zu immer mehr Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule und damit verbunden der Übertragung von Entscheidungskompetenzen an die jeweilige Schule und auf der anderen Seite besteht ein immer größeres Bedürfnis nach Überblicks- und Steuerungswissen des Gesamtsystems. Parallel zu diesen Entwicklungen vollzieht sich in allen Bundesländern ein gemeinsamer Trend zur nachhaltigen Verbesserung der Lehr- und Lernqualität im Unterricht.

Leider ist es uns Verantwortungsträgern in diesem Bereich in den letzten Jahren nicht gleichermaßen gelungen, die Dynamik der oben kurz skizzierten Entwicklungen auch auf das System der Fortbildung des Lehrpersonals zu übertragen. Häufig herrscht nach wie vor eine sehr lineare, nach Kausalitätsprinzipien funktionierende Prozessvorstellung vor.

Taucht z.B. in einem Bundesland oder in einer Schule ein konkretes Problem auf, das mit den bisher vom Lehrpersonal praktizierten Verfahren nicht zu lösen ist, so wird darauf sofort mit dem Ruf nach einer weiteren oder verstärkten Lehrerfortbildung reagiert. Die Lehrerfortbildung erscheint so häufig als Zauberformel für den Ausgleich von Defiziten im System.

Es ist unseres Erachtens an der Zeit, die Instrumente der staatlichen Lehrerfortbildung, ihre Planungs-, Ablauf- und Evaluationsprozesse einer kritischen Betrachtung zu unterziehen und schließlich die Frage zu beantworten, ob und wie staatliche Lehrerfortbildung in der Lage ist, nachhaltig und wirksam Lehr- und Lernkulturen an den Schulen positiv zu beeinflussen.

Im Mittelpunkt der Tagung stand die Klärung von aktuellen Problemlagen und Herausforderungen für die Systeme der Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der Einführung von Bildungsstandards, der Qualitätssicherung in der Lernkultur, nationaler und internationaler Leistungsvergleiche sowie verschiedener Formen der externen und internen Evaluation der Schulen.

Die Ergänzung der inputorientierten Maßnahmen um Systeme der Outputsteuerung ruft Fragen nach dem Selbstverständnis der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Tagesordnung. Dazu gehören Fragen an die Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung, Fragen danach, wie man Systeminnovationen mit Personalentwicklungsmaßnahmen verbinden kann, Probleme der Fortbildungsverpflichtung für Lehrerinnen und Lehrer, der Zertifizierung und Akkreditierung von Fortbildung bis hin zu Überlegungen für neue Finanzierungsmodelle. Diese Fragen verknüpfen sich mit zwei großen inhaltlichen Kompetenzfeldern, auf die sich Fortbildungsangebote zu beziehen haben: Selbstständige Schule und die Fortentwicklung der Lehr- und Lernkultur in den Schulen insbesondere im Unterricht.

Im Kern geht es um die Gestaltung der Fortbildung im System einer modernen Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule und Unterricht. Das betrifft sowohl die Frage, welche Fortbildungsmaßnahmen die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung mit welchen Qualifikationen unterstützen, als auch die Fragen an das System der Fortbildung, insbesondere mit dem Blick auf Ergebnisorientierung. Wie muss Fortbildung heute und morgen arbeiten, um sich als stabile und plausible Säule des neuen Steuerungssystems darstellen und behaupten zu können? Das ist auch deshalb von Bedeutung, weil – bei aller Konzentration auf den Systemoutput – auf wirksame Personalentwicklungsmaßnahmen im Interesse der Qualitätsentwicklung nicht verzichtet werden kann. Zu erhöhen sind dabei die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fortbildung im Hinblick auf erfolgreiche Strategien der Veränderung des Lehrkräftehandelns im pädagogischen Alltag.

Mit dem Titel für die Tagung „Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung“ sollten diese und davon abgeleitete Problemkreise in den Mittelpunkt der Debatte gerückt werden. Oder anders formuliert ging es um die Frage: „Was ist Output in der Lehrerfortbildung?“.

Ergebnisorientierung wurde unter vier speziellen Gesichtspunkten betrachtet und analysiert:

- Zertifizierung und Akkreditierung von Qualifizierungsmaßnahmen (Begriffsklärungen, Ansprüche an ein Zertifikat, Kriterien und Qualitätsmerkmale der Zertifizierung)
- Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen (Praxisveränderung durch Fortbildung, Nachhaltigkeit der Veränderung, Wirksamkeitsevaluation)  
Qualitätsstandards für die Fortbildung (Qualitätsansprüche und -merkmale, Bildung von Standards, Evaluation)
- Innovation in der Fortbildung (innovative Fortbildungsmodelle, Bedeutung von Innovation in Fortbildungsmaßnahmen)

Im Folgenden werden verschiedene Autorinnen und Autoren, die im Tagungszusammenhang zu den Initiatorinnen und Initiatoren gehörten, als Referentinnen und Referenten oder auch als Workshopleiterinnen und -leiter aktiv waren, Arbeitsergebnisse zum Thema darlegen. Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre und eine erfolgreiche Implementierung Ihrer Einsichten in Ihren Arbeitsalltag.

Mit dieser Dokumentation der Tagung wollen wir in die Diskussion um den „Output“ in der Lehrerfortbildung einsteigen. Wir hoffen, damit Impulse für die Fortführung der Diskussion und auch für die Entwicklung neuer Forschungsprojekte in der Lehrerfortbildung zu geben.

Beides – die fortgeführte Diskussion und die Entwicklung von Forschungsprojekten – ist für die Qualitätsentwicklung in der Lehrerfortbildung von grundlegender Bedeutung.

*Jutta Maybaum*

*Dr. Jan Hofmann*



# Ergebnisorientierung ist Arbeit mit Menschen am System

Michael Schratz

## Flexible Menschen, globale Bildung

Ich bin noch ganz angetan von den einführenden Aktionen dieser jungen Menschen zu Beginn der Tagung „Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung“. Mich hat dieses Ballett an Sennett (1998, 2002), den amerikanischen Soziologen erinnert, der das Buch über den *flexiblen Menschen* geschrieben hat und angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen die Frage gestellt: „Wie weit sind Menschen überhaupt biegsam?“. Ich war erstaunt, wie biegsam Menschen wirklich sein können. Das hat mich sehr nachdenklich gemacht. Bei der zweiten Performance war zu sehen, dass die Menschen auch sehr schnell verschwinden können und dann nur mehr Hüllen übrig bleiben. Dahinter sind diese zeitgeistigen neuen Wörter auf der Leinwand abgelaufen, die das ganze Spannungsfeld in der gegenwärtigen Globalisierung von Bildung aufgezeigt haben.

Diese Phänomene sind allerdings nicht auf den Bildungsbereich beschränkt, sondern durchziehen paradigmatisch die ganze Gesellschaft, was ich an einem aktuellen Beispiel aufzeigen möchte, das ich letzthin in Schweden im Bereich der Polizei kennen gelernt habe. Im Hinblick Ergebnisorientierung wird die Polizei dort daran gemessen, wie viele Alkoholtests die Beamt/innen durchführen. Zunächst erfolgte die Überprüfung so, dass festgestellt wurde, wie viele der für die Durchführung eines Alkoholtests erforderlichen Blasröhrchen von den einzelnen Einheiten angefordert wurden. Das galt als Indikator, wie viele Alkoholtests sie durchführten. Sie haben, um bei der Qualitätssicherung gut da zu stehen, mehr bestellt, als sie gebraucht haben und hatten es ähnlich gemacht wie der Postbote mit der Übermenge an Werbematerialien, die er irgendwo ablegt, da er gar nicht so viele Adressaten hat.

Die Qualitätssicherung ist allerdings dahinter gekommen, dass sie die Blasrohre nur horten und sie dann anderweitig wieder los zu werden versuchen. Als Konsequenz wurde die Menge der Alkoholtests daran überprüft, wie viele Röhrchen auch tatsächlich gebraucht, also nicht nur angefordert worden sind. Die Polizist/innen waren besorgt, wie viele Leute sie testen müssten, damit sie zu ihrem Standard kommen. Darauf haben sie begonnen, selbst zu blasen, um die Zahl zu erhöhen. Sie merkten aber, wenn sie diese Standards erreichen wollten, ginge ihnen bald die Puste aus. Daher begannen sie beim Fahren die Röhrchen aus dem Autofenster hinauszuhalten und fanden heraus, dass die Geschwindigkeit zwischen 65 und 70 km/h am ehesten der Blaskraft eines Menschen entspricht. Daran sieht man, wie kreativ Systeme und Menschen werden können, wenn man sich auf die Ergebnisorientierung einlässt, ohne deren Entstehungszusammenhang zu reflektieren.

Daher habe als „Eingangsbild“ für meinen Aufsatz eine Pflanze gewählt, die für das Thema Ergebnisorientierung eine besondere Bedeutung hat: Sie blüht nur einmal – und das in der Nacht: die Königin der Nacht. Das zeigt den Luxus, das Ergebnis nur dann zu zeigen, wenn eigentlich nie-

mand zuschaut. Es ist beeindruckend, wenn man tagtäglich nur die Stacheln des Geschehens erlebt und dann trotzdem immer wieder darauf vertrauen kann, dass bei entsprechender Pflege ein blühendes Ergebnis heraus kommt.

## Die Menschen stärken, am System arbeiten

Unser Thema ist *ergebnisorientierte Lehrer/innenfortbildung* und die Frage ist, wie kommen wir durch Fortbildung zu wünschenswerten Ergebnissen. Wir haben es einerseits mit Menschen und andererseits immer auch mit Systemen zu tun (vgl. Abb. 1).

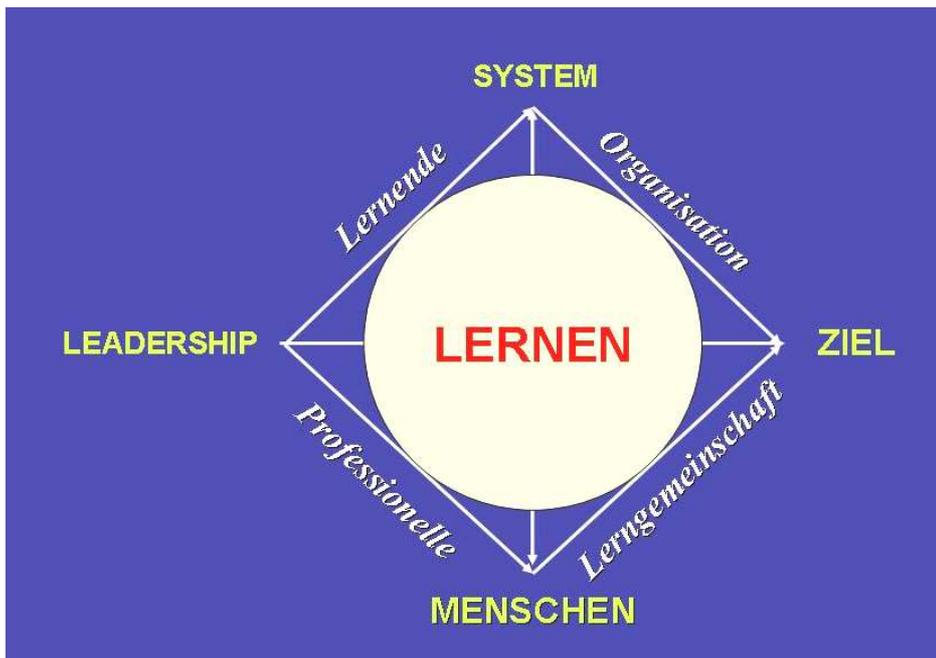


Abbildung 1: Lernen von Menschen und Systemen

Die Frage ist, wie kann ich Menschen in der Lehrer/innenfortbildung entsprechend zu einem Ergebnis führen und welche Systembedingungen sind dazu erforderlich. Dazwischen liegt das Schlüsselwort Lernen. In der Wissenschaft hat sich hier der Begriff „Professionelle Lerngemeinschaft“ für die Seite des Menschen konstituiert, nämlich Professionelle in einen gemeinsamen Arbeitsbezug zusammen zu bringen. Hier stellt sich die Frage, wie kann man Expertinnen und Experten mit Ergebnissen in eine sinnvolle Beziehung bringen, damit sie selbst nachdenken, um diese Ergebnisse zu verbessern. Und auf der Seite des Systems hat sich der Begriff „Lernende Organisation“ eingebürgert. Nur das System zu bedienen wird noch nicht die Ergebnisse verbessern, nur Menschen entsprechend zu stärken und zu fördern, wird auch noch nicht zu besseren Ergebnissen beitragen. In einem größeren Projekt, an dem ich das Privileg hatte mit zu machen, das heißt *Leadership for Learning*, lautete die Grundfrage: Wie kann Leadership tatsächlich Konsequenzen auf das Lernen haben. In diesem Projekt haben wir herausgefunden, dass wir die folgenden drei Ebenen verbinden müssen, um tatsächlich Leadership mit Lernen zu verknüpfen (vgl. Abb. 2).

- das Lernen der Schülerinnen und Schüler,
- das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer (und ggf. anderer Professioneller),
- das Lernen des Systems.

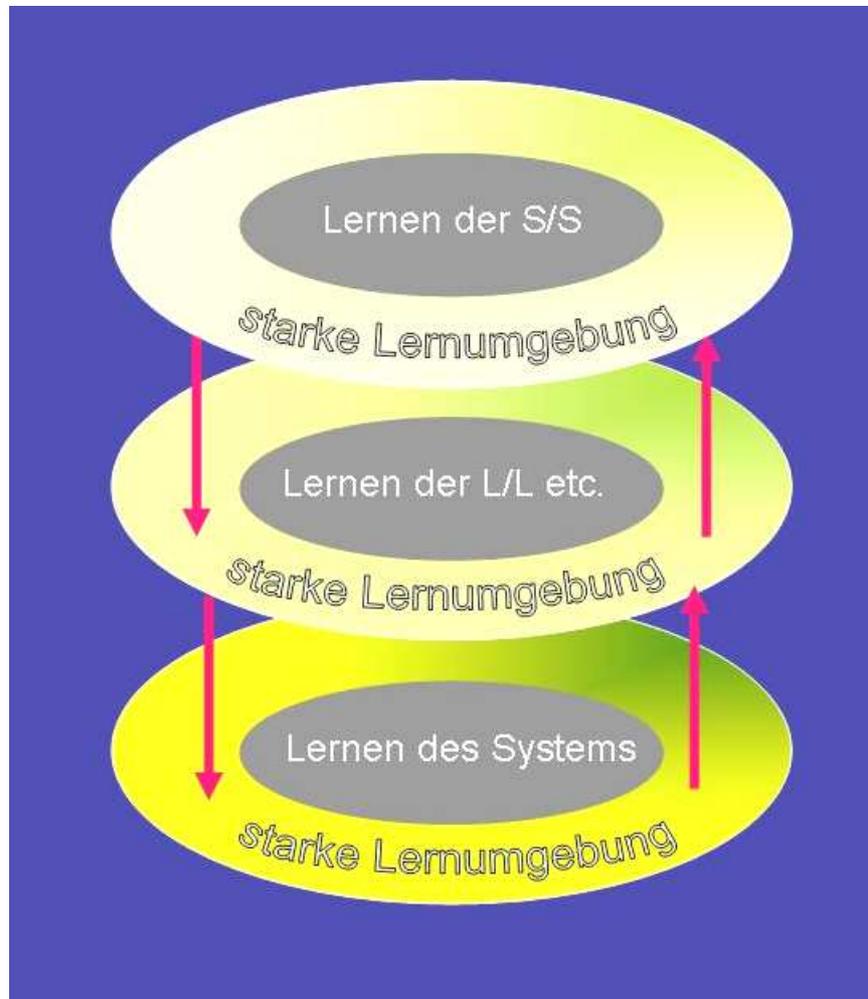


Abbildung 2: 3 entscheidende Ebenen des Lernens

Jedes Lernen benötigt eine starke Lernumgebung, d.h. es müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, die das Lernen unterstützen. Sie sind auch im Zusammenhang zu sehen, da beispielsweise das Lernen der Lehrer/innen Auswirkungen auf die Bildungsprozesse der Schüler/innen haben soll. Darüber hinaus haben wir herausgefunden, dass es fünf Schlüsselaspekte sind, die in einem solchen Prozess berücksichtigt werden. In allem, was man tut, sollte der Fokus auf das Lernen bezogen sein, d.h. was immer gerade Sache ist, eine Entscheidung zu treffen, eine Fortbildungsmaßnahme anzusetzen, es gilt daran zu denken, was heißt das in der Kette bis zu den Schülerinnen und Schülern, was heißt es für das Lernen des Kollegiums und was heißt es für das Lernen der ganzen Schule.

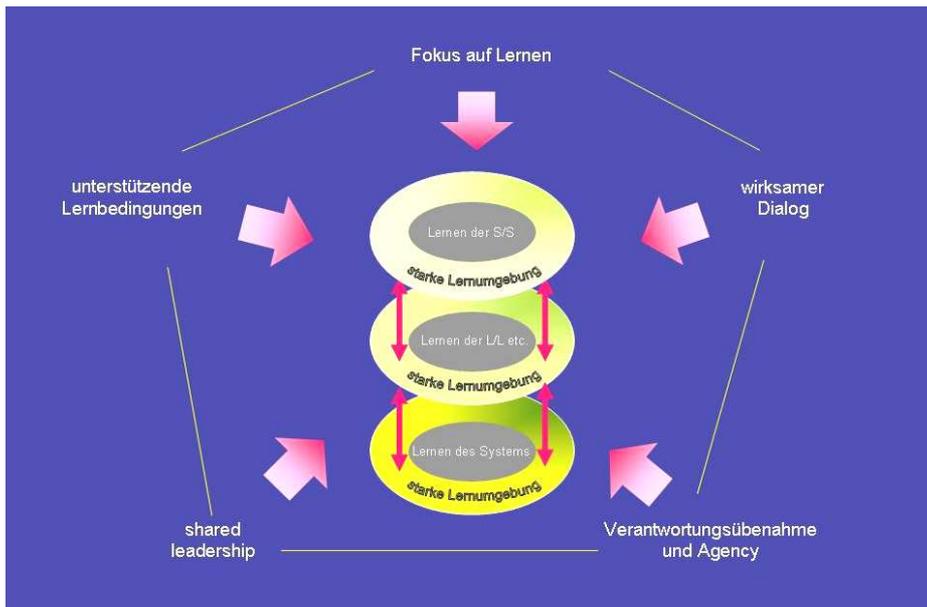


Abbildung 3: 5 Schlüsselaspekte von Leadership for Learning

Als zweites braucht es unterstützende Bedingungen. Ich kann nicht einfach vertrauen, dass das funktioniert, was ich vorhabe, sondern ich muss unterschiedliche Maßnahmen setzen, die wiederum individuell sehr unterschiedlich sind. Es braucht dazu einen wirksamen Dialog. Wir wissen aus unserer pädagogischen Arbeit, dass der Dialog das konstitutive Element eines Ko-Konstruktionsprozesses ist, wie das Martin Buber erläutert oder wie es Ruth Cohn gezeigt hat. Beide haben durch den Dialog ihre Wirksamkeit in der Bildungsarbeit erreicht.

Leadership muss geteilt werden, d.h. es kann nicht eine Person diesen gesamten Prozess in Gang bringen. Geteilte Führung schließt die Schülerinnen und Schüler ein Leadership zu übernehmen. Dies wird bei uns – im Gegensatz etwa zum anglo-amerikanischen Raum – viel zu wenig fördert, nämlich dass Schüler/innen Selbstverantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Als fünftes kommt die Übernahme von Verantwortung. Im Spannungsfeld zwischen Handlung und Struktur (Giddens 1984) geht es darum, wie kann das Individuum, der/die Einzelne in der vorgegebenen Struktur aktiv handeln und dadurch auch die Strukturen verändern.

Diese fünf Schlüsselaspekte stammen aus einem internationalen Projekt, an dem Kolleginnen und Kollegen und Schulen aus 7 Ländern beteiligt waren. Sie haben sich als wichtige Elemente für *Leadership for learning* gezeigt. Für Heinz von Förster ist Lernen „das Persönlichste auf der Welt, so eigen wie ein Gesicht oder ein Fingerabdruck, noch individueller als das Liebesleben“ (Kahl 1999). Dies zeigt, in der Mitte zwischen System und Menschen (vgl. Abb. 1), was für eine Herausforderung es ist, tatsächlich über Lehrerfortbildung zu einer Ergebnisorientierung zu kommen. Wenn man bedenkt, wie viele Fingerabdrücke es gibt von Kindern, von Lehrerinnen und Lehrern gibt, dann zeigt sich rasch, was für eine Herausforderung es ist, tatsächlich auch auf einen gemeinsamen (Ergebnis-)Nenner zu kommen.

Das große Problem in der Schule liegt vor allem daran, dass die Lehrpersonen immer schon die Antwort wissen und dadurch eigentlich nicht aus dieser nicht wissenden Perspektive einen wirklichen Lernprozess in Gang bringen, sondern von Lehrerfragen ausgehen. Das führt stärker zu einem *Schullernen* anstatt zu einem *Lebenslernen*. Ich stelle Lehrpersonen öfters die Aufgabe, dass sie nur Fragen stellen dürfen, von denen sie die Antworten selbst nicht wissen – und dann verändert sich der Unterricht radikal, weil plötzlich die Schülerinnen und Schüler die Fragen stellen. Es ist wichtig, dass wir immer wieder solche Stolpersteine einbauen, denn neue Erkenntnisse ergeben sich meist nicht aus der Beantwortung vorgegebener Fragen, sondern am ehesten dann, wenn man von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz gelangt (vgl. dazu den nächsten Abschnitt).

### Von der unbewussten Inkompetenz zur unbewussten Kompetenz

Ein „lernendes System“ ist dadurch gekennzeichnet, dass es die Bereitschaft für Veränderung bzw. Entwicklung besitzt. Diese Bereitschaft hat allerdings zunächst mit der Einsicht zu tun, dass es überhaupt Sinn macht, etwas Neues anzugehen. Denn Gewohnheit ist durch vertraute Einstellungen und lieb gewonnene Verhaltensweisen gekennzeichnet. Das Verlassen dieser „Komfortzone“ ist für viele Menschen eine Anstrengung, die Überwindung kostet, vor allem aber Einsicht, dass es überhaupt Wert ist, vertraute Einstellungen und lieb gewonnene Verhaltensweisen aufzugeben.

Aufgrund von systemischen Erkenntnissen ist es für die Stimulierung von Entwicklungsprozessen hilfreich, die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu schaffen, um bei Personen die entsprechenden intra-personalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen. Dieser läuft zunächst von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz und über die bewusste Kompetenz zur unbewussten Kompetenz (vgl. Abb. 4).

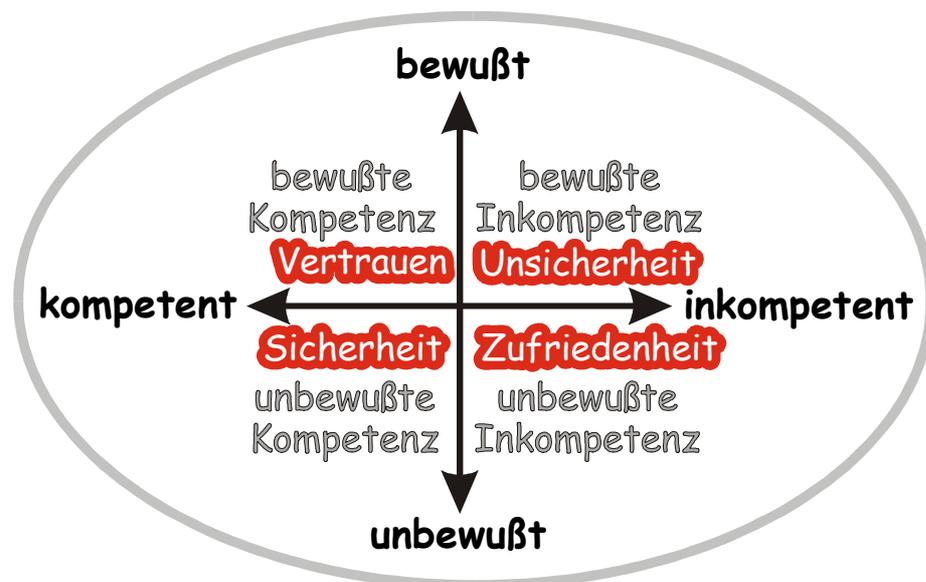


Abbildung 4: Zwischen (Un-)Bewusstheit und (In-)Kompetenz

#### ❖ *Von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz.*

Die Vorstufe des Lernens ist die unbewusste Inkompetenz. Aufgrund seiner bisherigen Erfordernisse für die Bewältigung von alltäglichen oder beruflichen Herausforderungen genügt dem Menschen ein gewisses Handlungsrepertoire. Erst wenn sich neue Aufgaben stellen und die bisherigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu deren Bewältigung nicht mehr reichen, wird ihm bewusst, dass er dazulernen muss. Dieser Prozess gelingt dann problemlos, wenn sich die Inkompetenz als bewusster Hinderungsgrund für die Bewältigung konkreter Aufgaben erweist. Allerdings sind Lernerfordernisse in einer Organisation nicht immer unmittelbar bewusst, weshalb aus der Sicht von MitarbeiterInnen gar keine Notwendigkeit für Veränderungen gesehen wird, zumal die gegenwärtige Situation mehr Sicherheit und möglicherweise auch Zufriedenheit mit sich bringt als die Unsicherheit, die mit dem Bewusstwerden von Inkompetenz zusammen hängt. (Es gibt allerdings auch eine „erlernte Hilflosigkeit“, die es Menschen schwer macht, überhaupt in neue Situationen einzusteigen, die als unkontrollierbar erscheinen; vgl. Seligman 1999.)

#### ④ *Von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz.*

Jedes Verlassen des Stadiums bisheriger Kompetenzen bringt Unsicherheit, aber auch die Offenheit für die Aneignung von Neuem. Allerdings hängt damit auch die Erfahrung zusammen, dass neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung neuer Herausforderungen erst angeeignet werden müssen. So macht man etwa bei der Aneignung einer neuen Schwimmtechnik die Erfahrung, dass man nicht so rasch weiter kommt wie mit der alten. Erst wenn man auch hier sicherer wird, erfolgt die Bewusstheit, etwas Neues erlernt zu haben, das auch „tragfähig“ ist. In dieser Phase spielt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eine große Rolle, aber auch die Wertschätzung durch andere, die bereit sind, am Weg von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz Fehler als notwendige Lernschritte zu akzeptieren (vgl. Kahl 2001).

#### ④ *Von der bewussten zur unbewussten Kompetenz.*

Wenn neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten unbewusst beherrscht werden, können sie perfektioniert und so in das Handlungsrepertoire integriert werden, dass es nicht mehr erforderlich ist, über jeden erforderlichen Schritt nachzudenken.

Erst dann kommt es zu einer gewissen Sicherheit und Souveränität im Umgang mit diesem Wissen bzw. diesen Fertigkeiten – auch in neuen, unvorhergesehenen Kontexten. Wenn jemand beispielsweise beim Autofahren noch überlegen muss, welchen Gang er beim Überholen einlegen muss, kann er sich weniger auf den Verkehr konzentrieren. Der grundlegende Entwicklungsprozess besteht nun darin, dass aus einer unbewussten eine bewusste Kompetenz wird, wofür Robert Dilts (1997, S. 86) folgende Matrix (Abb. 5) anbietet:

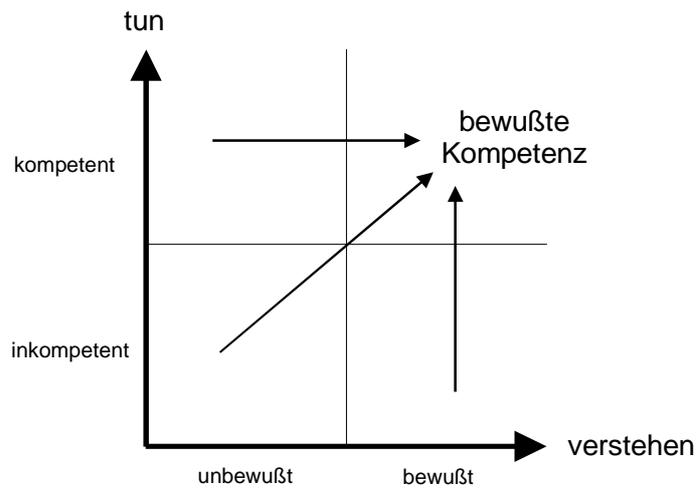


Abbildung 5: Wege zur bewussten Kompetenz

Der Weg von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz führt allerdings nicht geradlinig über die Diagonale, wie in Abbildung 5 angedeutet. Vielmehr ist es sehr situationsabhängig, ob zunächst eine Erklärung hilfreich ist, um jemandem verständlich zu machen, dass eine intendierte Entwicklung förderlich ist, oder ob erst eine Aktivität stattfindet, die durch das Tun Verständnis fördert bzw. nach Erklärungen fragt. Aus einer Art Hin- und Herbewegung zwischen "Verstehen" und "Tun" wächst in gegenseitiger Verstärkung eine bewusste Kompetenz, die im weiteren zu einer unbewussten Kompetenz wird (vgl. Abb. 6).

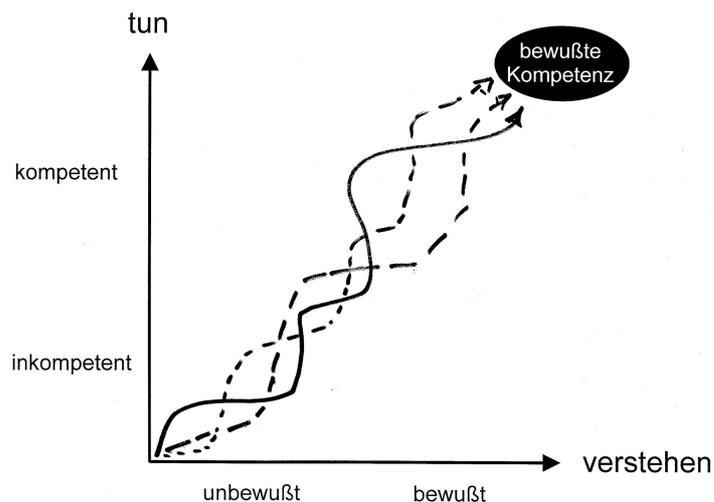


Abbildung 6: Umwege zur bewussten Kompetenz

Nicht selten wird Entwicklungsmaßnahmen abwartend bis skeptisch, zum Teil auch ablehnend begegnet. Wollen wir genauer hinschauen, wie man überhaupt von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz kommt, dann findet man nicht einen geradlinigen Weg, sondern es die Lernprozesse sind sehr unterschiedlich. Der Eine muss zunächst irgendetwas tun und dann darüber reflektieren und verstehen, warum das so und nicht anders läuft. Beim Nächsten ist das so, der muss zunächst einmal verstehen, bevor er selber die ersten Schritte setzt. Beim Dritten ist es wieder anders und bei jedem Einzelnen wiederum anders – jeweils geprägt durch die eigene Lerngeschichte. Deswegen werden diese Ansätze in der Fortbildung immer stärker gefragt, die dort ansetzen, wo die Menschen auch tatsächlich arbeiten.

#### **LITERATUR:**

- Dilts, R. B.: Kommunikation in Gruppen und Teams.  
Paderborn: Junfermann, 1997.
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, S. 51– 90 .
- Kahl, R.: Der Neugierologe. In: GEO-WISSEN (1999) 1, S. 106 –109 .
- Kahl, R.: Lob des Fehlers. Übergänge von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 2001.
- Seligman, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz, 1999.
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag, 1998.
- Sennett, R.: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berlin Verlag, 2002.

## **PAS 1064**

### **Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch**

*Gisela Knaut*

In dem Bemühen um Qualität in der Lehrerfortbildung, d.h. um Qualitätsentwicklung, -verbesserung, -sicherung und -bewertung ist die Auseinandersetzung mit Qualitätsanforderungen grundlegend. Mit dem Musterqualitätshandbuch und den darin enthaltenen Kriterien, Indikatoren und Standards für die Lehrerfortbildung steht allen Beteiligten und Betroffenen ein Arbeitsmittel für ihr Qualitätsmanagement zur Verfügung.

#### **Ziel und Funktion von Handbüchern zum Qualitätsmanagement**

In allen Systemen des Qualitätsmanagements wird die Dokumentation der Vereinbarungen und Veränderungen gefordert. Das erforderliche Instrument dazu sind entsprechende Handbücher. Sie dokumentieren das Managementsystem einer Organisation und

- beschreiben detailliert Vorgaben und Vorstellungen für die Qualitätsentwicklung und -sicherung.
- informieren Adressaten und Mitarbeiter/-innen, wie die Qualität der Produkte und Dienstleistungen organisiert und gewährleistet wird
- benennen Verantwortungen und Zuständigkeiten
- sind Anleitung bzw. Handlungsanweisung für die Menschen, die in einer Organisation arbeiten
- dienen der verbindlichen Darlegung der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele der Unternehmensleitung
- dokumentieren Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung
- legen organisatorische Abläufe, Verfahren und Anweisungen zur Umsetzung des Qualitätsmanagementsystems fest
- sorgen für Klarheit und machen Maßnahmen zur Qualitätssicherung transparent und nachvollziehbar
- beruhen auf Vereinbarungen der Mitarbeiterschaft und der Leitung
- enthalten Checklisten und Formblätter

Das Handbuch zum Qualitätsmanagement einer Organisation ist eine gültige Vereinbarung für den Qualitätsentwicklungsprozess und die Qualitätsziele, die geprüft und fortgeschrieben werden. Es sollte sich an gültigen Normen orientieren. Da kein bestimmter Aufbau für solche Handbücher vorgeschrieben ist, können Organisationen Struktur und Form entsprechend ihrer spezifischen Situation bestimmen.

## **Ziele und Adressaten des Musterqualitätshandbuchs für Lehrerfortbildung (PAS 1064)**

Die PAS 1064 (PAS = Publicly Available Specification) beschreibt Qualitätsanforderungen für die Lehrerfortbildung und bietet somit einen Orientierungsrahmen für das Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung. Es ist ein Leitfaden für die Realisierung von Aufgaben und Projekten der Qualitätsentwicklung, -sicherung und -bewertung in unterschiedlichen Bereichen der Lehrerfortbildung.

Das **Musterqualitätshandbuch** ist als Arbeitshilfe für das Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung konzipiert. Es bietet einen umfangreichen Fundus von ausgewiesenen Qualitätsanforderungen für die Lehrerfortbildung an. Damit will das MQH Fortbildungsinstitutionen und -einrichtungen, Träger und Fortbildungsanbieter davon entlasten, jeweils individuell in einem aufwändigen Arbeitsprozess Qualitätsanforderungen zu identifizieren und zu beschreiben. Vielmehr können diese sich darauf konzentrieren, für ihre jeweils spezifische Situation relevante Qualitätsanforderungen aus dem Katalog des MQH auszuwählen und entsprechend zu definieren. Die in einem Qualitätsentwicklungsprozess wichtige Aufgabe, Entwicklungsziele und Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und den Innovationsbedarf festzustellen, wird durch das MQH wesentlich unterstützt. In diesem Prozess ist das MQH auch ein Hilfsmittel, um sog. blinde Flecken der eigenen Wahrnehmung aufzudecken.

Darüber hinaus kann das MQH Anregung und Impuls für die Diskussion über Qualität in der Lehrerfortbildung sein oder auch ein Instrument für Qualitätsdiskurse zwischen Instituten und kooperierenden Partnern.

Neben Instituten, Einrichtungen und Trägern können auch einzelne Personen, die Fortbildung anbieten, und Schulen, die Fortbildung nachfragen, das MQH nutzen.

Schulen, insbesondere eigenständige, mit Fortbildungsbudgets ausgestattete Schulen, kann das MQH dabei unterstützen, Fortbildungsangebote kritisch zu prüfen. Dazu können sie aus dem MQH Checklisten oder Leitfragen für die Auswahl von Anbietern zusammenstellen.<sup>1</sup>

Trainer, Dozenten, Moderatoren können in dem Bestreben, ihre Arbeit an Qualitätsstandards auszurichten und dies entsprechend nachzuweisen, das MQH ebenfalls als Arbeitsgrundlage nutzen.

## **Qualitätsanforderungen – KIS-Katalog**

Das MQH enthält neben grundlegenden Informationen zum Qualitätsmanagement und zur Verortung des MQH im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen als Herzstück einen Katalog mit Qualitätsanforderungen für die Lehrerfortbildung. Dieser sog. KIS-Katalog (Kriterien – Indikatoren – Standards) umfasst 33 Kriterien, 119 Standards und 306 Indikatoren.

---

1 Franz Josef Becker und Jutta Maybaum: Musterqualitätshandbuch „Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung“. In: SchulVW spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Nr. 2/2007. Kronach: Wolters Klüwer Deutschland GmbH

Das Beschreibungssystem des MQH folgt dem Schweizer Qualitätsmodell, lässt sich aber ohne weiteres auf andere Beschreibungssysteme übertragen:

MQH, BSC	Modell KMK	Ebenen	Prüffragen
<b>K</b> riterien	Standards	Handlungsleitende Globalziele	Was ist die Absicht bzw. das Ziel?
<b>I</b> ndikatoren	Kriterien	Operationalisierte Teilziele	An welchen Merkmalen ist zu erkennen, ob und inwieweit das Kriterium als erfüllt angesehen werden kann?
<b>S</b> tandards	Indikatoren	Messbare Feinziele	Was muss gegeben bzw. feststellbar sein, damit das Ziel als erreicht gelten kann?

Abb. 01: Beschreibungssysteme für Qualitätsanforderungen

Zur Konkretisierung hier ein Beispiel aus dem Bereich 7.7 „Didaktische Prinzipien“ (PAS 1064, S. 52)<sup>2</sup>:

<b>4. Kriterium:</b> Handlungsorientierung Jede Veranstaltung aktiviert die Selbsttätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.	
<b>Indikatoren</b>	<b>Standards</b>
4.1 Jede Veranstaltung bietet ausreichende Möglichkeiten für selbstgesteuerte Arbeitsphasen.	4.1.1 Jede Veranstaltung setzt sich neben gestalteten Inputphasen und angeleiteten Arbeitsphasen aus (mind. 25... Prozent) Anteilen selbstgesteuerter Arbeitsphasen zusammen. 4.1.2 .....
4.2 Jede Veranstaltung ist produktorientiert.	4.2.1 Die Teilnehmenden erarbeiten selbstständig (mind. 1, 2...) „Produkte“ (wie Leitlinien, Konzepte, Handlungsansätze, Unterrichtsmaterialien...).
<b>Produkte / prüfbare Dokumente:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veranstaltungsprogramm (mit Zeitstruktur)</li> <li>▪ Fortbildungskonzept (Methoden, „Produkte“)</li> <li>▪ Evaluationsergebnisse</li> </ul>	

Abb. 02: Beispiel aus dem KIS-Katalog (PAS 1064, S. 52)

<sup>2</sup> DVLFb (Hg.): Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch. PAS 1064, Beuth Verlag GmbH, 2006

In den Standardformulierungen sind Mengenangaben als Beispiel zu verstehen und deshalb in Klammern gesetzt. Fortbildungseinrichtungen müssen hier in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess eigene Festlegungen treffen.

Zu jedem Kriterium sind Produkte bzw. prüfbare Dokumente aufgeführt, die für den Qualitätsnachweis erstellt werden müssen oder, wenn sie im Arbeitsprozess ohnehin entstehen, als sog. prüfbare Dokumente genutzt werden können.

Der KIS-Katalog ist in zwei Bereiche gegliedert:

KIS-Katalog A beschreibt Qualitätsanforderungen an die Arbeit der Leitung. Er enthält Kriterien, Indikatoren und Standards für die Bereiche

- Leitbild
- Führungsverhalten
- Positionierung der Institution
- Entwicklung
- Qualitätsmanagement.

KIS-Katalog B beschreibt Qualitätsanforderungen für die Arbeit in der Fortbildung. Er orientiert sich an dem Qualitätskreis Lehrerfortbildung mit den Teilprozessen Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung. Der Außenkreis gibt die Kriterien stichwortartig an. Zu diesen Kriterien sind im MQH Indikatoren und Standards beschrieben. Dabei ist die Makro- und Mikroebene berücksichtigt, also die institutionelle Sicht und die Ebene der einzelnen Veranstaltung.

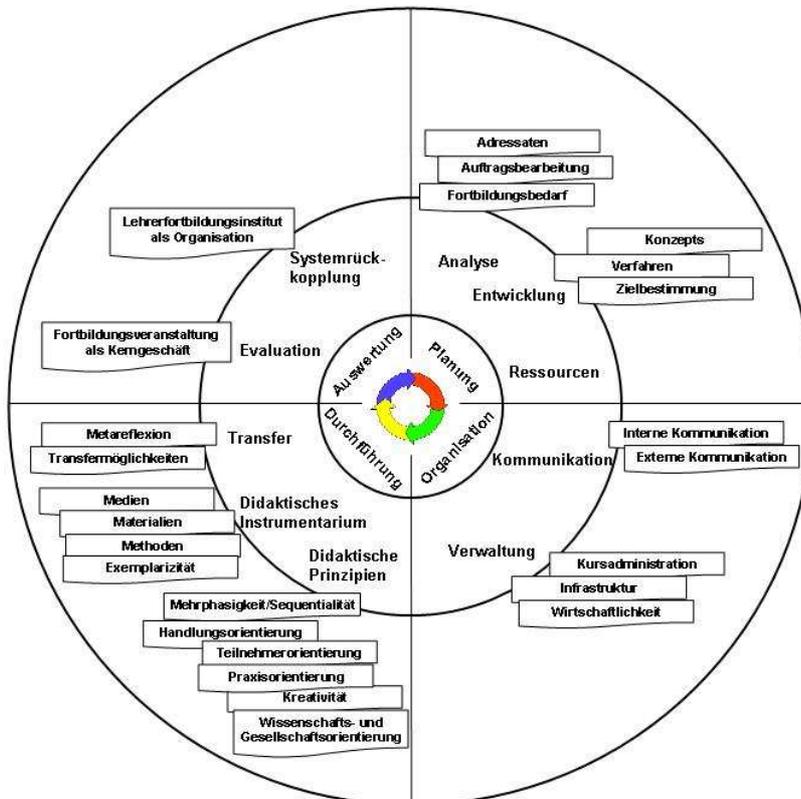


Abb. 03: Qualitätskreis MQH (Juni 2007)

Auch wenn mit dem MQH ein umfassender Katalog mit Qualitätsanforderungen vorliegt, ist es selbstverständlich offen für Weiterentwicklungen und Aktualisierungen.

Für die Weiterentwicklung hat der DVLFB deshalb eine AG Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung eingerichtet, die an Anregungen und Erfahrungen interessiert ist.

# Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung

*Gisela Knaut / Jochen Mogler*

Mit dem Paradigmenwechsel zur Outputorientierung im Bildungswesen sind auch in der Lehrerfortbildung Erfolgsnachweise als messbare Ergebnisse gefordert. Damit rückt bei fortbildungskonzeptionellen Überlegungen die Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen der Fortbildung, den notwendigen und förderlichen Bedingungen für die Zielerreichung, der Messbarkeit von Fortbildungsergebnissen und deren Wirksamkeit in den Vordergrund. Zu den notwendigen Aufgaben einer ergebnisorientierten Lehrerfortbildung<sup>3</sup>, die nachhaltig wirksam sein soll, gehören:

- die Klärung der Ziele auf der Grundlage konkreter Bedarfsanalysen und begründeter Zielentscheidungen
- die Beschreibung spezifischer, messbarer Ziele
- die Schaffung von Transparenz über die Ziele bei den Beteiligten
- Transferorientierung in der Fortbildung und die Vorbereitung transferförderlicher Bedingungen in den Arbeitsfeldern von Schule und Unterricht
- die Messung der Zielerreichung in den jeweiligen schulischen Arbeitsfeldern
- die Berichterstattung an Auftraggeber und Beteiligte<sup>4</sup>

Die Forderung an die Lehrerfortbildung, die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen nachzuweisen, ist nicht neu. Die Fortbildung selbst hat nicht nur aus Gründen der Legitimation ein Interesse daran, ihre Arbeit zu evaluieren. Genauso wichtig ist die Überzeugung professioneller Fortbildnerinnen und Fortbildner, dass Evaluationsergebnisse wichtige Grundlagen für die Qualitätsentwicklung in der Fortbildung sind. Von daher gibt es in der Fortbildung durchaus eine Tradition der Evaluation, der Prüfung der Wirksamkeit und der Nachhaltigkeit der Fortbildungsarbeit. Mit der Diskussion um die Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung gerät nun die Frage nach der Qualität, nach der Zuverlässigkeit und Aussagekraft der Wirksamkeitsprüfungen verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses.

## *Wirksamkeit messen*

Die unterschiedlichen Ebenen, in denen die Evaluation ansetzen kann, haben Phillips und Schirmer<sup>5</sup> in Anlehnung an Kirkpatrick<sup>6</sup> in einem

---

<sup>3</sup> Knaut, Gisela: Fortbildungsplanung in der Schule. Ein Prozess in acht Schritten. In: „Schulinterne Fortbildungsplanung. Schulverwaltung spezial, Nr. 2/2007. Kronach: Wolters Kluwer.

<sup>4</sup> Kirkpatrick, Donald L.: Evaluating Training Programs. The four Levels. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003

<sup>5</sup> Phillips, Jack J. und Schirmer, Frank C.: Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag 2005.

5-Stufen-Modell dargestellt. Auf den verschiedenen Ebenen sollen durch die Evaluation folgende Fragen beantwortet werden:

1. Wie fanden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Seminar?
2. Was haben sie gelernt?
3. Wenden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Gelernte in Schule und Unterricht an?
4. Welche Veränderungen bzw. Ergebnisse erzielt die Schule?
5. Hat sich die Fortbildung bei Betrachtung des Einsatzes im Vergleich zu den erzielten Ergebnissen gelohnt?

Diese 5 Stufen, in denen Zufriedenheit, Lernerfolg, Anwendung, Ergebnisse, Wirtschaftlichkeit gemessen werden, stellen keinen Auswahlkatalog dar, bei dem die Stufe 5 die höchste bzw. beste Form der Evaluation ist, sondern die Stufen bauen aufeinander auf. Und, in Anbetracht der Aufwände, die mit der Evaluation auf den verschiedenen Ebenen verbunden sind, ist für konkrete Evaluationsvorhaben zu klären, welche Informationen benötigt werden.

Auf der ersten Stufe der Evaluation steht die Reaktion der Teilnehmenden auf das Seminar im Mittelpunkt des Interesses. Meist werden zum Abschluss eines Seminars Fragebögen genutzt mit Fragen zur Zufriedenheit mit Inhalten, Arbeitsformen, Materialien, Trainern, Räumlichkeiten, mit der Zusammenarbeit in der Lerngruppe und mit ihrem Lernerfolg usw. Diese auch als „happy sheets“ bezeichneten Fragebögen am Ende eines Seminars messen die Teilnehmerzufriedenheit und spiegeln auch den „Wohlfühlfaktor“ in einem Seminar wieder. Ein Rückschluss darauf, was die Teilnehmenden tatsächlich gelernt haben und in der Praxis auch umsetzen werden, ist aufgrund der Rückmeldungen auf der ersten Stufe nicht möglich.

Die Wirksamkeitsmessung auf der zweiten Stufe stellt den Lernerfolg der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fest. Mit Lerntests (auch Prä- und Posttests), Arbeitsproben, Rollenspielen, Fallstudien usw. wird möglichst zeitnah im Anschluss an das Seminar festgestellt, inwieweit die Teilnehmenden die intendierten Zielsetzungen erreicht haben. Bisher finden Lernerfolgsmessungen in der Lehrerfortbildung kaum statt. Wirksamkeitsmessung auf der Stufe der Lernerfolgsüberprüfung bedeutet nicht nur den Aufwand für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Tests bzw. Prüfverfahren. Im Sinne einer ergebnisorientierten Lehrerfortbildung erfordert diese zunächst einmal die Beschreibung von messbaren Zielsetzungen für die jeweilige Fortbildung im Voraus. Geht es bei den Zielsetzungen eines Seminars nicht nur um Wissen und Kenntnisse, die es zu erwerben gilt, sondern um komplexe Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungsänderungen, wird es um so schwieriger, Lernerfolge zu messen.

Erfolgreiches Lernen im Seminar führt nicht zwangsläufig zu einer verbesserten Praxis in Schule und Unterricht. Auf der dritten Stufe der Evaluation wird, in einem angemessenen Zeitraum nach der Fortbildung, der

etwa bei 3 – 6 Monaten nach der Fortbildung liegt, geprüft, ob die intendierten Veränderungsabsichten des professionellen Handelns Eingang gefunden haben in die Alltagsroutine der Lehrkräfte. Methoden wie 360 Grad Feedback, Unterrichtsbeobachtung, Interviews, Dokumentenanalyse und Aktionspläne stehen dazu zur Verfügung.

Auf der vierten Ebene der Evaluation wird danach gefragt, ob der Fortbildungserfolg auch auf der Ebene der Leistungen der Schule nachgewiesen werden kann, denn letztlich soll Fortbildung im Bildungs- und Erziehungsprozess der Schülerinnen und Schüler wirksam werden und sich konkret in den Qualitätsstandards der Schule zeigen. Während in Unternehmen der Geschäftserfolg durch Kennzahlen wie Umsatzzahlen oder Produktionszahlen gut nachgewiesen werden kann, sind für Schulen andere Kennzahlen entscheidend. Leistungsparameter wie die Anzahl und das Niveau von Schulabschlüssen, Sitzenbleiberquoten, Ergebnisse von Lernstandserhebungen, aber auch die Anzahl von Elternbeschwerden, die Menge handgreiflicher Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Vorkommen von Vandalismus im Schulumfeld sowie spezifische Rückmeldungen aus der Schulinspektion können für Wirkungsnachweise von Fortbildungen auf der Ebene der Schule genutzt werden.

Auf der fünften Evaluationsebene werden Aufwand und Ertrag ins Verhältnis gesetzt. Eine Weiterbildungsmaßnahme mit einem Return on Investment (ROI) - wie in dem von 195% ist sicher eine lohnenswerte Investition gewesen.

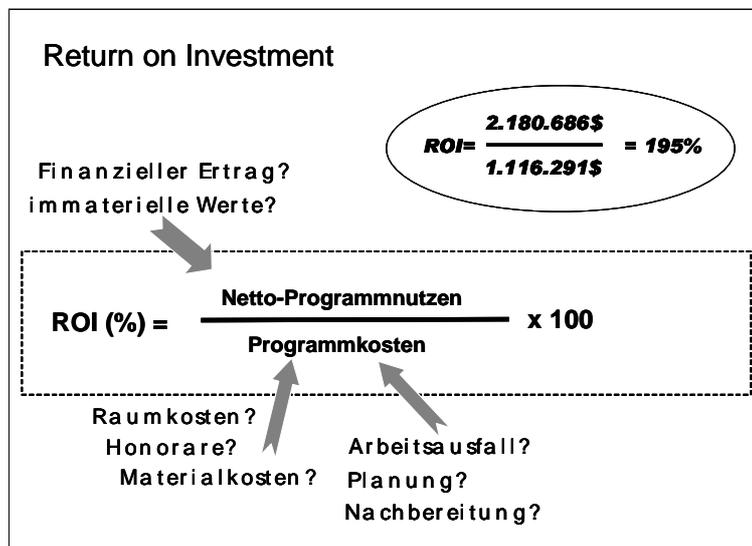


Abb. 1: Return-on-Investment

Die finanzielle Betrachtung des Fortbildungsaufwandes mit Raumkosten, Materialkosten, Honoraren, aber auch der Zeitaufwände für die Fortbildung ist für Schulen, insbesondere für eigenständige, die für ihr Fortbildungsbudget selbst verantwortlich sind, ebenso von Interesse wie für Unternehmen. Die Berechnung des Programmnutzens für den schulischen Bereich ist schwierig, so dass der Nutzen des ROI-Ansatzes für schulische Evaluationsmodelle problematisch bleibt.

Das 5-stufige Evaluationsmodell unterstützt die zielgerichtete Auswahl von Evaluationsinstrumenten und macht deutlich, welche spezifischen Informationen aus den Wirkungsnachweisen auf den jeweiligen Stufen gewonnen werden können. Die Arbeit mit diesem Ansatz erfordert, und das geht konform mit der ergebnisorientierten Fortbildung, die möglichst genaue Beschreibung von Zielen und die Entwicklung von entsprechenden Messgrößen. Zwar ist nicht jede Zielsetzung ausreichend durch Messgrößen beschreibbar und man sollte sich davor hüten, immaterielle Daten künstlich in materielle umzuwandeln. Für den Diskurs über wirksame Lehrerfortbildung ist es aber durchaus weiterführend, Möglichkeiten der Nutzung von Messgrößen auszuloten und für nicht quantitativ beschreibbare Fortbildungsziele eigene Formen der Wirksamkeitsprüfung zu entwickeln.

### Fortbildungsziele – messbare Größen

Ein Instrument, das die Zielklärung und die Konkretisierung komplexer Zielsetzungen zu messbaren Veränderungen bzw. Ergebnissen und aussagefähigen Zielbeschreibungen unterstützt, ist die „Fortbildungs-Scorecard“<sup>7</sup>.

<b>Ziel (Vision, Leitidee) der Schule:</b> <i>Wir wollen eine Diagnose- und Förderungsschule werden!</i>				
<b>Strategische Ziele</b>	<b>Mögliche Messgrößen</b>	<b>Zielgrößen</b>		<b>Fortbildungsmaßnahmen</b>
		<b>Ist</b>	<b>Soll</b>	
Förderpläne einführen	Anzahl der Pläne	Nur unsystematisch	Für die Jahrgangsstufen 7/8 und für 1/3 der Schülerinnen und Schüler	Fortbildung zu Förder- und Diagnosekonzepten und zu Förderplänen
Förderbörse einrichten	Menge der Materialien Anzahl der bearbeiteten Themenbereiche	Deutschförderung (Schwerpunkt Legasthenie)	Jahrgangsstufe 10, Schwerpunkt Berufswahlorientierung	Schulinterne Fortbildung zur Einrichtung einer Förderbörse
Instrument der Kollegialen Fallberatung nutzen	Durchgeführte Fallberatungen	keine	Für 10% der Schülerschaft mit nicht ausreichenden Leistungen in 2 Fächern werden kollegiale Fallberatungen durchgeführt	Qualifizierung von Lehrkräften für die Anleitung von kollegialen Fallberatungen

Abb. 2: Fortbildungs-Scorecard

<sup>7</sup> Knaut, Gisela: Fortbildungsplanung. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe-Verlag 2005

Mit diesem aus der „Balanced Scorecard“ abgeleiteten Verfahren werden zunächst für die Erreichung eines wichtigen Entwicklungsziels der Schule einige wenige, strategisch bedeutsame Zielsetzungen ausgewählt. Für diese strategischen Ziele werden Messgrößen bestimmt, die es ermöglichen, zu erkennen und nachzuweisen, inwieweit das jeweilige Ziel erreicht wurde. Mit Hilfe dieser Messgrößen wird der Ist-Stand der Schule festgehalten. Diesem Ist-Stand werden die Zielgrößen gegenübergestellt, die durch die Fortbildungsmaßnahme in einem bestimmten Zeitraum, z.B. einem Schulhalbjahr, erreicht werden sollen. Erwartet werden hier realistische und prüfbare Planungen. Nach der Fortbildung, wobei ein angemessener Zeitraum für die Transferphase berücksichtigt werden muss, wird der neue Ist-Stand festgestellt. Das Ergebnis zeigt, inwieweit es gelungen ist, die angestrebten Veränderungen zu erreichen. Allerdings ist es in einem so komplexen System, wie es die Schule darstellt, nicht ohne weiteres möglich, die erreichten Veränderungen, Ergebnisse und Erfolge direkt und eindeutig auf die Fortbildungsaktivitäten zurückzuführen.

### ***Fortbildungserfolge in der Schule nachweisen – als Erfolge der Fortbildung***

Für den Nachweis von Fortbildungserfolgen gibt es verschiedene Möglichkeiten. Phillips und Schirmer haben für die Isolierung von Trainingseffekten in Unternehmen einige Methoden dargestellt:

- Verwendung von Kontrollgruppen
- Trendlinien-Analyse
- Bewertungen und Einschätzungen

Wie so oft bei Ansätzen aus der Wirtschaft ist die 1:1 – Übertragung auf den schulischen Bereich kritisch zu sehen. Das zeigen allein schon die Beispiele, bei denen es z.B. um Umsatzsteigerungen im Verkauf durch Verkaufstrainings oder um Produktionssteigerungen durch Arbeitstrainings geht. Für die Anwendung im schulischen Bereich müssen eigene Konzepte entwickelt und in der Praxis erprobt werden. Dennoch bieten die dargestellten Methoden wichtige Grundlagen und liefern Anregungen und Hinweise für die Diskussion in der Lehrerfortbildung.

Die *Verwendung von Kontrollgruppen* setzt voraus, dass zwei vergleichbare Gruppen gebildet werden, von denen eine an einem Fortbildungsprogramm teilnimmt. Durch Unterschiede in der Zielerreichung wird der Fortbildungserfolg nachgewiesen. Im schulischen Bereich könnten die Kollegien von zwei vergleichbaren Schulen für die Gruppenbildung genutzt werden. Man könnte auch für ein Fachfortbildungsvorhaben aus einer Fachkonferenz zwei Gruppen bilden. Aber: Warum sollte sich ein Kollegium als „Kontrollgruppe“ zur Verfügung stellen? Kann es im Interesse der Schule liegen, nur die Hälfte der Mitglieder einer Fachkonferenz fortzubilden? Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit beide Gruppen von Anfang an vergleichbar sind und auch während des Fortbildungsprozesses nicht durch äußere Einflüsse in ihrem Gleichgewicht verändert werden?

Bei der *Trendlinien-Analyse* wird eine auf Grund von Daten auszumachende Entwicklung in die Zukunft verlängert. In Schulen gibt es solche mit Daten belegbare Entwicklungen z.B. in Bereichen wie Schülerfehltag, Schulabbrecher, Sitzenbleiber, Schulabgänger mit bzw. ohne Berufsausbildung, Leistungen in Unterrichtsfächern, Fächer- bzw. Kurswahlen, Elternbeschwerden, Kontakte zu Kooperationspartnern usw. Aufgrund von Daten zeichnet sich ggf. eine problematische Entwicklungsrichtung deutlich ab. Sie kann als Trend-Vorhersage grafisch dargestellt werden. Nach der Fortbildung wird über einen gewissen Zeitraum die tatsächliche Entwicklung gemessen und Veränderungen werden als Ergebnis der Fortbildung gewertet.

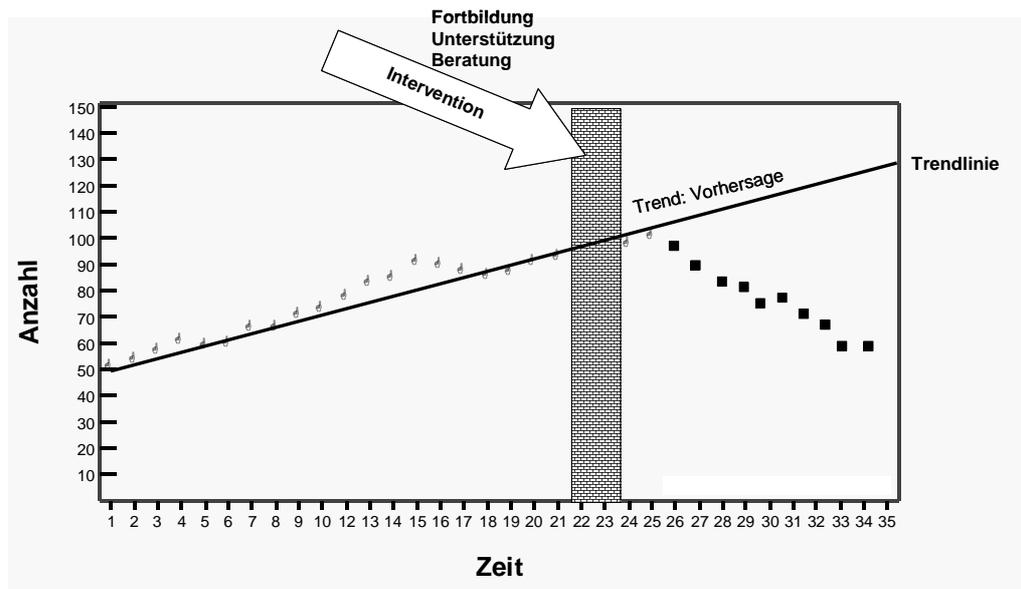


Abb. 3: Trendlinienanalyse (vereinfachtes Modell)

Die Trendlinien-Analyse ist ein kostengünstiges und relativ einfaches Verfahren. Sie setzt genaue Daten aus der Vergangenheit voraus, damit die Trendlinie in die Zukunft verlängert werden kann. Bei allem Bemühen um Datengenauigkeit darf man aber nicht aus dem Auge verlieren, dass es sich hierbei immer um die Einschätzung einer künftigen Entwicklung handelt. Eine weitere Schwierigkeit der Methode liegt darin, dass Veränderungen allein der Fortbildung zugerechnet werden. Die mögliche Wirkung anderer bedeutender Faktoren auf das Ergebnis wird dabei nicht berücksichtigt.

*Bewertungen und Einschätzungen* sind weitere Möglichkeiten, Trainingserfolge festzustellen. Dabei werden z.B. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Vorgesetzte und/oder Kunden nach den Auswirkungen des Trainings befragt. Die verschiedenen Befragungen können auch kombiniert und miteinander verglichen werden. Zwar handelt es sich hier um ein subjektives, auf Schätzungen beruhendes Verfahren, ausschlaggebend ist jedoch, ob ein akzeptabler Grad an Zuverlässigkeit erreicht werden kann.

Die skizzierten Methoden unterscheiden sich v.a. durch den erforderlichen Aufwand und die Genauigkeit der Ergebnisse. Auch wenn es im schulischen Bereich einige Erfahrungen mit Befragungen gibt (Schullei-

tungsfortbildung NRW<sup>8</sup>, Fortbildungsbericht 2002<sup>9</sup>), ist es für die Fortbildung eine wichtige Aufgabe, an der Entwicklung von praxistauglichen Verfahren für die Feststellung von Fortbildungserfolgen zu arbeiten.

Über die Auswirkungen von Fortbildungsaktivitäten auf Veränderungen in der Schule Bescheid zu wissen, ist für die Fortbildung von existenzieller Bedeutung. Mit dem Paradigmenwechsel zur Outputorientierung sind zur Legitimation von Fortbildung Wirkungsnachweise gefordert. Zwar wird es unter den Prozessbedingungen einer arbeitenden Schule (im Vergleich zu Laborbedingungen) nicht möglich sein, eine Veränderung völlig zweifelsfrei als Ergebnis einer Fortbildung zu identifizieren, dennoch sind akzeptable Ergebnisse mit ausreichender Genauigkeit möglich. Die differenzierte Auswertung der Untersuchungsergebnisse ermöglicht eine qualitative Weiterentwicklung. Für die Schulen bedeutet es zwar einen weiteren Aufwand, sich mit der Erfolgsmessung zu befassen. Der Aufwand lohnt sich aber, wenn sich Schulen, die Geld, Zeit und Energie für die Fortbildung einsetzen, differenziert mit dem Ergebnis der Fortbildung auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für künftige Investitionen ableiten.

### **Transfer und Wirksamkeit**

Investition und Engagement in Fortbildung zahlen sich besonders dann aus, wenn Transfer und Nachhaltigkeit systematisch durch Maßnahmen im Seminar und am Arbeitsplatz Schule unterstützt werden.

Verantwortlich für den Transfer sind Fortbildende und Teilnehmende das Lehrerkollegium und die Schulleitung.

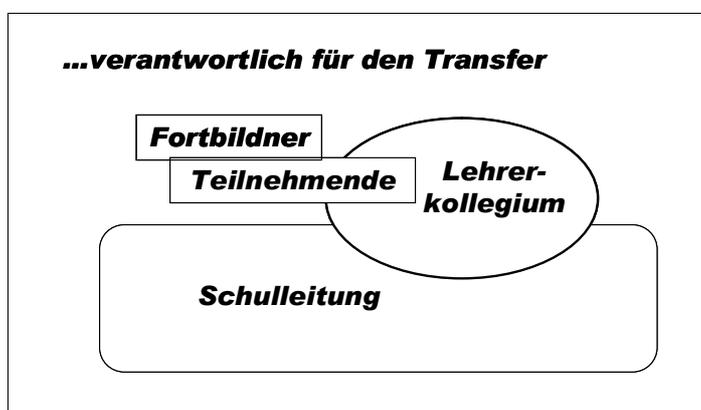


Abb. 4: Transferverantwortlichkeit

<sup>8</sup> Fortbildung für Schulleitungen. Was kann sie bewirken? Ergebnisse der Transferevaluation der Schulleitungsf Fortbildung in NRW. Hrsg. Vom Landesinstitut für Schule.

<sup>9</sup> Fortbildungsbericht 2002 NRW. Hrsg. Vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und vom Landesinstitut für Schule (Hrsg.). Abrufbar unter: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Lehrer/lehrerfortbildung1/Berichterstattung/Bericht2002.pdf>

Fortbildung wird dann nachhaltig wirksam, wenn innovative Konzepte in die Schule integriert und neu erworbene Kompetenzen Alltagsroutine geworden sind. In dem Bermudadreieck von Gewohnheiten, Hierarchie und Vergessen verschwinden Innovationen leicht. Neues zu erproben ist anstrengender als bei Gewohntem zu bleiben. Im Alltagsgeschäft gerät Manches entgegen aller guten Vorsätze leicht in Vergessenheit, fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte erschwert Veränderung erheblich. Wegen dieser Hemmnisse, die trotz allen guten Willens und aller Überzeugung vom Wert des Gelernten mächtig sein können, sind transferfördernde Maßnahmen so wichtig. Ihnen muss in der Fortbildung noch sehr viel mehr Beachtung geschenkt werden. Die Tatsache, dass Reflexionsphasen, Coaching, follow-up Seminare usw. Zeit und Geld kosten, darf sie nicht verhindern.

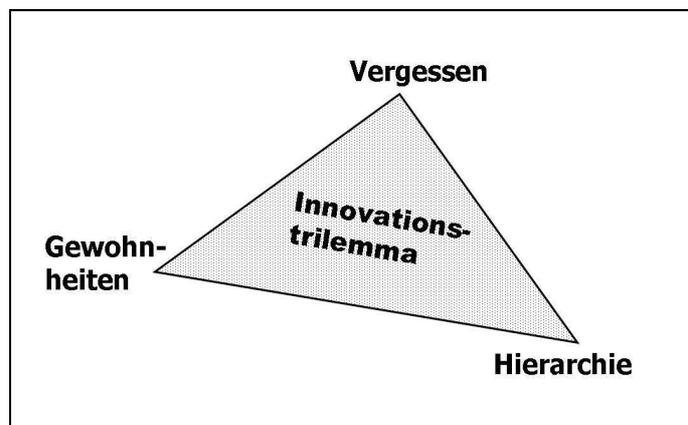


Abb.5: Innovationstrilemma

Ein Ansatz besteht darin, die Veränderung zum gemeinsamen Anliegen aller zu machen:

- Fortbildungsplanung unter Beteiligung aller
- Aktive Beteiligung aller in der Transferphase
- Unterstützende Begleitung während der Transferphase

Fortbildnerinnen und Fortbildner wissen um die Bedeutung transferfördernder Maßnahmen für den Erfolg ihrer Arbeit. Das bedeutet, dass sie

- sich vorab über die Schule informieren und im Seminar vom Erfahrungshintergrund der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgehen.
- im Seminar auf die „back-home“ Situation eingehen. Damit eröffnet sich die Chance, mögliche Schwierigkeiten zu antizipieren und Lösungsansätze zu erarbeiten. Mit Methoden wie der Transferprognose können mögliche Widerstände gegen die Anwendung des Gelernten offengelegt und bearbeitet werden.
- im Seminar Praxisbeispiele und praxisnahe Methoden einsetzen und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die spezifischen Arbeitsfelder der Fortbildungsteilnehmer aufzeigen.

- im Seminar Reflexionsphasen anbieten. Zwischenbilanzen dazu, wie das in der Fortbildung Gelernte umgesetzt werden kann unterstützen den späteren Transfer in der Praxis.
- gut aufbereitete und gut strukturierte Seminarunterlagen z.B. mit Praxisbeispielen, Fallstudien, Checklisten usw. zur Verfügung stellen.
- Follow-up Seminare, Online-Services, Beratungen und Coachings anbieten, um Fragen zu klären, Feedback zu geben, Reflexion zu ermöglichen, Fortbildungsthemen zu aktualisieren und zu vertiefen.

In dem durch Fortbildung initiierten oder geförderten Veränderungsprozess kommt der Schulleitung eine Schlüsselrolle zu, denn nur, wenn die Leitung die innovative Entwicklung aktiv unterstützt, kann der Lerntransfer gelingen. Dazu gehört, dass die Schulleitung

- ihre Aufgabe in der Fortbildungsplanung von der Bedarfsanalyse bis zur Evaluation ernstnimmt.
- die Fortbildungsinhalte kennt, sie befürwortet und nach außen vertritt. Sie muss sich aktiv dafür einsetzen, dass notwendige organisatorische, räumliche oder materielle Rahmenbedingungen, die für den Transfererfolg entscheidend sind, geschaffen werden.
- die Erprobung des Gelernten ermöglicht, Lehrkräfte berät und Rückmeldung gibt.
- die Kommunikation der Lehrkräfte über die praktische Umsetzung unterstützt. Verschiedenen Modelle für die gemeinsame Reflexion, gegenseitige Unterstützung und Weiterentwicklung sind möglich:
  - professionelle Lerngemeinschaften in Fachkonferenzen oder Projektgruppen,
  - Lernpartnerschaften von zwei oder drei Lehrkräften, die sich beraten und austauschen, strukturierte Austauschprozesse wie kollegiale Praxisberatung bzw. Fallberatung,
  - Netzwerkgruppen mit Lehrkräften aus anderen Schulen,
  - Tandemfortbildungen, bei der zwei Schulen an dem gleichen Programm teilnehmen und sich während des Transfers austauschen, sodass Kontrasterfahrungen gemacht werden können, die alternative Lösungen aufzeigen.
- mit den Lehrkräften Transfervereinbarungen schließt, in denen Ziele, Umsetzungsschritte, Bedingungen, Hemmnisse und Rückmeldeschleifen festgelegt werden. Fragen nach der Machbarkeit und den Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten werden auch in der Transfervereinbarung angesprochen.

## **Innovationen in der Lehrer(fort)bildung – Beiträge zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs**

*Elisabeth Gessner / Horst Kuhley / Dieter Schoof-Wetzig*

Innovation in der Lehrerbildung gilt heute als notwendig. Der gesellschaftliche Wandel von Anforderungen an die Schule erfordert die permanente Weiterentwicklung von Strukturen, Inhalten und Qualifikationen. Selten zuvor in der Geschichte der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland sind gleichzeitig an so vielen Elementen des Lehrerberufs und der Lehrerbildung Veränderungen herbeigeführt worden. Lehrerbildung in Deutschland kann derzeit nicht auf einen Konsens an gesellschaftlichen oder staatlichen Anforderungen an den Lehrerberuf zurückgreifen.

Output-orientierte Steuerungsmodelle staatlicher Innovationspolitik basieren darauf, dass in den Einzelschulen effektive Maßnahmen ergriffen werden, um die extern gesetzten Standards zu erreichen. Andererseits müssen Schulen und ihre Kooperationspartner Kriterien entwickeln, um in der Fülle kommerzieller Angebote diejenigen zu finden, die auf ihren speziellen Entwicklungsbedarf eingehen. Es gibt viele Beispiele für innovative Modelle der Lehrerfortbildung, die daraufhin untersucht werden können, welche Formen von Innovation heute dem Anspruch gerecht werden, die Schulentwicklung insgesamt zu fördern. Die Analyse kann zu einem Kriterien-Katalog führen, der eine Abschätzung der Nachhaltigkeit von Innovationsprojekten in Schule und Lehrerbildung vor ihrer Umsetzung ermöglicht. Beispielhaft sollen im folgenden drei Modelle diskutiert werden:

1. Ein schulinternes Fortbildungs- und Unterrichtsentwicklungsprojekt,
2. ein regionales Fortbildungsprojekt,
3. ein bundesweites Fortbildungsprojekt,

in denen u. a. verschiedene Phasen der Lehrerbildung berücksichtigt werden oder in denen sie kooperieren.

Der Begriff „Innovation“ selbst wird mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen verbunden, die keineswegs nur positiv besetzt sind. Für viele sind „Innovation“ oder „Reform“ heutzutage so etwas wie ein „Böswort“ geworden. Lehrerinnen und Lehrer sehen vor allem neue Belastungen auf sich zu kommen, wenn von Veränderung die Rede ist, und entwickeln in einigen Bereichen eine Art „Innovationsresistenz“.

Lehrerfortbildung und Lehrerbildung insgesamt werden bisweilen als Projekt verstanden, das Innovationen in eine starre Struktur bringen soll. Andererseits bleiben verschiedene Ansätze für Innovationen, wie zum Beispiel „Schulprogramme“ auf der Strecke, weil die Rahmenbedingungen nicht stimmen, Erfolgskriterien nicht vorher benannt werden und zu viele unterschiedliche Erwartungen von einer Maßnahme erfüllt werden sollen.

Die Modelle wurden jeweils hinsichtlich ihrer Innovationsmerkmale untersucht. Die genannten Aspekte dienen der Weiterentwicklung eines Kriterienkatalogs für innovative Lehrerfortbildung, der am Ende des Artikels dokumentiert ist.

## **Modell 1:**

### **Schulinterne Fortbildung am Beispiel der Unterrichtsentwicklung Englisch an der Offenen Schule Kassel-Waldau**

*Christoph Edelhof*

Seit dem Schuljahr 2003/2004 führt die Offene Schule Waldau (OSW) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zur Förderung des Englischunterrichts an Gesamtschulen (GFE) / Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) ein mehrjähriges schulinternes Fortbildungsprojekt durch, welches der Unterstützung der Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung dient. Angesprochen sind Ziele, Inhalte, Methoden, Organisation, Materialien und die Evaluation auf der Grundlage eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, wie er in den europäischen, nationalen und hessischen Leitdokumenten beschrieben und gefordert ist (Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen; Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz; hessische Lehrplanvorgaben).

In den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 wurden unter der Moderation der GFE eine Serie von bislang acht ein- bzw. zweitägigen schulinternen Fachtagen / Intensivseminaren mit Beteiligung von fachdidaktischen und schulpraktischen Fachleuten durchgeführt.

Die Themen und Inhalte wurden im Dialog mit dem Fortbildungsträger in dem folgenden generellen Katalog aufgelistet:

#### *1. Gesamtaufbau des Englischunterrichts in der Sekundarstufe*

Rolle und Funktion im Schulcurriculum, fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht; Englisch als Arbeitssprache (einschl. des sog. bi-lingualen Unterrichts); Anschlüsse, Übergänge und Abschlüsse

#### *2. Ziele und Verfahren des Englischunterrichts*

fachwissenschaftliche und fachdidaktische Innovationen, europäische Rahmensetzungen, nationale Bildungsstandards und Orientierungen, landesbezogene Vorgaben, Kerncurricula und Schulcurriculum

#### *3. Veränderungen durch den in der Grundschule einsetzenden frühen Englischunterricht*

Lernausgangslagen, Weiterführung

#### *4. Methodische Konzepte und praktische Modelle der Lerneraktivierung und des selbständigen Lernens*

Kommunikative Übungstypologie; Task-based Learning; kreative Übungsformen; Szenarien und Stationen

#### *5. Textarbeit und Reading Literacy*

Umgang mit Information und Text; Entwicklung von Methodenkompetenz; Arbeits- und Übungsformen mit Lehrmaterialien; Vom Lehrtext zum Lernertext

#### 6. *Fördern und Fordern im Englischunterricht der Gesamtschule*

Schülerorientierung, Qualitätsentwicklung, Differenzierung, längeres gemeinsames Lernen

#### 7. *Ergebnissicherung und Selbstbeurteilung (self assessment)*

Gruppeninterne Lernerfolgssicherung; Ergebnissicherung im Portfolio (Europarat), in Klassenarbeiten, Tests und vergleichenden Prüfungen; Arbeit an einer schulischen Evaluationskultur

#### 8. *Medienunterstützung und technische Kommunikation*

Alte und neue Medien, Internet und Partnerprojekte als Teile des Unterrichts

#### 9. *Kommunikative Kompetenz für Lehrkräfte*

Sprach- und Kommunikationstraining; Spiele und Simulationen; *Recipes for tired teachers*; das Internet zur persönlichen Fortbildung und Unterrichtsvorbereitung; erlebte Landeskunde

Die Einzelthemen der Intensivseminare wurden aus diesen Themenfeldern gewonnen und in einem gemeinsamem Arbeitsplan vereinbart. Leitende Zielvorstellung war dabei, den aktiven Beitrag des Englischunterrichts zur Entwicklung der OSW, unter besonderer Berücksichtigung der Weiterführung des Fremdsprachenunterrichts von der Grundschule zur Sekundarstufe I, näher zu bestimmen und Vorschläge für konkrete Planung und Unterrichtshandeln zu machen.<sup>10</sup>

Seit dem Schuljahr 2005/2006 konzentriert sich das Projekt auf den anstehenden Modellversuchsauftrag gem. neuem OSW-Erlass (Erarbeitung eines Kerncurriculums und von Mindeststandards, einschl. Formaten für Vergleichs- und Abschlussarbeiten).

Dabei kommt dem Themenbereich „Curriculuminhalte, Kompetenzen, Leistung, Leistungsmessung und -bewertung“ eine besondere Bedeutung zu. Der neue Projektabschnitt ist deshalb dem generellen Thema „*Lernen und Leistung im Englischunterricht an der integrierten Gesamtschule*“ gewidmet und wird in einer Reihe von drei über das Schuljahr verteilten Veranstaltungen mit Hilfe von BAG/GFE-Experten / Moderatoren und anderen einschlägigen Fachleuten gestaltet. Ziel ist eine theoriebegründete und praxisorientierte begleitende Unterstützung für die Englisch-Teams der OSW bei ihrem Auftrag, der Konzeptentwicklung gem. Versuchserlass zuzuarbeiten.

---

<sup>10</sup> Zum Zusammenhang siehe:

Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2001. Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis. In: Perspektiven, Hannover: Schroedel.

Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2003. Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. In: Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt

Schröder, K. 1999: "Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen", in: Fremdsprachenunterricht 43/52 (1999), 1, S. 2-8.

Die drei Teile umfassen:

1. Was und wie wird gelernt?

- Lernen im Englischunterricht an der integrierten Gesamtschule OSW
- Elemente des Kerncurriculum, kommunikative Kompetenzen und *language growth*;
- Deskriptoren für Standards

2. Was ist Leistung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht?

- Lernen und Leisten im Englischunterricht an der integrierten Gesamtschule OSW
- Wissen, Lernen und Können im kommunikativen Fremdsprachenunterricht;
- Stufenprofile; Leistungsstufen und –niveaus;
- Differenzierung des Unterrichts.

3. Wie werden kommunikative Leistungen erbracht, festgestellt und beurteilt?

- Leistung, Leistungsmessung und –beurteilung
- Fertigkeiten und Kompetenzen; Aufgaben- und Testformate (bezogen auf die Lerngruppe, bezogen auf Vergleichsgruppen: inner-schulisch; außerschulisch)

Alle Teile beziehen praktische Elemente (Werkstattabschnitte, *hands-on*) mit ein. Von Teil 2 zu Teil 3 haben sich Teamaufgaben ergeben, die den Arbeitsprozess auf die anstehenden OSW-Konzeptarbeiten ausrichten. Teil 3 (2 Tage Anfang Mai 2006) mit dem britischen Test-Experten Keith Morrow (Europaratsexperte aus Norwich, England) schließt eine ganztägige Werkstatt ein (Erarbeitung von Aufgaben- und Testformaten) und öffnet den Konzept- und Fortbildungsprozess für die Region durch öffentlichen Vortrag und separates Tagesseminar im Rahmen zertifizierter Fortbildung.

### **Mitarbeit im Vorhaben, Finanzierung und Akkreditierung**

Als Moderatoren stehen Christoph Edelhoff (Sprecher der GFE/BAG) und Mitglieder der GFE/BAG zur Verfügung. Für einzelne Veranstaltungen werden auch Fachleute aus dem Netzwerk der GFE/BAG und von THE ENGLISH ACADEMY des Bildungshauses der Schulbuchverlage (TEA) durch Sponsoring hinzugezogen. Insgesamt wird der Schule auf diese Weise Anteil an bestehenden überregionalen Kompetenznetzwerken verschafft. Dabei ist es das Ziel, die Eigentätigkeit der Betroffenen zu stärken, d.h. die Verantwortlichkeit für den Entwicklungs- und Arbeitsprozess liegt in der Schule selbst.

Als „joint venture“ werden die Kosten von der Schule und der GFE/BAG getragen.

Für externe Fachleute wurden Sponsoring-Regelungen gefunden werden (z.B. seitens THE ENGLISH ACADEMY).

Die OSW bezieht das Fortbildungsprojekt in die neuen hessischen Akkreditierungsformalitäten gemäß dem neuen hessischen Lehrerbildungsgesetz ein.

### **Erwartungen seitens des Fortbildungsträgers an die Schule**

- Es wird erwartet, dass bei den Fachtagen alle Mitglieder der Fachkonferenz teilnehmen (und dafür von der Schulleitung freigestellt werden), auch wenn sie vom jeweiligen Teilthema zu dem jeweiligen Zeitpunkt nicht unmittelbar betroffen sind.
- Es wird erwartet, dass die Schule für die Fachtage eine förderliche Infrastruktur bereitstellt (Tagungsraum, Ausstattung, ungestörter Ablauf, gemeinsame Mahlzeit in der Schule).
- Es wird erwartet, dass die Fachlehrkräfte sich mit dem Vorhaben identifizieren und bereit sind, sich durch eine entsprechende Vereinbarung mit den Moderatoren zu verpflichten (zunächst für die Dauer eines Schuljahrs).

#### **Modell 1:**

#### ***Schulinterne Fortbildung am Beispiel der Unterrichtsentwicklung Englisch an der Offenen Schule Kassel-Waldau***

*Mögliche Aspekte für einen Kriterienkatalog zur Beurteilung innovativer Fortbildungsprojekte*

- Förderung einer professionellen Lerngemeinschaft
- Schaffung von Bedingungen für die Förderung von Lernen im Kollegium
- Umgang mit Sponsoring, ökonomischer Ressourceneinsatz
- Langfristige, aber auch begrenzte zeitliche Struktur
- Neugier erweckende Zielorientierung, flexibles Umgehen mit der Situation der TeilnehmerInnen
- Einbezug der Schulleitung als wichtiger Faktor, z.B. bei der Schaffung des Schulklimas
- Hoher Anteil von überzeugenden Fortbildungsbegleitern
- Exemplarisches Modell der Förderung von Fachkompetenzen
- Prozesshaftigkeit des Vorgehens
- Verbindung von fachlicher Qualifizierung und Schulentwicklung
- Beitrag von Entstaatlichung von Schule
- Partizipatives Verfahren und Experteneinsatz in einem gelungenen Verhältnis

## Modell 2:

### Regionales Fortbildungsprojekt am Beispiel des BLK-Programms „Sinus-Transfer“ unter dem Gesichtspunkt der Arbeit mit dem Fach-Portfolio

Matthias Stadtler / Christian Ostermeier / Götz Bieber

#### Wie kommt das „Portfolio“ in das SINUS-Transfer Programm<sup>11</sup>?

Beim Begriff Portfolio denken die meisten Menschen zuerst an ein Künstlerportfolio, eine Mappe einer Künstlerin, in der sie bedeutende Werke ihres Schaffens versammelt oder auch an ein Aktienportfolio, die Verteilung einer Geldanlage auf verschiedene Aktien. Wie ein Künstlerportfolio kann man Arbeitsproben von Journalistinnen, Architektinnen und Designerinnen interpretieren, die diese meist in Bewerbungssituationen als Nachweis ihres Könnens vorlegen müssen. Mit Ausnahme des Aktienportfolios ist allen gemeinsam, dass sie Teile aus dem kreativen Schaffen einer Person darstellen, deren Qualität als Ausweis zukünftiger erfolgreicher Arbeiten gilt.

Weniger bekannt dürfte die Nutzung von Portfolios in Schulen und Hochschulen sein, um Lernergebnisse zu dokumentieren und einer alternativen Bewertung zugänglich zu machen. Dies ist in Deutschland bislang nur punktuell geschehen, z. B. am Bielefelder Oberstufenkolleg. Jedoch ist das Interesse daran deutlich gestiegen und die Zahl der Versuche mit Portfolios wächst. Mittlerweile ist das Führen eines Portfolios auch in der Lehrerfortbildung eines Landes als Instrument verankert.

In den letzten Jahren konnte man öfter vom europäischen Sprachenportfolio hören. Die zunehmende Vernetzung der Länder der EU, die steigende Mobilität ihrer Bürger und die erweiterten Möglichkeiten, in anderen Ländern zu leben und zu arbeiten, haben die Förderung der Sprachkompetenzen in den Blick gerückt. Das europäische Sprachenportfolio soll die Bemühungen und Erfolge bei der Aneignung europäischer Sprachen in und außerhalb von Schule dokumentieren und für Auswahlentscheidungen nachvollziehbar machen.

In den USA stellt sich die Situation wie häufig anders dar. Dort wurde die Idee des Portfolios schon vor längerer Zeit an Schulen eingeführt, zunächst für die SchülerInnen, die damit ihre Lernfortschritte und Leistungen in einer differenzierteren Form belegen können als durch die übliche Notengebung. Später wurden Portfolios auch in der Ausbildung von Lehrkräften eingesetzt, weil sich damit tiefgehende, auf die Praxis des Unterrichtens bezogene Reflexionen durchführen lassen. Die gesammelten Erfahrungen haben bestätigt, dass das Führen von Portfolios und die Diskussion über darin niedergeschriebene Erfahrungen die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrkräfte unterstützt.

---

<sup>11</sup> Das BLK-Programm *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)* ist ein Qualitätsentwicklungsprogramm, das bundesweit zur Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts beitragen soll: siehe <http://www.sinus-transfer.de/>

Dieses Instrument ist auch für die Unterrichtsentwicklung in SINUS als ein förderlicher Ansatz erkannt und im Jahr 2003 für das SINUS-Transfer-Programm angekündigt worden. Aus den vorliegenden Erfahrungen wurde ein auf die Erfordernisse und Rahmenbedingungen des BLK-Programms abgestimmtes Konzept entwickelt, das dem kooperativen Ansatz von SINUS Rechnung trägt und die zusätzliche Belastung der im Programm engagierten Lehrkräfte zumutbar halten soll. Um die Unterrichtsentwicklung zu unterstützen, wurde die Form eines Entwicklungsportfolios gewählt, in dem wesentliche Schritte der Arbeitsprozesse festgehalten werden. Die ebenfalls mit dem Portfolio verbundene Evaluation des Programms nutzt das Instrument nicht zur Bewertung der Leistungen einer Fachgruppe oder gar einzelner Lehrkräfte, sondern zur Identifizierung und Einschätzung erfolgter Professionalisierungsschritte auf der Ebene des gesamten Programms. Eine ca. ein halbes Jahr nach der Bekanntgabe des Konzepts durchgeführte Stichprobenziehung zu Zwecken der Evaluation des Programms zeigte, dass die Konzeption praktikabel ist und die Anforderungen im Wesentlichen zu bewältigen sind.

### **Was ist eigentlich ein Portfolio und was ein gutes?**

Der Begriff allein sagt weder, was ein Portfolio ist, noch wie ein gutes Portfolio aussieht. Die eingangs erwähnten Beispiele von Portfolios machen auch deutlich, dass die Antwort darauf von den Zielen und Zwecken abhängt, die man damit verfolgt. Während bei einer KünstlerIn die Auswahl einiger repräsentativer Werke ausreichen mag, um die Aufmerksamkeit von AgentInnen und potentiellen KäuferInnen zu erreichen, ist eine bloße Aufzählung oder Sammlung von Materialien in der pädagogischen Anwendung nicht hinreichend. Während im ersten Fall die einzelnen Werke auf symbolischer und emotionaler Ebene die AdressatInnen ansprechen, sprechen die pädagogischen Materialien erst dann, wenn ihre Begründung offen gelegt und ihre – unterstellte oder nachgewiesene – Wirkung auf die SchülerInnen mitgeteilt wird. Sie müssen also kommentiert werden.

Das Ziel von so verstandenen Portfolios ist, Ansätze sowie die unternommenen Schritte festzuhalten, so dass sie zur Selbststeuerung der Unterrichtsentwicklung einer Fachgruppe verwendet werden können oder gegebenenfalls zu Anregungen in Richtung auf veränderte oder weiterführende Gestaltung von Lernprozessen Anlass geben können. Im letzteren Fall müssen das Portfolio oder Teile davon anderen Personen zugänglich gemacht werden, damit eine Außenperspektive auf die dokumentierten Prozesse möglich wird. Der Blick fremder Personen auf ein Portfolio ist in diesen Fällen Normalität, ja sogar Notwendigkeit.

Durch das Festhalten mehrerer, sukzessive aufeinander folgender Schritte und ihrer Wirkungen wird nach einiger Zeit eine zielgerichtete Entwicklung erkennbar. Durch die Rückbezüge der Erfahrungen auf die ursprünglichen Ziele und die Integration der Erfahrungen in die Ansätze zur Erreichung der Ziele werden Schleifen durchlaufen, die auf längere Sicht eine Annäherung an die Ziele dokumentieren. Diese Eigenschaft von Portfolios ist sowohl für die Zielausrichtung als auch für die Erhaltung der Motivation zur andauernden Veränderung und Verbesserung der Unterrichtsprozesse wichtig. Nur durch die konsequente Rückkopp-

lung der einzelnen Schritte kann ein wohl gesteuerter und befriedigender Entwicklungsprozess erreicht werden.

Um den beschriebenen Charakter einer Prozessdokumentation zu betonen und sich von der Auffassung einer Sammelmappe abzugrenzen, verwenden manche statt Portfolio den Begriff Logbuch. Damit taucht man in das Bild einer Reise in unbekannte Gewässer ein, bei der man wichtige Stationen, Beobachtungen und Kursänderungen festhält, um später den Weg wieder rekonstruieren zu können.

Damit zeichnet sich auch eine Antwort auf die Frage nach einem guten Portfolio in SINUS-Transfer ab: Das ist eines, das den Entwicklungsprozess so dokumentiert, dass sich nach und nach die konsequente Arbeit am Ziel und die Reflexion über eingesetzte Mittel und Methoden sowie über die erreichten Ergebnisse auch in den Materialien entdecken lassen. Dies erfordert eine begründete Auswahl der in das Portfolio eingelegten Dokumente.

### **Wie ist ein Portfolio in SINUS-Transfer aufgebaut?**

Ein Portfolio in SINUS-Transfer enthält eine Reihe von Bausteinen, die für eine angemessene Anlage unabdingbar sind. Diese ergeben sich aus dem bisher Gesagten, ohne dabei festzulegen, wie die einzelnen Bausteine konkret aussehen. Hier sind im Gegenteil viele verschiedene Versionen vorstellbar. Die einzelnen Bausteine sind im Folgenden aufgezählt und kurz beschrieben:

**Zielbeschreibung:** Sie enthält Angaben über das Ziel, das sich die Fachgruppe für ihre Arbeit im Programm vornimmt. Die Ausarbeitung des Ziels orientiert sich an einem oder auch mehreren Modulen, die forschungsbasierte Anregungen zur Verbesserung von Unterricht bereitstellen. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles, das mit vertretbarem Aufwand und ausreichendem Erfolg angegangen werden kann, ist nicht trivial. Insbesondere nach der Erprobung von neuen Unterrichtsansätzen sollte eine kritische Prüfung des Ziels und nötigenfalls seine Überarbeitung erfolgen.

**Ausgangspunkt:** Darin wird die konkrete Wahrnehmung eines Problems oder von Schwierigkeiten beschrieben, die durch eine Verbesserung des Unterrichts überwunden werden sollen. Hier wird das Ziel konkret auf den Unterricht bezogen und operationalisiert und damit einer Bearbeitung zugänglich gemacht.

**Entwicklungspunkt 1:** Hier wird dokumentiert, welche Wirkungen die eingeführten Veränderungen hervorgebracht haben und inwieweit sie den Erwartungen und Zielen entsprechen. Sowohl der Blick auf die SchülerInnen als auch auf die Lehrperson sind nötig, damit sich das Lehr-Lerngefüge konsistent verändert. Durch die intensive Reflexionsphase wird festgestellt, welche Modifizierungen der erprobte Ansatz erfahren muss, um dem Ziel noch besser zu entsprechen oder es weitergehend erreichen zu können.

**Entwicklungspunkt 2:** Er enthält die neuen Erfahrungen eines Einsatzes von modifizierten Materialien oder eines aufgrund der vorherigen Erfahrungen entwickelten neuen Unterrichtsversuches. In der Integration

der Erkenntnisse in die weiteren Planungen lässt sich die schrittweise Verankerung neuer Routinen in das Verhaltensrepertoire erkennen.

**Material:** Am Material zeigt sich, welche Veränderungen im Vergleich zu nicht an den bearbeiteten Modulen ausgerichtetem Material vorgenommen wurden. Diese erschließen sich z. T. aus dem Material selbst, zum anderen aus den Kommentaren.

**Außenperspektive:** Die Außenperspektive ist zu den verpflichtenden Bausteinen hinzugefügt worden, weil sie den Wahrnehmungen, Bewertungen und Schlüssen der erprobenden Lehrkraft bzw. der Fachgruppe eine weitere zur Seite stellt. Dadurch können diese bestätigt werden, aber auch bislang noch unerkannte weitere Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick kommen.

Als Hilfe für die Dokumentation wurden Formblätter entworfen, die die Ausführung von einzelnen Bausteinen erleichtern sollen. Sie sind so gestaltet, dass formale Angaben schnell eingetragen werden können. Die Fragen für reflektierende Kommentare sind bewusst allgemein gehalten, um dem Nachdenken über den Unterricht keine zu engen Grenzen zu setzen. Die Fachgruppe entscheidet letztlich darüber, welche Angaben sie für wesentlich hält und wie intensiv sie diese Teile ausarbeitet.

### **Warum das Ganze aufschreiben?**

Normalerweise beschäftigen sich Lehrkräfte in ihrem Schulalltag mehr oder weniger explizit mit den oben beschriebenen Schritten einer Unterrichtsentwicklung. Aber durch die Organisation von Schule mit 45-Minuten-Takt, Fach- und Klassenwechsel sowie weitere Anforderungen liegt der zentrale Fokus auf der Vorbereitung der nächsten Stunde. Die Zeit für die Rückschau wird meist nicht aufgebracht. Sie ist aber nötig, wenn man gezielte, langfristig wirksame Veränderungen im Unterrichtsgeschehen anbahnen will. Sonst sind die Erfahrungen und Eindrücke zu flüchtig und kommen erst wieder in Erinnerung, wenn sich eine oftmals negative Erfahrung wiederholt.

Aus diesem Grund muss die Dokumentation der Prozesse der Unterrichtsentwicklung schriftlich und regelmäßig in der Fachgruppe erfolgen. Der richtige Ort für die Beschäftigung mit dem Portfolio sind deshalb die regelmäßigen Arbeitstreffen, weil nur hier eine kritische Reflexion in der Gruppe möglich ist. Zudem stellen sie bedeutende Ereignisse in der kooperativen Arbeit am Unterricht dar. Das Führen eines Portfolios kostet zusätzliche Zeit, die man sich aus den angeführten Gründen aber nehmen muss. Wenn Portfolios nur mit Blick auf die Evaluation erstellt werden, sind sie auch nur eine zusätzliche Belastung und kein Gewinn. Wenn die SINUS-Arbeit aber langfristig wirken soll, dann muss das Instrument Portfolio als Mittel zur Selbstevaluation genutzt werden, damit eine wirksame Überprüfung und Verbesserung der Qualität des Unterrichts an den Schulen etabliert wird. Zu Beginn der Arbeit mit dem Portfolio scheint es angebracht, die Dokumentation von Erfahrungen und den Austausch darüber durch die SetkoordinatorInnen begleiten zu lassen. Ohne eine regelmäßige Rückmeldung haben gute Ansätze zur Veränderung von Unterricht nur geringe Chancen auf eine dauerhafte Etablierung im Alltag.

## **Portfoliogespräche: Anleitung zur vertieften Nutzung von Portfolios in der kooperativen Unterrichtsentwicklung<sup>12</sup> Anm.!**

Das Führen eines Portfolios birgt an sich bereits ein großes Potential zur Professionalisierung des eigenen Handelns. Es gewinnt aber deutlich an Wirksamkeit, wenn regelmäßig Gespräche über das Portfolio in einer Gruppe von zusammen arbeitenden oder lernenden Personen stattfinden. Durch den kollegialen Austausch können Schwierigkeiten, vor die sich ein Gruppenmitglied gestellt sieht, leichter ausgeräumt werden. Die Fragen von Gruppenmitgliedern nach den Begründungen für das berichtete Handeln führen zu einem vertieften Nachdenken und einem besseren Verständnis der eigenen handlungsleitenden Überlegungen. In Gruppen mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund der Mitglieder können durch fachfremde Perspektiven vernachlässigte Sichtweisen in den Blick rücken (z. B. stärker pädagogische gegenüber fachbezogenen). In der Ausbildung von Lehrkräften wurden deshalb zeitweise neben den DozentInnen auch SchülerInnen, die von den angehenden Lehrkräften unterrichtet worden sind, in diese Gespräche mit Gewinn einbezogen.

Portfoliogespräche brauchen, um wirksam zu werden, ein förderliches Arrangement, das sich nur selten von allein einstellt. Hier können einige der Empfehlungen formuliert werden, um angenehme und produktive Gespräche über Portfolios durchführen zu können.

Wenn als das primäre Ziel von Portfoliogesprächen die Verbesserung des Unterrichts für die Beteiligten angestrebt wird, ergeben sich einige zentrale Punkte, die beachtet werden müssen:

1. Fokussierung der Diskussion auf sog. Lehrartefakte (Plan einer Stunde, Schülerarbeiten)
2. Vereinbarung von Regeln und einem Ablaufschema für die Sitzungen
3. gute Organisation der Sitzungen
4. Entwicklung des Portfolios an einem größeren Unterrichtsentwurf

Durch Beschränkung auf eine oder wenige miteinander verbundene Erfahrungen und eine gezielte Frage bleibt die Diskussion eher fokussiert. Das Vorliegen von konkretem Material hält dazu an, sich darauf zu beziehen. Wenn in einer Diskussion über einige Minuten kein Bezug auf das Material mehr erfolgt, hat sich die Diskussion vom ursprünglichen Thema entfernt. Die Teilnehmenden der Diskussionsgruppe konzentrieren sich auf Aspekte, die in dem Material nicht ausreichend berücksichtigt erscheinen. Am Ende sollte die Person, die das Material eingebracht hat, zusammenfassen, was sie aus der Sitzung mitnimmt und was sie als nächstes tun will.

Wichtig ist, dass die Gruppe in ihrer Zusammensetzung stabil bleibt und alle möglichst zu allen Verabredungen erscheinen. Die Abstände zwischen den Gesprächen sollten nicht zu groß sein (etwa 1 Monat). Durch

---

<sup>12</sup> vgl. den Aufsatz von Kenneth Wolf u. a. (1995): Teaching Portfolios and Portfolio Conversations for Teacher Educators and Teachers. *Action in Teacher Education*, 17(1), 30 – 39.

eine Verschiebung der Materialien vorab kann die Zeit in der Gruppe effektiver für Diskussionen genutzt werden.

**Modell 2:**

**„Sinus-Transfer“ und die Arbeit mit dem Portfolio**

*Mögliche Aspekte für einen Kriterienkatalog zur Beurteilung innovativer Fortbildungsprojekte*

- Sicherung von Nachhaltigkeit, Einbindung von Fortbildung
- Sicherung der Verantwortlichkeit im Kollegium
- Verankerung in den Schulkonzepten
- Transparenz, auch gegenüber Eltern
- Gewährleistung von Transparenz gegenüber anderen Fachgruppen
- Intensive Auseinandersetzung mit dem Portfolio-Konzept
- Mögliche Übertragbarkeit des Portfolio-Konzepts auf andere Fächer
- Stärke in der Aufgabenentwicklung
- Institutionalisierung gemeinsamer Arbeit in der Fachgruppe (oder den Fachgruppen) als Stärke des Projekts
- Ernst nehmen der Beratung der Schulen
- Langfristigkeit im Auge haben
- Erreichen von Nachhaltigkeit durch Portfolios
- Verbesserung der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Unterricht
- Begleitung/Beratung der Lehrpersonen

### **Modell 3:**

#### **Bundesweites Fortbildungsprojekt am Beispiel des phasenübergreifenden Fortbildungsangebots „Lesekompetenz in den Sekundarstufen“, Universität Kassel**

*Elisabeth Gessner / Horst Kuhley*

Das von Elisabeth Gessner und Horst Kuhley initiierte und in der Diskussion um die Neuordnung der hessischen Lehrerbildung kontinuierlich weiterentwickelte ‚Projekt Lesekompetenz‘ wurde seit dem Wintersemester 2005/2006 von einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung begleitet. Vertreterinnen und Vertreter aus der Hochschule, dem Amt für Lehrerbildung, den Studienseminaren und verschiedenen Schulen haben in mehreren Arbeitstreffen die Konzeption des Seminars praxistauglich gemacht; es entwickelte sich zu einem Modellprojekt phasenübergreifender Lehrerbildung.

Die Veranstaltung begann als reguläres Universitätsseminar im Wintersemester 2005/2006. Studierende gewannen hier einen Zugang zu den Grundlagen des Lesens und der Lesekompetenz. Das Besondere dabei war einerseits die große Beteiligung von männlichen Studierenden bei einem traditionell „weiblichen“ Thema, andererseits und damit verbunden die hohe Zahl von Studierenden mit nicht-sprachlichen Fächern.

Im Sommersemester wurde dann mit einem Teil dieser Studierenden die Seminarreihe in Form von Blockveranstaltungen fortgeführt. Dadurch konnten fast 20 Lehrerinnen und Lehrer mit Studierenden der Universität Kassel in einer gemeinsamen Lehrveranstaltung zusammengebracht werden, die gleichzeitig als Ausbildungsveranstaltung für die erste Phase und als Fortbildungsveranstaltung für die dritte Phase der Lehrerbildung anerkannt wurde. Im Seminar „Lesen in der Sekundarstufe“ des Instituts für Erziehungswissenschaften im Fachbereich 01 (Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften) arbeiteten also im Sommersemester beide Gruppen an Studieninhalten zur „Lesekompetenz, Diagnostik und Förderung“ in der Schule.

Während es für die Lehrerinnen und Lehrer darum ging, ihre zum Teil schon länger zurückliegende Ausbildung mit neueren Erkenntnissen zur Leseförderung auf einen aktuellen Stand zu bringen, wählten Studierende dieses Seminar, weil es einen hohen Anteil an praktischen Erfahrungen mit einem fächerübergreifenden Konzept zur Leseförderung verbindet. In dieser kontinuierlichen Zusammenarbeit von Schulpraktikern mit Studierenden steckt ein ganz entscheidender Schritt hin zur wachsenden Funktion der Universitäten beim oft geforderten „lebenslangen Lernen“ für Lehrkräfte.

Neben der Vermittlung von theoretischen Ergebnissen aus der Leseforschung kamen nach und nach in dem Seminar auch auswärtige Theoretiker und Praktiker mit erfolgreichen Konzepten zur Entwicklung von Lesekompetenz zu Wort. Ziel war es, am Ende des Sommersemesters mit theoretisch fundierten Projektideen in die Schulen der beteiligten Lehrkräfte zu gehen und die Projekte dort gemeinsam mit Studierenden umzusetzen.

Auf diese Weise wurde es zum Beispiel möglich, dass Schulen für die Entwicklung einer Schulbibliothek oder eines Förderkonzepts auf die Mithilfe von Studierenden bauen können. Die Studierenden wiederum erhalten im Rahmen eines Projektseminars, das im Wintersemester 2006/2007 angeboten wird, Anleitung zur Entwicklung von Trainingsmaterialien und Unterrichtseinheiten, die sie in den sechs beteiligten Projekten an Schulen unterschiedlicher Schulformen in der Region erproben können. Gleichzeitig wurde so für die Studierenden ein Praxisfeld eröffnet, das zum Beispiel für Examensarbeiten empirische Feldforschung ermöglicht.

Vom Wintersemester 2006/2007 an wird das Seminar als dreisemestriger Weiterbildungsstudiengang angeboten, das aus dem Theorieseminar im Wintersemester, dem Projektentwicklungsseminar im darauf folgenden Sommersemester und dem Projektbegleitungsseminar im nächsten Wintersemester besteht. Auch Kolleginnen und Kollegen aus den projektbeteiligten Schulen nehmen, so stundenplantechnisch möglich, an dem Theorieseminar teil.<sup>13</sup>

Die Tragweite des Modells liegt zum einen darin, dass sich Innovation gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen abspielt, und zum anderen darin, dass eine Begegnung zwischen Praktikern und Studierenden „auf Augenhöhe“ in der Regel nicht gelingt. Die win-win-Situation in der phasenübergreifenden Lehrerbildung kann als Zukunftsmodell eingeschätzt werden.

### **Modell 3:**

#### **Lesekompetenz in den Sekundarstufen**

##### *Mögliche Aspekte für einen Kriterienkatalog zur Beurteilung innovativer Fortbildungsprojekte*

- Beitrag zur Verbesserung fachlicher Kompetenzen
- Förderung von personalen Kompetenzen in der Zusammenarbeit Studierende/Lehrpersonen
- Konkrete Zusammenarbeit Universität-Unterrichtspraktiker
- Aktive Teilnahme der Studenten am Geschehen und im Prozess
- Bedeutsamkeit des Projekts für die Veränderungen von Inhalten
- Freisetzung von Kreativität bei Studierenden und Schulen
- Verzahnung der Phasen; Geben und Nehmen beider Gruppen
- Einbezug der Schule als Ganzes, Veränderung
- Evaluation
- Verbindung von Schule und Universität, frühe Einbeziehung von Studierenden
- Lernen durch Lehren, mögliches qualifiziertes Eingreifen durch die Studierenden
- Blick über die Grenze des Landes (1)
- Grundschule als Hilfe für Sekundarschulen (1)

<sup>13</sup> Mehr Informationen bei [h.kuhley@uni-kassel.de](mailto:h.kuhley@uni-kassel.de)

Die möglichen Aspekte in Hinblick auf einen Kriterienkatalog für die Beurteilung von innovativen Fortbildungsprojekten, die für die drei beispielhaft ausgewählten Modelle der schulinternen Fortbildung, des regionalen und des bundesweiten Fortbildungsprojektes entwickelt wurden, können zusammengefasst werden zu einem Strukturraster zur Evaluation von Innovationen in der Lehrerbildung.

**Strukturraster zur Evaluation von Innovationen in der Lehrerbildung**

Kriterien	Aspekte / Indikatoren	+2	+1	0	-1	-2
<b>1. Verbesserung des Bezugssystems bzw. des Schulsystems insgesamt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professionelle Lerngemeinschaften</li> <li>▪ Verzahnung der Lehrerbildungsphasen</li> </ul>					
<b>2. Verbesserung fachlicher Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbindung von fachlicher Qualifizierung und Schulentwicklung</li> </ul>					
<b>3. Bessere Bewältigung erzieherischer Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partizipation aller Beteiligten</li> </ul>					
<b>4. Bessere Entwicklung personaler Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Freisetzung von Kreativität</li> <li>▪ Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern</li> </ul>					
<b>5. Höheres gesellschaftliches Ansehen der Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transparenz gegenüber allen Beteiligten</li> </ul>					
<b>6. Bereitstellung (finanzieller) Ressourcen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sponsoring</li> </ul>					
<b>7. Nachhaltigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einbindung von Fortbildung in die Schulentwicklung</li> </ul>					
<b>8. Teilnehmerorientierte flexible Projektsteuerung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Neugier entwickelnde Zielorientierung</li> </ul>					

Die ausgewiesenen Aspekte präsentierter und untersuchter Projekte dürfen nicht in jedem Fall als feststehende Indikatoren für den Innovationsgrad eines Fortbildungsprojektes angesehen werden. Ob z.B. ein Sponsoring in einem Fortbildungsprojekt einen innovativen Kern enthält, hängt von den entsprechenden Kooperationspartnern und der Symmetrie ihrer Beziehungen ab. Oder ob die realisierte Transparenz immer zu einem höheren Ansehen der Schule im kommunalen Umfeld führt, hängt

von den Kommunikationsfähigkeiten der Beteiligten, auch der kommunalen Vertreter, der öffentlichen Medien, aber auch der Schülerinnen und Schüler und der Eltern ab.

Die Anwendung dieses Instruments in weiteren Fortbildungsprojekten und der Austausch über die Erfahrungen insbesondere bei der Konzeption und Planung könnten mehr als Anstöße zu neuen Formen der Fortbildung auslösen. Diese Projekte würden ihren innovativen Charakter nicht nur formal als Begriffs- und Strukturveränderungen ausweisen, sondern sich als inhaltliche Entwicklung von Fortbildung im schulischen Bereich begreifen, als Bestandteil eines kulturellen Projekts, das die Gemeinschaft der Fortbildnerinnen und Fortbildner seit über 30 Jahren betreibt.

#### **LITERATUR:**

- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2001. Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte, Praxis. In: Perspektiven, Hannover: Schroedel.
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2003. Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe. In: Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt
- Schröder, K. 1999: "Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen", in: Fremdsprachenunterricht 43/52 (1999), 1, S. 2 – 8.

## Standards für die Lehrerfortbildung

*Edwin Stiller / Klaus Winkel*

Standards für die Lehrerbildung liegen seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 vor. Sie formulieren „Kompetenzen in den *Bildungswissenschaften*, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann“. (S.2) Die Standards, so beschloss die KMK, werden von den Ländern als Grundlage für die spezifischen Anforderungen der Lehramtsbildungsgänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes übernommen (ebenda).

Sie sollen aber auch in die Lehrerfort- und -weiterbildung fortgeschrieben und die Lehrerbildung insgesamt auf ihrer Grundlage evaluiert werden.

Die Lehrerfortbildung ist also immer mit gemeint, wenn hier von Lehrerbildung die Rede ist. Direkt angesprochen aber sind die „Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase“. (S. 6) Und so sind die Kompetenzen jeweils als Berufskompetenz beschrieben: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch (Kompetenz 1), die dazugehörigen Standards werden allerdings nur für die „theoretischen Ausbildungsabschnitte“ und für die „praktischen Ausbildungsabschnitte“ definiert. Die KMK orientiert sich damit offensichtlich am „Bild des möglichst gut vorbereiteten Berufsanfängers“, wie Ewald Terhart 2003 vorschlägt (Frankfurter Rundschau 25.11.03). „Denn tatsächliche Kompetenz“, so fährt er fort, „entsteht ja erst in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufstätigkeit selbst.“

Die KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften fordern folglich dringend Standards für die Fächer bzw. Fachinhalte und zum anderen - das ist vordringliches Interesse der Fortbildungsinstitute und des DVLFB - Standards der Lehrerfortbildung. Da die KMK beabsichtigt, neben den Lehramtsstudiengängen und neben dem Vorbereitungsdienst auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer „regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren“ (S.1), ist ihre Fortschreibung zwingend. Das verlangt auch der **Kompetenzbereich: Innovieren**

### ***Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter***

Die Kompetenz 10: „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ formuliert als „Standard für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ u.a., dass „die Absolventinnen und Absolventen ... Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte (kennen und nutzen)“ sowie „...formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote (nutzen).“

Nicht erkennbar ist, wer die Aufgabe der Fortschreibung oder Neuformulierung von Standards in der Lehrerfortbildung übertragen bekommt oder wer sie von sich aus übernimmt.

Die Frage richtet sich somit an die Fortbildungsinstitute und den DVLfB, ob sie im wohlverstandenen Interesse ihrer Klientel dieses zur ihrer Aufgabe machen wollen oder müssen.

Eine Antwort wird allerdings erst dann möglich, wenn geklärt ist, welche Rolle Standards in der Lehrerbildung spielen und was sie bezwecken (1), ob sie tatsächlich nützen (2) und ob sie für die sog. 3. Phase überhaupt aufgestellt werden können (3).

### Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung

„Bei Standards handelt es sich um die Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes – zum Beispiel am Ende einer Schulstufe oder am Ende einer Phase der Lehrerausbildung – erfüllen sollen. Sie stellen damit eine gesellschaftliche Norm für Bildungsbereiche dar, die staatlich verantwortet werden (wie das Schulsystem und die LehrerInnenbildung).“ (Blömeke, 2006, S.25)

Es ist aber an dieser Stelle notwendig darauf hinzuweisen, dass sich Kompetenzmodelle und Standards für die Lehrerbildung deutlich unterscheiden von den Kompetenzmodellen und Standardkatalogen, die für die sogenannten Kernfächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache entwickelt werden. Bildungsstandards für die Schulfächer beziehen sich auf den engen Wirklichkeitsausschnitt der beschreib- und messbaren Leistung in einem Fach zu einem definierten Zeitpunkt und in einer definierten Bezugsgruppe. Kompetenzmodelle beschreiben in Teilbereichen von Unterrichtsfächern erreichbare Kompetenzniveaus, die dann die Basis für entsprechende Testkonstruktionen sind (vgl. Jansen/Stiller 2003).

Die Standards der Lehrerbildung, wie sie von der KMK vorgelegt werden, beschreiben dagegen Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften und beziehen sich auf Kompetenzen, über die sie zur Bewältigung von komplexen und oft nicht vorhersehbaren beruflichen Anforderungen verfügen sollen.

Die KMK Standards der Lehrerbildung beziehen sich ausdrücklich auf die beiden ersten Phasen, die universitäre Ausbildung (gemeint ist auch die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen) und den Vorbereitungsdienst, die jeweils Theorie- und Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung enthalten. Die Fort- und Weiterbildung sei, wenn auch nicht ausdrücklich thematisiert, berücksichtigt, stellen doch die dargestellten Kompetenzen auch Ziele lebenslangen Lernens im Lehrerberuf dar.

In ihrem Papier bestimmt die KMK elf curriculare Schwerpunkte der Bildungswissenschaften, nennt sieben Ansätze zur Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte und stellt zehn die Entwicklung von Kompetenzen fördernde Maßnahmen vor.

## Die Schwerpunkte

- Bildung und Erziehung
- Beruf und Rolle des Lehrers
- Didaktik und Methodik
- Lernen, Entwicklung und Sozialisation
- Leistung und Lernmotivation
- Differenzierung, Integration und Förderung
- Diagnostik, Förderung und Beratung
- Kommunikation
- Medienbildung
- Schulentwicklung
- Bildungsforschung

werden im Text durch jeweils eine Zeile etwas näher bestimmt. Zur Illustration mögen zwei Beispiele genügen. Bildung und Erziehung: „Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen“ oder Schulentwicklung „Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule“.

Zur Vermittlung der Inhalte kommen folgende Ansätze in Frage: Situationsansatz, Fallorientierung, Problemlösestrategien, Praxisorganisation des Lernens, biographisch-reflexive Ansätze, Kontextorientierung und Phänomenorientierung.

Durch „die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen Beispielen“, durch „den Einsatz von Videostudien“, durch „persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten“, durch „Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung“ soll u.a. die Entwicklung der Kompetenzen gefördert werden.

Mit Bezug auf das in der gemeinsamen Erklärung KMK-Ministerkonferenz und Lehrerverbänden beschriebene Lehrerbild werden vier Kompetenzbereiche definiert:

- Unterrichten – Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen
- Erziehen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus
- Beurteilen – Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe verantwortungsbewusst aus
- Innovieren – Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter

Jeder dieser Kompetenzbereiche wird über zwei bis drei Kompetenzen definiert, denen wiederum Standards für die theoretischen und die praktischen Ausbildungsabschnitte zugeordnet werden. Ein Beispiel:

## Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe verantwortungsbewusst aus.

<b>Kompetenz 7:</b> Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern gezielt und beraten Lernende und deren Eltern	
<b>Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte</b>	<b>Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte</b>
Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"><li>▪ wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.</li><li>▪ kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.</li><li>▪ kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik.</li><li>▪ kennen Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern.</li></ul>	Die Absolventinnen und Absolventen... <ul style="list-style-type: none"><li>▪ erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.</li><li>▪ erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.</li><li>▪ erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung</li><li>▪ stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.</li><li>▪ setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion.</li><li>▪ kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung</li><li>▪ kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten</li></ul>

**Kompetenz 8**, das ist die zweite und letzte im Kompetenzbereich Beurteilen, lautet:

„Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“

Insgesamt sind 48 Standards entwickelt worden.

### Zur Kritik der KMK-Standards für die Lehrerbildung

Bereits 1997 hat Oser zwei Publikationen „Standards in der Lehrerbildung“ vorgelegt und damit die Diskussion im deutschen Sprachraum in

Gang gesetzt. Die erschütternden Ergebnisse der PISA-Studien haben seitdem die Frage nach der Berufsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer verstärkt aufkommen lassen. Mit der Entwicklung von Standards verknüpft sich die Hoffnung der besseren Steuerung vor allem der universitären Lehrerbildung, der Verbindung der drei Phasen zu einem kumulativen Bildungsprozess, der Verbesserung des Lehrerbildes in der Öffentlichkeit. Standards haben Orientierungsfunktion für die Studierenden, die Referendarinnen und Referendare, für die Lehrerinnen und Lehrer, die besser oder ziemlich genau wissen, was von ihnen erwartet wird, welche Kompetenzen sie erwerben müssen. Orientierung erhalten aber auch die Aus-, Weiter- und Fortbildungseinrichtungen, die nun wissen, welches Wissen sie vermitteln, welche Könnerschaft sie herausbilden müssen. So wie die Bildungsstandards zur Unterrichts- und Schulentwicklung zwingen, müssten auch die Lehrerbildungsstandards Reformen der beteiligten Institutionen und der Curricula einleiten. Standards können überprüft werden (siehe Bildungsstandards) und die Evaluationsergebnisse zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess des ganzen Lehrerbildungssystems führen.

Diese Utopie lösen die Lehrerbildungsstandards derzeit nicht ein. Neben bildungspolitischen und wohl auch systemischen Gründen – ein dem IQB vergleichbares Institut ist z.B. nicht eingerichtet, vielleicht nicht einmal erwogen worden – taugen möglicherweise die Standards selbst dazu nicht.

Die KMK-Standards beziehen sich lediglich auf die Erziehungswissenschaften und damit auf den geringeren Teil der Lehrerbildung. Traditionell gehören die Erziehungswissenschaften nicht zu den definitionsmächtigen Fachbereichen bzw. Fakultäten an deutschen Universitäten.

Der ernsthafte Wille zur Reform würde dann erst erkennbar, wenn auch für die Studienfächer und ihre Didaktiken Standards formuliert und eingeführt würden. Vorgaben für die Kooperation zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung wären ebenso erforderlich wie den Lehrerbildungsstandards zugeordnete Verfahren, die prüfen, ob das erworbene Wissen, die erarbeiteten Kenntnisse und die eingeübten Kompetenzen tatsächlich vorhanden sind und weiterentwickelt werden können.

Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen müssen sich bewähren in komplexen, nicht vorhersehbaren Situationen. Überwunden werden muss die teure Produktion trägen Wissens, was besagt, „dass die Lernenden nicht verstehen, ihr theoretisches Wissen für die Lösung komplexer, realitätsnaher Probleme zu nutzen, ja mehr noch, sie haben meist so gelernt, dass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Wissensnutzung sogar ungünstig sind.“ (Wahl, 2005, S. 10)

Gefordert werden muss deshalb vor allem Übung, Training und Reflexion im komplexen Praxisfeld. Vor allem in der zweiten Phase soll die Entwicklung eines professionellen Konzepts der komplexen Berufsrolle ermöglicht werden. Entlassen werden sollen kompetente Berufsanfängerinnen und -anfänger, die den Anforderungen des schulischen Alltags gewachsen sind und gleichzeitig wissen, dass sie ihre professionelle Grundqualifikation in der Auseinandersetzung mit dem beruflichen Alltag und durch Fortbildung weiterentwickeln müssen. (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004)

Bei aller Kritik an diesem Instrument verknüpft sich mit der Einführung von Standards doch die Hoffnung auf eine qualitativ deutlich verbesserte Lehrerbildung. Die Standards müssen entschieden weiterentwickelt werden. Vordringlich wäre eine Bestandsaufnahme, eine umfassende Evaluation der Lehrerbildung in allen drei Phasen. Ohne empirische Daten und ohne klare Zielvorgaben, bleiben die Standards bestenfalls anregende Literatur.

Diese Forderung verkennt nicht, dass professionelles Lehrerhandeln über Standards nicht vollständig erfasst und gesteuert werden kann.

### Destandardisierung

Fritz Oser weist in jüngsten Veröffentlichungen darauf hin, dass optimales Lehrerhandeln Elemente der Destabilisierung enthalten muss. Handlungssituationen im Lehrerberuf seien nie eindeutig, sondern immer eingebunden in komplexe Bedingungsgefüge. Lehrpersonen müssten daher lernen, sowohl Standardverhalten zu generalisieren, wie auch flexibel in jeder Situation neu zu prüfen, welches das situationsadäquate Verhalten sei. Dies sei besonders in sozialen und emotionalen Bereichen des Lehrerhandelns und in offenen Unterrichtsformen wichtig. Standardisierung und Destandardisierung stünden in einem dialektischen Verhältnis. Es sei nur möglich „basics“ im Verhalten der Lehrkräfte zu standardisieren, schon in der Umsetzung dieser „basics“ sei aber Flexibilität gefragt.

Destandardisierung geschehe auf vielerlei Weise:

- a) durch Virtuosität der Kompetenzanwendung
- b) durch Kontrastierung
- c) durch nicht standardisierte Bereiche“. (Oser 2004)

Die Komplexität des beruflichen Arbeitsfeldes, die Vieldeutigkeit von Handlungssituationen erfordere geradezu, den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit in der Ausbildung zu vermitteln und nicht die technokratische Illusion zu nähren, allein mit Umsetzung von Standards Unterricht optimal steuern zu können.

„Es gibt immer wieder Theoretiker, die oft ohne Kenntnis des täglichen Lehr-Lern-Verhältnisses, im elfenbeinernen Turm, ohne im Leben einmal vor einer Klasse gestanden zu haben, gerne über Lehrerbildung spekulieren und auch darüber, was Lehrpersonen wirklich bräuchten oder was alles gut gemacht werden sollte.“ (ebenda)

### Was sind und was nützen Standards?

An dieser Stelle soll eine knappe Zwischenbilanz gezogen und festgehalten werden, dass Standards in der Lehrerbildung bestimmte Leistungserwartungen festlegen und damit den Lernenden, den Institutionen, der Öffentlichkeit Orientierung für ihre Arbeit geben. Vielfalt und Beliebigkeit der Lehrerbildung sowohl in der Bundesrepublik insgesamt wie auch in den einzelnen Bundesländern könne Einhalt geboten und Qualitätsentwicklung auf ein Leitbild hin beginnen. Standards sind Teil eines Qualitätszirkels (Zielformulierung, Realisierung, Evaluation, Optimierung) in der Lehrerbildung.

Die KMK-Standards für die Lehrerbildung erfüllen diese Erwartungen nicht,

- besonders weil sie sich nur auf einen kleinen Anteil der Ausbildung beschränken und die Lehrerfort- und –weiterbildung zwar reklamieren aber nicht mit einbeziehen
- und weil keine Klarheit darüber geschaffen wird, wie die Institutionen der Lehrerbildung personell, sächlich und finanziell ausgestattet werden müssen..

Wenn sie auf den schmalen Bereich der Lehrerbildung bezogen anerkannt und als Anregung verstanden werden, sind sie durchaus nützlich. Nützlich auch in dem Sinne, dass über Destandardisierung erst nachgedacht werden kann, wenn Standards definiert sind – wie Oser selbst es auch getan hat.

Werden Standards in der 3. Phase gebraucht?

### Berufsbiografie als Kompetenzbiografie

Wenn Terhart darauf hinweist, dass Standards für den Lehrerberuf zwar in den ersten beiden Ausbildungsphasen in komplementären Anteilen grundgelegt werden können und müssen, dass viele Standards aber erst auf der Basis mehrjähriger Berufserfahrung eingelöst werden können, dann bezieht er Berufserfahrung in den Lehrerbildungsprozess mit ein. Dieser Bildungsprozess wird durch Fort- und Weiterbildung gestützt. „Zum *vollständigen* Kompetenzaufbau muss zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden – und diese Erfahrung kann nicht einmal ernsthaft simuliert werden. Deshalb ist die Lehrerbildung ja selbst nicht auf die Erstausbildung beschränkt, sondern als ein von der Ausbildung ausgehender langdauernder berufsbiografischer Entwicklungsprozess zu verstehen.“ (Terhart 2004, S.23)

Anders formuliert: Entweder die Standards werden von einem Leitbild und einem Berufsverständnis der ausgebildeten, berufserfahrenen, verantwortlichen Lehrperson abgeleitet oder sie taugen nicht. Vom Ende her gedacht stellen sich einige Probleme wie Anschlussfähigkeit, kumulatives Lernen und Subjekthaftigkeit der Lehrerinnen und Lehrer deutlich anders als beim Versuch der KMK. Auch Osers Problem der Destandardisierung wird auf der Folie je subjektiven Lernens, Könnens, Handelns und Reflektierens – und zwar von Anfang an - anders zu fassen sein. Ausdruck einer individuell flexiblen Standardentwicklung ist das Professionsportfolio, in dem individuelle Kompetenzbiografien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und differenzierenden Ausprägungsgraden einzelner Standardbereiche dokumentiert und für die weitere Berufsbiographie reflexiv genutzt werden.

### Ausblick

Damit ist die Frage, ob Standards für die Lehrerfortbildung aufgestellt werden können, verneint und bejaht.

Verneint, weil es keinen Sinn macht, die KMK – Standards einfach über die Phasen hinweg fortzuschreiben – was hat die Arbeitsgruppe „Standards für die Lehrefortbildung“ in Ludwigsfelde 2006 demonstriert hat.

Bejaht, weil Standards in der augenblicklichen Situation der Schul-, Unterrichts- und Systementwicklung nützen. Diese Feststellung ist auch der Normativität des Faktischen geschuldet: Die Bildungspolitik hat sich für Schule (Bildungsstandards) und Lehrerbildung auf die Entwicklung von Standards verständigt. Der finnische Weg (Tulodziecki/Grafe 2006) ist damit verstellt.

Bejaht aber auch, weil der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen für die zweite Phase Diskussion und Entwicklung von Standards überzeugend vorantreibt.

An den Begriff der „professionellen Entwicklung“ kann die Lehrerfort- und -weiterbildung anknüpfen und für ihren Bereich entfalten. (SEMINAR Lehrerbildung und Schule, 2/ 2005)

Die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich empirisch genau beschreiben. So können typisierte Verläufe von Lehrerbiografien nachgezeichnet und individuelle Muster aufgedeckt werden.

Zugleich meint professionelle Entwicklung immer auch ein normatives Bild vom „guten“ Lehrer, von der „guten“ Lehrerin in einer „guten“ Schule. Gerade Standards tragen zu dieser Normierung bei. Die Reform der Lehrerbildung benötigt also die Einbettung in eine neue Debatte um ein zeitgemäßes Lehrerleitbild (OECD 2004), um eine zeitgemäße Schulkultur und um einen zeitgemäßen Bildungsbegriff.

Im Studienseminar Koblenz, das in beeindruckender Weise Schulentwicklung von unten geleistet hat, versucht man Lehrerbildung vom Ende her zu denken:

„Lehrerausbildung muss endlich als Ganzes und somit als Aufgabe aller beteiligten Institutionen (Universitäten, Studienseminare, Schulen) und Personen verstanden und aufgefasst werden. Aus diesem Grunde müssen die Kompetenzstandards der verschiedenen Ausbildungsphasen aufeinander Bezug nehmen und anschlussfähig sein. Das bedingt, dass sie in der Zielsetzung, in der Form, im Format, im Anspruchsniveau, in der Diktion und in der Formulierung aufeinander abgestimmt sind.

Folglich kann man die Kompetenz-Standards der 1. Phase nicht ausarbeiten, ohne die 2. und 3. Phase (Berufseingangsphase) im Blick zu haben. Lehrerbildung muss vom Ende her gedacht, formuliert und gestaltet werden.“ (vgl. Gehler 2005)

Mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung wurde ein erster wenn auch problematischer Schritt getan und komplementäre, abgestimmte Standards wurden formuliert. Das Fortbildungssystem wird eigene Konzepte für ein Anschlusssystem entwickeln müssen, die dann auf die beiden ersten Phasen rückwirken. Für die Herausbildung der professionellen Grundhaltung des „Lernenden Lehrers“ wäre dies eine wichtige zu schaffende Voraussetzung. Die strukturelle und personelle Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung wäre eine weitere zu schaffende Voraussetzung für ein Anschlusslernen im Lehrerberuf.

Ein solches Berufsverständnis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann in drei Maximen für angehende Lehrerinnen und Lehrer Ausdruck finden:

1. Werde Lehrer – bleibe Lerner
2. Werde Profi – bleibe Mensch
3. Werde dein eigener Personalentwickler – arbeite an deinem professionellen Selbst (vgl. Stiller 2006)

### Was ist zu tun?

Der DVLFb hat mit der PAS Institutionenstandards für die Einrichtungen der Lehrerfortbildung vorgelegt und damit vorweggenommen, was die KMK Standards für die Lehrerbildung gar nicht vorsehen, aber zwingend erforderlich gemacht haben. Aufgrund dieser Leistung zu erwarten, dass der Verein die Entwicklung von Standards in vergleichbarer Qualität übernehmen könnte, wäre vermessen. Diese Aufgabe kann nur von einem Phasen- und Kompetenzen überschreitenden Gremium gelöst werden, deren Mitglieder die Arbeitsfelder - wie Universität, Pädagogische Hochschule, Studienseminare, Einrichtungen von Fort- und Weiterbildung und vor allem Schule- nicht nur genau kennen, sondern auch erlebt und gestaltet haben. Dieses Gremium muss über hinreichend vielfältige Expertise verfügen bzw. diese hinzuziehen können.

Ein solches Gremium zu schaffen, obliegt der KMK. Die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften wären als Ausgangspunkt und Arbeitsmaterial dem neu zu schaffenden Gremium zur Verfügung zu stellen.

Der DVLFb und die Landesinstitute sollten in einem solchen Gremium vertreten sein. Bis dahin kann der Verein vergleichbar dem Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen seine Vorstellungen von Standards für die Lehrerbildung entwickeln. Die Stimme des DVLFb würde gehört.

### **LITERATUR:**

- Blömeke, Sigrid (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung H1/S. 25 – 33
- Gehler, Bianca (2005): Portfolio – eine phasenübergreifende Perspektive für die Lehrerbildung.  
[http://plaz.unipaderborn.de/Service/Veranstaltungen/Tagungen/Standards\\_und\\_Kompetenzen-2005/Praesentationen/Gehler.pdf](http://plaz.unipaderborn.de/Service/Veranstaltungen/Tagungen/Standards_und_Kompetenzen-2005/Praesentationen/Gehler.pdf)
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. Düsseldorf
- OECD (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern Länderbericht: Deutschland.
- Jansen, Dieter; Stiller, Eddwin (2003): Standardorientierung in der Lehrerbildung. In: Seminar 2/2003, S.5 – 30

- Oser, Fritz (1997a) Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 26 – 37
- Oser, Fritz (1997b) Standards in der Lehrerbildung Teil 2: wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse Beiträge zur Lehrerbildung 15, 210 – 228
- Oser, Fritz (2004): Destandardisierung in der Lehrerbildung. Vortrag Universität Münster am 07.06.04
- SEMINAR Lehrerbildung und Schule (2005): Standards und Module. H 2
- Stiller, Edwin (2006): Biographisches Lernen in der Lehrerbildung. In: Morgner, Barbara; Schoof-Wetzig, Dieter; Stiller, Edwin(Hrsg.): Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – persönliches Lernen begleiten. Bad Berka: Thillm, S. 33 – 56
- Terhart, Ewald (2003): Standards für Lehrer. Frankfurter Rundschau, 25.11.03
- Terhart, Ewald (2004): Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen/Gehl (Hrsg.): Forum Lehrerbild. Tagungsdokumentation. Münster: S. 17– 30
- Tulodziecki, Gerhard und Grafe, Silke (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzung der Situation. journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H 1
- Wahl, Diethelm (2005): Lernumgebung erfolgreich gestalten. Bad Heilbronn

## Zertifizierung von Qualifizierungsmaßnahmen

### Zertifizierung in der Lehrerfortbildung – ein kontroverses Thema

*Franz Josef Becker / Jutta Maybaum*

Die Fachöffentlichkeit diskutiert das Thema „Zertifizierung“ ausgesprochen kontrovers. Positionen wie „Zertifizierungen mögen bestenfalls unschädlich sein – sie sind aber mindestens überflüssig“ (Gerull, 2000) bringen eine deutliche Skepsis über Sinn, Zweck und Verhältnismäßigkeit von Zertifizierungssystemen zum Ausdruck.

Trotz aller Skepsis ist das Thema „Zertifizierung“ für die Lehrerfortbildung wichtig, denn im Rahmen der als Deregulierung bezeichnete Prozesse, bei denen sich der Staat als Akteur zurückzieht und die Aufgaben an Marktteilnehmer übergehen, stellen sich Orientierungsprobleme ein. Auf der einen Seite stehen Fortbildung nachfragende eigenverantwortliche Schulen, die mit ihrem Budget ergebniseffizient haushalten müssen, und auf der anderen Seite Fortbildungsanbieter, über deren Qualität die Nachfrager nichts oder wenig wissen – abgesehen von der Selbstauskunft der Anbieter. Eine Antwort auf die Unsicherheit der Nachfrager ist die Zertifizierung als Instrument der Qualitätssicherung.

Zum anderen kann die Zertifizierung auch ein geeignetes Steuerungsinstrument für den Staat sein, der die maßgeblichen Bildungsaktivitäten in seinem Bereich steuern will. Bei der Fortbildung handelt es sich in der Regel um Bildungsmaßnahmen für das eigene Personal. Somit hat der Staat das Recht der Steuerung und - in dem Maße als Personalentwicklung zu den Qualitätsmerkmalen gehört - auch die Pflicht, aufgaben- und personenangemessene Fortbildung sicher zu stellen.

Zertifizierung bedeutet: Wer zertifiziert ist, hat in einem Prüfverfahren den Nachweis für ein gewisses Qualitätsniveau und die organisatorischen Voraussetzung, es zu halten und weiterzuentwickeln, erbracht. Ob dieses Qualitätsniveau den Nachfragenden reicht und ob es gehalten wird, ist aktuell immer fraglich. Fraglich ist natürlich auch, ob das, was als Qualität bezeichnet wird, auch Qualität ist oder nicht doch eher über Quantitäten Auskunft gibt. Deutlich machen das etwa Qualitätsberichte von Krankenhäusern, die die Zahl behandelter Fallarten dokumentieren, jedoch keine Auskunft über den Ausgang der Behandlungen geben.

Zertifizierung besagt also: In ein Fortbildungsangebot fließen alle Elemente ein, von denen auf Grund empirischer Daten angenommen werden kann, dass sie Bedingung für eine qualitätsvolle Fort- und Weiterbildungsmaßnahme sind.

Das Dilemma: Die Zertifizierung bezieht sich in der Regel auf Anbieter und Angebot. Sie bezieht nicht die Fragen mit ein, ob die Teilnehmenden die erforderlichen Bedingungen für das interaktionale Geschehen in der Fortbildung mitbringen oder ob die Umfeldbedingungen für gelingende Lern- und Arbeitsprozesse – etwa die Personal- und Zeiteresourcen – gesichert sind.

Mit einem zertifizierten Fortbildungsangebot erwirbt der Kunde die Zusage, dass die personellen, organisatorischen und materiellen Be-

dingungen für qualifizierte Fortbildungsarbeit vorhanden sind. Ein Garantieanspruch auf bestimmte Fortbildungsergebnisse beinhaltet das „Zertifikat“ nicht. Dennoch: Mit der Gewährleistung von anerkannt wichtigen Bedingungen für gute Fortbildungsarbeit scheint ein relevanter Grundstein für erfolgreiche Fortbildung gelegt zu sein!

### **Qualitätsmanagement – Zentrale Begriffe**

Die für das Qualitätsmanagement wichtigen Begriffe Akkreditierung, Zertifizierung, Audit und Evaluation werden, wie die Praxis im Umfeld der Lehrerfortbildung zeigt, zum Teil ungenau, nicht trennscharf oder auch austauschbar gebraucht. In unterschiedlichen Vernetzungssystemen haben sich zum Teil verschiedene Konventionen etabliert.

Für die Verwendung der Begriffe Akkreditierung und Zertifizierung in der Lehrerfortbildung kann es aus pragmatischen Gründen vorteilhaft sein, den Begriff der Akkreditierung zu nutzen, da dieser im Gegensatz zur Vergabe von Zertifizierungen über staatliche Stellen im Wettbewerbsrecht noch nicht belegt ist. Eine andere Möglichkeit, dem Dilemma der Differenzierung und der Rechtsproblematik von „Zertifizierung“ und „Akkreditierung“ zu entgehen, könnte darin liegen, für diese beiden Bezeichnungen als übergreifenden Begriff „Testierung“ oder „Qualitätstestierung“ zu nutzen. Bezüglich Akkreditierung und Zertifizierung im staatlichen Fortbildungsbereich besteht in der föderalen Struktur der Bundesrepublik das Problem, dass länderübergreifende Anbieter im Extremfall bis zu 16 ggf. unterschiedliche und aufwändige Akkreditierungsverfahren zu durchlaufen haben.

Von Zertifizierung und Akkreditierung abzugrenzen sind die Begriffe Evaluation und Audit.

Über die vorgegebene Definition hinaus kann Evaluation auch ein Verfahren bezeichnen, durch das u.a. Standards entwickelt werden, die für die Zertifizierung zu nutzen sind.

Das Audit wiederum ist eine Untersuchungsmethode, die mehrere methodische Elemente integriert, der internen Qualitätsentwicklung dient und zugleich auch ein Element des Zertifizierungsverfahrens darstellt.

Akkreditierung	Zertifizierung
<p>Prüfung und Bescheinigung von spezifischen, zweckbezogenen Eigenschaften. Im Bereich der Bildung wird dies vorwiegend durch Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung oder hoheitliche Stellen betrieben oder von dieser Seite zugelassenen privatwirtschaftlichen Unternehmungen übertragen. Zweck ist die Sicherung der Qualität oder die Auswahl von Bildungsanbietern, die die Vermittlung bildungs- und/oder schulpolitischer Ziele am ehesten gewährleisten. Nachfragern soll durch das Verfahren die Angebotsauswahl erleichtert werden. Außerdem wird auf eine gesteigerte Transparenz des Bildungsangebotes abgezielt. Am weitesten ist in Deutschland das Verfahren für Hochschulstudiengänge fortgeschritten. Maßgebliche Institution für die Auswahl der Institutionen, die das angesprochene Verfahren durchzuführen berechtigt sind bzw. für die Erarbeitung von Normen und vergleichbarer Kriterien ist in Deutschland ein Rat.</p>	<p>Bestätigt werden die Einhaltung durch Normsysteme, hoheitliche oder/und fachliche Regeln, eigene Leitbilder, vorgegebene Standards bei Personal, Prozessen und Produkten. Die Bestätigung beinhaltet die Zusicherung spezifischer Eigenschaften und erfolgt formell sowie in der Regel zeitlich befristet. Bescheinigt wird zumeist, dass das System auf der Grundlage der von ihm angegebenen oder ihm auferlegten Normen sein Qualitätsmanagement betreibt, d. h. alle zur Qualitätssicherung und -entwicklung erforderlichen Prozeduren einhält bzw. die für die Einhaltung erforderlichen Strukturen geschaffen hat. Die Bestätigung der normenkonformen Abläufe soll durch eine unabhängige Einrichtung erfolgen und unterliegt dem Transparenzgebot.</p>

Evaluation	Audit
<p>Informelle oder formelle – auf wissenschaftliche Methoden und Forschungsdesigns gestützte – Erhebung mit dem Ziel, empirisch gesicherte Erkenntnisse über Prozessverläufe und Zustände zu gewinnen und die Ergebnisse zur Optimierung von Prozessen und Systemen zu nutzen. Im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems dienen die Erkenntnisse der Aufdeckung von Verbesserungspotentialen, der rationalen Entscheidung und Planung. Das Verfahren kann sich auf Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, das dienstleistende System und sein Personal sowie den Prozess und das Ergebnis beziehen. Wichtig ist das Instrumentarium zur Gewinnung von Kenntnissen über den Stand im Qualitätsentwicklungsprozess und für die Annäherung an die Voraussetzungen diverser Qualitätsbescheinigungen. Eine qualitätsvolle Generierung des erforderlichen Methodendesigns bezieht sich auf das Normsystem von EFQM sowie DIN EN ISO-9000.</p>	<p>Eine Untersuchungsmethode, die dazu dient die Erfüllung von Anforderungen und Richtlinien zu bewerten. Untersucht wird durch interne oder externe Experten,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- in welchem Umfang Anforderungen und Richtlinien erfüllt werden</li> <li>- ein System den Standards oder selbst gesetzten Zielen entspricht</li> <li>- Prozesse und Produkte qualitätshaltig sind</li> <li>- Personen angemessen ausgebildet sind und sich weiterbilden</li> </ul> <p>Das Verfahren dient</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Ermittlung der Leistungsfähigkeit eines Systems</li> <li>- der Information der Leitung über die Umsetzung der Vereinbarungen</li> <li>- der Feststellung der Voraussetzung für eine Qualitätsbescheinigung oder aber dieser selbst.</li> </ul> <p>Das Prozedere kann auch der Überwachung der weiteren Entwicklung dienen oder der Erneuerung der Qualitätsbescheinigung. Voraussetzung für die Durchführung ist erfahrenes, geschultes und unabhängiges Personal.</p>

Abb.1: Qualitätsmanagement (Begriffe)

## Modelle der Zertifizierung bzw. Akkreditierung

Qualitätstestierung kann als Angebotszertifizierung, Anbieterzertifizierung oder Personenzertifizierung verschiedene Bereiche in den Blick nehmen. Für diese drei Bereiche werden im Folgenden anhand von vier Beispielen Zertifizierungsverfahren mit unterschiedlichen Ansätzen vorgestellt.

- Angebotszertifizierung: Seminare, Veranstaltungen  
*Beispiel: Akkreditierungsverfahren des Instituts für Qualitätsentwicklung Hessen*
- Personenzertifizierung: Moderator/innen, Dozent/innen, Trainer/innen, Coaches  
*Beispiel: Zertifizierung „Business Coach“ durch DIN CERTCO*
- Anbieterzertifizierung: Fortbildungsanbieter wie öffentliche Einrichtungen, private Unternehmen  
*Beispiel: Die Binnenansicht und -praxis eines zertifizierten Bildungsanbieters (bbw)*  
*Beispiel: Das Qualitätsentwicklungs- und Zertifizierungsinstrument „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung (LQW)“*

## Angebotszertifizierung am Beispiel der Qualitätstestierung von Fortbildungsangeboten durch das IQ Hessen <sup>20</sup>

Das Land Hessen hat ein „Institut für Qualitätsentwicklung“ (IQ-Hessen) eingerichtet, zu dessen Aufgaben es unter anderem gehört, Fortbildungsangebote zu akkreditieren. Bei der Akkreditierung handelt sich um ein Zulassungsverfahren für Fortbildungsangebote. Diese werden darauf hin geprüft, inwieweit sie geeignet sind, dass Lehrkräfte durch ihre Teilnahme die bildungspolitischen Zielsetzungen erreichen können. Mit der Akkreditierung verbunden ist die Vergabe von sogenannten Leistungspunkten. Lehrkräfte müssen mit Leistungspunkten belegen, dass und wie sie ihrer Fortbildungsverpflichtung nachgekommen sind.

---

<sup>20</sup> Die Schaubilder sind entnommen der PPP von J. Blutte ‚Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen in der AG vom 5. – 8. 6. 2006 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde. Quelle für die Berichtsteile des nachfolgenden Textes sind Ausführungen von J. Blutte und Informationen aus dem Internetauftritt des IQ-Hessen (<http://www.iq.hessen.de/iq/broker>)

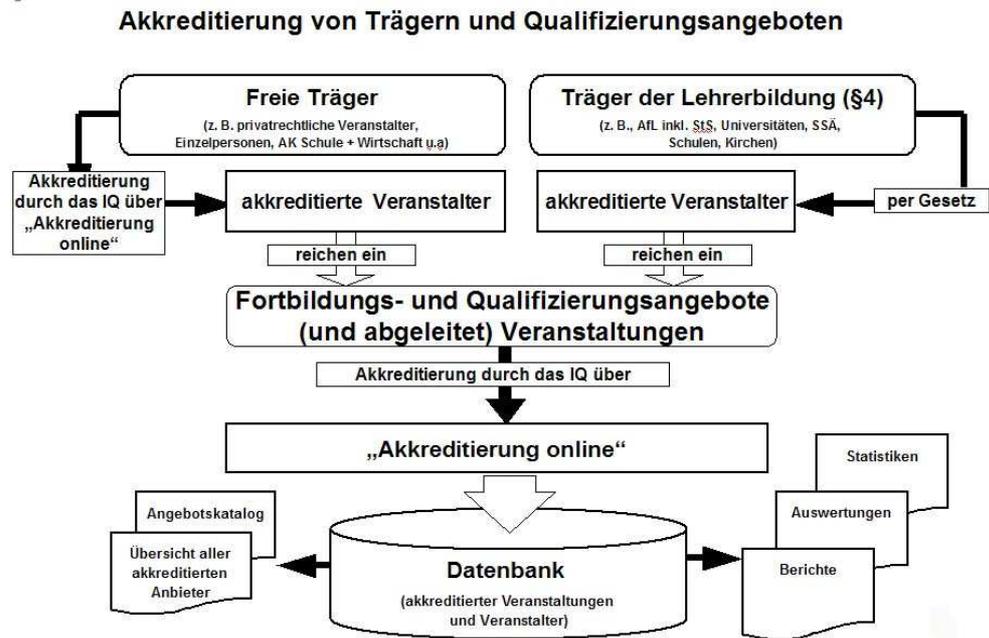


Abb.2: Akkreditierung von Trägern und Qualifizierungsangeboten

Prinzipiell ist die Teilnahme an dem Akkreditierungsverfahren offen für alle Anbieter. Allerdings gibt es den Unterschied von per Gesetz akkreditierten Anbietern und solchen, die in einem Registrierungsverfahren akkreditiert werden. Bei der Zulassung zum Verfahren der Vergabe von Leistungspunkten an die teilnehmenden Lehrkräfte sind dann alle Anbieter gleich gestellt. Die Online-Präsentation der Anbieter und der Angebote in einer Datenbank macht den Markt transparent für alle Anbieter und alle Nachfrager.

Schulen müssen sich ebenfalls akkreditieren lassen, wenn sie ihre schulinterne Fortbildung zum Gewinn von Leistungspunkten für ihre Lehrerschaft nutzen wollen. Mit dem Akkreditierungsverfahren werden die Schulen – bei freier Orientierung auf dem Anbietermarkt – zu einer gezielteren Auswahl ihrer schulinternen Veranstaltungen geführt.

Für das Akkreditierungsverfahren müssen neben den erforderlichen Kommunikationsdaten des Anbieters vor allen Dingen Angaben zum Angebot gemacht werden. Verlangt werden folgende Angaben:

- fachliche Eignung des Trägers (inhaltliche Schwerpunkte, Räumlichkeiten, Qualifikation der Leitung und des Lehrpersonals)
- Weiterbildungskonzepte des Trägers
- Erfahrungen der Leitung und des Personals in der Fortbildung
- Benennung der Lehr- und Lernziele sowie der Methoden
- Nachweis eines Instrumentariums zur Qualitätssicherung
- Kompatibilität der Angebote im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und der hessischen Verfassung
- Beschreibung der Fortbildungsinhalte und didaktische Grundlegung
- methodische Gestaltung des Angebots

- Dauer des Angebots
- Einordnung des Angebotes
- Zielgruppen (Person, Unterrichtsfach, Schulform)
- Zusage einer standardisierten Erhebung von Daten zur Teilnehmerzufriedenheit
- Zusage einer Bestätigung der Veranstaltung mit Teilnehmerzahl
- Zustimmung zu einer vertieften Wirkungsanalyse

Differenziert werden diese Angaben über so genannte *Gütefelder* – beispielsweise:

- Eignung der Leitung des Anbieters (Ausbildung – praktische Erfahrung im Fach – methodisch-didaktische Qualifikation – Erfahrungen in der Erwachsenenbildung – eigene Fort- und Weiterbildung)
- Eignung des eingesetzten (Lehr-) Personals (Ausbildung – praktische Erfahrung im Fach – methodisch-didaktische Qualifikationen – Erfahrungen in der Erwachsenenbildung – eigene Fort- und Weiterbildung)
- Qualitätssicherungssystem des Anbieters
  - Angaben in den Bereichen Leitbild, Bezug zur aktuellen Wissenschaft, Formulierung allgemeiner Ziele, Methodenfestlegung, Zielfestlegung, Messung der Zielerreichung, Steuerung des Optimierungsprozesses
  - alternativ Vorlage einer Zertifizierung nach ISO 9002, EFQM, LQW, LQS oder vergleichbares
- Einordnung des Angebotes (Fortbildung, Vorbereitung auf Leitungsaufgaben, erste beiden Berufsjahre)

Das Akkreditierungsverfahren kennt drei Bewertungskriterien: Akkreditiert, Aussetzung oder Ablehnung. Aussetzung bedeutet, dass noch weitere Auskünfte gegeben werden müssen oder Nachbesserung des Angebots vorzunehmen ist. Ein wesentliches Element für die Bewertung ist die Zuordnung des Angebotes zu den bildungspolitischen Absichten des Landes Hessen. Entscheidend für Fortbildungsangebote ist nun das Interesse der Lehrkräfte, der Verpflichtung zur Fortbildung nachzukommen und die entsprechenden Leistungspunkte nachzuweisen. Da diese nur durch entsprechend akkreditierte Fortbildungen erworben werden können, ist der Fortbildungsanbieter an diesem Verfahren interessiert. Die Ablehnung eines Angebotes kann getrost als Verhinderung des Marktzugangs gewertet werden, da Lehrkräfte ein Angebot ohne Leistungspunktgewinn wohl eher nicht wahrnehmen werden.

Lehrkräfte müssen durchschnittlich pro Jahr etwa 50 Leistungspunkte erwerben. Zur Klarstellung: Sie können auch an Fortbildungen teilnehmen – auch an schulinternen –, die nicht akkreditiert sind. Allerdings können sie dann für ihr Qualifizierungsportfolio keine Leistungspunkte erwerben. Jedoch: Das System der Leistungspunktevergabe bzw. des -erwerbs sieht auch vor, dass nicht-formale Lernformen ebenfalls zu Leistungspunkten führen – wie die nachfolgende Auflistung dokumentiert.

Aktivität	Punktevergabe durch:	Leistungspunkte (LP) pro Jahr
■ für Fortbildungsaktivitäten durch <b>Selbststudium</b>	Schulleitung	bis zu <b>10 LP</b>
■ für <b>schulische Tätigkeiten</b> , die Fortbildung voraussetzen	Schulleitung	jew. bis zu <b>20 LP</b>
■ für Tätigkeiten von Lehrkräften für im Gesetz benannte staatliche <b>Einrichtungen</b>	Bescheinigung der Einrichtung	bis zu <b>30 LP</b>
■ für Tätigkeiten von Lehrkräften in Zusammenhang mit <b>schulpraktischen Studien</b>	Bescheinigung der Einrichtung	Bis zu <b>20 LP</b>
■ von für das <b>Durchführen</b> von akkreditierten Veranstaltungen (z. B. als Referent/in) sowie das <b>Publizieren</b> von Fachliteratur	Schulleitung	Bis <b>10 LP</b>
■ für die <b>Teilnahme</b> an Weiterbildungsmaßnahmen	auf Vorschlag von AfL / HKM	je nach Maßnahme

Abb.3: Fortbildungsaktivitäten und Leistungspunkte

Im hessischen Lehrerausbildungsgesetz von 2005 wird die traditionell dem Beamtenrecht entsprechende Fortbildungspflicht durch die Pflicht eines Fortbildungsnachweises mittels eines Qualifizierungsportfolios ergänzt. Ihre Fortbildung weist die Lehrkraft nach durch

- mit Leistungspunkten versehene Bescheinigungen der Teilnahme an Fortbildung
- den Nachweis der Vorbereitung auf „neue oder erweiterte berufliche Aufgaben“
- Unterlagen „zu außerberuflichen, beispielsweise ehrenamtlichen, Tätigkeiten und außerhalb des Berufs erworbenen Qualifikationen [...], die aus Sicht der Lehrkraft für die beruflichen Anforderungen und insbesondere bei Laufbahnentscheidungen von Bedeutung sein können“.

Für die Zuordnung von Leistungspunkten zu den Fortbildungsangeboten orientiert sich die Akkreditierungsstelle an einem Katalog, der Veranstaltungstypen in drei Kategorien einteilt.

## Kategorien für Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote nach IQVO §8

Kategorie	Veranstaltungstyp	Leistungspunkte (LP)
<b>Kategorie A</b>	Ein- oder mehrtägige <b>Fortbildungsveranstaltungen</b>	<b>5 LP</b> pro halben Tag, bis zu <b>40 LP</b>
<b>Kategorie B</b>	Thematisch zusammenhängende <b>Fortbildungsreihen</b> im Umfang von mind. 40 Stunden und mit Zertifizierung einer erfolgreichen Teilnahme	bis zu <b>40 LP</b>
<b>Kategorie C</b>	Strukturierte <b>interaktive Fortbildung</b> (e-Learning) mit nachgewiesener Qualifizierung und Auswertung des Lernerfolgs	bis zu <b>40 LP</b>

Abb.4: Kategorien für Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote

Akkreditiert werden im Prinzip Angebote. Sie können grundsätzlich beliebig oft durchgeführt werden. Jedoch unterliegt jedes einzelne Angebot einer Berichts- und Dokumentationspflicht, wodurch die Überprüfung der Akzeptanz möglich wird. Darüber hinaus ermöglicht der Rücklauf der Daten dem IQ-Hessen, ein Gesamtbild der Fortbildungslandschaft in Hessen zu gewinnen. Die Akkreditierung durch das IQ-Hessen hat auch das Ziel, die Fortbildungslandschaft – ergänzt durch Informationen aus der Schulinspektion – besser zu beschreiben und die Wirkung von Maßnahmen im Hinblick auf die schulpolitischen Ziele des Landes genauer feststellen zu können. Hierüber gibt auch der jährlich herausgegebene hessische Fortbildungsbericht entsprechende Informationen. Somit wird die Akkreditierung sowohl ein fortbildungs- wie schulpolitisches Steuerungsinstrument.

Mit der Akkreditierung ist zudem die Erwartung verbunden, den Prozess der Qualitätsentwicklung in der Fortbildung systematisch voran zu treiben. Ein Arbeitsziel des IQ-Hessen ist es, in Veranstaltungen und bei Anbietern Visitationsstichproben durchzuführen, die Veranstaltungunterlagen intensiv zu analysieren sowie zusätzlich zur Evaluation in der Veranstaltung Befragungen durchzuführen und Original-Rückmeldungen der Teilnehmenden auszuwerten. Damit kann die Qualitätsentwicklung datengestützt voran getrieben und durch Vergleich und Abstimmung von Qualitätsstandards für die Akkreditierung mit

- anderen Bundesländern und Institutionen
- anderen Akkreditierungs- bzw. Zertifizierungsstellen
- sowie mit den zuständigen Gremien der KMK

weiterentwickelt werden.

Neben der Qualitätssicherung der Fortbildungsangebote soll durch die Akkreditierung ermöglicht werden

- ein flexibles, zeitnahes und Kunden orientiertes Fortbildungsangebot

- Information über alle für Schulen und Lehrerschaft interessanten Fortbildungsthemen und -angebote sowie deren Anbieter,
- Öffnung des Fortbildungsmarktes für Lehrkräfte und damit Erweiterung des Fortbildungsangebots,
- Auswertung des Fortbildungsangebots durch Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage zur Ermittlung von Schwerpunkten sowie Leerstellen bezogen auf die strategischen Ziele der Landesregierung für den Bildungsbereich

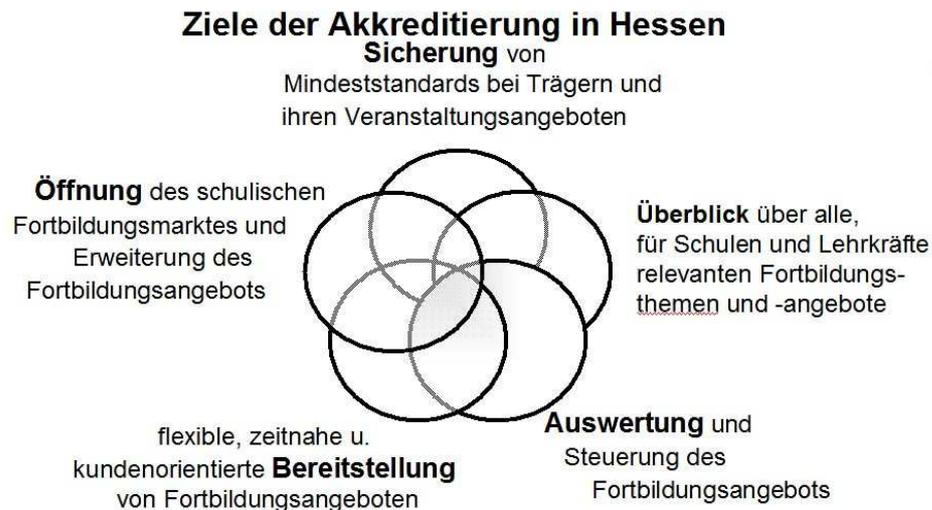


Abb.5: Ziele der Akkreditierung in Hessen

Aus dem umfangreichen Datengewinn als Folge des Akkreditierungsverfahrens ergeben sich für das IQ-Hessen über die Qualitätssicherung durch Akkreditierung hinausgehende Aufgaben bzw. Leistungserwartungen:

### Leistungen des IQ als Folge der Akkreditierung



Abb.6: Leistungen des IQ als Folge der Akkreditierung

Zum jetzigen Zeitpunkt wird das Verfahren als akzeptiert angesehen. Vorteilhaft wird bewertet, dass die Präsenz nichtstaatlicher Anbieter gestiegen ist und die Fortbildungsaktivitäten zugenommen haben.

## 2. Personenzertifizierung<sup>21</sup> am Beispiel „Business-Coach

Neue Tätigkeiten und neue Anforderungen setzen qualifiziertes Fachpersonal voraus, das Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen muss, die mit den traditionellen Berufsbildern oft nicht abgedeckt werden können. Hier setzt die Personenzertifizierung an.

Akkreditierte Personenzertifizierungsstellen sollen sicherstellen, dass die Zertifizierung von Personen neutral und transparent erfolgt, vergleichbar ist und Vertrauen in die Kompetenz der zertifizierten Personen schaffen.

Die Begründung für Personenzertifizierung liegt

- in der schnellen Veränderung von Qualifikationsanforderungen und erforderlichen Kompetenzen in den verschiedenen beruflichen Feldern, d. h. im „Veralten“ der Qualifikationen der Erstausbildung
- im Zweifel an der Aussagekraft von Schul- und Hochschulzeugnissen über beruflich erforderliche Qualifikationen
- in der Diskontinuität beruflicher Biographien, d. h. im heute erforderlichen Berufsfeldwechsel bzw. den Forderungen nach „lebenslangem Lernen“
- in der Komplexitätssteigerung der beruflichen Anforderungsprofile
- im Profilwandel der Kundennachfrage

Entsprechend der aktuell ständig neu entwickelten Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder streut die Zertifizierung über alle möglichen Bereiche beruflichen Handelns. Nicht nur Coaches oder Moderator/innen erhalten die Möglichkeit sich zertifizieren zu lassen, sondern auch Personen, die in Unternehmungen im Qualitätsentwicklungsmanagement tätig werden wollen oder sollen, Sicherheitsbeauftragte, Prüftechniker, Pflegepersonal usw..

Für die Zertifizierung wird bei interessierten Personen mit folgenden Argumenten geworben:

Personen können mit einem Personenzertifikat in anerkannter Form den Nachweis spezieller Fähigkeiten und Kenntnisse erbringen, die von traditionellen Berufsbildern nicht abgedeckt werden und dies glaubhaft belegen. Eine Personenzertifizierung bietet Personen und Unternehmen einen beglaubigten Nachweis über spezifische Fachkenntnisse und deren Aufrechterhaltung durch Weiterbildung und Berufspraxis.

---

<sup>21</sup> Die Schaubilder sind entnommen aus Internetauftritten des TÜV, der PPP von J. Maybaum für die AG vom 5. – 8. 6. 2006 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde sowie Entwurf von F. J. Becker. Quelle für den Berichtsteil des nachfolgenden Textes sind Internetrecherchen und das Zertifizierungsprogramm >DIN-Geprüfter Business Coach< ([www.dincertco.de](http://www.dincertco.de))

- Personen können ihre besondere Qualifikation nach außen darstellen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.
- Weiterbildungsanbieter sind an der Personenzertifizierung für sich interessiert, weil sie sich von dem Nachweis eines gültig attestierten qualifizierten Mitarbeiterstabs Wettbewerbsvorteile versprechen, die ihre Marktposition verbessern oder doch zumindest stabilisieren helfen.

Zertifizierungsverfahren für Personen können sehr komplex und anspruchsvoll sein, wie Beispiele für die Personenzertifizierung von Coaches/Moderator/innen verschiedener Zertifizierungsstellen zeigen.

Für Coaches und Trainer/innen werden als Zertifizierungsinstrumente genannt:

- Selbstbilanzierungen der persönlichen Kompetenzen, die durch Reflexion der eigenen Berufsbiographie ausgezeichnet sind und die die fachlich wie sozial formell und informell erworbenen Qualifikationen ausweisen
- Arbeitsproben
- Kognitive Fähigkeitstests
- Projektaufgaben
- Assessment Center
- Vorgabe leistungsrelevanter Aufgaben, bei deren Lösung die Teilnehmenden in unterschiedlichen Situationen beobachtet werden. Ihre fachlichen und sozialen Strategien werden aufgrund eines definierten Anforderungsprofils bewertet. Dieses Profil orientiert sich an einem berufs- oder praxisspezifischem Kompetenzmodell.

Beispielsweise verlangt der Deutsche Verband für Coaching und Training als Zulassungsvoraussetzungen ein Alter von mindestens 25 Jahren sowie eine abgeschlossene Trainer- oder Methodenausbildung. In einem Gruppentermin muss das Verhalten als Trainer/in vor Teilnehmenden und Gutachtern nachgewiesen werden. Das Verhalten ist zertifizierungsfähig, wenn es als professionell nachgewiesen werden kann in den vier Dimensionen:

- Beziehungsgestaltung  
(Aufbau einer Beziehungsstruktur zwischen Trainer/in und Teilnehmenden und deren Kompetenzbedürfnissen)
- Interaktionstechniken  
(Gestaltung von Interaktionen zwischen Trainer/in und Teilnehmenden und von Teilnehmenden untereinander)
- Methodeneinsatz  
(zielgerichteter, multipler, aktivierender Methodeneinsatz)
- Prozessgestaltung  
(Organisation und Stabilisierung von zielgerichteten, kreativ-aktivierenden, integrativen Prozessen)

DIN CERTCO bietet die Zertifizierung „Business-Coach“ an, in dem Fach-, Methoden- sowie die Sozial- und Persönlichkeitskompetenz eines Coaches zertifiziert werden.

Im Verfahren wird zunächst eine Selbstauskunft mit tabellarischem Lebenslauf und eine Beschreibung des Selbstverständnisses als Coach verlangt.

Hinzu kommen Bescheinigungen über ein abgeschlossenes Studium und/oder eine Berufsausbildung, sowie Ausbildungsbescheinigungen „zum Coach, Trainer, Heilpraktiker, Psychotherapeut, Supervisor, Mediator oder einer vergleichbaren Aus- und Weiterbildung im Umfang von mindestens 100 Kursstunden mit Angaben zu den Inhalten“.

Außerdem wird der Nachweis einer Supervision gefordert, die nicht länger als sechs Monate hinter dem Antragstermin auf Zertifizierung zurückliegen darf und als Einzelsupervision durch einen anerkannten Supervisor durchgeführt worden sein muss.

Die Zulassung setzt außerdem noch den Nachweis von Erfahrungen im Kompetenzfeld „Coaching“ voraus. Dieser Nachweis wird durch die Dokumentation eines durchgeführten Coaching-Projektes und „Zeugnisse/Referenzen über die vorhandene Berufserfahrung als Coach erbracht. Der Anspruch an die Dokumentation ist sehr umfangreich, da in ihr zahlreiche Punkte behandelt sein müssen:

- Beschreibung der Ausgangssituation
- Erwartungen des Coachingnehmers und ggf. möglicher Dritter als Auftraggeber
- Erwartete Leistungen und definierter Coachingauftrag
- Angewandte Methoden zur Diagnostik, Zielbestimmung, Fragetechniken, Interventionstechniken mit Begründung für die Auswahl
- Beschreibung der vereinbarten/erarbeiteten Lösungswege
- Maßnahmen zur Evaluation des Coachingerfolges
- Aussagen zur Ergebnisqualität (Erfolg der Coachingmaßnahme)
- Beschreibung der zeitlichen Abfolge der Coachingmaßnahme
- Kritische Reflexion der eigenen Rolle als Coach in dieser Coachingmaßnahme (Rollenkonflikte, Blinder Fleck, Selbsteinschätzung, Änderungsbedarf, eigene Erkenntnisse)
- Die Versicherung, dass es sich um eine tatsächlich durchgeführte Coachingmaßnahme handelt, die überprüfbar sein muss.

Die zu allen Auskunftsbereichen eingereichten Unterlagen werden überprüft.

Nach einer positiven Bewertung der eingereichten Nachweise erfolgt eine Prüfung zur „Ermittlung der Kompetenzen in den Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität“ mit theoretischem Teil und einem Coaching-Gespräch, das auf die Fach-, Methoden- sowie die Sozial- und Persönlichkeitskompetenz abstellt.

Alle Prüfungselemente müssen bestanden werden, um das Zertifikat zu erhalten. Dem nachfolgenden Schema entsprechend werden Punkte vergeben.

### Theoretische Prüfung

	Punkte (max.)	"Bestanden"	"Nicht bestanden"
Theoretische Prüfung	100 Punkte	≥ 65 Punkte	< 65 Punkte

### Assessment (Coaching-Gespräch)

	Punkte (max.)	"Bestanden"	"Nicht bestanden"
Fachkompetenz	20	≥ 13 Punkte	< 13 Punkte
Methodenkompetenz	40	≥ 26 Punkte	< 26 Punkte
Sozial- und Persönlichkeitskompetenz	40	≥ 26 Punkte	< 26 Punkte

Abb.7: Bewertungstabelle

Beachtlich ist hierbei der hohe Rang, der der Methodenkompetenz sowie der Sozial- und Persönlichkeitskompetenz eingeräumt wird. Die Fachkompetenz erreicht ihnen gegenüber nur 20% des gesamten Punktwertes. Diese Dimensionierung hängt mit der Entwicklung des Lernverständnisses in der Erwachsenenbildung zusammen, wonach

1. Erwachsene Kompetenzen – vor allen Dingen berufliche - bereits besitzen und in den Lernprozess einzubringen vermögen und
2. organisierte Lernprozesse ihre Qualität durch das Maß der Ermöglichung von Lernen zeigen. Für die förderlichen Prozessbedingungen sind Coaches bzw. Moderator/innen verantwortlich.

Ein weiteres Element der Personzertifizierung ist die regelmäßige Überprüfung und Aktualisierung der durch das Zertifikat bescheinigten Kompetenzen. Ein festgelegtes Verfahren der „Überwachung“ regelt in Intervallen nach der Erstzertifizierung die Zertifikatsverlängerungen.

Für die Erteilung der Zertifikate fallen Gebühren an. Bei DIN CERTO sind das bei der Ausstellung des Zertifikats in zusätzlich zwei Fremdsprachen ca. 2.700 € (Stand: 2007). Zu diesen Gebühren sind die Finanzmittel hinzuzurechnen, die für die Erbringung der erforderlichen Zugangsvoraussetzungen aufgebracht werden müssen. Auch der Arbeitszeitaufwand darf nicht vernachlässigt werden, der erforderlich ist, um die Bescheinigungen beizubringen und die Dokumentation zu erstellen (vgl. [http://www.dincertco.de/de/produkte\\_und\\_leistungen/personen/business\\_coach.html](http://www.dincertco.de/de/produkte_und_leistungen/personen/business_coach.html))

### **3. Anbieterzertifizierung am Beispiel des Berufsbildungswerks der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg (bbw)**

Das Berufsbildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg (bbw) ist ein durch Certqua zertifizierter Fortbildungsanbieter.

#### *Zum Unternehmen:*

Das Berufsbildungswerk der Wirtschaft in Berlin und Brandenburg (bbw) ist eine Unternehmensgruppe aus sechs Töchterunternehmen im Verbund mit der Wirtschaft, mit der es durch seine Zugehörigkeit zu den Unternehmensverbänden von Berlin und Brandenburg verbunden ist. Seine Dienstleistungen bietet das Berufsbildungswerk der Wirtschaft (bbw) an 18 Standorten in Berlin und Brandenburg an. Das Betätigungsfeld ist insgesamt breit gestreut. Als Beispiel sind hier die Tätigkeiten eines Tochterunternehmens, nämlich des bbw Bildungszentrums Strausberg GmbH aufgeführt:

Die Tätigkeit umgreift Formen der Aus- und Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung für Arbeitsuchende, spezielle Weiterbildungsprojekte für Rehabilitanden und Schwerbehinderte, Abendlehrgänge für Berufstätige, berufliche Grundbildungsmaßnahmen für Jugendliche, Erstausbildung für Jugendliche – vor allem in den Berufsbereichen Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau, Floristik, soziale Dienstleistungen.

Die Differenziertheit und Breite der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote resultiert aus der wirtschaftlichen Situation der Unternehmungen in der Region, die als vorwiegend klein- und mittelgroße Unternehmungen teils ihren Ausbildungsbedarf betriebsübergreifend – und damit finanziell im Umlageverfahren - in den Einrichtungen des bbw organisieren und hier auch den sozialen Verpflichtungen nachkommen. Ein anderer Grund für die Vielfalt liegt in der Differenziertheit des gewerblichen und kaufmännischen Spektrums und schließlich darin, dass es sich um Aktivitäten in zwei Bundesländern handelt.

#### *Zur Zertifizierung:*

Als Aus- und Weiterbildungsanbieter müssen die bbw-Aktivitäten den Normen genügen, die sich aus den bundesrechtlich gültigen Berufsausbildungsplänen ergeben. Außerdem gilt für Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung „Weiterbildung“ (AZWV), deren konforme Umsetzung durch ein Zertifikat bescheinigt sein muss, um Maßnahmen, die durch die Bundesagentur finanziert und anerkannt werden sollen, durchführen zu können. Das Qualitätsmanagementsystem des bbw ist für den Bereich "Entwicklung und Durchführung von Personal-, Bildungs- und Veranstaltungsdienstleistungen" nach DIN EN ISO 9001:2000 durch die Certqua GmbH zertifiziert.

Certqua GmbH ist eine Zertifizierungsgesellschaft der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft: Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Wuppertaler Kreis e. V., Bundesverband betriebliche Weiterbildung, Zentralverband des Deutschen Handwerks. Die Tätigkeit von Certqua bezieht sich auf

die Zertifizierung von Bildungseinrichtungen nach dem international anerkannten Qualitätsstandard ISO 9001 - einer Norm, die sich mit dem Aufbau und der Verbesserung von Qualitätsmanagementsystemen beschäftigt. Die Gesellschaft hat eine 10jährige Erfahrung in der Zertifizierung von Bildungseinrichtungen. Ziel ist, den Nutzen der zertifizierten Organisation, ihrer Mitarbeiter/innen und Kund/innen zu erhöhen und langfristig ein positives Geschäftsergebnis zu erreichen.

Für das Zertifizierungsverfahren wird durch Certqua geprüft,

- ob die Anforderungen der ISO 9001 im Unternehmen vollständig umgesetzt wurden. Als Nachweis dient das Qualitätsmanagementhandbuch einer Bildungseinrichtung.
- ob im Handbuch alle qualitätsrelevanten Prozesse einschließlich ihrer Durchführung festgelegt sind.
- ob die Prozesse in der Praxis so durchgeführt werden, wie sie im Handbuch beschrieben wurden.

Ein zentrales Kriterium dabei ist die „Alltagstauglichkeit“ der Abläufe für die Mitarbeiter/innen und die Eignung der Prozesse zur Erreichung der Unternehmensziele. Das bedeutet: Entscheidend ist nicht die werbeträchtige Formulierung, sondern der Gebrauchswert für die realen Prozesse bzw. die Anleitung der Mitarbeiter/innen zu qualitätshaltiger Tätigkeit und die Korrelation zu den Unternehmenszielen. Das bedeutet, dass die Bildungsanbieter darüber entscheiden wie Normanforderungen umgesetzt werden. Einzuhalten ist jedoch:

- die eindeutige Festlegung von Strukturen und Organisationsleitlinien,
- die klare Definition der Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten
- die kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsprozesse (Dozenteneinsatz, Durchführung von Schulungsmaßnahmen etc.).

Der Aus-, Fort- und Weiterbildungsanbieter bbw beschreibt als interne und externe Effekte der Qualitätsentwicklung bis hin zur Zertifizierung:

- Intern:
  - Zusammenwachsen einzelner Bereiche
  - Übersichtlichkeit und Transparenz der Prozesse
  - Unterstützung bei der Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen
  - Unterstützung bei der Vertretung von Kolleginnen und Kollegen
  - Sicherheit bei der Verwendung von Verträgen
- Extern:
  - Transparenz der kundenbezogenen Prozesse
  - Wettbewerbsvorteile durch ein zertifiziertes System

Wichtig für die Entwicklung einer Qualitätskultur in einem Fort- und Weiterbildungsunternehmen ist die Etablierung eines Prozesses der Qualitätsentwicklung. Dieser Prozess kann als ein „Qualitätsmanagement - Regelkreis“ beschrieben werden:

## Qualitätsmanagement - „Regelkreis“

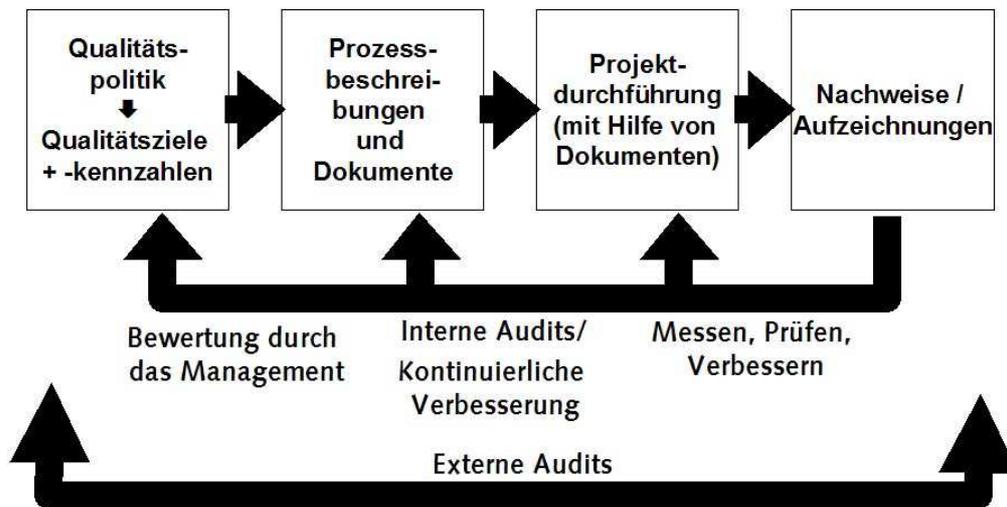


Abb.8: Qualitätsmanagement - Regelkreis

Dabei sind mehrere Elemente bedeutsam:

- die Selbstkontrolle durch Evaluation und interne Audits
- Qualitätszirkel der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Management-Review, der die Audits und die Ergebnisse der Prüfungen bewertet
- Rückkopplung der Bewertungsergebnisse und der daraus abgeleiteten anvisierten Ziele an die Mitarbeiter/innen. Dies erfolgt beim bbw durch einen Qualitätsmanagement-Brief – mit dem Vorteil, dass gleichzeitig ein Prüfdokument und Transparenz hergestellt wird.

Das in den Zertifizierungsverfahren zentrale Instrument des Audits beansprucht in den Abteilungen unmittelbar einen halben Tag. Der Ablauf beinhaltet Gespräche mit dem Management, den Mitarbeitenden und die Prüfung der im Qualitätshandbuch vorgesehenen Dokumente bzw. derjenigen Unterlagen, die die Prozessabläufe dokumentieren. Diese Audits werden vorbereitet durch folgende Maßnahmen:

- vorgesehene Unternehmensbereiche festlegen
- erforderliche Gesprächspartner festlegen: Auditoren und zu Auditierende
- Fragenkatalog, Bewertungskriterien, Maßstäbe zusammenstellen
- Art, Inhalt und Ablauf der vorgesehenen Auswertung bestimmen
- einzusehende Unterlagen definieren
- Termine für Begehung / Befragung vereinbaren
- Termine und Beteiligte für Abschlussgespräch festlegen
- Gesprächspartner rechtzeitig vor Beginn, Zweck, Umfang und Zeitpunkt informieren
- verbindliche Anwesenheit der Beteiligten sicher stellen.

#### 4. Anbieterzertifizierung am Beispiel „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ (LQW)

Das Konzept „Lernerorientierte Qualität in der Weiterbildung“ und das dazugehörige Testierungsverfahren „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ unterscheidet sich von anderen Zertifizierungsverfahren dadurch, dass es explizit an einem Lernverständnis ausgerichtet ist.<sup>22</sup> Das LQW-Modell geht davon aus, dass Lernen immer eine Aktivität des Lernenden ist, die durch Kontextbedingungen unterstützt und gefördert werden kann. Aspekte ökonomisch orientierter Organisationsentwicklung treten zurück. Von Bildungsanbietern, die sich zertifizieren lassen wollen, wird verlangt, dass sie ihr Lernverständnis stimmig in Leitbild, Organisation und Umsetzung explizit machen.

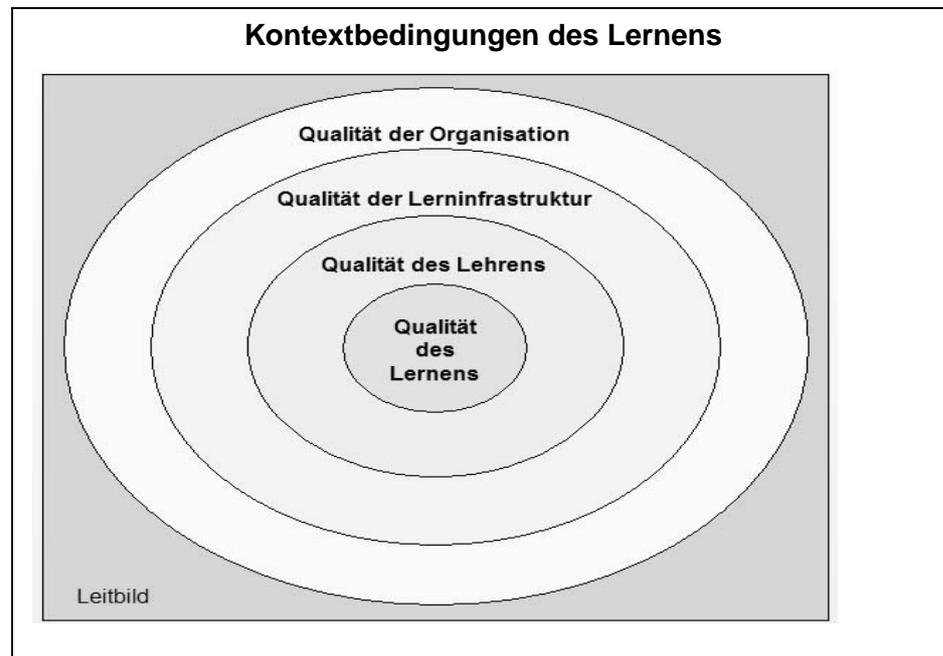


Abb.9: Kontextbedingungen

Das LQW-Modell geht von zwei grundlegenden Prämissen aus:

1. Die Lernenden müssen im Mittelpunkt der Qualitätsbemühungen stehen.
2. Die Qualität des Bildungsanbieters muss sich – bezogen auf sich verändernde Umweltaforderungen – ständig weiterentwickeln.

Bildungseinrichtungen werden nicht als Produktionsstätten und soziale Dienstleister betrachtet. Für sie wurde der kategoriale Begriff der „schöpferischen Organisation“ gewählt. Das bedeutet, dass Organisationen und Individuen gleichermaßen in den Blick genommen werden, wobei unter Individuen sowohl die Lernenden wie die Lehrenden zu verstehen sind.

<sup>22</sup> (<http://www.artset-lq.de/html/startseite.html>)

Schöpferische Organisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre Prozesse nicht linear verlaufen. Sie werden von den Interaktionen der Beteiligten bestimmt und verlaufen nicht störungsfrei. Störungen sind nicht als Krisen- sondern als Lernfall und Entwicklungsanlass zu begreifen. Schöpferische Organisationen sind in hohem Maße umfeld- und zukunftsorientiert. Das bedeutet, sie nehmen Veränderungen ihres Umfeldes nicht bloß wahr und reagieren darauf, sondern sie antizipieren die Zukunft und bereiten sich und andere darauf vor. Statt Produktionsstätten sind sie Unterstützungssysteme, die optimale Bedingungen dafür schaffen, dass ihre Adressaten das Lernen können, was sie zur Bewältigung ihrer Lebenssituationen benötigen.

Schöpferischen Organisationen zeichnen sich durch ein ausgesprochen hohes Maß an Freiheit aus, dem allerdings auch hohe Verantwortlichkeit der Beteiligten für Prozesse, Interaktionen und Ergebnisse gegenüber steht. In gleicher Weise stehen Initiativverhalten, Zusammenarbeit und Effizienzorientierung zueinander in einem Beziehungsverhältnis. Schöpferische Organisationen sind in hohem Maße selbstreflexive und selbstlernende Systeme. Dies sind Erfordernisse ihrer Existenzsicherung, weil sie unter den Bedingungen ständiger Umfeldänderungen ihre Angebote organisieren und unter wechselnden Bedingungen realisieren: Keine Lernbedingung ist wie die andere. Daher verlangt jede einzelne Realisierung eines Angebotes gegebenheitsspezifisches Agieren in diesen Situationen, die sich zudem noch durch den Lernprozess wiederum verändern.

### **Merkmale der schöpferischen Organisation<sup>23</sup>**

- Hauptzweck ist das Produzieren von Ideen.
- Professionelle Freiheit ist das wichtigste Gestaltungsprinzip.
- Kontinuierliche Entwicklungsprozesse sichern Lebensfähigkeit.
- Lösungen haben geringe „Halbwertszeit“. Der Innovationsdruck ist hoch.
- Balance zwischen Unter- und Überauslastung ist ständige Herausforderung.

Abb.10: Merkmale schöpferischer Organisationen

Das Qualitätsentwicklungskonzept wird stringent durchgehalten, indem mit dem aktuellen Zertifizierungsverfahren nicht nur die aktuellen Qualitätsstandards und die dazu erforderlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen testiert werden, sondern die Einrichtungen auch ihre strategischen Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsentwicklungsperiode bzw. den Zeitabschnitt der Gültigkeit der aktuellen Zertifizierung formulieren und mit der Zertifizierungsstelle vereinbaren müssen. Diese Vereinbarungen werden somit Inhalt der Rezertifizierung, die nach vier Jahren zu

---

<sup>23</sup> Reproduktion von Folie 3 der PPP von Insa Alea Böhme und Frank Schröder in der AG am 7. 6. 06 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde

erfolgen hat und deren Prozess drei Jahre nach der Zertifizierung beginnt.

Der Weg zum Qualitätstestat erfolgt in sechs Schritten:

1. Verfassen des Leitbildes als Gemeinschaftsaufgabe der Mitarbeiter/innen der Einrichtung
2. Planung und Durchführung der erforderlichen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen
3. Erstellen eines Selbstreports
4. die an dem Selbstreport ausgerichtete externe Prüfung (Evaluation) durch für das LQW-Modell geschulte Gutachter. Nach positiver Begutachtung wird vor Ort
5. eine Visitation durchgeführt, bei der die im Report angesprochenen Dokumente geprüft werden können, Gespräche mit der Leitung und mit Mitarbeiter/innen stattfinden. Danach erfolgt als letzte Aktivität
6. ein Abschlussworkshop, der auch die Aufstellung strategischer Entwicklungsziele für die nächste Qualitätsperiode beinhaltet.<sup>24</sup>

## Der Lernerorientierte Qualitätsentwicklungsprozess

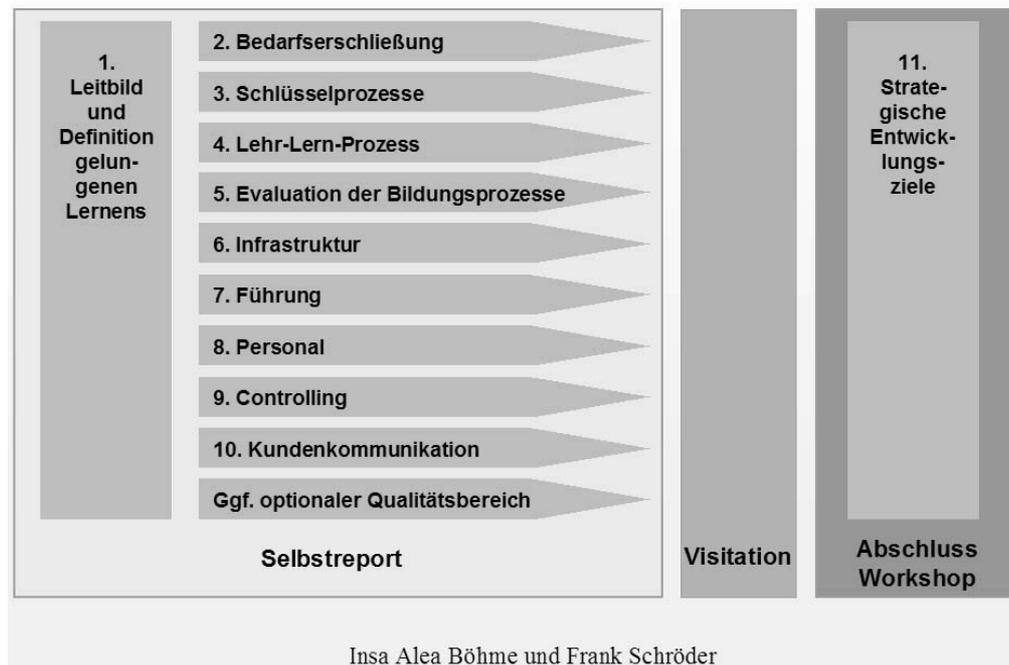


Abb.11: Der lernerorientierte Qualitätsentwicklungsprozess

<sup>24</sup> Das nachfolgende Schaubild gibt den Prozessablauf wieder. Es repräsentiert Folie 11 der PPP von Insa Alea Böhme und Frank Schröder in der AG am 7. 6.2006 im LISUM Bbg, Ludwigsfelde

Für das Verfahren der Qualitätstestierung sind die in der obigen Abbildung aufgeführten elf Qualitätsbereiche festgelegt. Diese elf Qualitätsbereiche sind verbindlicher Inhalt eines vom Bildungsanbieter selbst zu verfassenden Selbstreports. Dieser geht, entsprechend dem Prozesseinstieg der Analyse der eigenen Stärken und Schwächen von den Qualitätserfolgen und der Beschreibung der Organisation aus. Ein wesentlicher Zweck ist der Nutzen für den Anbieter selber:

- Explizite Begründung des eigenen Tuns
- Festlegungen bezüglich qualitätshaltiger Organisationsziele und –bedingungen.

Der Orientierungsrahmen für den Selbstreport und seinen Eingang in die Qualitätsprüfung ist die Beschreibung von Mindeststandards. Dazu ist erforderlich, dass die Beschreibung jedes dieser Bereiche Angaben zu drei Fragenkomplexen enthält:

1. In welcher Weise sind die (Mindest-)Anforderungen erfüllt? Was wurde ggf. darüber hinaus getan?
2. Wie wurde das sichergestellt bzw. erarbeitet? Welche Personengruppen, Abteilungen, Stellen waren daran beteiligt?
3. Wie und wo ist dies dokumentiert und kann ggf. nachgeprüft werden?

Der Selbstreport ist als Fließtext abzufassen und damit argumentativ-diskursiv angelegt und nicht als bloße Aufzählung. Konzepte und Verfahrensweisen müssen begründet und systematisiert sein. Erwartet wird ein stimmiger Bezug zum Leitbild und zur selbst formulierten Definition stimmigen Lernens.

Im Abschlussworkshop spiegeln die Gutachter der Einrichtung ihre Eindrücke von der Organisation, der Stimmigkeit und Qualitätsorientierung des Anbieterkonzepts. „Der Abschlussworkshop ist deshalb von großer Bedeutung, weil Organisationslernen immer an Rückspiegelungen aus der Organisationsumwelt gebunden ist. Deshalb kann Lernen insbesondere an der Stelle initiiert werden, wenn die Selbstbeschreibung des Systems (hier der Selbstreport) mit den Fremdbeobachtungen (Gutachter) konfrontiert wird.“<sup>25</sup>

---

25 Weitgehend wörtliche Übernahme aus: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch, 3. Aufl., ArtSet Hannover, Januar 2005, S. 13

Der beschriebene Prozess bildet den Qualitätskreislauf ab<sup>26</sup>:

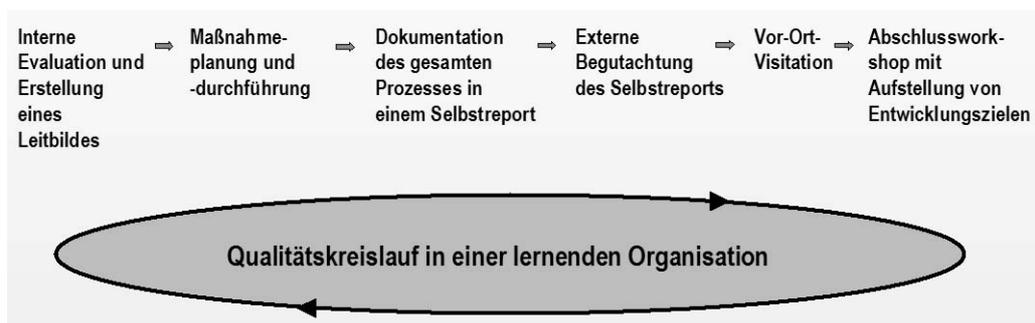


Abb.12: Qualitätskreislauf einer lernenden Organisation

Im LQW-Modell werden die vom Anbieter selber formulierten strategischen Entwicklungsziele mit den Gutachtern diskutiert. Der Vorteil dieser Erörterung besteht darin, dass die Gutachter abgesehen von ihrer Schulung durch die Zertifizierungsstelle durch ihre Tätigkeit umfangreiche Kenntnisse über Entwicklungsziele in vergleichbaren Einrichtungen besitzen. Die Anbietereinrichtung selber kann sich bei der Formulierung dieser Ziele auf ihre eigenen Erfahrungen und rücklaufenden Daten aus dem Kreis der Kunden und Auftraggeber und eigene wie fremde Bedarfsanalysen beziehen. Als hilfreich für eine qualitätsvolle Zukunftsorientierung werden folgende Fragen angesehen:

- Wie entwickeln sich die für unsere Organisation relevanten Umwelten?
- Wie entwickeln sich die Bedürfnisse, Lerninteressen und -stile unserer Kunden?
- Wie müssen wir unsere Organisation weiter entwickeln, um den zukünftigen Herausforderungen gewachsen zu sein?

Die in diversen Arbeitsphasen gewonnenen Absichtsperspektiven des Bildungsanbieters zur strategischen Entwicklung werden mit den Gutachtern in dem angesprochenen Abschlussworkshop „diskutiert und ggf. in eine anforderungsrelevante Formulierung umgearbeitet“. Sie werden dann Gegenstand einer formalen Vereinbarung mit der Zertifizierungsstelle „und haben damit zusätzlich zu den bisherigen Anforderungen verpflichtenden Charakter für die Retestierung“. Es geht bei diesem Verfahren und seinen Verbindlichkeiten „nicht nur darum, die Qualität immer weiter zu *erhöhen*, sondern vor allem darum, die Qualität der jeweiligen Einrichtung gemäß der sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen so zu *verändern*, dass“ der Bildungsanbieter „auch neuen Herausforderung gewachsen“ ist.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Ausschnitt aus Folie 12 der PPP von Insa Alea Böhme und Frank Schröder in der AG am 7. 6. 06 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde

<sup>27</sup> Zitate dieses Absatzes aus: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch, 3. Aufl., ArtSet Hannover, Januar 2005, S. 14

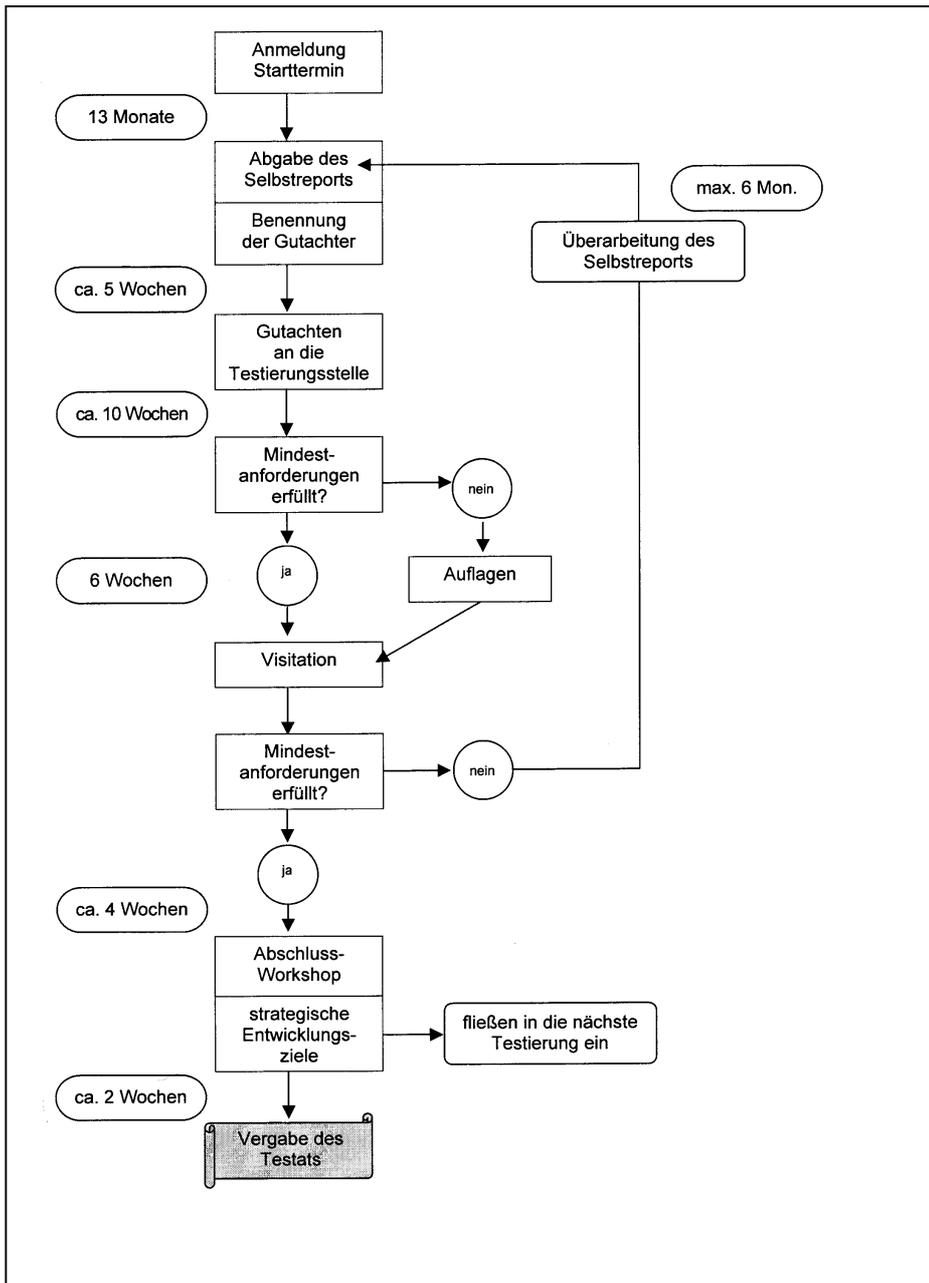


Abb.13: LQW-Zertifizierungsverfahren

Das Verfahren ist aufwendig und dauert ein Jahr von der Anmeldung bis zur Erteilung des Testats. Für die Einarbeitung in ein Qualitätsentwicklungsprogramm bzw. die Internalisierung des darin enthaltenen Qualitätsverständnisses und dessen Umsetzung in routiniertes Verhalten, sind an die drei Jahre Vorlauf anzusetzen – oder doch mindestens zwei, wenn es gelingt, das Jahr des Zertifizierungsverfahrens zu nutzen.

## Zertifizierung ein Beitrag zur Diskussion in der Lehrerfortbildung

Die Sinnhaftigkeit von Zertifizierungen in der Lehrerfortbildung wird überaus kontrovers diskutiert. Einen Einblick in Probleme und Nutzen, wie sie in Einrichtungen, die nach dem LQW arbeiten, wahrgenommen wurden<sup>28</sup>, geben folgende Einschätzungen / Meinungsäußerungen:

Probleme	Nutzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie das Personal gewinnen?</li> <li>▪ Unverständnis über die Begrifflichkeiten</li> <li>▪ Festlegen von neuen Funktionen</li> <li>▪ Alles wird als Zusätzlich erlebt</li> <li>▪ Keine Rückendeckung durch die nächst höhere Ebene (Leitung)</li> <li>▪ Unerfahren in der systematischen Projektarbeit</li> <li>▪ Inhalte selbst definieren</li> <li>▪ Das Gefühl ,man macht doch alles, es muss nur niedergeschrieben werden</li> <li>▪ Das Gefühl zu erkennen wie unsystematisch das Arbeiten ist</li> <li>▪ Bestandsaufnahme und Überforderung</li> <li>▪ Schwer die eigene Arbeit zu bewerten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einheitlichkeit geschaffen</li> <li>▪ Enger zusammengerückt und was von den anderen mitbekommen, nicht immer nur das Schöne...</li> <li>▪ Verfahren neu entwickelt</li> <li>▪ Überhaupt Instrumente entwickelt zu haben die Sinn machen</li> <li>▪ Höhere Identität mit der Organisation entwickelt</li> <li>▪ Stolz bei der Testierung</li> <li>▪ Gefühl der Leistungsstärke</li> </ul>

Im Folgenden einige Stichworte, die die Diskussion um Zertifizierung in der Lehrerfortbildung skizzieren:

### Ressourcenverbrauch

Zertifizierungsverfahren verursachen Kosten. Zertifizierungsinteressierte Einrichtungen bzw. Personen müssen an die Zertifizierungsgesellschaften für ihre Dienstleistung Gebühren entrichten und den Zeit- und Personalaufwand, der mit der Durchführung des Zertifizierungsverfahrens verbunden ist, einkalkulieren.

---

<sup>28</sup> Ausschnittsweise Reproduktion der Folie 14 der PPP von Insa Alea Böhme und Frank Schröder in der AG am 7. 6. 06 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde

Einige Zertifizierungsunternehmen machen es z.B. zur Voraussetzung, dass zuvor in Schulungskursen Kenntnisse über das Zertifizierungsmodell, auf das sie sich beziehen, erworben werden. Da kommen schon mal leicht mehrere Tage zu 500 € – 1000 € Tagungsgebühr zusammen, bevor überhaupt die innerbetriebliche Arbeit der Erstellung eines Qualitätshandbuchs und der Formblätter für die entsprechenden Nachweise sowie die Qualitätsentwicklungsarbeit mit Qualitätsbeauftragten und Qualitätszirkel begonnen hat. Aber auch bei einem als wenig aufwendig konzipiertem Verfahren wie dem Online-Anmeldeverfahren des IQ-Hessen entstehen Kosten bei dem Fortbildungsanbieter, der die Formalitäten der Anmeldung und damit die Aufbereitung der Daten leisten muss.

### **Bildung und Ökonomie**

Die Verwendung der in der Wirtschaft gängigen Terminologie des Qualitätsmanagements im Bildungskontext ist umstritten. Denn: Berührt wird das Verständnis von Bildung und damit auch das Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen und der von ihnen geleisteten Arbeit. Die kontroverse Fragestellung lautet: Dominiert die Ökonomie oder ein Verständnis von Bildung als Prozess, der bestimmt ist durch ein interaktives Geschehen mit entscheidend erforderlichen Aktivitätsanteilen der Teilnehmenden an den Bildungsangeboten? Oder: Die Problemstellung läuft auf die Frage hinaus, ob und welche Vermittlung es zwischen den beiden Polen Ökonomie und Bildung gibt.

### **Bürokratie**

Wegen der fehlenden inhaltlichen Dimension der Verfahren bzw. ihres formalen, evtl. auch formalistischen und bürokratischen Charakters, stößt Zertifizierung in der Lehrerfortbildung teilweise auf Skepsis. Bürokratisch erlebte Anforderungen z. B. der Verwaltungsaufwand für die Dokumentation der als qualitätshaltig angesehenen Prozesse werden manchmal geradezu als Arbeitshemmnis gewertet. Damit einher geht die Befürchtung, dass Prozesse eher verzögert als beschleunigt werden,

### **Qualität in Bildungsprozessen**

In der Diskussion ist die Frage, wie ein Zertifizierungssystem gestaltet sein muss, damit es wirklich zur Qualität der Bildungsprozesse beitragen kann. Nach Annahmen – wie sie 1994 galten, als die entsprechenden ISO-Normen in Kraft gesetzt wurden – ist die Qualität abhängig von der Organisation des Leistungserbringers. Das bedeutet: Wenn alle organisatorischen Elemente, die in die Realisierung einer Maßnahme einfließen, selbst qualitätshaltig sind, dann ist damit die notwendige Voraussetzung gegeben bzw. kann erwartet werden, dass das Ergebnis qualitätshaltig sein wird. Diese Annahme ist ex negativo begründet: Wenn es leistungserbringenden Elementen an Qualität mangelt, wird Qualitätsmangel auch beim Ergebnis der Fall sein.

Das Normsystem ISO 9000f bezieht sich mehr auf Managementprozesse – also auf die Geschäftsorganisation, die Bedingung für die Realisierung und Abwicklung von Bildungsprozessen ist, nicht aber auf diese selbst. Bildung aber ist ein interaktiver Prozess, dessen Qualität davon abhängt wie alle Beteiligten – auch die Lernenden – zur Qualität beitragen: ‚Jede Tagung ist so gut wie alle gut sind.‘ Das würde bedeuten,

dass Instrumente erforderlich wären, die das Qualitätsniveau der Lernenden und ihre Anstrengung, Qualität zu befördern, in den Blick nehmen.

Im LQW wird u.a. mit dem Instrument des Selbstreports gearbeitet, was dazu führt, dass die Regel durchschlägt: Qualität ist Einhalten des Versprochenen. Das bedeutet ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit bei der Formulierung und Realisierung von qualitätsvollen Aktivitäten. Damit wird die Qualitätsentwicklung der Einrichtung gefördert. Wenn Zertifizierung als neutraler Nachweis für qualitätsvolle Arbeit in der Fortbildung gelten soll, kann auf empirische Grundlagen – und Orientierung an intersubjektiven sowie überinstitutionellen Standards - als Bezugsebenen für Qualitätsaussagen nicht verzichtet werden.

### **Kontrolle und Legitimation der Zertifizierungseinrichtungen und ihres Personals**

Der Wert eines Zertifikats oder Qualitätstestats hängt entscheidend davon ab, dass die Zertifizierungsstelle die Einhaltung der Neutralitätsstandards nachweisen kann und die Transparenz der Entscheidungen gegeben ist. Neutralität ist z.B. dort nicht gegeben, wo es einen Anteil staatlich tätiger Fortbildungseinrichtungen gibt, der per Gesetz akkreditiert ist, während andere Anbieter sich einem Akkreditierungs- bzw. Testierungsverfahren bei einer staatlichen Zertifizierungsstelle unterziehen müssen.

Ein Informationsbedarf besteht auch hinsichtlich der Qualifikation des Personals der Zertifizierungsstelle selbst. Die Zertifizierungsstelle sollte ihre Kompetenzen und ihre Qualität durch eine entsprechende Akkreditierung nachweisen können. Nicht nur wegen des Aufwandes stellt sich die Frage nach der Effizienz des Verfahrens, die die Zertifizierungsstelle sich genauso gefallen lassen muss, wie an die Bildungsanbieter die Frage nach der Wirksamkeit ihrer Arbeit gestellt wird.

Was anerkannte Zertifizierungsverfahren sind, entscheidet letztlich das durch die „Kunden“ verliehene Ansehen, der erwartete Wettbewerbsnutzen für den Anbieter, wobei sich diese Erwartung auch nährt durch das Verhalten konkurrierender Anbieter und schließlich öffentliche Auftragsvergaben, die bestimmte Zertifizierung zur Voraussetzung der Auftragsvergabe oder zur Zulassung zu Aufträgen machen. Entscheidend für die Auswahl und die Akzeptanz von Zertifizierungsverfahren und Zertifizierungsstellen ist der Markt.

### **Datengewinnung – Datennutzung**

Im Zuge von Zertifizierungsverfahren werden kontinuierlich eindrucksvoll umfangreiche Datenmengen gewonnen. Qualitätsentwicklungsprozesse sollen darauf ausgerichtet sein, dass die Daten zu vertiefter und präziser Erkenntnis über Fortbildung führen und nicht in einen Datenfriedhof münden.

### **Organisation der Zertifizierung in der Lehrerfortbildung**

Für die Lehrerfortbildung, die sich absehbar auf viele Einzelanbieter erstrecken wird, bestände die aktuelle zukunfts wirksame Aufgabe darin, ein Organisationsmodell zu entwickeln, das es ermöglicht, anbieterübergreifende Qualitätsprozesse zu realisieren. Zentralen Einrichtungen

käme somit neben der absehbaren Agentur- und Beratungs- und Testierfunktion auch eine Qualitätsmanagementfunktion zu.

### **Entlastung öffentlicher Einrichtungen/Legitimation**

Das Faktum der Zertifizierung stellt ein Entlastungsargument für Finanziers der öffentlichen Hand dar. Öffentliche Institutionen, die Mittel vergeben, können sich durch die Forderung, eine Zertifizierung nachzuweisen, von eigenen Qualitätsprüfungen entlasten.

### **Zertifizierung als Wettbewerbsvorteil**

Für einen Einzelanbieter von Fortbildungsleistungen und Qualifizierungsmaßnahmen sowie für institutionelle Fortbildungsanbieter stellt sich die Frage nach der finanziellen Rentabilität des Zertifizierungsaufwandes.

Ein Qualitätstestat erbringt nicht zwangsläufig den erhofften Wettbewerbsvorteil. Ob sich die Zertifizierung lohnt, hängt z.B. davon ab, wie groß und strukturiert der Markt ist, auf dem ein Bildungsanbieter tätig wird. Zertifizierung kann dann einen Wettbewerbsvorteil erbringen, wenn sie als ein herausragendes Merkmal gegenüber anderen Mitbewerbern hervorgehoben werden kann. Manchmal allerdings hat es den Anschein, als ob praktisch alle Fort- und Weiterbildungsanbieter – mit Ausnahme der Einzelanbieter – auf ihre Zertifizierung verweisen oder darauf, dass eine Zertifizierung beantragt ist, was den Nachfragern die Botschaft vermittelt, dass sich der Anbieter in einem Qualifizierungsprozess im weit fortgeschrittenen Stadium befindet. Unter den Bedingungen der Zertifizierung aller ist Zertifizierung an sich dann kein Werbeargument mehr. Eine andere Perspektive kann dann entscheidend werden, nämlich die Frage danach, durch welche Einrichtung zertifiziert wurde. Die Bedeutung des Instruments der Zertifizierung hängt nun von der Kundensouveränität ab, d. h. Kenntnisse über Qualität und Ansehen der zertifizierenden Einrichtung gehören jetzt zu den maßgeblichen Voraussetzungen, um überhaupt Vorstellungen über die vermutliche Qualität des Bildungsanbieters zu gewinnen. Die Vertrauensbasis für Qualität verlagert sich vom Vertrauen in den Anbieter in Vertrauen auf die Qualität des Zertifizierers. Eine Konsequenz aus der Vertrauensverschiebung kann sein: Entscheidend für Kundenentscheidungen ist der gute Ruf eines Anbieters innerhalb der Fortbildung nachfragenden Klientel. Dieses Fazit hat Rückwirkungen auf die Art, wie es Bildungsanbietern gelingt, ihre Arbeit und ihre Ergebnisse öffentlich zu kommunizieren.

### **Fazit**

Trotz der Skepsis und offenen Fragen an geeignete Zertifizierungskonzepte für die Lehrerfortbildung spricht einiges dafür, Zertifizierungen bzw. Qualitätstestierungen für die Lehrerfortbildung zu implementieren und zu nutzen.

Die Forderung an die Lehrerfortbildung, Ergebnisse und Zielerreichung konkret nachzuweisen, steht im Raum. Von daher kommt kein Anbieter um Qualitätssicherung herum. Für die Lehrerfortbildung steht zu vermuten, dass ähnlich wie für die Akkreditierung von Studiengängen in der erste Phase der Ausbildung auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung entsprechende Standards öffentlich, d. h. politisch, eingefordert werden und bescheinigt sein müssen.

Lehrerfortbildungsangebote sind Dienstleistungen und als solche den internationalen Abkommen und Regeln des GATT, der WTO und der EU zugeordnet. Entsprechend geht es neben den Freiheiten der Gütermärkte, des Kapitalmarktes und der Arbeitsmärkte um die Freiheit des Dienstleistungsmarktes. Das heißt: Prinzipiell kann jeder als Lehrerfortbildungsanbieter auftreten. Der Nachfragende entscheidet, welches Angebot er wahrnimmt. Im Prinzip kann er die Qualität erst nach Leistungserbringung einschätzen. Daher wird es aus Orientierungsgründen im Marktmodell notwendig, Mindeststandards einzuführen bzw. zu vereinbaren und kontrollieren zu lassen, ohne die Marktfreiheit der Anbieter einzuschränken. Angesichts des Rückzugs des Staates als Leistungsanbieter werden die Kontrollinstrumente in den Vordergrund treten, zumal mit dem Bologna-Prozess auf der Ebene der akademischen Ausbildung bereits ein Instrumentarium implementiert wurde, das der Vergleichbarkeit der Abschlüsse dienen soll. Entsprechendes entwickelt sich auch für die Testierung von Fort- und Weiterbildungsqualifikationen.

#### **ZU DEN SCHAUWEGEN:**

- Die Schaubilder sind entnommen der PPP von J. Blutte, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen in der AG vom 5. – 8. 6. 2006 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde. Quelle für die Berichtsteile des nachfolgenden Textes sind Ausführungen von J. Blutte und Informationen aus dem Internetauftritt des IQ-Hessen (<http://www.iq.hessen.de/iq/broker>),
- und aus dem Internetauftritt des TÜV, der PPP von J. Maybaum für die AG vom 5. – 8. 6. 2006 im LISUM Brandenburg, Ludwigsfelde sowie Entwurf von F. J. Becker. Quelle für den Berichtsteil des nachfolgenden Textes sind Internetrecherchen und das Zertifizierungsprogramm >DIN-Geprüfter Business Coach< ([www.dincertco.de](http://www.dincertco.de))
- Vergleiche auch (<http://www.artset-lq.de/html/startseite.html>)

#### **LINK- UND LITERATURLISTE:**

- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfadens für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager. 2001 Berlin, Wien, Zürich: Beuth-Verlag
- Gitz, Wolfgang: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs. 1998 Neuwied, Kriftel: Luchterhand-Verlag
- Merchel; Joachim: Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch 2004 Weinheim und München: Juventa Verlag
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in der Weiterbildung nach dem internationalen Standard ISO 9000:2000; 2002 Neuwied, Kriftel: Luchterhand-Verlag
- Zech, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2 - Das Handbuch. 2005 Hannover: Expressum-Verlag
- Informationen zu Qualitätsstandards in der Lehrerfortbildung: Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch, **PAS 1064:2006-05**, 2001 Berlin, Wien, Zürich: Beuth-Verlag

## **LINKS ZUR INFORMATION ÜBER QUALITÄTSMANAGEMENT:**

<http://www.quality-link.de/index.htm>

<http://www.quality.de/lexikon/>

Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen  
<http://www.aqas.de/kategorie/startseite/>

Deutscher Akkreditierungsrat (DAR):  
<http://www.deutscher-akkreditierungsrat.org/>

### **CERTQUA**

Die Zertifizierungsgesellschaft der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e. V. (CERTQUA) übernimmt die Zertifizierung von Bildungseinrichtungen nach dem international anerkannten Qualitätsstandard ISO 9001.

<http://www.certqua.de/>

### **LQW**

Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung  
<http://www.artset-lqw.de/html/startseite.html>

### **WUPPERTALER KREIS**

Der Wuppertaler Kreis e.V. ist der Dachverband der Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft. Er wurde 1955 auf Initiative des Bundesverbandes der Deutschen Industrie e.V. gemeinsam mit den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft (BDA, DIHK) und einigen Unternehmern gegründet.

Unter anderem veröffentlicht der Wuppertaler Kreis jährlich die Ergebnisse der Umfrage „Trends in der Weiterbildung“

<http://www.wuppertaler-kreis.de/>

Informationen zur Zertifizierung zum Business Coach  
[http://www.dincertco.de/de/produkte\\_und\\_leistungen/personen/din\\_gepruefter\\_business\\_coach.php](http://www.dincertco.de/de/produkte_und_leistungen/personen/din_gepruefter_business_coach.php)

Sozialcert (prüft auch Bildungseinrichtungen)

[http://www.socialcert-gmbh.de/deutsch/1024\\_768/grundlagen.htm](http://www.socialcert-gmbh.de/deutsch/1024_768/grundlagen.htm)

### **DIN CERTCO**

Es handelt sich um die Zertifizierungsgesellschaft der TÜV Rheinland Gruppe und des DIN Deutsches Institut für Normung e.V.. Entsprechend bezeichnet die Einrichtung sich unabhängig, neutral und kompetent. Das Zertifizierungsangebot bezieht sich auf ein breites Spektrum von Produkten, Dienstleistungen, Anbietern und Personal.

<http://www.dincertco.de/de/index.html>

## Zusammenfassung und Ausblick

*Rolf Hanisch / Christa Lohmann*

Die Lehrerfortbildung muss sich die Frage gefallen lassen, ob und in welchem Maße sie imstande ist, die für das Schulsystem angestrebten Verbesserungen wirkungsvoll zu unterstützen. Nach den internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen besteht im Schulsystem eine deutliche Diskrepanz zwischen dem hohen finanziellen Input durch eine in Deutschland bemerkenswert lange Ausbildungszeit der Lehrkräfte (1. und 2. Phase) und den eher kläglichen Leistungen der Schule (lange Schulzeit, hohe Abbrecherquote, Geringqualifizierte und Risikoschüler). Obgleich die Lehrerfortbildung im OECD-Bericht „als eines der Schlüsselinstrumente zur Realisierung der wichtigsten bildungspolitischen Ziele (OECD, 2004) hervorgehoben wird und für berufsbegleitendes Lernen unverzichtbar ist, führt sie in der öffentlichen Wahrnehmung eher ein Schattendasein. Im Widerspruch dazu wird sie immer dann auf den Plan gerufen, wenn Schulen nach Hilfe rufen, weil sie bestimmte Probleme nicht lösen können.

Die Lehrerfortbildung hat seit einigen Jahren einen immer schwierigeren Stand, weil die staatliche Fortbildung zurückgeschraubt wird und private Institutionen und Anbieter an ihre Stelle treten. Dadurch verschärfen sich die Spannungen noch, die ohnehin für die Lehrerfortbildung konstitutiv sind und die es in konstruktiver Arbeit zu einer gelingenden Synthese zu vereinen gilt, z. B.:

Input	Output
Theorie	Praxis
Standardisierung	Individualisierung
Tradition	Innovation
Orientierung	Konkretisierung
Institutionalisierung	Personalisierung
Steuerung	Teilnehmeraktivierung
Top down	Bottom up
pädagogisches Denken	ökonomisches Denken
Visionen	Realitäten
Prozessorientierung	Ergebnisorientierung.

Die diesjährige Fachtagung des DVLfB hat sich unter dem Eindruck der öffentlich angeprangerten Schulmisere mit der Frage nach der Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung auseinandergesetzt. In verschiedenen Arbeitsphasen und Diskussionsrunden wurde versucht, die Instrumente der Lehrerfortbildung, ihre Planungs-, Ablauf- und Evaluationsprozesse einer kritischen Prüfung zu unterziehen und Ansätze zu ihrer Weiterentwicklung zu diskutieren, die über konkrete Maßnahmen für die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer fruchtbar gemacht werden können.

## **„Ergebnisse“ ... / Maßnahmen“ ...**

**1.** Die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung ist nicht neu, hat aber durch das neuerliche legitime Effizienzdenken auch im Bereich der Bildung erheblich an Gewicht gewonnen. Gibt es neue Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? Wie kann sie erreicht, wie evaluiert werden? Wie sieht das Verhältnis dieser Ergebnisse zur BLK-Diskussion über Transfermaßnahmen aus?

Die Anwendung von outputorientierenden Instrumenten in Organisation, Durchführung und Evaluation von Fortbildungsprojekten kann den Blick von Auftraggebern, Fortbildnern und Fortbildungsteilnehmern für verschiedene Arten von Ergebnissen schärfen. Deshalb können qualitätssichernde Elemente bzw. Instrumente aus Nicht-Bildungsbereichen unter bestimmten Bedingungen für Fortbildungszwecke genutzt werden.

Dadurch können Fortbildungsziele sehr viel genauer und adäquater formuliert werden und anschließend die Frage geklärt werden kann, wie und woran der Erfolg einer Maßnahme zu messen ist, verbunden mit einem Mehr an Transparenz für alle Beteiligten.

Auch muss in einem konkreten Projekt diskutiert werden, wie die Produkte von Fortbildung gestaltet sein müssen, damit ein inner- oder über-schulischer Transfer möglich wird. Damit wird die Transferfähigkeit von selbst zum Gegenstand von Fortbildungskonzepten. Von ihr hängt es wesentlich ab, ob und dass Fortbildung erfolgreich arbeitet, indem die durch Fortbildung erworbenen Kompetenzen in den Schulen implementierbar werden.

**2.** Welche Formen von Innovation können heute dem Anspruch gerecht werden, die Schulentwicklung insgesamt zu fördern, welche Innovationen sind förderungswürdig? Genügen sie den Standards der Fortbildung, sind sie nachhaltig, bringen sie die Verbesserung – nicht nur Veränderung –, die intendiert ist?

Innovationen in der Lehrerfortbildung sind nicht Selbstzweck, sondern müssen dem Interesse von Schulentwicklung dienen. Unter diesem Analyseaspekt ist die Struktur von Fortbildungsprojekten zu untersuchen.

So gibt es neu entwickelte didaktische Settings mit dem Ziel einer Intensivierung der Teilnehmeraktivität, spezielle Internet- und Partnerprojekte sowie fortbildungsbegleitende Reflexionsinstrumente zur Standortbestimmung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Fortbildungsprozess, wie z. B. Portfolio-Arbeit. Darüber hinaus werden unter dem Aspekt der Innovation in der Lehrerfortbildung verschiedene Formen von Assessment diskutiert, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Qualifikationsprojekten auf ihre aktive Rolle im Ausbildungsablauf vorzubereiten und den Lernerfolg nachvollziehbar zu machen. Aber auch Modelle der Implementierung von mehreren Fortbildungsprojekten in die Schulentwicklungsarbeit einzelner Schulen mit Beteiligung mehrerer Zielgruppen (Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachkonferenzen, Schüler und Eltern) werden unter dem Aspekt der Innovation erörtert und erprobt.

**3.** Wie ist es um die Standards in der Lehrerfortbildung bestellt? Offensichtlich gibt es für einige Bereiche der Fortbildung Kompetenzbeschreibungen, die Fortbildungsziele und -ergebnisse vergleichbar werden lassen. Sie richten den Blick auch auf die Qualität des jeweiligen Fortbildungs-Settings und der Fortbildungsdidaktik, wenn unter dem Stichwort

„Ansätze“ auf den Situationsansatz, die Fallorientierung, die Praxisorganisation des Lernens oder biografisch- reflexive Richtungen verwiesen wird.

Sichtbar wird dabei, dass Outputüberprüfungen und deren Instrumente in der Lehrerfortbildung angekommen sind. Diese Debatte muss weitergeführt werden, auch in Bezug auf noch unterentwickelte Rahmenbedingungen, rechtliche Grundlagen und entsprechende Vorschriften, Kontakt- bzw. Vertragsmechanismen zwischen Fortbildungseinrichtungen und ihren Teilnehmenden.

4. In der heutigen Debatte über die Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung spielt die Zertifizierung als ein Steuerungsinstrument, das qualitätssichernd und qualitätsentwickelnd in die laufenden Landeskonzeptionen von Lehrerfortbildung bzw. in neue komplexe Maßnahmen einbezogen wird, eine zentrale Rolle.

Auftraggeber und Anbieter von Fortbildung wie z. B. Landesinstitute, öffentliche oder private Träger, klären im Dialog, welche Elemente, von denen mit hochgradiger Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann, dass sie die Wirksamkeit und den Erfolg von Fortbildung weitgehend garantieren, in eine komplexe Fortbildungsmaßnahme aufgenommen werden müssen.

Die Frage danach, wie und ob über Zertifizierungen die Fortbildungsqualität gesichert werden kann, wird nicht eindeutig entschieden.

Ein gewisses Maß an Skepsis gegenüber der Aussagekraft von Zertifikaten bleibt trotzdem bestehen: Wer zertifiziert die Zertifizierer? oder auch: Wer zertifiziert das Zertifikat?

Nach dem gegenwärtigen Stand der Debatte scheinen die beschriebenen Vorteile indes die Risiken zu überwiegen. Zertifizierungen werden deshalb weiter an Quantität und Qualität gewinnen.

Die Tagung des DVLFb zur Output- bzw. Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung hat, wenn man an den verschiedenen Workshops teilgenommen oder die in diesem Band abgedruckten Berichte gelesen hat,

- kreativ verunsichert,
- Selbstzufriedenheit hinterfragt,
- Anstöße gegeben,
- Maßstäbe gesetzt.

Der Verein fordert alle dazu auf, die selbst gesetzten Ansprüche in neue Diskurse einzubringen und ebenso kontinuierlich wie beharrlich, gründlich und ideenreich weiterzuarbeiten.

# DVLfB

Deutscher Verein zur Förderung der  
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.v.

---