

**Alexandra Eder** (Leibniz Universität Hannover)

**Klaus Rütters** (Leibniz Universität Hannover)

**Struktur und Reformen der Aus-, Fort- und  
Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden  
Schulen in Niedersachsen**

**Herausgeber**

Bernd Zinn

Ralf Tenberg

**Journal of Technical Education (JOTED)**

**ISSN 2198-0306**

**Online unter: <http://www.journal-of-technical-education.de>**

**Alexandra Eder (Leibniz Universität Hannover)**

**Klaus Rütters (Leibniz Universität Hannover)**

## **Struktur und Reformen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen**

### **Zusammenfassung**

Kompetenz- und Nachfrageorientierung gelten seit über zehn Jahren als zentrale Vorgaben für die Reform der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In dem folgenden Beitrag wird untersucht, ob und in welchem Maße diese Vorgaben die Reformen in der Qualifizierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in der ersten Phase „akademisches Studium an Hochschulen“, der zweiten Phase „Vorbereitungsdienst“ und in der dritten Phase „Fort- und Weiterbildung“ bestimmt haben und welche Ergebnisse bisher erzielt wurden. Abschließend wird über ein Projekt berichtet, in dem Lehrkräfte einer berufsbildenden Schule und betriebliche Ausbilder(innen), die in der Ausbildung von Mechatroniker(inne)n tätig sind, gemeinsam fortgebildet wurden.

*Schlüsselwörter:* Kompetenz- und Nachfrageorientierung in der Lehrerbildung, Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrer(inne)n, Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung, Lernortkooperative Fortbildung.

### **Structure and reforms of initial-, further- and continuing education of vocational school teachers in Lower Saxony**

#### **Abstract**

Since more than ten years competence and demand orientation are regarded as central guidelines for the reform of initial, further and continuing education of teachers at vocational schools in Lower Saxony. The following article examines, whether and to what extent these guidelines determined the reforms in the education of teachers at vocational schools in the first phase ‘academic studies at universities’, the second phase ‘preparation service’ and in the third phase ‘further/continuing education’ and what results have been achieved so far. Finally, we report on a project in which vocational school teachers and in-company instructors, both engaged in the training of mechatronics, were trained together.

*Keywords:* Competence and demand orientation in teacher training, initial and further training of vocational schools teachers, regional centres for further education of teachers, cooperative training of teachers and instructors.

## 1 Einleitung

Das professionelle Handeln von Lehrpersonen beeinflusst entscheidend und nachhaltig die Lernleistungen und damit den Erfolg des Einzelnen im Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Hattie, 2013, S. 280f.). Diese Erkenntnis verdeutlicht nachdrücklich die zentrale Bedeutung der Qualität der Lehrerprofessionalisierung (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009, S. 13).

Weitgehender Konsens besteht darüber, dass sich Lehrerprofessionalität in einem institutionellen, sowie individuellen und biographisch geprägten Entwicklungsprozess entwickelt. Die Ausbildung von Lehrkräften, die in zwei Phasen gegliedert ist, findet in staatlicher Verantwortung statt. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen (vgl. KMK, 2004, S. 4). Eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, d.h. die vollständige Leistungsfähigkeit und Professionalität von Lehrkräften entwickelt sich jedoch erst im beruflichen Arbeitsalltag (vgl. Terhart, 2005, S. 1), der deshalb eine flankierende systematische Fort- und Weiterbildung erfordert. Die Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgt also in einem ganzheitlich zu betrachtenden Qualifizierungssystem von Lehramtsstudium (erste Phase), Vorbereitungsdienst (zweite Phase) und berufsbegleitendem Lernen (dritte Phase) (vgl. Eder & Kreutz, 2013, S. 3).

Der nachfolgende Beitrag setzt sich mit diesen drei Phasen der Ausbildung von Lehrkräften für das berufsbildende Schulwesen in Niedersachsen auseinander, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf deren Fort- und Weiterbildung gelegt wird. Im Einzelnen werden die Einrichtung von konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengängen, die Neuorientierung des Vorbereitungsdienstes und die Einführung eines nachfrageorientierten Fortbildungskonzepts dargestellt und reflektiert.

Abschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen eines Projektes, in dem gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und betrieblichen Ausbilder(inne)n erprobt wurde. Ziel war es herauszufinden, ob lernortkooperative Konzepte zur Lehrerfort- und Weiterbildung unter Einbezug der betrieblichen Partner geeignet sind, traditionelle Strategien der Professionalisierung zu ergänzen und damit die Qualität, Nachfrageorientierung und Kompetenzorientierung der Lehrerbildung zu erhöhen.

## 2 Strukturen und Reformansätze zur Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

Ziel dieses Kapitels ist es, das Gesamtsystem der Professionalisierung der Lehrkräfte für das berufsbildende Schulwesen in Niedersachsen im Kontext der angestrebten Kompetenz- und Nachfrageorientierung zu untersuchen.

Dieses Gesamtsystem hat sich in Deutschland in den letzten 100 Jahren historisch ausgeformt (vgl. Terhart, 2009, S. 425) und gliedert sich, wie bereits erwähnt, in die aufeinander aufbauenden Phasen: akademisches, konsekutives Studium an Hochschulen, Vorbereitungsdienst an Studienseminaren und Ausbildungsschulen und berufsbegleitende

Lehrerfort- und Weiterbildung. Auf Quereinsteigsmaßnahmen bzw. spezielle Studiengangmodelle, z. B. Kooperationen von Universitäten mit Fachhochschulen, wird nicht explizit eingegangen.

Aktuell werden in Niedersachsen grundlegende strukturelle und didaktische Reformen in allen Phasen der Lehrerbildung für alle Lehrämter durchgeführt (vgl. Reimers, Starostzki, 2012, S. 303). Diese Reformen sind zum einen durch die bereits vollzogene Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge zu modular aufgebauten Bachelor-/Masterstudiengängen und zum anderen durch die Kompetenz- und Nachfrageorientierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in allen drei Phasen gekennzeichnet. Diese Reformmaßnahmen werden in den folgenden Kapiteln untersucht.

## **2.1 Erste Phase: Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen in akademischen Studiengängen an Hochschulen**

Der durch die Bologna-Erklärung von 1999 initiierte Prozess zur Umstellung aller akademischen Studiengänge auf Bachelor-/Masterstrukturen führte dazu, dass auch die akademische Lehrerbildung in Deutschland in diesem Sinne umgestaltet wurde (vgl. Terhart, 2009, S. 429). Hinzu kamen die im Jahr 2004 von der KMK verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, die die Länder, so die Übereinkunft, in die „Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (KMK, 2004, S. 1) implementieren und anwenden wollten. In diesen Standards sind die Anforderungen, mit denen Lehrkräfte im Berufsleben konfrontiert werden, die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen sowie Vermittlungsschwerpunkte im Studium und im Vorbereitungsdienst beschrieben (vgl. ebd., S. 3 ff.).

Der Paradigmenwechsel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Qualifikationen hin zur Kompetenzorientierung erfordert den Aufbau einer entsprechenden Lernkultur, die die Kompetenzförderung betont und damit „die Arbeitsaufgaben der Lehrkräfte und schulischen Herausforderungen zur Basis für didaktische Überlegungen“ (Spöttl, Dreher & Becker, 2004, S. 48) erklärt. Kompetenz wird hier in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.“ (AK DQR, 2011, S. 3)

Die Implementierung der Standards für die Lehrerbildung und die Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor-/Masterstrukturen dokumentiert sich in der „Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr)“ vom 8. November 2007. Diese Verordnung, in der die Zugangsbedingungen zum Vorbereitungsdienst für die Lehrämter definiert sind, prägt auch die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen.

Im Einzelnen ist festgelegt, dass für die akademische Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ein abgeschlossenes Bachelorstudium von sechs Semestern im

Umfang von 180 Leistungspunkten (LP) und ein abgeschlossenes lehramtsbezogenes Masterstudium von vier Semestern im Umfang von 120 LP (vgl. Nds. MasterVO-Lehr, § 6) erforderlich sind. Die insgesamt 300 LP verteilen sich auf die Fachwissenschaften der jeweiligen beruflichen Fachrichtung inklusive der Fachdidaktik (20%) mit 120 LP, das Unterrichtsfach oder Sonderpädagogik für berufsbildende Schulen inklusive der entsprechenden Fachdidaktik (20%) mit 70 LP und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit 45 LP. Für die Bachelor- und Masterarbeit (35 LP) und sogenannte Wahlmodule (30 LP) werden insgesamt 65 LP vergeben. Damit kann konstatiert werden, dass durch die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums – eine angemessene Abstimmung und Kooperation der beteiligten Fächer vorausgesetzt – hinreichende Voraussetzungen für eine angemessene berufspädagogische Grundbildung von angehenden Lehrkräften gegeben sind.

Die Einrichtung konsekutiver Studiengänge auch für die Lehrämter und die Verteilung der Studienanteile auf die bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereiche macht deutlich, dass die Struktur der Lehrerbildung eine „Folge des administrativ durchgesetzten Bologna-Prozesses [ist und] nicht das Ergebnis einer von allen Beteiligten und Experten im Feld der Lehrerbildung bewusst gewollten Reform der Studienstruktur“ (Terhart, 2009, S. 430). Neben der Regelung der Studienstruktur werden in der Masterverordnung auch die Kompetenzbereiche und Kompetenzen, die in den einzelnen Studienbereichen gefördert werden sollen, sowie die darauf bezogenen Inhalte, orientiert an den Bildungsstandards der KMK, detailliert beschrieben (vgl. Nds. MasterVO-Lehr, Anlage 1-3). Damit wurde, zumindest in curricularer Hinsicht, der Forderung der KMK nach Kompetenzorientierung im Rahmen des akademischen, konsekutiven Lehramtsstudiums an Hochschulen in Niedersachsen entsprochen.

Die Frage, ob die didaktischen Leitlinien einer modernen Beruflichkeit, wie z.B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung (vgl. Meyer, 2012, S. 7) auch in der wissenschaftlichen Lehrerbildung an den niedersächsischen Universitäten umgesetzt werden, ist bisher ungeklärt. Die Forderung nach einer veränderten Lernkultur in der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, welche das Lernfeldkonzept aufgreift und das Lernen als einen selbstgesteuerten, von Eigeninitiative geprägten, ganzheitlichen und selbstverantworteten Prozess begreift, besteht jedenfalls seit einigen Jahren (vgl. Spöttl; Dreher; Becker, 2004, S. 43.). Aktuell, so die These, wird dieser Anspruch an den Universitäten noch wenig eingelöst. Der nach wie vor geringe Stellenwert der Lehramtsstudiengänge im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Studiengängen und fehlende Anreizsysteme für Lehrerbildung prägen u.a. die vorherrschende Situation (vgl. Schubarth, 2010, S. 86).

Darüber hinaus besteht, auch in Niedersachsen, als grundsätzliches Problem „das Fehlen einer zuverlässigen empirischen Erkenntnisbasis über den tatsächlichen Zustand und die komplexen, kurz- und langfristigen Wirkungen“ (vgl. Terhart, 2009, S. 430) von Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung.

## **2.2 Zweite Phase: Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen im Vorbereitungsdienst**

Korrespondierend mit der Einrichtung der konsekutiven, modular aufgebauten und kompetenzorientierten Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgte eine Neuorientierung der Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, die in der 2010 verabschiedeten „Verordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr)“ dokumentiert ist. Als übergeordnetes Ziel ist in den Durchführungsbestimmungen dieser Verordnung formuliert, dass am Ende der Ausbildung „Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst Kompetenzen nachweisen [sollen], die professionelles Lehrerhandeln im Schulalltag ermöglichen. Durch die Aufnahme der Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Fördern sowie Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz aus der Nds. MasterVO-Lehr wird die kompetenzorientierte Lehramtsausbildung in der APVO-Lehr konsequent weitergeführt“ (RdErl. d. MK v. 29.9.2010). Ausbildung und Prüfungen der Lehramtsanwärter sollen noch stärker an den im Studium erworbenen Kompetenzen anknüpfen und an landesweit verbindlichen Standards für die Lehramtsausbildung im Vorbereitungsdienst gemessen werden (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 203).

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erfolgt in einem Zeitraum von 18 Monaten. Neben der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung in den Studienseminaren haben die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst eine Unterrichtsverpflichtung von durchschnittlich 10 Stunden pro Woche, die betreut und eigenverantwortlich an einer, in Ausnahmefällen an zwei Schulen durchgeführt werden. Zur Betreuung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst kann jede an einer Ausbildungsschule tätige Lehrkraft verpflichtet werden (vgl. APVO-Lehr, 2010, §§ 7, 8).

Die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung der Studienreferendare findet in drei Seminarveranstaltungen (jeweils acht Stunden pro Monat) statt, die von den jeweiligen Fachleiter(inne)n verantwortet werden. Grundlage dieser Veranstaltungen sind die von den Studienseminaren in Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Oldenburg, Osnabrück und Stade gemeinsam erarbeiteten lernfeldbezogenen und kompetenzorientierten Seminarlehrpläne (SLP) (vgl. APVO-Lehr, 2010, §§ 5,6). Damit wurde eine landesweit verbindliche Grundlage für die Fachausbildung in der zweiten Ausbildungsphase von angehenden Lehrkräften geschaffen (vgl. Reimers & Starostzki, 2012, S. 303).

Diese Seminarlehrpläne basieren u.a. auf zuvor erarbeiteten Seminarprogrammen, entwickelten Leitbildern, Ergebnissen von Selbstbewertungen und initiierten Fortbildungen der Studienseminare, die sich am Qualitätszyklus des EFQM-Modells orientiert haben (vgl. Hoffmeister, 2012, S. 330ff.). Ziel aller Maßnahmen ist es, die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu verbessern. Bis 2015 ist geplant, „auf der Grundlage der Seminarlehrpläne (SLP) kriteriengeleitete seminareigene Lehr- und Arbeitspläne, in denen alle konstitutiven fachspezifischen Kompetenzen der SLP repräsentiert sind und in denen konkretes Ausbildungshandeln und das angestrebte Ausbildungsergebnis sichtbar werden“ (ebd., 330), zu erstellen.

Zusammengefasst belegen die oben beschriebenen Prozesse und Maßnahmen, dass in der niedersächsischen Lehrerbildung im Hinblick auf die ersten beiden Phasen aktuell ein einschneidender Paradigmenwechsel – zumindest in curricularer Hinsicht – realisiert wird. Der Wandel vollzieht sich weg von einer fachsystematischen, hin zu einer kompetenzorientierten und handlungssystematisch orientierten Lehrerbildung, die sich an einheitlichen Standards orientiert.

Durch die Entwicklung von landesweit einheitlichen und für die Beteiligten an der Lehrerbildung transparenten Seminarlehrplänen eröffnet sich darüber hinaus die Chance zu einer verstärkten Kooperation, Abstimmung und Qualitätsverbesserung im Gesamtsystem der Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen. Die häufig angemahnte Kluft zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (vgl. Kaiser, 2012, S. 38) kann auf Basis der Kommunikation bzw. Information einheitlicher Standards reduziert und für Abstimmungsprozesse oder Kooperationen genutzt werden.

Bevor diese Aspekte diskutiert werden, soll im nächsten Kapitel geklärt werden, inwieweit diese Kompetenzorientierung in der niedersächsischen Lehrerfort- und Weiterbildung konsequent aufgegriffen und fortgeführt wird.

### **2.3 Dritte Phase: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen**

Zu Beginn des neuen Jahrtausends fand in Niedersachsen eine intensive Diskussion um die Reform des berufsbildenden Schulwesens statt. 2001 hat der Landtag fraktionsübergreifend einstimmig beschlossen, einen Schulversuch durchzuführen, um die berufsbildenden Schulen zu eigenverantwortlichen „Regionalen Kompetenzzentren“ zu entwickeln (vgl. Niedersächsischer Landtag, 2001) und dadurch, so das Globalziel des Schulversuchs, die Qualität schulischer Arbeit messbar zu verbessern (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2008, S. 17).

Ausgehend von der Annahme, dass autonom agierende Berufsschulen, beziehungsweise konkreter: die an ihr unterrichtenden Lehrkräfte, ihre Aufgaben nur dann erfüllen können, wenn sie selbst über die Art und Weise ihrer pädagogischen Arbeit entscheiden können (vgl. NILS, 2005b, S. 2), müssen die Schulen auch in die Lage versetzt werden, „eine an ihrem originären Bedarf orientierte Personalentwicklung zu betreiben. Kernelement hierfür ist ein dezentrales systematisches Fortbildungsmanagement“ (Henkel, 2004, S. 20).

Der Fortbildungsbedarf von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen ist darüber hinaus aber auch durch den hohen Innovationsgrad beruflicher Anforderungen in Industrie, Handwerk und Verwaltung, den daraus abgeleiteten Forderungen nach einer Geschäfts-, Arbeitsprozess- und Handlungsorientierung des Berufsschulunterrichts, der Breite der Einsatzbereiche der Lehrkräfte (Berufsschule, Schulberufssystem und Übergangssystem) und den heterogenen Voraussetzungen der Schüler(innen) determiniert (vgl. BLBS, 2005, S. 3; vgl. Bader, 2006, S. 390 ff.).

Diesen hohen Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen hat das Kultusministerium durch den Erlass „Lehrerfort- und -

weiterbildung im Kernbereich der beruflichen Bildung“ (vgl. RdErl. des MK v. 26.6.2002) versucht zu entsprechen, indem die Fortbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen künftig von den einzelnen Schulen selbst organisiert werden soll. Die oben beschriebenen Entwicklungen kennzeichnen einen Paradigmenwechsel: weg von einer überwiegend zentralen, angebotsorientierten Organisation der Lehrerfort- und -weiterbildung hin zu einer primär nachfrageorientierten Fortbildungsorganisation, der im Folgenden dargestellt wird.

### *2.3.1 Angebotsorientierte Fortbildungsorganisation vor 2002*

Die angebotsorientierte Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen war vor 2002 dadurch gekennzeichnet, dass staatliche Einrichtungen bzw. Dienststellen, wie z.B. Fortbildungsdezernate der Bezirksregierungen und vor allem das Niedersächsische Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (ehemals NLI, seit 2011 NLQ: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung) Fortbildungsangebote initiierten, organisierten und evaluierten. Themen für diese Fortbildungsveranstaltungen wurden von den die Fortbildung koordinierenden Einrichtungen, von Schulleiter(inne)n, dem Landesausschuss für Berufsausbildung, Lehrmittelfirmen, Fortbildungsanbietern u.a. bestimmt.

Die Fortbildungsveranstaltungen wurden in einem Katalog veröffentlicht und jede Lehrkraft hatte die Möglichkeit, sich über den/die Schulleiter(in) für eine Veranstaltung anzumelden. Bei zu großer Nachfrage entschied die zuständige Bezirksregierung über die Teilnahme (vgl. NILS, 2005, S. 2 f.). Die Fortbildungsveranstaltungen wurden häufig von externen Experten, aber auch im Sinne von „Lehrer bilden Lehrer“ von erfahrenen und qualifizierten Lehrern angeboten.

Diese Fortbildungsorganisation war dadurch gekennzeichnet, dass

- häufig Entscheidungen, wer welche Fortbildungsveranstaltungen besuchen durfte, nicht transparent erfolgten,
- eine systematische Evaluation von Maßnahmen wie Fortbildungsbedarfserhebung, Multiplikation der Fortbildungsinhalte, systematische Umsetzung der Inhalte in Schule und Unterricht u.a. wenig praktiziert wurde (vgl. Koch, 2004, S. 151);
- das persönliche Interesse und die „Schnelligkeit“ der Anmeldung der Lehrkraft für die Chance, eine Fortbildung zu besuchen (Windhundprinzip), ausschlaggebend waren;
- das Prinzip „Lehrer bilden Lehrer“ z.T. abgelehnt und die Beauftragung externer Experten gefordert wurde und,
- abgesehen von Teilnehmerfeedbacks zu den einzelnen Veranstaltungen, kein systematisches Qualitätsmanagement stattfand (vgl. Dreher, 2004, S. 164 f.).



### 2.3.2 Nachfrageorientierte Fortbildungsorganisation nach 2002

Im Zuge der Entwicklung berufsbildender Schulen zu weitgehend eigenständig agierenden Regionalen Kompetenzzentren, vor dem Hintergrund immer komplexer werdenden Anforderung an die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und die Vorgabe, dass Lehrkräfte verpflichtet sind „sich zur Erhaltung der Unterrichtsbefähigung in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden“ (NSchG, 2012, § 51), verlagerte das niedersächsische Kultusministerium, wie bereits erwähnt, im Jahr 2002 die Zuständigkeit für die Fort- und Weiterbildung an die berufsbildenden Schulen, denen für diese Aufgabe Landesmittel (jährliches Fort- und Weiterbildungsbudget) zur Verfügung gestellt werden (vgl. RdErl. des MK v. 26.6.2002). Aktuell gibt es zwei Organisationsebenen der Lehrerfort- und Weiterbildung in Niedersachsen, erstens die schulinterne Organisationsebene (SchiLF = Schulinterne Lehrerfortbildung) und zweitens die regionale/landesweite Organisationsebene.

**Schulinterne Organisationsebene :** Mit der Verlagerung der Zuständigkeit für die Fort- und Weiterbildung an die Schulen waren der Aufbau eines schulinternen Fortbildungsmanagements und die Ernennung von Fortbildungsbeauftragten verbunden. Dadurch sollen die berufsbildenden Schulen in die Lage versetzt und verpflichtet werden, den Fortbildungsbedarf vor Ort eigenverantwortlich zu ermitteln, einen jährlichen Fort- und Weiterbildungsplan aufzustellen, geeignete Fortbildungsangebote (auch private Qualifizierungsdienstleistungen) einzukaufen und dadurch sogenannte „schulscharfe Personalentwicklung“ zu realisieren (vgl. Nils 2005, 1). Entscheidungen, welche Fortbildung von wem besucht und wie neue Erkenntnisse in den Schulen multipliziert werden, liegen ebenso wie die Wahl der Fortbildungsanbieter und der Ort der Fortbildung in der Verantwortlichkeit der Schulen. Ziel dieser bedarfsorientierten und schulinternen Lehrerfortbildung (SchiLF) ist es, eine adäquate Wissens- und Kompetenzförderung der Lehrkräfte zu erreichen, die den Erfordernissen der Bildungsgänge entspricht (vgl. RdErl. d. MK v. 14.10.2011, 6).

Im Hinblick auf die Frage, wie die bedarfsorientierte Fortbildung an den berufsbildenden Schulen im Detail organisiert ist, d. h. vor allem zu welchen Themen fortgebildet wird, wer die Veranstaltungen durchführt und wie die Ergebnisse der einzelnen Veranstaltungen dem Kollegium zur Verfügung gestellt werden, gibt es aktuell keine empirischen belastbaren Daten.

Über die Verwendung des Fort- und Weiterbildungsbudgets einer berufsbildenden Schule entscheidet der/die Schulleiter(in) in Abstimmung mit dem/der Fortbildungsbeauftragten und den an den Schulen häufig eingerichteten Fortbildungsausschüssen. Der Fortbildungsbedarf an einer berufsbildenden Schule sollte vor allem durch die sogenannten Bildungsgangs- und Fachgruppen, d. h. durch die Lehrkräfte, Referendare und pädagogischen Mitarbeiter, die in den entsprechenden Bildungsgängen tätig sind, bestimmt werden (vgl. NSchG, 2012, § 35 a). Der/die Schulleiter(in) ist weiterhin für die Genehmigung der Teilnahme an und zur Freistellung für eine Fortbildungsveranstaltung zuständig (vgl. NSchG, 2012, § 43). Das NLQ, das auch für die Beratung, Organisation und Evaluation zuständig ist (vgl. RdErl. des MK v. 26.6.2002), bietet die Möglichkeit, schulinterne Fortbildungsveranstaltungen in einer Veranstaltungsdatenbank (VeDaB) zu veröffentlichen.

Weitere Fragen sind, welches Vorgehen für die Erhebung des Fortbildungsbedarfs (Papier- oder Onlinebefragungen, Personalentwicklungsgespräche u.a.) gewählt wird; wie die Qualität des Fortbildungsmanagements und der Angebote gemessen wird und welche Themen aus Sicht der Lehrkräfte aktuell besonders relevant sind.

### **Regionale/landesweite Organisationsebene:**

Lehrerfortbildung findet neben der schulinternen Ebene auch, wie bereits erwähnt, auf regionaler bzw. landesweiter Ebene statt. Bedarfe und Angebote auf diesen Ebenen werden durch das NLQ ermittelt, koordiniert und organisiert (vgl. MK, 2013a, S. 1). Der Fortbildungsbedarf wird durch Informationen von den Einzelschulen, der Landesschulbehörde und dem Kultusministeriums an das NLQ herangetragen. Über die bereits erwähnte Veranstaltungsdatenbank, welche die Qualifizierungsangebote für das Schulpersonal an öffentlichen Schulen in Niedersachsen bündelt und im Internet veröffentlicht, können Lehrkräfte nach den für sie relevanten Fortbildungsveranstaltungen recherchieren und sich zur Teilnahme anmelden. Die Zulassung der Fortbildungsanbieter sowie die Koordination der Fortbildungsveranstaltungen liegen beim NLQ.

Eine Analyse der Themen von Fortbildungsveranstaltungen, die das NLQ für den Zeitraum 2013/2014 anbietet, ergab, dass von den 103 Veranstaltungen

- 51 sich auf didaktische Themen wie: Inhalte der Schulfächer (26), Arbeit mit Schüler(innen), Gesprächsführung (11), didaktische Jahresplanung, Medien, Lernsituationen (14),
- 43 auf Fragen der Schulleitung, des Schulmanagements: Steuerung von Schulen (20), der Schulung von Führungskräften (10) und sonstige Schulleitungsthemen (13) sowie
- neun auf sonstige Themen wie z. B. Arbeitssicherheit und Lehrgesundheit bezogen.

Die Analyse dokumentiert, dass didaktische Themen häufiger als Fragen der Schulorganisation, des Schulmanagements (Führung von Schulen) angeboten werden. Vor dem Hintergrund der Kritik, dass Reformmaßnahmen der letzten Jahre sich vor allem auf die Organisation von Schule bezogen haben und didaktische Themen und Ziele ins Hintertreffen geraten sind, stellt dies eine positive Entwicklung dar.

Darüber hinaus entwickelt und führt das NLQ Fortbildungen durch, die von den Schulen angefordert sind und aus dem Budget der Schulen bezahlt werden müssen (vgl. NiBiS, 2013a). Damit fungiert das NLQ als Veranstalter, Organisator und Evaluationseinrichtung der Fortbildungen, die es entweder selbst durchführt bzw. von zugelassenen Fortbildungsanbietern durchführen lässt. Bei Bedarf unterstützt das NLQ auch Einzelschulen bei der Akquirierung von schulexternen Teilnehmer(inne)n für von dieser Schule angebotenen Fortbildungsveranstaltungen.

Eine weitere Funktion des NLQ ist die Evaluation aller Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. So wurden im Jahr 2010 bei 2828, 2011 bei 2622 und im Jahr 2012 bei 2668 Teilnehmer(inne)n Befragungen durchgeführt. Dabei hat sich eine durchgängig positive Beurteilung der Veranstaltungen mit Durchschnittswerten von 1,5 auf

einer vierstufigen Skala (1= trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft weniger zu und 4 = trifft nicht zu) ergeben. Weichen Bewertungen einzelner Veranstaltungen deutlich von diesem Durchschnittswert ab, werden die Ursachen individuell untersucht und Verbesserungsvorschläge entwickelt. Insgesamt kann konstatiert werden, dass das NLQ eine zentrale Rolle im Rahmen der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen wahrnimmt.

Nahezu alle Fortbildungsangebote werden aufgrund der staatlichen Zuständigkeit und Finanzierung der Veranstaltungen nicht für Ausbilder(innen) angeboten. Einer Partizipation von Ausbilder(inne)n an schulinternen, regionalen und zentralen Fortbildungsveranstaltungen kommt aber im Hinblick auf die Verbesserung der Zusammenarbeit im Dualen System eine hohe Bedeutung zu. Zum Abschluss des Beitrags wird deshalb über ein Projekt berichtet, in dem lernortübergreifende Fortbildungen durchgeführt wurden.

Zuvor wird aber noch auf die zur Neuorientierung und Verbesserung der Qualität der Lehrerfort- und Weiterbildung in Niedersachsen eingerichteten „Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung“ genauer eingegangen.

### *2.3.3 Neugründung von Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung in Niedersachsen*

Die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Bewertung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte des allgemeinbildenden Schulwesens wurde 2012 auf neugegründete „Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung“ an den Universitäten Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Osnabrück, Vechta und vier Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung verlagert. Aufgabe dieser Kompetenzzentren ist es u. a., einen erhöhten regionalen Bezug, eine breitere Angebotsvielfalt, eine stärkere Vernetzung mit regionalen Bildungspartnern sowie eine stärkere wissenschaftliche Fundierung der Lehrerfort- und -weiterbildung zu erreichen (vgl. Latta; Rudolph, 2012, S. 207). Darüber hinaus sollen die Zentren eine koordinierende Rolle übernehmen und als Schnittstelle in einem regionalen Netzwerk agieren, in dem die öffentlichen Schulen, die Ministerien (Kultus- und Wissenschaftsministerium), die nachgeordneten Schulbehörden (NLQ und NLSchB) und die Fortbildungsanbieter integriert sind (vgl. Eder, Kreutz, 2013, S. 6).

Aktuell sind die neuen Kompetenzzentren in der Veranstaltungsdatenbank des NLQ zwar auch für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen als Fortbildungsveranstalter gelistet (vgl. NiBiS, 2013), die Organisationsverantwortung für diese Fortbildungen liegt aber, wie oben beschrieben, weiterhin beim NLQ. Expertenbefragungen im NLQ ergaben, dass zur Frage, ob und wann eine Übertragung der Verantwortlichkeit für Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen auf die vorhandenen bzw. neu einzurichtende Kompetenzzentren für Lehrerbildung übertragen werden soll, keine Informationen vorliegen. Es bleibt zu fragen, ob durch die fehlende Institutionalisierung der regionalen Fortbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen an den Kompetenzzentren für Lehrerbildung Chancen vergeben werden, eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung und eine gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n zu erreichen.

### **3 Erprobung lernortkooperativer Fortbildungen von Lehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n in der dualen Berufsausbildung**

Wie in dem Kapitel über die dritte Phase der Ausbildung der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen aufgezeigt, werden Fortbildungsveranstaltungen, die im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums organisiert werden, ausschließlich für Lehrkräfte angeboten und durchgeführt. Dies ist im Hinblick auf den Anspruch der Partner im dualen System der Berufsausbildung, gemeinsam eine qualifizierte Berufsausbildung durchzuführen, unverständlich, weshalb von dieser Grundorientierung abweichenden Aktivitäten besondere Aufmerksamkeit gebührt.

Im Folgenden wird über ein Projekt berichtet, in dem Lehrkräfte aus einer berufsbildenden Schule und Ausbilder aus Industrie- und Handwerksbetrieben, die gemeinsam Mechatroniker(innen) ausbilden, gemeinsam fortgebildet worden sind. Das Projekt „Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrer(inne)n sowie Ausbilder(inne)n in der dualen Ausbildung von Mechatroniker(inne)n“ (LeKoMech), das von den Initiatoren des Projekts und dem Europäischen Regionalfond finanziert worden ist, wurde von November 2009 bis Oktober 2012 durchgeführt.

Im Einzelnen werden zunächst die Ausgangspunkte und Zielperspektiven des Projektes dargestellt, die Konzeption und das Vorgehen beschrieben und abschließend zentrale Ergebnisse referiert.

#### **3.1 Ausgangspunkt, Zielperspektiven und Beteiligte des Projekts “LeKoMech“**

Die besondere Situation in der Ausbildung von Mechatroniker(inne)n ist dadurch gekennzeichnet, dass die dort tätigen Lehrkräfte und Ausbilder(innen) häufig selbst nicht über eine Ausbildung als Mechatroniker(in) verfügen, sondern in einer der Bezugswissenschaften Elektrotechnik, Metalltechnik und Informationstechnik ausgebildet sind (vgl. Eder, Rütters, 2013, S. 122). Lehrkräfte und Ausbilder(innen) müssen aber in der Lage sein, das relevante deklarative, prozedurale und konditionale Wissen der Mechatronik integrativ zu vermitteln, d.h. die beruflichen Handlungskompetenzen der Auszubildenden adäquat zu fördern.

Um diesen Anspruch einlösen zu können, initiierten die Firma Continental, die berufsbildenden Schulen Neustadt am Rübenberge, die IHK Hannover und das Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) der Leibniz Universität Hannover das o. g. Projekt. Neben den Projektinitiatoren beteiligten sich neun Ausbildungsbetriebe und zwar: DB-Training, Henniges Automotive GmbH & Co. KG, Kraft-Wärme-Kopplung GmbH, LPKF Laser & Electronics AG, Miele & Cie. KG, Tröster GmbH & Co. KG, üstra – Hannoversche Verkehrsbetriebe AG, VW Coaching GmbH, WABCO Fahrzeugsysteme GmbH. Insgesamt nahmen 11 Lehrkräfte der BBS Neustadt am Rübenberge und 15 Ausbilder(innen) aus sieben Großbetrieben und drei Klein- und Mittelbetrieben teil.

Die Projektinitiatoren formulierten als Globalziel des Projektes, Ausbilder(innen) und Lehrkräfte im Einzugsbereich der berufsbildenden Schule Neustadt am Rübenberge, in der zu Projektbeginn 274 Auszubildende im Beruf Mechatroniker(in) ausgebildet wurden, so

gemeinsam fortzubilden, dass sie das komplexe Fachgebiet der Mechatronik fachlich und didaktisch auf hohem Niveau unterrichten bzw. ausbilden können.

Konzentriert auf den Ausbildungsgang Mechatroniker/in wurde die beschriebene Zielsetzung durch ein integratives Fortbildungskonzept mit fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und kommunikativen Elementen realisiert. „Nebeneffekt“ dieser lernortübergreifenden Fortbildungen sollte die Stärkung der Zusammenarbeit der Lernorte sein. Insgesamt wurde eine dreistufige Zielsetzung verfolgt (vgl. Eder & Rütters, 2012, S. 266):

- Auf fachlicher Ebene sollten die beteiligten Lehrkräfte und Ausbilder(innen) in den für die Ausbildung von Mechatroniker(inne)n konstitutiven Fachgebieten Metalltechnik, Elektrotechnik und Informationstechnik ein für diese Ausbildung erforderliches Niveau erreichen.
- Lehrkräfte und Ausbilder(innen) sollten in der Lage sein, die vermittelten fachlichen Themen didaktisch/methodisch (handlungssystematisch) in konkrete Unterrichts- bzw. Ausbildungskonzepte umzusetzen.
- Organisatorisch galt es, ein Vertrauens- und Kooperationsnetzwerk aller an der Ausbildung beteiligten Personen zu bilden bzw. zu verstetigen.

### **3.2 Organisation und Durchführung nachfrageorientierter, kooperativer Fortbildungen im Projekt „LeKoMech“**

Alle Projektaktivitäten wurden durch eine Projektplanungsgruppe (PPG), in der die BBS Neustadt am Rübenberge, die Ausbildungsbetriebe, die IHK und die wissenschaftliche Begleitung (neben den beiden Autoren ein hauptamtlicher wissenschaftlicher Mitarbeiter des IfBE) vertreten waren, koordiniert (vgl. Eder & Rütters, 2012, S. 123).

In einem ersten Forschungsschwerpunkt wurden die Fortbildungsbedarfe der Ausbilder(innen) und Lehrkräfte ermittelt. Den Projektteilnehmern wurde eine Liste mit Themen, die auf einer gründlichen Analyse von relevanten Ausbildungsplänen, Rahmenrichtlinien und ausgewählten Fachbüchern (vgl. Sailmann & Schurbohm, 2004, S. 18) basierten, vorgelegt. Das Befragungsinstrument war so ausgelegt, dass die Befragten zunächst die Relevanz des Themas, ihren eigenen Kenntnisstand zu diesem Thema und den gewünschten Fortbildungsschwerpunkt (fachlich oder didaktisch-methodisch) beurteilen sollten (vgl. Abb.1).

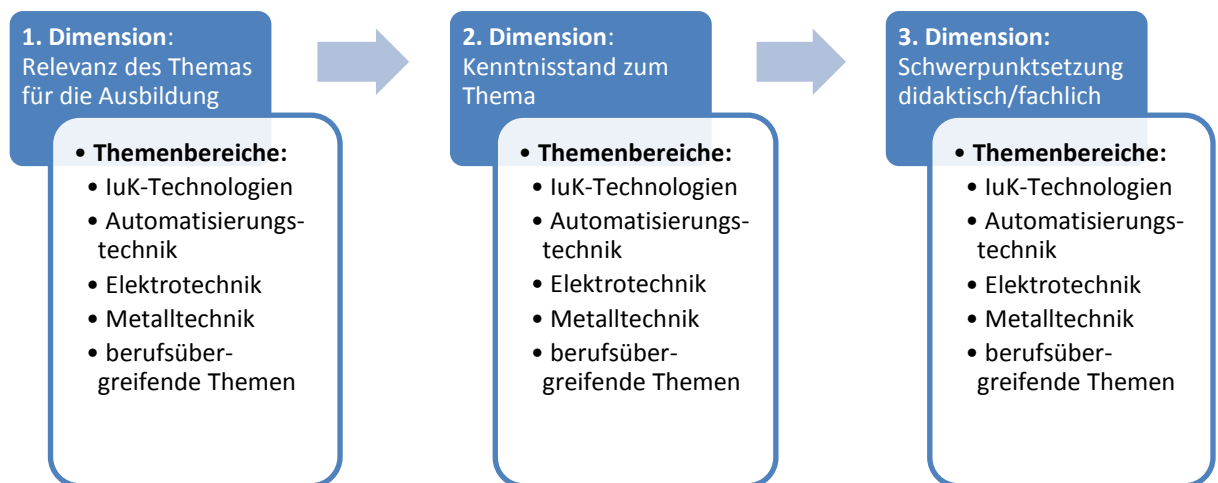


Abb. 1: Struktur der Fortbildungsbedarfserhebung (vgl. Eder, Rütters & Schlegel, 2013, S. 19)

Auf Basis der ersten beiden Bewertungsdimensionen wurde ein Gesamtindex berechnet, der die Themen identifizierte, in denen die Ausbilder(innen) und Lehrkräfte nach eigener Einschätzung die größten Kompetenzdefizite aufwiesen und die sie gleichzeitig als besonders relevant einstufen.

In den zwei durchgeführten Befragungen zum Fortbildungsbedarf (27.05.2010 online; 01.08.2011 postalisch) wurden die Themen Hydraulik, Speicherprogrammierbare Steuerung (SPS), Sicherheitstechnik/Robotertechnik sowie Instandhaltung mechatronischer Systeme als besonders relevant eingestuft. Diese Fortbildungen sollten sich primär auf eine Erweiterung des mechatronischen Fachwissens konzentrieren und weniger auf die didaktische Umsetzung der Fachinhalte in der schulischen und betrieblichen Ausbildung.

Nach der Ermittlung des Fortbildungsbedarfs mussten in einem zweiten Schritt geeignete Fortbildungsanbieter gefunden werden. Aufgrund des hohen Kompetenzspektrums der am Projekt beteiligten Firmen bzw. der Berufsschule sahen diese sich in der Lage, die Fortbildungsveranstaltungen zu den genannten Themen wechselseitig selbst anzubieten. So führte die BBS Neustadt am Rügenberge Fortbildungen zum Themenbereich „SPS“, die Firma Continental AG zur „Hydraulik“, VW-Coaching GmbH zur „Sicherheitstechnik/Robotertechnik“ und die Firma Tröster zur „Instandhaltung mechatronischer Systeme“ durch.

Alle Fortbildungsveranstaltungen umfassten fachliche Themen (zwei Tage) und ihre didaktisch-methodische Umsetzung (1 Tag) im Unterricht bzw. in der Ausbildung. Der sogenannte „didaktische Transfertag“ gestaltete sich in der Regel so, dass Lehrkräfte/Ausbilder(innen) in Form von Tandems gemeinsam an der Entwicklung geeigneter Lernsituationen, Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Materialien für die schulische und betriebliche Ausbildung arbeiteten. Die Transfertage wurden an der Berufsschule oder an der Universität durchgeführt. Abschließend wurden die Arbeitsergebnisse der Tandems im Plenum vorgestellt und diskutiert.

### 3.3 Erfahrungen und Ergebnisse lernortkooperativer Fortbildungen im Projekt „LeKoMech“

Während der fast dreijährigen Laufzeit des Projektes haben sich die lernortkooperativen Fortbildungen zu einem festen Bestandteil der Kooperation in der dualen Ausbildung zum/zur Mechatroniker(in) etabliert und sind als geeignete Fortbildungsstrategie in der dualen Ausbildung anerkannt. Sowohl die beteiligten Lehrkräfte als auch Ausbilder(innen) nahmen mit großem Interesse, Engagement und großer Kontinuität an den Fortbildungen teil und sprachen sich durchgehend für ihre Weiterführung über die Projektlaufzeit hinaus aus (vgl. Eder & Rütters, 2013, S. 124). Die Evaluationen, die jeweils nach Abschluss eines Fortbildungsmoduls durchgeführt wurden, ergaben, dass die fachlichen Fortbildungssequenzen den Erwartungen aller Fortbildungsteilnehmer „überwiegend bis völlig“ entsprachen und auch die Qualität der erarbeiteten Konzepte zur didaktischen Umsetzung der Themen in Schule und Betrieb insgesamt positiv – jedoch mit Hinweisen auf Verbesserungsmöglichkeiten – bewertet wurde. Mit der Planung, Durchführung und Bewertung der lernortkooperativen Fortbildungen konnten neben der fachlichen Kompetenzentwicklung der Teilnehmer(innen) u. a. folgende Effekte erzielt werden:

- Die Durchführung der nachfrageorientierten fachlichen und didaktisch-methodischen Fortbildungen mit integrierten Betriebs-/Schulerkundungen, die alternierend in Ausbildungsbetrieben, der Berufsschule und der Universität stattfanden, führte dazu, dass die Lehrkräfte, Ausbilder und auch die Universitätsangehörigen die Arbeit an den jeweiligen Lernorten (Schule, Betrieb, Universität) intensiver kennenlernten. Dadurch wurden Vorurteile abgebaut und alle Beteiligten haben wertvolle Impulse für ihre Tätigkeit erhalten.
- Der Wechsel der Lernumgebungen und der Lehr-, Lernverfahren wurde von den Teilnehmern als interessant und motivierend eingestuft und als Bereicherung in ihrem beruflichen Alltag erlebt. Diese positiven Erfahrungen führten dazu, dass die Motivation der beteiligten Lehrkräfte und Ausbilder bis zum Projektende ungebrochen war und diese kontinuierlich an den angebotenen Veranstaltungen, Workshops und Abstimmungstreffen teilnahmen.
- Darüber hinaus bildete sich zunehmend eine lernortübergreifende Gruppenzugehörigkeit im Sinne einer „Community of Practice“ (vgl. Renkl, 2008, S. 194) heraus. Zwar arbeiteten einige der beteiligten Lehrkräfte und Ausbilder schon vor dem Projekt in unterschiedlichen Kontexten (z.B. gemeinsame Projekte, Arbeit in Prüfungsausschüssen und regelmäßige Kontakttage) zusammen, die stattgefundenen Fortbildungsveranstaltungen, gegenseitigen Besuche sowie Abstimmungs- und Planungstreffen führten aber dazu, dass sich die Zusammenarbeit intensivierte und die Kooperationen sich auf einen größeren Teilnehmerkreis erweiterten.

So gaben alle befragten Lehrkräfte und Ausbilder(innen) in individuellen Gesprächen und Evaluationsbefragungen an, dass sie die gemeinsamen Fortbildungen als (überwiegend) geeignet ansahen, den Ausbildungspartner besser zu verstehen. Die Lehrkräfte profitierten insbesondere von dem verbesserten Zugang zu betrieblichen Realitäten und dem Arbeitsprozesswissen der Ausbilder(innen). Die Ausbilder(innen)

stufen den intensiven Erfahrungsaustausch unter den betrieblichen Ausbilder(inne)n und mit den Lehrkräften als wertvoll und lehrreich ein.

Neben positiven Stellungnahmen gab es auch einige Hinweise zur Optimierung der Fortbildungsveranstaltungen: So wurde darauf hingewiesen, dass die didaktische Aufbereitung der technisch fachlichen Themen für die Ausbildung noch intensiviert werden sollte, indem noch mehr Strategien zur Übernahme der Fortbildungsinhalte in die betriebliche Ausbildung erarbeitet werden. Die betrieblichen Belange und didaktisch-methodischen Fortbildungsbedarfe der Ausbilder(innen) müssten stärker berücksichtigt werden, um die Motivation zur Projektbeteiligung zu erhalten.

Insgesamt zeigte sich, dass das realisierte Fortbildungskonzept geeignet ist, die angestrebte gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und Ausbildern zu realisieren. Darüber hinaus wurden bestehende Kontakte von Lehrkräften und Ausbildern im Bildungsgang gestärkt und neue Kooperationsmöglichkeiten gefunden.

#### **4. Resümee**

In den vorausgehenden Kapiteln haben wir aufgezeigt, dass in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen in allen drei Ausbildungsphasen umfängliche Reformen initiiert und umgesetzt wurden bzw. werden.

Für die erste Phase, dem akademischen Lehramtsstudium, sind die Reformen gekennzeichnet von der Umstrukturierung der ehemaligen Staatsexamensstudiengänge in konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge, die modular und kompetenzorientiert aufgebaut sind. Ob dieser Kompetenzorientierung aller Studienbereiche in der universitären Lehre auch didaktisch-methodisch konsequent Rechnung getragen wird, ist aktuell noch ungeklärt.

Für die zweite Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, wurden diese Reformansätze weitergeführt und 2010 in der Verordnung APVO-Lehr in Form von zu vermittelnden Kompetenzbereichen festgelegt. Ziel ist es, konsequent an dem universitären Studium anzuknüpfen und die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dazu zu befähigen, unmittelbar nach Abschluss ihrer Ausbildung im Schulalltag professionell handeln zu können. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Kritik an der Lehrerbildung ist dieses Ziel sehr anspruchsvoll. Nach Inkrafttreten der APVO-Lehr waren die Studienseminare für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen aufgefordert, kompetenzorientierte Seminarlehrpläne zu erstellen, die inzwischen vorliegen. Dadurch sind die Voraussetzungen für eine einheitliche, qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Niedersachsen deutlich verbessert und neue Chancen zur Kooperation in allen drei Phasen der Lehrerbildung eröffnet worden. Die einzelnen Seminare sind nun aufgefordert, auf Basis dieser Seminarlehrpläne eigene Lehr- und Arbeitspläne zu erarbeiten, die bis zum Jahr 2015 vorliegen sollen.

Mit den dargestellten Reformansätzen in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zeichnet sich in curricularer Hinsicht eine klare Kompetenzorientierung der Lehrerbildung ab: das Vorgehen und die Strukturen in den



einzelnen Ausbildungsabschnitten sind – trotz kritikwürdiger Punkte – weitgehend geklärt und nachvollziehbar.

Für die dritte Phase, der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, ist die Situation weniger eindeutig. Die Standards für die Lehrerbildung bedeuten zwar auch eine Orientierung für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften; eine Konkretisierung derselben z.B. in Form eines flexiblen, innovationskompatiblen Fortbildungscurriculums gibt es bisher nicht. Seit 2002 ist die Fortbildung der Lehrkräfte im Wesentlichen auf die berufsbilden Schulen übertragen worden, die in Form von schulinterner Lehrerfortbildung (SchiLF) nachfrageorientierte Fortbildungen primär für ihre Lehrkräfte organisieren und evaluieren. Durch Fortbildungsbeauftragte, Bildungsganggruppen und die Schulleitung soll ein nachfrageorientiertes Fortbildungskonzept realisiert werden, das sich dezidiert am konkreten Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte orientiert. Jede Schule verfügt über ein Fortbildungsbudget, das sie als selbstständiges Kompetenzzentrum bedarfsgerecht einsetzen kann. Wie die SchiLF konkret umgesetzt wird (Art und Ergebnis der Bedarfserhebung, Zusammenwirken der Fortbildungsverantwortlichen, Fortbildungsbeteiligung der Lehrkräfte, Ergebnisse des Vorgehens usw.) ist bisher empirisch nicht erforscht.

Regionale bzw. zentrale Fortbildungsveranstaltungen werden schulintern und von dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung organisiert und evaluiert. In einer Veranstaltungsdatenbank werden die zugelassenen Fortbildungsanbieter mit den jeweiligen Veranstaltungen gelistet, die sich die Lehrkräfte auswählen und für die sie sich nach Absprache mit der Schulleitung anmelden. Damit hat das NLQ für die Qualitätssicherung aller Fortbildungsangebote eine zentrale Funktion.

Eine weitere Innovation des Fortbildungssystems in Niedersachsen stellen die seit 2012 eingerichteten „Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung“ dar, die an Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung eingerichtet worden sind. Diese Kompetenzzentren sind zwar als Fortbildungsveranstalter auch für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gelistet, bieten z. Zt. aber noch keine Fortbildungen für diese Lehrkräfte an.

Da Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen auf allen Ebenen eng mit betrieblichen Ausbildern kooperieren müssen, sollten Fortbildungskonzepte diesen Aspekt aufgreifen und gemeinsame Veranstaltungen für Lehrkräfte und Ausbilder(innen) organisieren. Erfahrungen aus einem Projekt zur lernortkooperativen Fortbildung von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n stützen diese Forderung nachdrücklich. Vorteile lernortkooperativer Fortbildungskonzepte sind u. a. eine „bildungsgangsscharfe“ Kompetenzentwicklung von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n, eine ökonomische Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten im Netzwerk der Dualpartner sowie eine Intensivierung und Erweiterung von Kooperationsbeziehungen zwischen Berufsschulen und regional ansässigen Ausbildungsbetrieben.

## 5 Literaturverzeichnis

- AK DQR (2011). Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, DQR, verabschiedet am 22. März 2011. <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&s=EbtTFpWWeEtSUacH&fileID=1347453494007>, Stand vom 25.06.2013.
- APVO-Lehr (2010). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr). Vom 13. Juli 2010. In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, 64 (19), ausgegeben am 29.07.2010. [http://www.rechtsvorschriften-niedersachsen.de/gvbl/2010/nds\\_gvbl\\_2010\\_19.htm](http://www.rechtsvorschriften-niedersachsen.de/gvbl/2010/nds_gvbl_2010_19.htm), Stand vom 02.5.2013.
- Bader, R. (2006). Lehrende an beruflichen Schulen. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden, 384-400.
- BLBS (2005). Lehrerbildung für berufliche Schulen. Entschließung C 8.7. [http://www.blbs.de/themen/positionen/entschliessungen\\_luebeck/lehrerbildung.pdf](http://www.blbs.de/themen/positionen/entschliessungen_luebeck/lehrerbildung.pdf), Stand vom 02.06.2013.
- Dreher, R (2004). Qualitätssicherung für ein dezentrales Fortbildungsmanagement an berufsbildenden Schulen. In: Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance. Bremen: Donat, Schriftenreihe Berufliche Bildung, 2004, 164 – 173.
- Eder, A. & Kreutz, M. (2013). Didaktische Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich – Entwicklungsperspektiven für Hochschulen am Beispiel Niedersachsen In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 24, 1-21. [http://www.bwpat.de/ausgabe/24/eder\\_kreutz](http://www.bwpat.de/ausgabe/24/eder_kreutz), Stand vom 01.07.2013.
- Eder, A. & Rütters, K. (2013). Erprobung kooperativer Fortbildungen von Lehrkräften und Ausbilder(inne)n im Ausbildungsberuf Mechatroniker(in). In: Die berufsbildende Schule, April 2013, 65 (4). 122-124. [http://www.blb.de/presse/zeitung/archiv\\_2013/BLBS\\_04\\_2013.pdf](http://www.blb.de/presse/zeitung/archiv_2013/BLBS_04_2013.pdf), Stand vom 05.06.2013.
- Eder, A. & Rütters, K. (2012). Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n in der dualen Ausbildung zum/zur Mechatroniker(in) – Ausgangspunkte einer fachlichen, pädagogischen und lernortkooperativen Kompetenzverbesserung des Ausbildungspersonal In: Niermair, G. (2012) (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Band 6 der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik. Linz: Tauner, 257-279.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Henkel, B. (2004). Der Schulversuch „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“ (PROREKO). In: Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance. Bremen: Donat, Schriftenreihe Berufliche Bildung, 2004, 150 – 156.

Hoffmeister, J. (2012). Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst – Projekt über Seminarprogramme, Seminarlehrpläne und Staatsprüfungen. In: Schulverwaltung Niedersachsen, 2012 (12), 330.

Kaiser, H. (2012). Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerlernen – Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehrer(aus)bildung. In: Schulverwaltung Niedersachsen, 2012 (2), 38-39.

KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn.

Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), Stand vom 04.05.2013.

Koch, W. (2004). Bedarfsorientiertes und systematisches Fortbildungsmanagement. In: Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance. Bremen: Donat, Schriftenreihe Berufliche Bildung, 2004, 150 – 156.

Latta, S. & Rudolph, M. (2012). Kompetenzzentren für die regionale Lehrerfortbildung – Der Aufbruch-Voneinander lernen, miteinander Antworten finden. In: Schulverwaltung Niedersachsen, 2012 (7), 207-209.

Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf), Stand vom 02.03.2013.

Nds. MasterVO-Lehr (2007). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nd MasterVO-Lehr) In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt. 61 (33), ausgegeben in Hannover am 15.November 2007, [http://www.rechtsvorschriften-niedersachsen.de/gvbl/2007/nds\\_gvbl\\_2007\\_33.htm](http://www.rechtsvorschriften-niedersachsen.de/gvbl/2007/nds_gvbl_2007_33.htm), Stand vom 21.03.2013.

Nibis (2013). Fortbildung und Qualifizierung berufliche Bildung. <http://www.nibi.de/nibi.php?menid=134>, Stand vom 20.07.2013.

Nibis (2013a). <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=1597>, Stand vom 20.07.2013.

NILS – Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2005a). Dokumentationsbroschüre 1: Fortbildungsmanagement an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen Überblick und Notwendigkeit, UbS Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen, Juli 2005. Online: <http://www.nibi.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/ubs1.pdf>, Stand vom 05.10.2011.

NILS – Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2005b). Dokumentationsbroschüre 3: Kompetenzentwicklung für Fortbildungsbeauftragte an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen – Fortbildung von Fortbildungsbeauftragten, UbS Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen, Juli 2005. Online: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/ubs3.pdf>, Stand vom 05.10.2011.

Niedersächsisches Kultusministerium (2008). Schulversuch Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren ProReKo. Abschlussbericht. Online: [http://www.bbs-ohz.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/ProReKo/ProReKo\\_Abschlussbericht\\_Ergebnisband.pdf](http://www.bbs-ohz.de/fileadmin/user_upload/dokumente/ProReKo/ProReKo_Abschlussbericht_Ergebnisband.pdf), Stand vom 19.07.2011.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012a). Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen – Stand: Schuljahr 2011/2012. Juli 2012, [http://www.mk.niedersachsen.de/download/70974/Broschuere\\_Die\\_niedersaechsischen\\_allgemein\\_bildenden\\_Schulen\\_in\\_Zahlen.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/70974/Broschuere_Die_niedersaechsischen_allgemein_bildenden_Schulen_in_Zahlen.pdf), Stand vom 19.07.2013.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012b). Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen – Stand: Schuljahr 2011/2012. Juli 2012, [http://www.mk.niedersachsen.de/download/5680/Die\\_niedersaechsischen\\_berufsbildenden\\_Schulen\\_in\\_Zahlen\\_-\\_Stand\\_15.11.2011.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/5680/Die_niedersaechsischen_berufsbildenden_Schulen_in_Zahlen_-_Stand_15.11.2011.pdf), Stand vom 19.07.2013.

Niedersächsischer Landtag (2001). Entschließung: Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren. Drucksache 14/1187 und 14/2636. Online: <http://www.landtag-niedersachsen.de>.

Niedersächsischer Landtag (2010). Entschließung: Weiterentwicklung aller berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zu regionalen Kompetenzzentren. Drucksache 16/2243. Online: [www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen\\_16\\_2500/2001-2500/16-2242.pdf](http://www.landtag-niedersachsen.de/Drucksachen/Drucksachen_16_2500/2001-2500/16-2242.pdf), Stand vom 28.11.2013.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (2012). Stand 17. Juli 2012, Online: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=24742&article\\_id=6520&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8), Stand vom 17.07.2013.

RdErl. d. MK v. 14.10.2011. Schulisches Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen (orientiert an EFQM). [http://www.nibide/nibis3/uploads/1bbs/files/Erlass\\_EFQM\\_Endfassung.pdf](http://www.nibide/nibis3/uploads/1bbs/files/Erlass_EFQM_Endfassung.pdf), Stand vom 09.01.2010.

RdErl. d. MK v. 26.6.2002. Bewirtschaftung der Haushaltsmittel für Lehrerfort- und -weiterbildung im Kernbereich der beruflichen Bildung und für Verwaltungsausgaben aus Entgelten gemäß §54 Abs 5 NSchG unter Einbeziehung in das Sachkostenbudget für berufsbildende Schulen. <http://www.schure.de/fortbild/102-4-81611-8-1.htm>, Stand vom 30.01.2013.

RdErl. d. MK v. 29.9.2010. Durchführung der APVO-Lehr. Aktenzeichen 84110/411. <http://www.nds-voride>, Stand vom 13.06.2013.

Reimers, J. & Starostzki, E. (2012). Systematische Qualitätsentwicklung im Studienseminar – Das Seminarprogramm. In: Schulverwaltung Niedersachsen 2012 (11), 303-306.

Reimann, P. & Rapp, A. (2008). Expertisenerwerb. In: Renkl, A. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern, 155-203.

Sailmann, G. & Schurbohm, S. (2004). Ermittlung von Fortbildungsbedarf mittels Onlinefragebogen in: Sailmann, G.

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

Schulz, R. [u. a.] (2004). Zeitnah qualifizieren – Kooperative Fortbildungskonzepte als Antwort auf neue Qualifizierungsbedarfe bei beruflichem Ausbildungspersonal. Gütersloh: W. Bertelsmann Verlag. 113-127.

Spöttl, G., Dreher, R & Becker, M. (2004). Eine kompetenzorientierte Lernkultur als Leitbild für die Lehrerbildung. In: Becker, M.; Dreher, R.; Spöttl, G. (Hrsg.): *Lehrerbildung und Schulentwicklung in neuer Balance*. Bremen: Donat, Schriftenreihe Berufliche Bildung, 2004, 164 – 173.

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

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

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim & Basel: Beltz.

## **Autoren**

Dr. Alexandra Eder

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Straße 1, Deutschland- 30419 Hannover

alexandra.eder@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr. Klaus Rütters

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Schloßwender Straße 1, Deutschland- 30419 Hannover

klaus.ruetters@ifbe.uni-hannover.de

---

Zitieren dieses Beitrages:

Eder, A. & Rütters, K. (2013): Struktur und Reformen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 1(1), S. 40-59.