

Deutscher Verein zur Förderung
der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)

Lehrerfortbildung im Wandel

Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB

Vorstand/Autorinnen und Autoren

Christoph Edelhoff

Dr. Heidrun Heinke

Gisela Knaut

Dr. Christa Lohmann

Jutta Maybaum-Fuhrmann

Jochen Mogler

Dieter Schoof-Wetzig

Bernd Schreier

Giesela Seidel

Prof. Dr. Michael Schratz

Dr. Klaus Winkel

Vorbemerkung

Der Funktionswandel der Lehrerfortbildung wie der Schule insgesamt ist offensichtlich. Ein Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB), der um die Wahrung der Interessen der Mitglieder bemüht ist, muss auf neue Herausforderungen reagieren, will er nicht ins bildungspolitische Abseits geraten. Daher ist es auch für den DVLfB erforderlich, seinen Standort im Gesamtsystem von Bildung und Erziehung mit den thematischen Schwerpunkten auf Lehrerfortbildung und Schulentwicklung immer wieder zu reflektieren und gegebenenfalls zu überarbeiten.

Der Vorstand des DVLfB begann in der ersten Sitzung nach seiner Wahl in Speyer 2000 zentrale Fragen für die Zukunft der Lehrerfortbildung zu sammeln, ein Szenario für den DVLfB zu entwerfen und Elemente eines Positionspapiers zu entwickeln. Eine erste Fassung des Positionspapiers wurde auf der überregionalen Fachtagung 2002 des DVLfB in Meißen den Mitgliedern vorgelegt und beraten. Die dort zur Sprache gekommenen bzw. nachgelieferten Kritikpunkte und Anregungen zu seiner Fortschreibung wurden in einer Sitzung des Vorstands am 24.08.02 in Bad Berka aufgenommen. Die vorliegende Fassung mit dem Titel „Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB“ wurde am 28. März 2003 in Calw verabschiedet.

Die Beiträge verdeutlichen das gegenwärtige Selbstverständnis des DVLfB. Sie bleiben aber bewusst offen für die erhoffte fachliche wie bildungspolitische Diskussion nach innen und nach außen und damit auch offen für eine Weiterentwicklung als gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess. Die Beiträge sollen aber auch Ideen provozieren und künftige Initiativen des DVLfB anregen.

IMPRESSUM

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)

Wilhelm -Vesper-Str. 27, 34393 Grebenstein

DVLfB-Geschäftsstelle, c/o NLI, Kesslerstraße 52, 31134 Hildesheim

www.lehrerfortbildung.de

28.03.2003

Inhalt

	Seite
1. Zum gegenwärtigen Verständnis der Lehrerfortbildung und zu ihren Aufgabenfeldern	4
2. Die Lehrerfortbildungsinstitution als Kompetenzzentrum für Professionalisierung	6
3. Zur Veränderung der Funktion von Lehrerfortbildung durch Schul- und Qualitätsentwicklung	8
4. Lehrerfortbildung und Personalentwicklung	8
5. E-Learning in der Lehrerfortbildung	12
6. Kompetenzen von Fortbildnerinnen und Fortbildnern	13
7. Berufseingangsphase	15
8. Fazit, Perspektiven, offene Fragen	17

1. Zum gegenwärtigen Verständnis der Lehrerfortbildung und zu ihren Aufgabenfeldern

Das deutsche Bildungssystem unter Reformdruck

Kritik an den Ergebnissen von Schule, darüber hinaus ganz allgemein an Bildung und Ausbildung beherrscht derzeit die Schlagzeilen: Nach dem unbefriedigenden Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA 2000 wird den Schulen unzureichende Bildungsarbeit und den Lehrkräften neben einem wenig erfolgreichen Unterricht auch mangelnde Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung vorgeworfen. Auf der anderen Seite klagen Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern würden Bildung und Erziehung komplett der Schule überlassen.

Das Länder übergreifende "Forum Bildung" hat „Kompetenzen für die Zukunft“ formuliert und als Ziel den Aufbau von Lernkompetenzen für lebenslanges Lernen beschrieben. Solides Fachwissen und fächerübergreifende Kompetenzen (*cross-curricular competences*) müssten in Handlungskompetenz vereint und auf Methodenkompetenz, Motivation sowie Befähigung zu kontinuierlichem Lernen bezogen werden. Genannt werden insbesondere die Bereiche Sprach- und Medienbeherrschung, mathematisch-naturwissenschaftliche Grundkompetenzen, soziale und fächerübergreifende Kompetenzen.

Gleichzeitig wird der Schule mehr Selbständigkeit zugesprochen. In stärkerer Eigenverantwortung soll sie sich als lernende Organisation aus sich selbst heraus entwickeln, ihre Sache in die Hand nehmen, Profil zeigen und sich über den Schulzaun hinaus vernetzen, lokal, regional und international tätig werden.

Die Steuerung dieser widersprüchlichen Entwicklungsprozesse obliegt nach wie vor staatlicher Vorgabe, Normierung und Kontrolle. Staatliche Lehrpläne, Prüfungsordnungen und Organisationserlasse für den Schulbetrieb sollen die Verfassungsgrundsätze der Gleichheit und Vergleichbarkeit gewährleisten. Der Gewährung von Spielräumen steht die Einforderung von Leistungsstandards durch regionale, nationale und internationale Leistungsvergleiche gegenüber. Allerdings wird auch der Verdacht laut, dass die Gewährung von Selbständigkeit mit einem zumindest teilweisen (finanziellen) Rückzug des Staates aus der Gemeinwohlverpflichtung einhergeht: Schulen sollen sich, zum Teil auch für die Fortbildung ihres Personals, eigenes Geld zur Entlastung der Staatskassen einwerben.

Unter diesen Bedingungen sieht sich die institutionelle Lehrerfortbildung - neben den immer wichtiger werdenden Fortbildungsaktivitäten in Eigeninitiative von Kollegien bzw. Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern - besonders herausgefordert. Selbst Veränderungen unterworfen soll sie Schulen in ihren Entwicklungsprozessen unterstützen. Der DVLfB, der sich sowohl der Lehrerfortbildung als auch der Schulentwicklung verpflichtet weiß, nimmt an dieser Diskussion teil, erinnert an Forderungen und ist bemüht, erforderliche Anpassungen an die derzeitigen Veränderungen der Inhalte und der Organisationsstrukturen in der Lehrerbildung allgemein forcieren zu helfen. Seine Aktivitäten müssen zunehmend im Gesamtrahmen der Lehrerbildung mit ihren Phasen der Lehrerausbildung, der schulpraktischen Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung einschließlich der Berufseingangsphase reflektiert und durchgeführt werden. Diese letzte gibt für den DVLfB den Kernbereich ab.

Freilich kann dies nicht losgelöst von bestehenden Strukturen und bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen geschehen. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wird in den Ländern der Bundesrepublik zu einem erheblichen Teil in staatlichen Fortbildungsinstitutionen organisiert und - nach dem Modell nachgeordneter Landeseinrichtungen - als Steuerungs- und Reforminstrument der zuständigen Kultusministerien der 16 Länder der Bundesrepublik Deutschland angesehen und für Programme staatlicher Bildungspolitik ausgestattet und eingesetzt. In Zukunft muss stärker berücksichtigt werden, dass auch außerhalb der staatlichen Fortbildungsinstitutionen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erfüllt werden. Es wächst ein „Fortbildungsmarkt“, auf dem die selbständigeren und budgetierten Schulen „einkaufen“. Staatliche Institutionen stehen zunehmend in Konkurrenz zu freien Anbietern.

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung professionell gestalten

Zur Standortbestimmung kann an eine über 25 Jahre gewachsene Professionalitätsentwicklung angeknüpft werden, wie sie sich im DVLfB überregional in Kompetenznetzwerken, Tagungen und Publikationen niedergeschlagen hat.

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

Kompetenzen des Lehrpersonals im reflektierten Vollzug unterrichtlicher Arbeit weiter aufzubauen, begleitend zu unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Insbesondere institutionelle Lehrerfortbildung hat deshalb die Entwicklung und den Ausbau von Kompetenzen im Vermittlungsprozess zwischen Theorie (Fachwissenschaft, Didaktik, Pädagogik) und Praxis (Erziehung, Schulgestaltung und Unterricht) zum Ziel. Inhalte und Arbeitsformen dienen dabei zugleich der Teilhabe und Mitgestaltung der Lehrkräfte an Schulentwicklungsprozessen.

Traditionell wird vom Staat erwartet, dass er die Fortbildung seines pädagogischen Personals in diesem Sinne nicht nur unterstützt, sondern aktiv betreibt. Neben den Strukturdiskussionen über den besten Wirkungsgrad der Fortbildungsorganisation (zentral, regional, schulintern; Fortbündnisse) sind unter dem Einfluss ökonomischer Begründungen weitere Merkmale hinzugekommen, namentlich im Zeichen der Marktorientierung, aber auch der Verwaltungsreform. Nach diesem Verständnis werden Lehrkräfte und Schulen auch als Kunden gesehen, die sich ihre Fortbildung nach ihren Bedürfnissen von Fortbildungsanbietern aus dem schulischen Fortbildungsbudget einkaufen. Nicht das Angebot, sondern die Nachfrage bestimmt hier die Fortbildung. Aus der Fortbildungsdidaktik und –praxis ist bekannt, dass bereits die Nachfrage Teil von Fortbildungsprozessen sein kann und ganz wesentlich von Angeboten und Fortbildungserfahrungen stimuliert und geformt wird.

Systemischer Bezug und personbezogene Situierung im Fortbildungsplan einer Schule

Nachfrageorientierte Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung haben den Vorzug größerer Schul- und Praxisnähe, sie vermögen veranstaltete und aus der freien Initiative der Lehrenden selbst hervorgehende Programme aufeinander zu beziehen und versprechen eine größere Wirkung auf den Entwicklungsprozess einer Schule. Diese Modelle setzen voraus, dass die erforderliche Qualität auf dem Markt in der ganzen Bandbreite der (objektiven) Bedarfe und (subjektiven) Bedürfnisse abrufbar ist.

Geht man davon aus, dass Fortbildungsinhalte und –methoden vom stetigen Austauschprozess zwischen schulischer (unterrichtlicher) Praxis und theoriegeleitetem Innovationsimpuls abhängig sind, ja dass ein großer Teil des Fortbildungspersonals und die Fortzubildenden demselben schulischen Kontext entstammen – jeweils in anderen Rollen –, so bedarf es einer wirksamen, kontinuierlichen und professionellen Entwicklung auch der Fortbildungsinstitutionen, die sich nicht als Instanz, sondern als Forum und Ort für Kompetenzerwerb, Begegnung und Austausch verstehen. Zu ihrer Qualifizierung und außerschulischen Orientierung sind beide Gruppen auf Expertenwissen und Mitarbeit auch von außerhalb der Schule angewiesen, konkret aus anderen Bildungseinrichtungen, aus der Wirtschaft und gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Personen und Persönlichkeiten der fortzubildenden Lehrkräfte (personbezogene Situierung) – freilich stets in ihrem beruflichen, d.h. individuellen und systemischen Bezugsgefüge ihrer Schule und deren Entwicklung (systemische Orientierung). Idealerweise werden im Fortbildungsplan einer sich entwickelnden Schule personbezogene und systemische Orientierungen miteinander verbunden und ausgeglichen. Fortbildung definiert sich deshalb nicht (mehr) ausschließlich als individuelle Bildung, gleichsam als Einflussfaktor auf biografische Prozesse der Lehrkräfte, sondern stellt der systemischen Entwicklung von Schule Impuls, Wissen, Beratung und Moderation zur Verfügung.

Merkmale professionellen Services durch Lehrerfortbildung

Die dargelegten Aspekte stellen zusammengenommen einen neuen Ansatzpunkt professionell ausgerichteter Fortbildung dar. Diese ist der Unterstützung, Anregung, Beratung und Vermittlung verpflichtet. Sie hat viele "Eigentümer" (*public ownership*), kann und will keine Vorschriften machen, leistet aber professionelle Beratung gegenüber den Schulen als Kunden. Sie nimmt damit qualitätssichernde Funktionen wahr, deckt aber keine Kontrollfunktionen ab. Sie steht im Schnittpunkt der Interessen, Erfahrungen und Absichten derer, die die Schule veranstalten und professionell wie auch politisch-demokratisch zu verantworten haben. Das sind

- die Verantwortlichen für Bildung in Politik und Verwaltung
- Schülerinnen und Schüler, Eltern, Abnehmer
- andere Beteiligte einer Öffentlichkeit (Betroffene und Engagierte), die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Leistungen von der Schule erwarten
- Personen, die Schule zum Beruf haben und von ihr leben (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer)
- Personen, die im wissenschaftlich-kulturellen Feld Erfahrungen verarbeiten und Erkenntnisse gewinnen (Wissenschaft).

In der Diskussion um die Servicefunktion wird heute oft der Agenturbegriff verwandt. Als Serviceagentur hat die institutionelle Lehrerfortbildung die Aufgabe, Forum für die Interessenklärung zu sein und für das professionelle Lernen der Lehrerinnen und Lehrer optimale Bedingungen zu schaffen, Anregungen und Hilfestellungen zu geben. Sie unterstützt Schulen durch die praxisorientierte theoriegeleitete Moderation, die Hilfe zur Selbsthilfe beinhaltet.

Eine ausschließliche Verfolgung des Agenturgedankens freilich führt zur qualitätsmindernden Einengung, wenn

- regionale und landesweite Fortbildung aus dem Blick verloren werden,
- die Einrichtungen keine praktischen Fortbildungserfahrungen mehr machen und sich nur auf die Vermittlung fremder Fortbildungsleistungen beschränken, d.h. wenn im Zentrum ihrer Aufgabe das Management statt der eigenen Bildungsarbeit steht.

Die Orientierung der Lehrerfortbildung auf eine konsequente Servicefunktion für die Schule ist ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem und entspricht durch die Umsetzung des Dienstleistungsgedankens den Anforderungen an modernes staatliches Verwaltungshandeln.

Lehrerfortbildung und Qualitätsentwicklung

Angesichts einer kaum ausgebildeten Evaluationskultur in unserem Schulwesen muss es als problematisch erscheinen, wenn der Lehrerfortbildung allein auch die Rolle der Evaluation und Bewertung der Veränderungsprozesse angetragen wird.

Lehrerfortbildung kann aber auf die Feststellung ihrer Wirksamkeit nicht verzichten, auch wenn sich langfristige biografische und systemische Wirkungen einer aktuellen Messbarkeit entziehen. Es wird darauf ankommen, dass sich nicht nur Schulen, sondern auch Fortbildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“ verstehen und sich dem Urteil kritischer Freunde und externer Evaluation stellen. Zunächst aber müssen Schulen und Lehrerfortbildung eine Kultur der Selbstevaluation entwickeln.

Bei der Diskussion über die eigentliche Wirksamkeit der Lehrerfortbildung sollte berücksichtigt werden, dass Fortbildung – unter der Aufgabenstellung des Wissensmanagements – nicht einfach Wissenstransfer leisten kann, sondern Hilfestellung zur Wissenstransformation, z. B. vom Wissenschaftswissen zum Anwendungswissen, geben soll. Es gilt m.a.W. einen interaktiven, bildenden Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

2. Die Lehrerfortbildungsinstitution als Kompetenzzentrum für Professionalisierung

Wenn die Landesinstitute ihre Bedeutung als wichtige Einrichtungen zur weiteren Professionalisierung der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer (Grund-) Ausbildung mit anderen Institutionen zunehmend teilen, stellt sich die Frage, wie sie sich im Gesamtfeld von Schule und Unterricht neu positionieren. In der Entwicklung von Organisationen ergibt sich eine Position nicht zuletzt dadurch, dass ein Platz im Gesamtsystem für die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben eingenommen bzw. zugewiesen wird, der auch tatsächlich als solcher beansprucht wird. Für die Positionierung staatlicher Lehrerfortbildung im Bildungssystem bedeutet dies, dass sie im Spannungsfeld zwischen Bring- und Holschuld (Angebots- und Nachfrageorientierung) eine vermittelnde Rolle zu spielen vermag. Dies um so mehr, als der Fortbildungs“markt“ – analog zur Ökonomisierung aller anderen Gesellschaftsbereiche – ständig größer und spezialisierter wird, und zwar einerseits durch die Zunahme der Anbieter, andererseits durch die Aufweichung der Grenzziehung zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung (lebenslanges Lernen bzw. *continuous professional development*) und der zunehmenden Spezialisierung der Anbieter. Es ist auch zu erwarten, dass der Markt für Fortbildung und Beratung unübersichtlicher wird. Die Qualität und die Preise der Angebote werden sehr unterschiedlich sein. Anbieter werden kommen und gehen. Die Schulen und das Personal im Schulwesen müssen von einer Agentur eine Qualitätsgarantie für die vermittelten Produkte erhalten (Zertifizierung und Akkreditierung).

Die hier skizzierten Veränderungen könnten als Erschwernis der Arbeit der Lehrerfortbildungsinstitutionen gedeutet werden; sie eröffnen der Lehrerfortbildung aber auch große Chancen im Sinne der Identifizierung und Entwicklung neuer spezifischer Funktionen. Lehrerfortbildung kann durch diese strukturellen Veränderungen im Professionalisierungskontinuum des Lehrerberufs zu einem Kompetenzzentrum von zentraler Bedeutung für das Professionalisierungsgeschehen werden. Neben den traditionellen Aufgaben in der Lehrerfortbildung bestünde eine neue zentrale Funktion darin, in enger Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen das Know-how für die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Entwicklung von Lernen und Lehren zu erarbeiten und mit unterschiedlichen Bildungspartnern zu teilen. Vielfältige Kooperationen

schaffen die für ein Kompetenzzentrum erforderlichen Synergien. Kompetenzen erfordern aber auch strukturelle Voraussetzungen zur Umsetzung dieser Vorstellungen in die Praxis.

Aus den Teilsystemen (Schule, Universität, Studienseminar, Bildungsadministration, Lehrerfortbildung) rekrutieren sich üblicherweise die Mitglieder der *community of professionals* der Lehrerfortbildung – allerdings mit unterschiedlichen Anteilen. Nach Erkenntnissen aus dem Wissensmanagement lässt sich über diese Schnittstellen jeweils spezifisches Wissen für die Fortbildungsarbeit generieren bzw. abrufen und nutzbar machen. Dazu gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, allerdings bis jetzt noch wenig strukturelle Maßgaben. Sie bauen allesamt auf verschiedenen Formen der Kooperation auf.

Dies soll an dem bereits genannten Kompetenzzentrum weiter veranschaulicht werden:

Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen Know-how für die individuelle und systemische Entwicklung von Professionalität im Bildungswesen bereitgestellt und mit einzelnen Nutzern, Nutzergruppen (z. B. Lehrerkollegien) oder Systemen (z. B. Universitäten, Studienseminaren) teilt. Eine solche Zusammenarbeit kann sich u.a. ergeben mit

- Schulen, die durch Fortbildungspartnerschaften zum Austausch von Innovationen beitragen, zugleich auch immer wieder Rückmeldung über die Wirksamkeit solcher Maßnahmen geben können,
- regionalen Bildungseinrichtungen, die um die Berücksichtigung des Umfelds bemüht sind,
- Universitäten und Hochschulen, die sich in einen längerfristigen Arbeitskontext einbringen,
- Orten der kirchlichen Bildungsarbeit, die um die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bemüht sind,
- Einrichtungen der Wirtschaft, die durch ihren Systembezug ganz unterschiedliche Erwartungen an Schule stellen.

Die einem Kompetenzzentrum möglichen vielfältigen Kooperationsformen schaffen die für seine Arbeit erforderlichen zusätzlichen Synergien, wobei sich unterschiedliche Konstellationen ergeben können:

(1) Lehrerfortbildung arbeitet als Netzwerk für unterschiedliche Nachfrageorientierungen, die sich eher an den Bedarfen oder spezifischen Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Dabei kommt es darauf an, dass das jeweils entwickelte Netzwerk möglichst flexibel angelegt ist, um den zunehmend differenzierten Nachfragemustern gerecht zu werden. Professionelles Handeln realisiert sich - wie die Expertenforschung nachweisen konnte - vor allem im Handeln „just in time“ und reicht vom Krisenmanagement bis zu langfristigen Entwicklungsangeboten.

(2) Lehrerfortbildung erfüllt ihre Funktionen in Zusammenarbeit mit einer Schule oder mehreren Schulen (Netzwerkbildung, -pflege, -unterstützung), um diese im Prozess der Schulentwicklung vor Ort zu unterstützen, zugleich aber auch, um eine Rückmeldung über die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten zu erhalten.

(3) Lehrerfortbildung kooperiert mit Universitäten/ Hochschulen: Dabei werden die Lehrenden bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht lediglich als Referentinnen bzw. Referenten für Lehrerfortbildung tätig, sondern entwickeln gemeinsam mit den Lehrerfortbildnerinnen und Lehrerfortbildnern z. B. neue Formen des Wissenstransfers, vor allem aber der Wissenstransformation als Kernstück jeder didaktischen Arbeit. Dazu gehört ferner die Möglichkeit, gemeinsame empirische Projekte zwischen Schule, Lehrerfortbildung und Hochschule zu initiieren, zu realisieren und zu validieren, um neue Erkenntnisse (z.B. zum Thema Wissensmanagement) zu gewinnen. Der Begriff Lehrerfortbildung ist somit weiter zu fassen, als es der bisherigen deutschen Tradition entspricht. Er umgreift Maßnahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur in den staatlichen, d.h. den Kultusministerien unterstehenden Fortbildungsinstitutionen, sondern ebenso in kirchlichen, solchen der Waldorfpädagogik, an Hochschulen etc. Alle in solchen Maßnahmen beschäftigten Personen sind ‚Lehrerfortbildner‘.

(4) Lehrerfortbildung wird verstanden als ein Element in einer komplexen Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung untereinander und mit der praktischen Arbeit in der Schule. Zentrale Verbindungsstücke sind die für die einzelnen Phasen der Lehrerbildung bestimmenden Kompetenzen. Die Positionierung der einzelnen Phasen im Kontinuum der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern kann mit Hilfe der für den Lehrerberuf erforderlichen Kompetenzen stärker konturiert und dadurch auch erlebbar sowie erlernbar gemacht werden. Dazu kann ferner die Arbeit an einem Kerncurriculum beitragen, das eine stärkere Verzahnung der einzelnen Phasen miteinander ermöglichen soll. Über entsprechende Kooperationsformen sollen auch abschnittsspezifische Kompetenzen der einzelnen Partner in Aus- und Fortbildung erweitert werden.

Es wäre die Aufgabe eines Kompetenzzentrums, ein Profil unterschiedlicher Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und anhand praktischer Beispiele (im Sinne von good practice) zu belegen. Damit würde auch

sichtbar werden, welche Kompetenzen aus der Synergie unterschiedlicher Partner verfügbar sind und über ein Kompetenzzentrum gebündelt werden können.

3. Zur Veränderung der Funktion von Lehrerfortbildung durch Schul- und Qualitätsentwicklung

In den 90er Jahren wurde Lehrerfortbildung einem Funktionswandel unterzogen, der sich im Spannungsfeld von personal orientierten Bildungsprozessen einerseits und systemisch orientierter Schulentwicklung andererseits zu vollziehen begann und noch nicht abgeschlossen ist. Stand bis in die 80er Jahre noch deutlich die Erwachsenenbildung Modell für die Lehrerfortbildung und für die Rolle der Fortbildnerin/des Fortbildners, so bekommen mit der bildungspolitisch forcierten Gewichtung der Einzelschule als Entwicklungs- und Handlungseinheit sowohl Qualifizierungsmaßnahmen als auch bildungspolitische Strukturmaßnahmen größere Bedeutung.

Zwar sind die heutigen Aufgaben der Lehrerfortbildung weiterhin zentral auf die Professionalisierung der Lehrkräfte gerichtet. Fortbildung erweitert aber ihre Funktion in Richtung auf Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung, d.h. personale Bildungsprozesse müssen jeweils über die Wirkungen in den Personen (Kompetenzen, Qualifikationen, Persönlichkeit) hinaus in Bezug auf ihre institutionellen Wirkungen in Schule und anderen Bildungseinrichtungen geplant und realisiert werden.

Diese von professionellen Fortbildnern schon lange erhobene Forderung nach Transfer und Transformation individueller Lernprozesse in schulische Praxis bekommt durch die vergrößerte Selbständigkeit von Schule zentrale Bedeutung. Interesse und Motivation für Fortbildungsveranstaltungen sind damit immer sowohl personal als auch systemisch zu interpretieren und zur Grundlage der Gestaltung der Fortbildungsmaßnahmen zu machen.

Praxis als fortbildungsdidaktischer Bezugspunkt muss damit auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden: auf der personalen, der sozialen, der systemischen, der fachlichen und der strukturellen Ebene. Die Vermittlung von Qualifikationen impliziert nicht nur die Transformation in Unterricht, sondern gleichzeitig auch die Vermittlung an andere Kolleginnen und Kollegen, die Initiierung und Gestaltung von Kooperationsprozessen in der Schule, die Implementierung im Schulprogramm und die Vernetzung verschiedener Schulen durch gegenseitige Unterstützung bei innovativen Prozessen.

Professionelle Lehrerfortbildung kann damit zu einem Ort der besonderen Theorie-Praxis-Beziehung der Schule werden. Ihre Professionalität ergibt sich aus der permanenten Reflexion der verschiedenen Ebenen der Praxis und der Rückbindung des Lehrerlernens an konzeptuelles und theoretisches Wissen.

Lehrerfortbildung bekommt eine zentrale Bedeutung für die Vernetzung der Systemebenen innerhalb des Bildungssystems. Die Entwicklung des Bildungssystems als Ganzes erfordert gemeinsame Bildungsprozesse quer zur bisherigen Systemhierarchie. Im Sinne neuer Steuerungsmodelle ist Lehrerfortbildung zu einem Ort des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses und zum Forum aller am Schulwesen „Interessierten“ auszubauen.

Dass die notwendigen Kompetenzen nicht nur in staatlichen Bildungs- und Fortbildungsinstitutionen zu holen sind, ist in den letzten Jahren deutlich geworden. Wirtschaftliche und andere private sowie öffentliche Institutionen bieten zunehmend Qualifizierungs- und Beratungsangebote, die für schulische Bedarfe unterschiedlich gut geeignet sind. Institutionen der Lehrerfortbildung können hier die Kerne von Kompetenznetzwerken bilden und sich als kritisch-konstruktive Instanz begreifen, die für reflektierte Vermittlungsprozesse die entsprechenden Standards entwickelt und vertritt.

Gerade die zurzeit in vielen Bildungsinstitutionen stattfindenden Prozesse zur Qualitätsentwicklung und Evaluation insbesondere von Unterricht und Schule machen die Notwendigkeit einer solchen Instanz deutlich. Hier haben die Fortbildungsinstitutionen ihre kritisch-konstruktive Funktion bei der Politikberatung.

4. Lehrerfortbildung und Personalentwicklung

Im Zusammenhang mit Fortbildung wird zunehmend von „Personalentwicklung“ gesprochen. Im Folgenden werden der Begriff und die Grundidee erläutert und ihre Bedeutung für die Lehrerfortbildung skizziert.

Es ist eine (noch) nicht abgeschlossene Debatte, ob sich „Personal“ überhaupt „entwickeln“ lässt. Systemtheoretisch ist diese Frage eindeutig mit „nein“ zu bezeichnen, denn Systeme sind „autopoietisch“, d.h. sie steuern sich selbst. Sie können von außen bestenfalls „irritiert“ werden, was natürlich auch

entsprechende Auswirkungen hat – nur nicht immer die gewünschten! Andererseits hat jede alternative Bezeichnung (Personalförderung, Personalmanagement, *Human Resources Management*, Personalpflege, *Personal Coaching*...) auch ihre „Haken“ – „diese Begriffe sind alle auf ihre Art aussagekräftig und zugleich einseitig. Sie beinhalten je unterschiedliche Denkfiguren, drücken unterschiedliche Aspekte der Aufgabe aus. Dahinter stehen zumeist entsprechend unterschiedliche Führungsauffassungen und Menschenbilder“.¹ Hinter dieser Debatte steht nicht zuletzt die Frage nach der Beziehung zwischen Bildung und Training, die sich im englischsprachigen Raum als weniger problematisch zu erweisen erscheint. Wenn dort von *staff development*, *teacher development* oder *professional development* die Rede ist, geht es immer auch um *self-growth*, d.h. die Bildungsamkeit der jeweils Beteiligten.

Diese professionelle Entwicklung ist im Lichte der Entwicklung der Organisation zu sehen, die immer einen spezifischen Zweck zu erfüllen hat. So sind etwa bestimmte (Kern-) Aufgaben zu erfüllen, die sich zur Kerntätigkeit zusammenfassen lassen. Dafür braucht sie Menschen, die diese Aufgaben erfüllen, die ihrerseits erwarten, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Aus den Anforderungen der Organisation bzw. einer spezifischen Aufgabe, die in der Organisation erfüllt werden muss, ergibt sich ein Anforderungsprofil für eine Stelle. Für diese Stelle werden Personen mit einem entsprechenden Eignungsprofil gesucht und üblicherweise wird die am besten geeignete Person ausgewählt. Dieser Zusammenhang ist in Abb. 1 grafisch dargestellt.

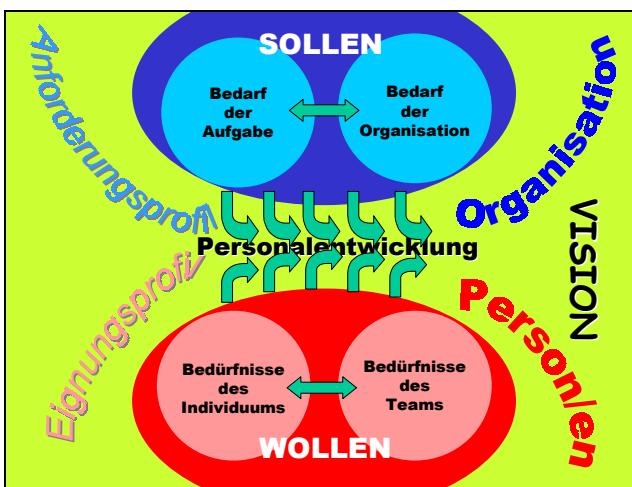


Abbildung 1: Personalentwicklung zwischen Bedarf und Bedürfnissen

Da der Bedarf der Aufgabe(n) am besten vor Ort definiert werden kann, sind in einigen Ländern die („schulscharfe“) Ausschreibung und Mitsprache bei der Besetzung von Stellen dem Subsidiaritätsprinzip folgend an den einzelnen Schulstandort übertragen worden. Bei der Stellenbesetzung wird daher versucht, das Eignungsprofil einer Person möglichst gut mit dem jeweiligen Anforderungsprofil der Stelle in Beziehung zu setzen. Dennoch ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Bedarf der Aufgabe und den Bedürfnissen des Individuums. Darüber hinaus gibt es weitere Spannungsfelder: Einerseits in der Beziehung zu den anderen Personen, also den Kolleginnen und Kollegen, die unter Umständen andere Bedürfnisse haben, in bestimmten Konstellationen (z.B. Teamarbeit) aber zusammenarbeiten müssen. Andererseits mit den Anforderungen der Organisation insgesamt, da die jeweilige Aufgabe nur einen Teil des Gesamtsystems darstellt und sich durch unterschiedliche Teilaufgaben oft Konfliktbereiche ergeben.

Lehrerinnen und Lehrer sind Elemente (oder: Die Lehrerschaft ist Teil) des staatlichen bzw. ‚freien‘ Schulsystems. Damit verbunden sind ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag und das Eingebundensein in spezifische Organisationsstrukturen. Dies bedeutet, dass die eigene Lehrerrolle innerhalb eines solchen Systems dadurch geprägt, aber auch das System weiter entwickelt wird. Die Notwendigkeit der Reflexion dieser systemischen Beziehungen gewinnt in dem Maße an Bedeutung, als die Schule sich als „lernende Organisation“ versteht und verstehen muss (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998)², wenn sie mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen Schritt halten soll. Für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich daher die Herausforderung, wie sie sich in ihrem professionellen Selbstverständnis als Teil eines Ganzen sehen und ihre Aufgaben in diesem Kontext neu definieren und erweitern.

Durch die Vielschichtigkeit der Konstellationen, die sich aus den unterschiedlichen Spannungsfeldern ergeben, ist es wenig hilfreich, jeweils zwischen aktuellem Bedarf der Aufgabe und gegenständlichen Bedürfnissen der Person zu verhandeln, da sich dadurch bestenfalls eine Ad-hoc-Lösung erreichen lässt, die

¹ Ender, B./Strittmatter, A.: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck: Studienverlag, 2001, S. 8.

² Vgl. Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Die Lernende Schule. Weinheim: Beltz, 1998.

wiederum bestenfalls suboptimal sein kann. Denn Schulentwicklung ist das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen produktiv zu stellen. Die damit verbundenen Auffassungsunterschiede, Konflikte und Widersprüche sind eine Chance für Wachstum und Entwicklung. Daher gilt es, jene Zukunftsentwürfe zu gestalten, die für die Organisation und die Menschen eine Herausforderung darstellen, d.h. Möglichkeiten zu suchen, in denen Menschen miteinander lernen, die Zukunft der eigenen Arbeit schöpferisch zu gestalten (vgl. Senge 1996)³. Die stärkste schöpferische Kraft geht von einer Vision, dem Wunsch nach Entwicklung aus.

Bei der Umsetzung dieser Überlegungen wird deutlich, dass Personalentwicklung eng mit Schulentwicklung zusammenhängt, gleichzeitig aber auch mit Unterrichts-, Persönlichkeits- und Teamentwicklung zu tun hat.

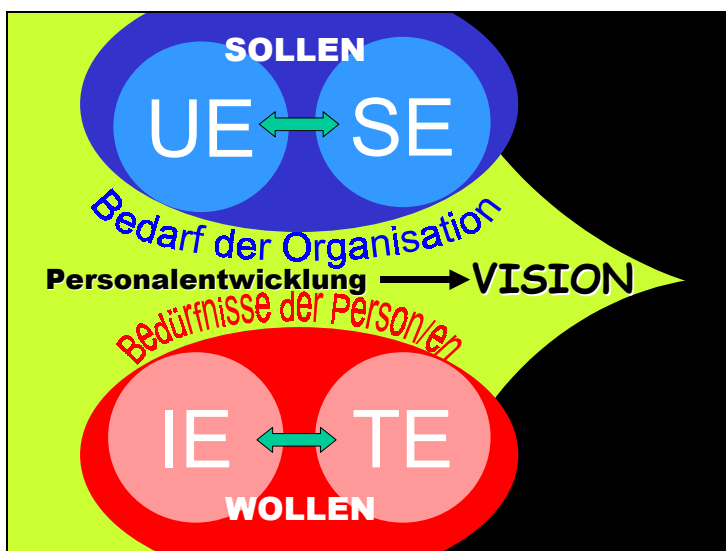


Abbildung 2: Personalentwicklung im Spannungsfeld von Person und Organisation

Für die einzelne Lehrperson stellt die Unterrichtsentwicklung (UE) in ihren Fächern die Hauptaufgabe dar, denn vorrangig in der aktuellen Unterrichtsarbeit erfolgen jene Lernprozesse, die Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorbereiten sollen. Ein wesentliches Steuerungsinstrument dafür stellt der Lehrplan dar. Auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers spielt darüber hinaus die Entwicklung der Person bzw. der Persönlichkeit (IE = individuelle Entwicklung) eine wichtige Rolle, da die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern hohe Ansprüche an die Lehrerpersönlichkeit stellt. Es wäre daher personal- und schulentwicklungsbezogen gedacht systemwidrig, zu Gunsten der Personalentwicklung die Persönlichkeitsentwicklung zu vernachlässigen. Alle empirischen Studien belegen die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für einen interaktiven, die einzelnen Schüler wie die Klasse wie die gesamte Schule fördernde bzw. weiterentwickelnde schulische Arbeit. Die Lehrerpersönlichkeit bleibt auch in der Schule für heute und morgen ein entscheidender Faktor für das Gelingen aller Bildungs- und Erziehungsbemühungen. Andererseits würde aber die Entwicklungsarbeit am eigenen Unterricht allein unter der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung den heutigen Anforderungen an die Schule als „lernende Organisation“ nicht genügen, weshalb sich die einzelnen Lehrpersonen unter Einbeziehung von Maßnahmen der Personalentwicklung auch mit Schulentwicklung (SE) befassen sollten, etwa über die Erarbeitung eines Schulprogramms, das die gemeinsame Vorgabe für die zukünftige Entwicklung enthält. Dazu wiederum ist es erforderlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer aus der isolierten Position hinter der Klassentüre lösen und gemeinsam an der Entwicklung von Schule und Unterricht arbeiten. Daher ist Personalentwicklung immer auch Persönlichkeitsentwicklung und Teamentwicklung (TE).

Personalentwicklung muss daher auf die vier genannten Entwicklungsaspekte - nämlich Unterrichtsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Schulentwicklung und Teamentwicklung - ausgerichtet sein, soll sie sich nicht einseitig nur auf die Organisation oder Person/en hin orientieren. Empirische Untersuchungen der letzten Jahre haben die besonderen Belastungen und Stressphänomene des Lehrerberufs und die Gefahr des *Burnout* bestätigt. Die Prozentsätze von Frühpensionierung wegen Berufsunfähigkeit aus Krankheitsgründen liegen doppelt so hoch wie bei anderen Beamtenberufen. Es ist daher heute notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer schon in der Ausbildung auf solche Belastungen vorbereitet werden und in der Fortbildung – besonders in der Eingangsphase – Angebote zu deren besserer Bewältigung erhalten.

³ Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996.

Der Begriff der Personalentwicklung hat in der Wirtschaft zunächst vor allem im (Einzel-) Unternehmen seinen besonderen Stellenwert. Deshalb ist mit seiner Einführung in das Schulwesen eine starke Anbindung an die Einzelschule verbunden. Das heißt, die Verantwortung für die "Entwicklung" (was immer sie beinhaltet) der an der Schule Tätigen liegt vor allem in der Schule selbst. Die Schule (bzw. deren Verantwortliche, meist die Schulleitung, aber auch Fachbereiche, Stufen- bzw. Klassenlehrerteams) analysiert den kurz-, mittel- und langfristigen Fortbildungsbedarf und erarbeitet daraus einen Personalentwicklungsplan. Auf dessen Basis wählt sie sich diejenigen "Anbieter", welche diesen Bedarf, aber auch die Bedürfnisse der Einzelnen bzw. Gruppierungen, am besten abdecken. Damit zeichnet sich, was die Steuerung zwischen Hol- und Bringschuld anbelangt, eine mitunter bedeutsame Veränderung im Hinblick auf das klassische Verhältnis zwischen Schule und Fortbildung(sinstituten) ab.

Daran wird aber auch deutlich, dass Personalentwicklung (oftmals lieb gewonnene) Tabus in Schule und Unterricht zu brechen beginnt, indem sie

- die individualistische Kultur des "Ich und meine Klasse" zu einem "Wir und unsere Schule" transformiert,
- die formale Gleichheit unter den Lehrpersonen am jeweiligen Standort in Richtung unterschiedlicher Kompetenz- und Einsatzbereiche durchbricht,
- die vorherrschende Unverbindlichkeit über Zielvereinbarungen und Controlling überwindet.

Unverkennbar ist Personalentwicklung ein Schlüsselbegriff mit hoher politischer Brisanz, der die Entwicklung von Professionalität neu bewertet und mit im öffentlichen Sektor kaum ausgeprägten Leitungskonzeptionen verbindet. Es ist konsequent, dass die Ausgestaltung der Schulleiterfunktion, die Auswahl und Qualifizierung von Führungspersonal sowie das Verständnis für die Wahrnehmung der staatlichen Aufgabe der „Schulaufsicht“ Diskussionsinhalte sein und entsprechende neue Bedingungen in Gestaltungsprozessen geschaffen werden müssen. Hierbei, so wichtig der Rat und die Expertise der Facheinrichtungen sind, wird in besonderer Weise die politische Ebene, d.h. die Spitze der Ministerien, die Parteien, die Verbände und andere gefordert. Unbedingt wichtig ist die eindeutige Orientierung an der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schule. Zu prüfen und ggfs. zu entwickeln wäre ein Leitbild, das die Schule als „mittelständisches Unternehmen“, den Schulleiter entsprechend als „Unternehmer“ und die Lehrer als „Führungskräfte“ begriff.

Der zunehmend auch in der Lehrerfortbildung als Leitvorstellung aufgenommene Begriff der Personalentwicklung bietet demnach eine doppelte Chance:

- die Möglichkeit, Fortbildung und Schulentwicklung mit Fragen der Einstellung und der Personalplanung zu bündeln und
- die Chance, die bereits am Markt im Hinblick auf ihre Wirksamkeit überprüften Konzepte der Wirtschaft bei der innerbetrieblichen wie überbetrieblichen Qualifizierung einzubeziehen und fruchtbar werden zu lassen.

Die mögliche Neufassung des Leitbegriffes für die Arbeit von Fortbildungseinrichtungen, von der Fortbildung hin zur Personalentwicklung, wirft gelegentlich deshalb Besorgnis auf, weil das Verhältnis von Fortbildung zu Institutionen mit der Bezeichnung Schulaufsicht und zum Schulleiter anders und verbindlicher als bisher definiert werden wird. Vielfach hat sich die Fortbildung bereits auf diesen Weg begeben, weil und insofern die Entwicklung der einzelnen Schule, deren Qualitätssicherung und -entwicklung, die Bildungsstandards und die verbindlichen Rechenschaftsprozesse bundesweit die Diskussions- und Entwicklungslinie bestimmen und auch weiterhin bestimmen werden. Die Akzeptanz des Personalentwicklungsgedankens als Gestaltungsprinzip für das Unterstützungssystem im Bildungsbereich kann zu einer Umgestaltung führen, die aufgabenbezogen diejenigen Personen zusammenführt, die über die erforderlichen Potentiale zur Lösung der vielfältigen Aufgaben verfügen.

Was sich daraus an Konsequenzen für Aufgaben und Funktionen der Politik, eines Ministeriums, von Fortbildungs- und Lehrplaninstituten, von der regionalen „Schulaufsicht“ ergeben mag, ist noch offen und wartet auf eine mutige dialogische Gestaltung. Grundprinzipien der Gestaltung sollten in jedem Fall Effizienz und Effektivität sein. Personalentwicklung kann so zu einer grundlegenden Chance werden, alte unfruchtbare Grenzbeziehungen zwischen den Institutionen zu überschreiten und „zusammenzuführen, was zusammengehört“.

Wieweit es sich bei der Übernahme des Konzepts "Personalentwicklung" verbunden mit dem Leitbild Lehrer als Führungskraft um eine hilfreiche Entlehnung aus dem Bereich der Wirtschaft handelt, ist sicherlich noch offen. Für Sprenger⁴ ist Personalentwicklung unter hierarchischen Bedingungen illegitim, weshalb sich für die Schule die Schwierigkeit ergibt, förderliche Strukturen für die Entwicklung ihrer Mitglieder zu schaffen. Das Gelingen von wirksamen Maßnahmen von Personalentwicklung im Bereich Schule wird nicht nur davon abhängen, mit welchem Verständnis von Bildung und Entwicklung die Dynamik zwischen Unterrichts- und

⁴ Sprenger, R. K.: Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Frankfurt/M.: Campus 2000

Schulentwicklung einerseits, individueller und Teamentwicklung andererseits von den jeweils Betroffenen gelebt wird, sondern auch davon, welche gesellschaftspolitischen Bedingungen geschaffen werden können.

5. E-Learning in der Lehrerfortbildung

E-Learning bietet neue, bislang so nicht realisierbare Chancen für die Fortbildungsinteressenten, die sich „aus gegebenem Anlass“ mit einem für sie relevanten Fortbildungsangebot zeitnah zu ihren jeweils aktuellen Bedürfnissen befassen wollen und einen praxisnahen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten erwarten (Kompetenzerwerb bei Bedarf).

Das Spektrum der Angebote zum *E-Learning* reicht von Lernprogrammen z.B. auf CD-ROM oder als *computer-based training* (CBT) über webbasierte Lernprogramme (WBT) bis hin zu komplexen integrierten Lernplattformen und Lernumgebungen, bei denen sowohl die Kooperation in virtuellen Lerngruppen wie auch die Begleitung durch einen Teletutor, *Telecoach* oder *e-trainer* ermöglicht und realisiert werden.

Die neue Organisationsform der Fortbildung hat Auswirkungen auf die didaktischen Lernarrangements, die Fortbildungsmaterialien, auf die Fortbildnerinnen und Fortbildner (i.d.R. Teletutoren) sowie auf Evaluation. Je nach der Gestaltung der Lernarrangements können Kurse so organisiert werden, dass sie

- entweder mehrmals zu festen Zeiten im Jahr gestartet werden können, falls ein Kompetenzerwerb im Wechsel von selbstorganisiertem und gruppenorientiertem Lernen mit festen Präsenzlernphasen erforderlich ist;
- jederzeit gestartet werden können, wenn ein selbstorganisiertes Lernen ohne Plenumphasen möglich ist, das von Fortbildnerinnen und Fortbildnern in Kombination von *Call-Center*- und Kleingruppenbetreuung gecoacht werden kann.

Je mehr Inhalte und Themen sich auf Informationen stützen und je mehr Wissen vermittelt werden soll, um so eher geht dies in Distanzphasen und um so größer kann das Zeitvolumen für diese Phasen sein. Je mehr Themen und Inhalte sich in sozialen Prozessen realisieren, z.B. Gesprächsführung oder Beratung, um so eher sind Präsenzphasen vorzuziehen und muss deren Zeitvolumen vergrößert werden.

Fortbildungsmaterialien müssen die didaktischen Lernarrangements unterstützen. Sie müssen so abwechslungsreich und mediengerecht gestaltet sein, dass sie die Teilnehmenden immer wieder auch zum Lernen im Selbststudium anregen, ihnen Lernhilfen und Anregungen geben und die Möglichkeiten bieten, den eigenen Lernzuwachs kontinuierlich zu beobachten.

Den Fortbildnerinnen und Fortbildnern fordert die neue Form der Fortbildung auch neue Kompetenzen ab. In Erweiterung des bisherigen Anforderungsprofils der Fach-, Methoden- und Moderationskompetenz müssen neben den informations- und kommunikationstechnologischen (IKT) Kompetenzen auch solche wie z.B. die Interaktions- und Kommunikationskompetenz im virtuellen Raum, die Beherrschung der notwendigen Tools und der Lernumgebung, die didaktische Gestaltung von virtuellen Arbeitsprozessen, das Fortbildungsmanagement erworben werden. Sehr viel stärker als dies in bisheriger Fortbildung nötig war, müssen die Teilnehmenden direkt – auch virtuell - angesprochen und zur Kooperation in Kleingruppen angeregt werden sowie Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten.

Intensivere Kommunikation und fruchtbare Kooperation der Teilnehmenden untereinander und zwischen Fortbildnerinnen / Fortbildnern und Teilnehmenden werden durch die elektronischen Mittel erleichtert. Dies führt zu positiven Effekten bei den Lehr-/Lernergebnissen und bei der Arbeitszufriedenheit. Die Lernerautonomie wird gestärkt und Lernräume werden weltweit verbunden.

Lernen ist mehr als „Downloaden von Wissen“. Insbesondere in der Lehrerfortbildung ist eine personale Auseinandersetzung in kommunikativer und kooperativer Form für den Lerneffekt von ausschlaggebender Bedeutung. *E-Learning* darf deshalb nicht die Möglichkeiten zu direkter Kommunikation oder personaler Kooperation einschränken – im Gegenteil, diese Formen unmittelbaren sozialen Verhaltens sollen in neuen, IKT-gestützten Lernarrangements gefördert werden. Unter diesen didaktischen Aspekten sollten die Teilnehmenden individuelle Lernstrategien und Arbeitsformen entwickeln, die sie befähigen, ihre Fortbildung selbstständig und eigenverantwortlich, kritisch und sachorientiert, als Mitglieder einer Gruppe auch sozial engagiert, absolvieren zu können. Sie werden die Fortbildnerinnen und Fortbildner als Begleiter ihres Lernprozesses akzeptieren.

Evaluation lässt – auch mit elektronischen Mitteln - formative wie summative Evaluation zu: der Online-Fragebogen ist für manche Teilnehmenden bereits etwas Vertrautes. Weitere Methoden der Evaluation: Zielscheiben, *mindmaps* o.ä. lassen sich nutzen, bedürfen aber manches Mal einer entsprechend ausgestatteten Lernplattform (gemeinsames schwarzes Brett, *application sharing* o.ä.).

Regionale oder landesweite Zusammenarbeit erhält durch neue Medien eine andere Bedeutung. Regionale oder Ländergrenzen spielen keine Rolle mehr. Nicht nur aus Kostengründen, sondern auch weil rasch ein breites Angebotsspektrum geschaffen werden muss, sollten zwischen den Lehrerfortbildungseinrichtungen bundesweite Absprachen erfolgen, wie man unter Beibehaltung der föderativen Vielfalt zu einem bundes-

weiten Netz von Online-Kursangeboten gelangen kann. Dabei wären auch die Universitäten und die Verlage als *content provider* sowie als Fachleute für die nachhaltige Entwicklung von Lernangeboten als Kooperationspartner gefragt.

E-Learning wird sich als eine neue Organisationsform neben den bisherigen Angeboten etablieren. Es wird bisherige Formen der Lehrerfortbildung nicht ersetzen, aber es wird mehr Lehrkräften als bisher eine Fortbildung ermöglichen, die ihrer Nachfrage angepasst und auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, ihrem individuellen Lerntempo entgegen kommt und sie mit Gleichgesinnten in einer Lerngruppe zusammen arbeiten lässt.

6. Kompetenzen von Fortbildnerinnen und Fortbildnern

Im Rahmen der Lehrerbildung ist es die besondere Aufgabe der Lehrerfortbildung, die in den vorher liegenden Phasen der Ausbildung, der schulpraktischen Initiierung und der begleiteten Berufseinführung gewonnenen Qualifikationen und Kompetenzen von Lehrkräften zu erweitern, zu vertiefen oder zu aktualisieren. Im Sinne des lebenslangen Lernens ist dies ein kontinuierlicher Prozess, dem in vielen Ländern die gesetzmäßige Grundlage der Verpflichtung zur Fortbildung (in welcher Form auch immer) zugrunde liegt. Ziel ist die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, die Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehren und Lernen.

„Ziel von Fortbildung ist Wandel, Weiterentwicklung und Verbesserung.“ (Fullan, 1991)

In der Lehrerfortbildung geht es dabei für die einzelnen Lehrkräfte in der Regel um die Weiterentwicklung der fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenzen (Unterrichtsentwicklung). Für die Lehrerkollegien oder Fachgruppen geht es um Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Dabei werden die im Kollegium vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen als Basis angesehen, auf die aufgebaut werden kann und soll. Der Begriff der „lernenden Schule“ kennzeichnet solche Prozesse. Für Schulleitungen geht es schließlich auf dem Hintergrund von Unterrichts- und Schulentwicklung insbesondere um die Entwicklung von Führungs- und Managementkompetenzen.

Damit sind auch die vorrangigen Adressatengruppen der Fortbildung beschrieben: Die einzelne Lehrerin/ der einzelne Lehrer (Personenorientierung), die Lehrkräfte in (Fach-)Gruppen und Kollegien sowie die Gruppe der Funktionsträger der Schulleitungen (Systemorientierung). Während die Unterstützung einzelner Lehrkräfte – meist aus unterschiedlichen Schulen in schulexterner Fortbildung – eher der personenorientierten Weiterentwicklung dient, bezieht sich die kollegiale Arbeit meist in Form der schulinternen Fortbildung auf die Schule als System. Die Fortbildung der Schulleitung - oft in einer Verbindung der unterschiedlichen Lernorte Schule und Fortbildungsgruppe – dient der Rollenfindung und Stärkung der Führungskräfte. Sie umfasst damit den personenorientierten Ansatz wie auch den der Systemorientierung durch die inhaltliche Zielsetzung von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung.

Der allgemeinen, oft gesetzlich verankerten Verpflichtung zur Fortbildung können Lehrkräfte in unterschiedlicher Weise nachkommen: das Spektrum reicht von der Lektüre der Fachliteratur über das (Selbst)Lernen durch praktisches Tun bis zur Teilnahme an umfangreichen Qualifizierungsmaßnahmen durch staatliche oder andere Fortbildungsträger. In der Regel ist die Realisierung der Fortbildungsverpflichtung auf dem Hintergrund von Selbstbestimmung und Arbeitsplatzanforderungen vom Einzelnen frei zu wählen. Die Diskussion über eine Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird in letzter Zeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleiche verstärkt geführt.

Wenn Schule als lernende Organisation begriffen wird, in der ausgebildete und berufserfahrene Lehrkräfte gemeinsam in einem pädagogischen Konsens die Weiterentwicklung ihrer Schule im Schulprogramm beschreiben und dieses zugleich als Instrument und Leitfaden für die Entwicklung von Schule und Unterricht nutzen, steht Lehrerfortbildung vor einer umfassenderen Aufgabe als bisher. Zwar bleibt auch weiterhin die inhaltliche und fachliche Unterstützung der Lehrkräfte notwendig, aber zunehmend wichtiger wird es, schulinterne Fortbildung zu verstärken und die Lernarrangements und Arbeitsprozesse so zu gestalten, dass die Potentiale der beteiligten Lehrkräfte zum Tragen kommen können und die Entwicklungsprozesse der jeweiligen Schule vorantreiben. Fortbildnerinnen und Fortbildner sind dann nicht nur gefragt in der Rolle von inhaltlichen und fachlichen Expertinnen und Experten, sondern auch als Lernbegleiter, Coach, Supervisor und Projektmanager.

Fortbildungsdidaktische Prinzipien und Qualitätsmerkmale von Fortbildung bleiben dabei wirksam wie z.B.:

- die Praxisorientierung im Sinne der Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte in den Unterricht und die Schule,

- die Teilnehmerorientierung im Sinne einer Eigenaktivität und eines bedarfsorientierten, praktischen Tuns,
- die Problemorientierung, die von unterrichts- und schulentwicklungsbezogenen Erfahrungen bzw. Schwierigkeiten ausgeht, eigene Lösungsansätze aufnimmt und - wenn notwendig - neue Impulse setzt,
- die Wissenschaftsorientierung, die (fach)wissenschaftliche Forschungsergebnisse aufbereitet, Forschungen initiiert oder an ihnen teilnimmt,
- der Transfer- und Transformationsbezug, bei dem frühzeitig in der Fortbildung die Umsetzung in Unterricht und Schule mitgedacht, beraten und erprobt wird,
- die Evaluation der Wirksamkeit in Schule und Unterricht.

Was bedeutet ein solcher Fortbildungsprozess für die Anforderungen an die Kompetenzen der Fortbildnerinnen und Fortbildner?

Neben der fachlichen/sachlichen Kompetenz in den Fortbildungsinhalten, allgemein- und fachdidaktischen sowie lerntheoretischen Kenntnissen, einer Methodenkompetenz, die sich auf Arbeitsmethoden wie Fachmethoden bezieht, ist Prozesskompetenz im Sinne eines wirksamen Prozessmanagements notwendig. Die Sozialkompetenz für die Zusammenarbeit mit Erwachsenen und ggfs. die Moderation im Team ist ebenso vonnöten wie die Evaluationskompetenz, die sich sowohl auf die Evaluation des eigenen Handelns als auch auf den Fortbildungsprozess und seine Ergebnisse insgesamt bezieht.

Weitere, teilweise auch neue Kompetenzbereiche sind:

- Organisationswissen, verwaltungsbezogenes und administratives Wissen,
- Kostenbewusstsein im Sinne eines effizienten Einsatzes der personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen,
- Kommunikationskompetenz sowie Kenntnisse und Fertigkeiten in der Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl für die Gestaltung der eigenen Lern- und Arbeitsprozesse wie für die Organisation und Gestaltung der Fortbildung als „e-learning“-Prozess.

Für alle diese Kompetenzen ist eine professionelle Qualifizierung notwendig, denn die Anforderungen gehen in der Regel über die Tätigkeit und Erfahrungen von Lehrkräften hinaus. Qualitätsstandards, die die Kompetenzen und Aufgaben von Fortbildnerinnen und Fortbildnern konkretisieren und mit operationalisierbaren Merkmalen beschreiben, helfen dabei, sowohl eine effiziente Qualifizierung von Fortbildnerinnen bzw. Fortbildnern zu realisieren als auch anschließend eine gute und nachhaltige Fortbildung für die Teilnehmenden zu sichern.

Für die Qualitätsentwicklung der Fortbildungsarbeit muss die Qualifizierung der Fortbildnerinnen und Fortbildner sowohl vorbereitend als auch berufsbegleitend sein. Der Umfang der vorbereitenden Qualifizierung im Sinne einer Ausbildung richtet sich dabei nach der Aufgabe in der Fortbildung und nach den bereits vorhandenen Kompetenzen. Die eigentliche Qualifizierung geschieht aber im Vollzug der Fortbildung. Daher ist die praxisbegleitende Fortbildung der Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner ein kontinuierlicher Prozess, der in Rückkopplungsseminaren sowohl der Weiterentwicklung des jeweiligen Fortbildungsprojekts dient als auch der professionellen Entwicklung der Fortbildnerinnen und Fortbildner.

Die Fortbildungsarbeit ist in der Regel sehr komplex. Sie umfasst nicht nur die inhaltlichen, sondern auch die erwachsenendidaktischen und gruppendynamischen Komponenten. Daher wird sie häufig durch ein Team von Fortbildnerinnen und Fortbildnern durchgeführt. Ist dies der Fall, so muss die berufsbegleitende Fortbildung für die erfolgreiche Arbeit des Teams auch Elemente von Teamsupervision beinhalten. Die Anforderungen an die vorbereitende wie begleitende Qualifizierung gelten für alle Fortbildnerinnen bzw. Fortbildner, seien sie haupt- oder nebenamtlich, befristet oder unbefristet, in staatlichen oder privaten Institutionen tätig.

Fortbildnerinnen und Fortbildner sollten in der Regel Pädagogen sein, damit sie Erfahrungen aus der Arbeit in der Schule in die Fortbildungsarbeit einbringen können. Diese „Feldkompetenz“ erweist sich als großer Vorteil in der Fortbildungsarbeit: Schule mit all ihren Rahmenbedingungen und gesetzlichen bzw. erlasslichen Vorgaben ist den Fortbildnerinnen bzw. Fortbildnern bekannt, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kompetent im schulischen Umfeld unterstützt werden können. Feldkompetenz gewinnt damit oft auch die Anerkennung der Fortbildnerinnen und Fortbildner bei den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern. Dennoch ist immer wieder auch zu prüfen, ob ein Blick „von außen“ im Sinne eines neuen Impulses und einer kritisch-konstruktiven Distanz sinnvoll sein könnte. Schule muss von anderen Bereichen lernen können und darf nicht nur „im eigenen Saft schmoren“. Externe Experten aus Hochschule, Wirtschaft und Handel, Vertreter der Jugendhilfe, aus Unternehmensberatungen oder andere Träger von Fortbildung können als Referenten, aber auch als Fortbildner den notwendigen Blick über den Tellerrand bieten.

Die zunehmende Forderung nach einem hohen Wirkungsgrad von Fortbildung in Schule und Unterricht stellt immer höhere Anforderungen an die Qualität von Fortbildung und damit auch an die Qualifizierung der Fortbildnerinnen und Fortbildner. Diese ist ebenso zu gewährleisten wie die angemessene personelle Ausstattung der Fortbildungseinrichtungen.

7. Berufseingangsphase

Im Kontinuum der Lehrerbildung nimmt die Berufseingangsphase eine besondere Position ein. Mit ihr beginnt der Einstieg in einen das Berufsleben begleitenden Professionalisierungsprozess. Wegen der entscheidenden Bedeutung der Berufseingangsphase für die Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern haben z.B. die von der KMK eingesetzte Kommission „Lehrerbildung“ (1999) und die Hamburger Kommission Lehrerbildung „Reform der Lehrerbildung in Hamburg“ (2000) eine Ausgestaltung der Berufseingangsphase vorgeschlagen. Der Professionalisierungsprozess der Lehrerinnen und Lehrer, der für die gute Arbeit in den Schulen notwendig ist, erfordert – nicht nur in der Berufseingangsphase - Lehrerfortbildung, die hohen Qualitätsstandards verpflichtet ist. Gut ausgebildete Fortbildnerinnen und Fortbildner, gute Fortbildungskonzepte und –materialien, gute Evaluationskonzepte und gute Verfahren für Weiterentwicklungsprozesse machen eine leistungsfähige Lehrerfortbildung aus. Die Leistungen, die von der Lehrerfortbildung für das Schulsystem erwartet werden, bilden sich beispielhaft in den Qualifizierungsanforderungen zur Begleitung des Berufseinstiegs ab. Personenorientierte und systemorientierte Handlungsfelder der Lehrerfortbildung in dieser mehrere Jahre umfassenden Eingangsphase in den Beruf werden dazu dargestellt:

Die ersten Berufsjahre sind entscheidend für die Entwicklung beruflicher Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsanfängerinnen und –anfänger haben in einem mehrjährigen Studium und einem anschließenden Vorbereitungsdienst intensiv für den Lehrerberuf gelernt, und zwar durchaus mit Praxisanteilen wie Tages- und Wochenpraktika während des Studiums bis hin zu selbstständigem Unterricht während des Vorbereitungsdienstes. Das erworbene Kompetenzprofil muss nun in der Berufspraxis vertieft werden. Professionalität kann erst durch eigenverantwortliches Handeln im Beruf entstehen.

Dieser Professionalisierungsprozess kann in Stufen oder Phasen beschrieben werden. Nach Fuller und Brown führt der (idealtypische) Weg zum Experten von der „*survival stage*“, der Phase des „Überlebens“ im Klassenraum, über die „*mastery stage*“, in der die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts im Mittelpunkt steht, zur „*routine stage*“. Die erworbene Unterrichtsroutine gibt nun Raum frei für die pädagogische Aufgabe und die Optimierung der Lernprozesse für die Schülerinnen und Schüler. Der idealtypische Entwicklungsverlauf vom Novizen, der kontextfrei gelernte Regeln anwendet, zum Experten, der auch schwierige Unterrichtssituationen richtig erfasst und deutet, um dann routiniert - quasi intuitiv - zu handeln, folgt allerdings keinem Automatismus.

Studien zur Lehrerbiografieforschung kommen zum Ergebnis, dass ein erfolgreicher Berufsverlauf an den Umgang mit Anforderungen und Belastungen des Schulalltags gebunden ist. Schönknecht hat für die berufliche Entwicklung innovativer Grundschullehrerinnen und –lehrer unterstützende Faktoren (Kinder, pädagogisches Arbeiten, Gestaltungsfreiheit und Autonomie, Kommunikation und Kooperation, Fortbildung, Elternarbeit, fachliche und persönliche Bestätigung) und belastende Faktoren (System Schule, Schulleitung, Schulaufsicht, belastende Phasen und Situationen, mangelnder Gestaltungsspielraum, Isolation und Unverständnis im Kollegium, fachliche und persönliche Kritik) beschrieben.

Damit sich Berufsbiografien erfolgreich entwickeln können und nicht in Resignation, Konservatismus, Zynismus oder Krankheit münden, ist es wichtig, bereits für die Berufsanfängerin bzw. den Berufsanfänger förderliche Lernsituationen zu schaffen.

Der Beitrag der Fortbildung muss in Angeboten bestehen, die anspruchsvolle und komplexe Zielperspektiven beinhalten.

- Reflektierende Grundhaltung und kollegiale Feedback-Kultur entwickeln
Das in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erworbene, implizit verfügbare Wissen muss sich durch die Verbindung mit den im beruflichen Kontext erlebten Praxiserfahrungen zu reflexivem Wissen vertiefen. Fehlende bzw. unzureichende Reflexion führt in der das gesamte künftige Berufsleben prägenden Phase des Berufseinstiegs, die oft unter hoher individueller Belastung und der Herausforderung, „den nächsten Schultag zu überleben“, steht, zu unzutreffenden Interpretationen, vordergründigem Pragmatismus und Simplifizierungen von Handlungskonzepten. Dadurch wird die Herausbildung ungeeigneter Handlungsroutinen befördert. Gemeinsames Nachdenken über das, was im Unterricht passiert ist, individuelle und kollektive Selbstevaluation sowie *feed back* sind entscheidende Faktoren für die Ausbildung von Expertise. Lehrerinnen und Lehrer erhalten in der Regel wenig

konstruktive Rückmeldungen zu ihrer Arbeit. Daraus folgt, dass Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu anderen Berufsgruppen nicht mit einer ansteigenden Anzahl von Berufsjahren automatisch einen Kompetenzgewinn "erwirtschaften". Dem muss durch kollegiale Beratung Rechnung getragen werden.

- Schule in Richtung einer lernenden Gemeinschaft verändern
Diese auf die einzelne Lehrerin bzw. den einzelnen Lehrer bezogenen Aufgaben der Berufseingangsphase wie Entwicklung der Berufsrolle, individuelle Handlungssicherung und Kompetenzaufbau müssen durch die Systemperspektive erweitert werden. Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger bringen Innovationspotenzial mit, das gezielt für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für die Verbesserung von Lernen und sozialer Interaktion in der Schule genutzt werden kann. Das gelingt nur, wenn das System Schule den gerade ausgebildeten Berufseinsteiger als jemanden anerkennt, der neue Erkenntnisse und aktuelles Wissen einbringen kann, der Möglichkeiten für die Auseinandersetzung damit schafft und sich auf den Transformationsprozess einlässt. Die Forderung, dass Berufsanfängerinnen und -anfänger Innovationspotenzial in die Schule einbringen, bleibt folgenlos, wenn sich das Lehrerkollegium nicht als eine lernende Gemeinschaft von Experten versteht, die sich die Chance, aktuelles Wissen nutzen zu können, nicht entgehen lassen will. Dazu muss die Schule den Schritt von der unbewussten Inkompetenz über die bewusste Inkompetenz – also die Einsicht darin, dass es sich lohnt, nach Neuem Ausschau zu halten – bis zur unbewussten Kompetenz gehen.
- Schulleitung qualifizieren
Der Schulleitung kommt für die Berufseingangsphase eine Schlüsselrolle zu. Ihr obliegt die Beratung der Berufsanfängerinnen und -anfänger bis zu Personalentwicklungsgesprächen, die Förderung der Kommunikation mit dem Kollegium, die Bereitstellung von Informationen über schulische Belange, die Bereitstellung eines schulinternen Rahmens für die „Reflexion von Praxiserfahrungen“ z.B. durch eine erfahrene Lehrerin bzw. einen erfahrenen Lehrer, ggf. die Unterstützung der Berufsanfängerin bzw. des Berufsanfängers durch schulorganisatorische Maßnahmen. Dabei hat Schulleitung auch die Rolle eines Fazilitators für Lernprozesse im Kollegium und die angestrebten Diskussions- und Veränderungsprozesse zu spielen.
- Zusammenarbeit im Kollegium fördern
Als besonders belastend wird es von Berufsanfängerinnen und -anfängern empfunden, wenn die Integration in das Kollegium, bedingt durch eine „Kultur der Nichteinmischung“, nur schwer gelingt. Die Orientierung am Arbeitsplatz „Schule“ ist für den oft einzigen „Neuen“ an der Schule besonders schwierig, wenn das für den Lehrerberuf typische Einzelkämpfertum vorherrscht und keine systematische Einführung der Berufsanfängerinnen bzw. der Berufsanfänger erfolgt. Wird kein systematischer, auch organisatorischer Rahmen für die Berufseinführung am Arbeitsplatz bereitgestellt, besteht die Gefahr, dass trotz guter Absichten einzelner Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitung die Berufsanfängerin bzw. der Berufsanfänger mit seiner speziellen Fragehaltung bei der Vielzahl der aktuell zu erledigenden Aufgaben allein gelassen wird.
- Belastungen im Lehrerberuf bewältigen
Die typischen Belastungen im Lehrerberuf liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen müssen Kompetenzen für den professionellen Umgang mit der für den Lehrerberuf typischen Arbeitszeitsituation entwickelt werden. Die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern ist dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits über disponible Arbeitszeiten verfügen, andererseits gibt es Phasen mit extrem hoher Aufgabendichte. Viele Lehrerinnen und Lehrer tendieren zur Übererfüllung der tariflichen Arbeitszeit. Wer allerdings seine eigenen Ressourcen nicht einschätzen und zielorientiert einsetzen kann, wer mit der Zeit- und Arbeitsplanung nicht zurecht kommt und Möglichkeiten zur Effizienzsteigerung nicht erkennen kann, ist von Burnout bedroht.

Die typische Arbeitssituation trägt – wie Oser formuliert - den Charakter eines „*emergency room*“. Die Komplexität des Schulehaltens, die Unmöglichkeit, allein durch gute Planung die Ereignisse im Griff zu haben, stellt eine kontinuierliche, natürlicherweise zum Lehrerberuf gehörende Belastung dar. Deshalb ist es für Lehrerinnen und Lehrer wichtig, über Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Stress zu verfügen.

In Anbetracht der heterogenen Arbeitsfelder von Lehrerinnen und Lehrern – Schulformen, regionale Besonderheiten, individuelle Stärken – ist für die gestaltete Berufseingangsphase ein modulares Fortbildungskonzept geeignet. Entsprechend der Intention der Fortbildungsveranstaltung, den fortbildungsdidaktischen Prinzipien wie Teilnehmerorientierung und Praxisorientierung und mit in die Entscheidung einzubeziehenden Rahmenbedingungen wie Reisezeiten in Streugebieten müssen unterschiedliche Veranstaltungsformen bereitgestellt werden. Das können z.B. sein schulinterne und schulexterne Fortbildungsangebote, Super-

visions- und Fallbesprechungsgruppen, Unterstützungsangebote durch Mentoren oder *Telecoaches*, Arbeitsgemeinschaften vor Ort und „*e-learning*“- Angebote mit oder ohne Präsenzphasen.

In einem Modell, in dem die Berufseingangsphase als Einstieg in die das Berufsleben begleitende Qualifizierung gesehen wird, kommen Berufsanfängerinnen und -anfänger mit der Wahl bedarfsgerechter Fortbildungsmodulen der Fortbildungspflicht nach und nehmen ihr Recht auf Fortbildung wahr. Für die individuelle Berufsentwicklungsplanung kann ein Portfolio „Berufsanfang“ angelegt werden. Damit wird die gestaltete Berufseingangsphase ein wichtiges Element im Kontinuum berufsbegleitenden Lernens.

8. Fazit, Perspektiven, offene Fragen

(a) Der DVLFb hat es sich entsprechend seiner Satzung zur Aufgabe gemacht, die Fortbildung der Lehrkräfte und die Entwicklung der Schulen zu unterstützen und zu fördern. Die Maxime seiner Arbeit ist die Professionalisierung des in der Fortbildung tätigen Personals. Die Professionalität der Fortbildnerinnen und Fortbildner wird verstanden als ein Kompetenzniveau, das sich an Qualitätsstandards orientiert und auf allen Ebenen der Arbeit Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung betreibt.

Lehrerfortbildung wird verstanden als begleitender Prozess beruflichen Wachstums und reflektierter Praxis der professionellen Lerngemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer. Das verlangt auf der einen Seite den Aufbau von Kompetenzen für die einzelne Person im Sinne eines lebenslangen Bildungsprozesses, auf der anderen Seite die Unterstützung von Schulen als „lernende Organisationen“. Dies bezieht sich auch auf andere Bildungseinrichtungen wie z.B. die Fortbildungsinstitutionen.

Welche Möglichkeiten hat der DVLFb bislang schon genutzt und welche könnten künftig zusätzlich erschlossen werden, um seinen satzungsgemäßen Verpflichtungen gerecht zu werden?

Der Verein hat seit seinem Bestehen in zweijährigem Rhythmus überregionale Fachtagungen zu prinzipiellen Fragen und zu aktuellen Themen der Lehrerfortbildung durchgeführt, die in Dokumentationen ihren Niederschlag gefunden haben. Damit sind sie auch über die jeweilige Veranstaltung hinaus für Interessierte zugänglich.

Fragestellungen, die aus den Fachtagungen oder aus dem Diskurs von Fortbildnerinnen und Fortbildnern erwachsen sind, wurden in Arbeitsgemeinschaften systematisch erarbeitet und in gesonderten Themenheften veröffentlicht.

Diesen Aktivitäten bleibt der Verein auch weiterhin verpflichtet.

(b) Im Hinblick auf die starken Umbrüchen unterworfenen Bildungslandschaft – die Schulen unter TIMSS- und PISA-Schock, die Bildungshaushalte weitgehend ausgereizt, die Fortbildung und die staatlichen Fortbildungsinstitutionen vor z.T. gravierenden Strukturveränderungen – muss auch der DVLFb neue Wege suchen, um länderübergreifend die Professionalisierung der Lehrerfortbildung zu fördern. Der DVLFb ist darauf angewiesen und will auch weiterhin aktiv mit den Einrichtungen der Lehrerfortbildung der Länder zusammenarbeiten. Dazu bieten sich an:

Länderübergreifende Qualifizierungsangebote

Um die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte der Fortbildungsinstitute der Länder zu nutzen und auch für die zugänglich zu machen, die in anderen Regionen arbeiten, führt der DVLFb in Kooperation mit den Einrichtungen der Länder eine Reihe von Qualifizierungsmaßnahmen durch.

Partner und Netzwerke

Der Verein braucht Partner und entwickelt Netzwerke, um die genannten Aufgaben gemeinsam oder je nach Schwerpunktkompetenzen arbeitsteilig anzugehen. Der DVLFb versteht sich als ein Kompetenzzentrum, das in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen Know-how für die individuelle und systemische Professionalität im Bildungswesen entwickelt. Partner können Hochschulen sein, insbesondere wenn sie Zentren für Lehrerfortbildung einrichten, Einrichtungen der Wirtschaft mit speziellen Weiterbildungsangeboten, Stiftungen, Modell- und Projektschulen mit besonderen Innovations- und Evaluationsprogrammen.

Zusammenarbeit mit Institutsleitungen

Der bestehende Arbeitskreis der Institutsleitungen könnte ein Gremium sein, in dem der DVLFb in Bezug auf Lehrerfortbildung und Schulentwicklung als ein überparteilicher und unabhängiger Verein als Beratungsinstanz der Länder wirkt und in dem ein gegenseitiger Informationsaustausch für beide Seiten von Interesse sein könnte.

Es wäre zu überlegen – oder gar zu wünschen – dass das Gremium der Institutsleitungen den DVLFb als aktive Größe in seine Arbeit einbezieht und mit bestimmten Arbeiten beauftragt, z.B. mit der Auswertung der internationalen und nationalen Vergleichsstudien im Hinblick auf unerlässliche Folgerungen und Forderungen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

Politikberatung

Der DVLFb als Kompetenzzentrum für Fragen der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung versucht über vielfältige Kooperationen auf allen Ebenen die Qualität des Schul- und Bildungswesens zu fördern.

(c) Neben den beschriebenen Aufgaben wird der DVLFb als Kompetenzzentrum deshalb eine Reihe weiterer offener Fragen bearbeiten. Diese werden hier nur stichpunktartig aufgeführt:

- Die Einführung eines Portfolios in die Lehrerfortbildung
- Der Stellenwert von Experten aus nicht-pädagogischen Bereichen, vor allem im Zusammenhang mit Fortbildungsagenturen und Angeboten von Dritten, das *outsourcing* in der Lehrerfortbildung
- Die Fortbildungsverpflichtung und Fortbildungsfreiwilligkeit
- Qualitätsstandards und Zertifizierung
- Das Verhältnis haupt- und nebenamtlicher Fortbildnerinnen und Fortbildner vor dem Hintergrund der Professionalisierung
- Die Frage nach der Lehrerfortbildung als staatlichem Steuerungsinstrument und nach neuen Steuerungsmodellen, Output-Orientierung gegenüber Konzept- und Prozessorientierung
- Die Frage nach Qualitätsstandards für das E-Learning in der Lehrerfortbildung
- Evaluation und Wirksamkeit von Fortbildung
- Quantitative und qualitative Rechenschaftslegung der Fortbildung als Beitrag zur Bildungsberichterstattung