

# Kompetenzorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften

## Entwicklungsstand am Beispiel von Sachsen-Anhalt



**KLAUS JENEWEIN**  
Prof. Dr., Professor am  
Institut für Berufs- und  
Betriebspädagogik an der  
Otto-von-Guericke-  
Universität Magdeburg



**FRANK WENGEMUTH**  
Dr., Referent für Fort- und  
Weiterbildung von Lehrkräf-  
ten berufsbildender Schulen  
am Landesinstitut für Schul-  
qualität und Lehrerbildung  
Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

**Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen besitzt eine hohe Professionalisierung: Ein universitärer Abschluss sichert einen professionellen Standard; der schulpraktisch und seminaristisch ausgelegte Vorbereitungsdienst sichert eine hinreichende unterrichtspraktische Kompetenz der angehenden Lehrkräfte. Aber bedeutet ein hoher professioneller Standard auch ein hohes Maß an Professionalität für den Lehrerberuf und seine Aufgaben? Und mit welchen Konzepten kann das Zusammenwirken der an der Lehreraus- und -fortbildung beteiligten Institutionen für eine erfolgreiche lebenslange Tätigkeit im Lehramt an berufsbildenden Schulen befähigen? Diese Fragen beleuchtet der Beitrag für das Bundesland Sachsen-Anhalt.**

### Zweiphasigkeit der Lehrerbildung in Zeiten von Bologna

In den meisten Bundesländern ist die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen heute nach dem Modell der Bologna-Studiengänge organisiert. Zumeist wird in den Hochschulen der Abschluss »Master of Education« (M.Ed.) vergeben, mit dem eine zehensemestrigere Ausbildung und ein im ECTS-System zertifizierter Ausbildungsumfang von 300 Credits bestätigt wird. Fächerbezogene Standards – sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer – erlässt die KMK als bundesweit einheitliche Vorgaben.

Äußerst heterogen ist die Ausbildungssituation in den auf das Studium folgenden Phasen. Die Einführung der Bologna-Studiengänge ging in vielen Bundesländern mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einher, sodass heute bundesweit extreme Unterschiede vorliegen. Beispielsweise differiert die Dauer von 24 Monate (bspw. Bayern, Nordrhein-Westfalen) über 18 (bspw. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz), 16 (Sachsen-Anhalt) bis zwölf Monate (Sachsen). Einheitliche Standards sind in der zweiten Ausbildungsphase immer weniger zu erkennen, hinzu kommen vielfältige Sonderwege in Mangelbereichen. Von »dem« deutschen Modell der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen kann deshalb nur noch teilweise gesprochen werden.

### Strukturproblem: Übergänge und beteiligte Lernorte

In den vergangenen etwa zehn Jahren wurde eine intensive Diskussion um die Professionalisierung der Lehrerbildung und die Bedeutung der Lernorte und Lernphasen geführt. Insgesamt erscheinen das Zusammenwirken der Ausbildungsphasen und die Gestaltung der Übergänge problematisch. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft bemängelt nicht abgestimmte Bildungswege mit inhaltlichen Brüchen und Doppelungen, unzureichende Abstimmungen bei der schulpraktischen Hochschulausbildung, generell fehlende phasenübergreifende Reichweite der jeweiligen Curricula. Er stellt fest: »Erste und zweite Phase werden weniger als aufeinander aufbauend als vielmehr unzusammenhängend wahrgenommen. Die Fragmentierung des Studiums setzt sich gewissermaßen als Strukturprinzip der Ausbildung fort.« (Stifterverband 2009, S. 1)

In den Blick geraten ist vor diesem Hintergrund die Frage, ob nicht durch die schulpraktische Ausbildung – und damit in einem die Ausbildungsphasen übergreifenden gemeinsamen Lernort – Chancen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu sehen sind. Insbesondere ist zu prüfen, ob in einer die Lernorte und Ausbildungsphasen übergreifenden Kompetenzorientierung Chancen zur Bewältigung der vorliegenden Defizite bestehen.

## Handlungsansatz: Kompetenzorientierte Lehrerbildung

Die KMK-Kommission »Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland« (vgl. TERHART 2000) stellt das Berufsbild mit den folgenden Aufgaben dar:

- unterrichten,
- erziehen,
- diagnostizieren und fördern,
- beraten,
- Leistung messen und beurteilen,
- organisieren und verwalten,
- evaluieren, innovieren und kooperieren (ebd.).

Auf dieser Grundlage hat die KMK Kompetenzen für die Lehrerbildung formuliert und für einen Teilbereich der Lehrerbildung – den Bildungswissenschaften – ausgestaltet (vgl. KMK 2014, S. 7 ff.).

Wie kann nun eine Kompetenzentwicklung für diese Aufgaben in der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen in sinnvoller Weise strukturiert werden? Hierzu hat eine Arbeitsgruppe aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrkräften ausbildender Partnerschulen und Fach- und Seminarleiterinnen und -leitern in Sachsen-Anhalt im Rahmen eines durch den Stifterverband geförderten Projekts einen Strukturvorschlag entwickelt, der von zwölf Kompetenzen in vier Kompetenzbereichen ausgeht. Diese werden um weitere drei Kompetenzen im Bereich »Schule mitgestalten und entwickeln« ergänzt (vgl. Tab.), die nach Abschluss des Studiums im Vorbereitungsdienst aufgenommen und in der Berufseingangsphase weiterentwickelt werden.

Die Grundkonzeption des Modells geht davon aus, dass durch theoretische Fundierung, systematischen Aufbau und erfahrungsbasierte Reflexion beruflichen Handelns die Lehrerkompetenzen entwickelt werden können. Die einzelnen Kompetenzbereiche sind in der Lehrerausbildung in einen biografischen Prozess einzubinden, der einem kontinuierlichen Lernfortschritt über unterschiedliche Ausbildungsphasen und Lernorte Rechnung trägt.

## Kompetenzorientierung in Studium und Vorbereitungsdienst

Ein auf diesen Überlegungen basierendes »Entwicklungsmodell Lehrerkompetenzen« mit Differenzierung in unterschiedliche professionspraktische Ausbildungsphasen, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase findet sich bei JENEWEIN (2015, S. 30 ff.; zur Veranschaulichung der grundlegenden Struktur vgl. Abb. S. 12) und wurde im Rahmen des Masterstudiengangs »Lehramt an berufsbildenden Schulen« an der Universität Magdeburg erprobt. Um die Verknüpfung von theoretischer Fundierung und erfahrungsbasierter Reflexion zu gewährleisten, sieht das

Tabelle

Modell »Lehrerkompetenzen« der Arbeitsgruppe im Stifterverband-Projekt Sachsen-Anhalt

<b>Unterrichten</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fach- und sachgerechte Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht auf der Basis eigenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissens und unter Berücksichtigung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen</li> <li>2. Gestaltung und Moderation von Lernsituationen und -umgebungen, um eine ganzheitliche Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu unterstützen</li> <li>3. Didaktisch und pädagogisch begründeter und sinnvoller Einsatz verschiedener Unterrichtsstrategien zur Förderung der Motivation und Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen</li> </ol>
<b>Erziehen, Beraten, Betreuen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Kenntnis der sozialen und kulturellen Entwicklung der Lernenden und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung im Rahmen der Schule</li> <li>5. Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns von Schülerinnen und Schülern</li> <li>6. Findung von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht</li> </ol>
<b>Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Lernenden sowie gezielte Förderung und Beratung von Lernenden und deren Eltern</li> <li>8. Erfassung und Bewertung der Leistungen von Lernenden auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe</li> <li>9. Kenntnis der Heterogenität von Lernwegen und -strategien in Klassenverbänden und Schaffung von Lernsituationen, mit denen auf Individualität konstruktiv reagiert wird</li> </ol>
<b>Medien, Methoden, Kommunikation</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Adressatengerechter, begründeter und bewusster Einsatz der zur Verfügung stehenden Medien und Arbeitsmittel, um die Gestaltung von Lernsituationen und die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu unterstützen.</li> <li>11. Nutzung effektiver verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen, um aktives Lernen, Mitarbeit und gegenseitigen Austausch im Klassenzimmer zu fördern.</li> <li>12. Nutzung verschiedener Methoden und Unterrichtsverfahren, um eine lernerorientierte und inhaltsangemessene Unterrichtsgestaltung zu unterstützen.</li> </ol>
<b>Schule mitgestalten und entwickeln</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Aktive Beteiligung bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben</li> <li>14. Den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe verstehen und aktiv und verantwortungsbewusst Entwicklungen verfolgen</li> </ol>

Abbildung

## Grundlegender Aufbau des Kompetenzmodells

Fort- und Weiterbildung										K14				
Referendariat							K7			K10 K11		K13		K15
Übergangspraktikum										K9			K12	
Vertiefungspraktikum	K2		K4					K8						
Basispraktikum	K1	K3		K5										
	Unterrichten			Erziehen			Beurteilen			Medien und Methoden			Schule mitgestalten und entwickeln	

Modell vor, die im Masterstudiengang zu absolvierenden Praktika über eine längere Ausbildungsphase zu verteilen, statt sie wie bspw. im Praxissemester auf einen einzigen Studienzeitpunkt zu konzentrieren:

- Das *Basispraktikum* (2. Semester), in dem der Schwerpunkt im systematischen Kompetenzaufbau in den Feldern Unterrichten sowie Erziehen, Beraten und Betreuen liegt,
- das *Vertiefungspraktikum* (3. Semester) mit dem Schwerpunkt in den Feldern Diagnostizieren und Beurteilen sowie Medien, Methoden, Kommunikation,
- das *Übergangspraktikum* (4. Semester), das neu in das Modell aufgenommen wurde. Neben der Verknüpfung und weiteren Vertiefung der bislang erworbenen Kompetenzen kommen hier weitere Kompetenzen in den Feldern Erziehen, Beraten, Betreuen sowie Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen hinzu ebenso wie eine Kompetenz in Bezug auf die Nutzung verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen.

Wie die Abbildung verdeutlicht, stehen dabei jeweils spezifische Kompetenzen im Vordergrund, die in den einzelnen Praktika neu eingeführt werden und mit in vorangegangenen Lern- und Praxisphasen erworbenen Kompetenzen verknüpft werden. Dabei müssen im Sinne der Idee des lebenslangen Lernens nicht alle Kompetenzen bereits im Studium angesprochen werden; der gesamte Kompetenzbereich »Schule mitgestalten und entwickeln« ist bspw. dem Referendariat bzw. der Lehrerfort- und -weiterbildung vorbehalten.

### Perspektiven für die Lehrerfort- und -weiterbildung

In Sachsen-Anhalt ist das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) auch für die Fortbildung und nichtuniversitäre Weiterbildung von Lehrkräften zuständig, die durch Erlass des Kultusministeriums (MK) vom 19. November 2012 geregelt sind (zu Begriffen Fort- und Weiterbildung vgl. Kasten).

Die Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen haben den im Erlass geforderten Anforderungen zu entsprechen. Das oben dargestellte Kompetenzmodell bietet dabei verschiedene Chancen, die Lehrerfortbildung konzeptionell weiterzuentwickeln.

Bis 2004 lag der Ausbildung von Lehrenden noch ein anderes Kompetenzmodell zugrunde. Aufgabe der Fortbildung wäre es nun, die vorhandenen Kompetenzen Lehrender an das neue Modell anzupassen, »Verschüttetes« aufzufrischen und den Fokus der Fortbildner/-innen auf aktuelle Kompetenzen zu richten. Die Reflexion beruflicher Praxis rückt damit noch stärker in den Fokus der Lehrerfortbildung.

Individuelle Fortbildung zielt auf die Qualifizierung der oder des Einzelnen und damit auf die Weiterentwicklung oben herausgearbeiteter Kompetenzen ab. Der Prozess der sukzessiven Angleichung der Kompetenzen langjährig tätiger Lehrkräfte an aktuelle Kompetenzmodelle ist noch nicht beendet. Derzeit rücken die oben erläuterten Kompetenzen des Kompetenzbereiches »Schule mitgestalten

und entwickeln« stärker in den Fokus der Lehrerfortbildung. Neben berufsfachlichen Inhalten werden auch didaktisch-methodische und schulorganisatorische Themen angeboten, um die Lehrkräfte zu befähigen, zur Organisationsentwicklung der Schulen beizutragen. Aber auch die Themen der anderen Kompetenzbereiche, insbesondere »Unterrichten« und »Medien, Methoden, Kommunikation«, werden ständig weiterentwickelt.

Bei der Umsetzung des lebenslangen Kompetenzerwerbs kommt dem sogenannten »Qualifizierungsportfolio« eine zentrale Rolle zu. Hiermit sollen die Lehrkräfte künftig ihre kontinuierliche Professionalisierung nachweisen. »Es beinhaltet unter anderem die Dokumentation aller Aktivitäten im Rahmen der kollegialen Beratung, persönliche Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Schulklimas und enthält alle Nachweise besuchter Fortbildungen und Weiterbildungen und gegebenenfalls daraus resultierender Aktivitäten« (Kultusministerium 2012, Abs. 2.2.2). Sofern vorhanden, hat das Qualifizierungsportfolio derzeit bei vielen Lehrkräften noch den Charakter einer »Nachweissammlung«. Eine Weiterentwicklung ist dahingehend möglich, dass vorhandene Portfolios der Universität weitergeführt oder bei langjährig tätigen Lehrkräften die Portfolios an die oben dargestellte Kompetenzstruktur angepasst werden. Eine Anpassung an das von JENEWEIN vorgeschlagene, in der Lehrerausbildung der Universität Magdeburg eingesetzte und nach einem Kompetenzraster aufgebaute Ausbildungsportfolio (vgl. JENEWEIN 2015, S. 34f.) erscheint sinnvoll.

#### Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Die Begriffe Fort- und Weiterbildung werden im Kontext mit der Lehrerbildung anders als in der beruflichen Bildung sonst üblich verwendet. Während mit dem Begriff Fortbildung die Weiterentwicklung der Lehrerkompetenzen in der ausgeübten Tätigkeit gemeint ist und die Angebote fachlichen oder methodisch-didaktischen Charakter haben und von begrenzter Dauer sind (3–max. 70 Stunden), dienen Weiterbildungen der beruflichen Umorientierung Lehrender. Berufsschullehrer/-innen werden hier in einem anderen Bereich fachlich ausgebildet (800 Stunden), oder Quereinsteiger/-innen werden pädagogisch geschult.

### Einschätzungen und Perspektiven

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine weitergehende Kompetenzorientierung in der Hochschulausbildung nicht nur die Weiterentwicklung in den beruflichen Fachrichtungen dominiert (vgl. HAASLER 2015), sondern auch zu einer deutlichen qualitativen Verbesserung schulpraktischer Erfahrungen im Hochschulstudium und der Vorbereitung der Studierenden auf den Übergang in die zweite Ausbildungsphase beitragen kann. Dabei ist zu betonen, dass die hier initiierten Lerneffekte auf die Entwicklung initialer Expertisestufen fokussieren. Kompetenzentwicklung bedeutet, dass dieser Prozess in den

weiteren biografischen Phasen ausgebaut und im Vorbereitungsdienst, in der Berufseingangsphase und im lebenslangen Lernen weiter aufgegriffen werden muss.

Die ersten Schritte auf dem Weg der Umgestaltung der Lehrerfortbildung sind getan. In Zukunft wird daran zu arbeiten sein, die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen zu einer Lernumgebung im Sinne der subjektiven Aneignung (»Sandwich-Prinzip«) zu gestalten (vgl. WAHL 2006, S. 95 ff.). Dabei werden Praxisphasen der Fortbildungsreihen durch flankierende Maßnahmen zur sozio-emotionalen Stabilisierung und Hilfe optimiert. Auf diesem Wege bieten die Handlungsansätze des Stifterverband-Projekts der Magdeburger Universität eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Ein besonderer aktueller Handlungsbedarf wird in der Optimierung der zu führenden Qualifizierungsportfolios in Richtung des dargestellten Kompetenzmodells gesehen. ◀

#### Literatur

HAASLER, B.: Kompetenzorientierte Standards der Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen? Zur Entwicklung der ländergemeinsamen Anforderungen an die Berufsschullehrerbildung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik. In: JENEWEIN, K./HENNING, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld 2015, S. 330–344

JENEWEIN, K.: Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: JENEWEIN, K./HENNING, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld 2015, S. 18–41

KULTUSMINISTERIUM SACHSEN-ANHALT: Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. RdErl. des MK vom 19.11.2012 – 31–842/843 – URL: [www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-lerngemeinschaft.pdf](http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-lerngemeinschaft.pdf) (Stand: 10.06.2015)

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 – URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (Stand: 10.06.2015)

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT: Von der Hochschule in den Klassenraum – Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerausbildung (Ausschreibung 2009) – URL: [http://stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/lehrerbildung](http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung) (Stand: 02.06.2015)

TERHART, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000

WAHL, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2006