



# Rheinland-Pfalz

Staatliches Institut  
für Lehrerfort- und -weiterbildung  
des Landes Rheinland-Pfalz

**SIL-Arbeitsgruppe**  
**„ZUKUNFTSWERKSTATT:**  
**SONDERPÄDAGOGIK und LEHRERBILDUNG“**

**Empfehlungen zur Weiterentwicklung der  
Sonderpädagogik und der Lehrerbildung  
in Rheinland – Pfalz**

**Speyer, im September 1999**

# Inhalt

1. Auftrag und Arbeitsweise der Arbeitsgruppe .....	3
2. Ausgangslage .....	6
3. Bildung als Prozess der Selbst-, Sozial- und Sachbildung.....	13
4. Kompetenzen des Lehrerberufs .....	16
4.1 Personale Kompetenz (Ich-Kompetenz) .....	16
4.2 Sozialkompetenz .....	19
4.3 Sachkompetenz.....	21
4.4 Methodenkompetenz.....	23
4.5 Handlungskompetenz.....	25
5. Kompetenzen in Lehrerbildung und Schule .....	27
5.1 Studium.....	27
5.2 Vorbereitungsdienst im Studienseminar.....	28
5.3 Fort- und Weiterbildung .....	30
5.4 Schule der Zukunft - ein ‚Haus des Lernens‘ .....	33
6. Lehrerbildung im ‚Haus des Lernens‘ .....	36
7. Schlussfolgerungen.....	39

## 1. Auftrag und Arbeitsweise der Arbeitsgruppe

Im März 1995 begann das *Staatliche Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung* (SIL) Speyer in Abstimmung mit dem *Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz* mit einem Fortbildungsprojekt, das sich aus der Erfahrung einer zehnjährigen Unterbrechung der Sonderschullehrerausbildung mit der Wiedereinführung ab 1992/93 des Studiums und des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Sonderschulen an der Universität Koblenz-Landau und im Studienseminar Kaiserslautern zunächst in Anlehnung an eine Veröffentlichung zur Lehrerbildung von *Peter Struck* den programmatischen Titel gab: ‚Neue Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer braucht das Land‘.

Teilnehmer an der Eröffnungsveranstaltung waren:

Vertreter des Ministeriums, der Bezirksregierungen, der Lehrerausbildung für das Lehramt an Sonderschulen in Universität und Studienseminar, des Pädagogischen Zentrums Bad Kreuznach, der Lehrerverbände und -gewerkschaft, des Hauptpersonalrates beim Ministerium für die Sonderschulen sowie - aufgrund einer Ausschreibung im SIL-Veranstaltungsplan 2/94 – Interessierte aus Schulleitung und Sonderschullehrerschaft verschiedener Sonderschulformen; insgesamt ein Teilnehmerkreis von 20 Personen.

Ausgangspunkt aller eingangs ermittelten Einschätzungen der Teilnehmer zur Ist-Situation der Sonderschullehrerbildung war die gemeinsame Feststellung: *die politische Restaurierung der Sonderschullehrerausbildung nach den Vorstellungen, wie sie vor Abbruch bestanden haben, reicht für eine ‚Sonderschullehrerausbildung der Zukunft‘ im Sinne des sonderpädagogischen Lehramtes (KMK-Empfehlung 1994) nicht aus.* Deutlich artikuliert sich zu diesem Zeitpunkt der Wille zur Weiterentwicklung des Berufsfeldes ‚Schule‘ im Kontext der Leitbegriffe ‚Integration‘ von Behinderten im Sinne des ‚gemeinsamen Lebens und Lernens in einer Schule für alle‘ und demzufolge die Notwendigkeit der ‚Kooperation‘ mit Lehrergruppen in anderen Schularten für eine ‚Sonderschullehrerausbildung der Zukunft‘.

Zudem bekannten sich die Teilnehmer retrospektiv übereinstimmend von Anfang an dazu, dass nicht so sehr Studium und Ausbildung sie zu denen werden ließen, die sie jeweils heute sind. Prägungen erhielten sie vielmehr durch Begegnungen mit bestimmten Persönlichkeiten *und* dem, was diese auf ihre Weise authentisch und somit überzeugend vertreten konnten sowie durch subjektive Be- und Verarbeitung eigener situativer Erfahrungen im Berufsfeld ‚Schule‘ im Sinne einer *berufslangen Selbstbildung‘*, von der im Fortlauf des Projektes immer wieder die Rede sein sollte.

Damit war die Zielrichtung für die künftige Sonderschullehrerbildung konsensfähig gefunden: ‚Integration‘ und ‚Kooperation‘ sowie die Vorstellungen zum *berufslangen Lernen‘* bilden die entscheidenden Leitbegriffe für Impulse zu einer Neuorientierung der ‚Sonderschullehrerbildung der Zukunft‘.

Bereits bei der Eröffnungsveranstaltung zeigte sich im Selbstverständnis der Teilnehmer, dass die zukünftige Sonderschullehrerbildung nur im Kontext der Lehrerbildung insgesamt, d.h. für *alle* Lehrämter übergreifend neu gedacht und gestaltet werden kann. Jede Betonung des ‚Besonderen‘ – so die gemeinsame Auffassung – verstärkt Tendenzen zur Spezialisierung und Separierung und belastet

damit die Intentionen in Richtung auf Gemeinsamkeit und Zusammenarbeit in der ‚Schule der Zukunft‘.

Dies gilt auch für die Strukturen und Institutionen der Lehrerbildung. Für die zukünftige Sonderschullehrerbildung kann es keinen Sonderweg und keine Eigenständigkeit, sondern nur Akzentuierungen im Allgemeinen und Modifizierungen des Allgemeinen in der Lehrerbildung geben. Daher ist für die ‚Lehrerbildung der Zukunft‘ so viel Gemeinsamkeit wie möglich für alle Lehrämter und nur so viele Akzentuierungen und Modifizierungen im Sinne des ‚Besonderen‘ wie nötig gemäß der Empfehlung der *Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates* aus dem Jahre 1973 im ‚Neudenken und -gestalten‘ zu berücksichtigen.

Das Anliegen des Fortbildungsprojektes mit der Arbeitsbezeichnung: ‚*Neue Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer braucht das Land*‘ wurde von Anfang an mit der Gruppen-Methode der ‚*Zukunftswerkstatt*‘ nach *Robert Jungk* über mehr als zwei Jahre in fünf mehrtägigen Veranstaltungen bearbeitet. Da sich in der Zwischenzeit kritische Stimmen im Berufsfeld ‚Sonderschule‘ außerhalb des Teilnehmerkreises zu Wort meldeten, die sich durch diese Bezeichnung diskriminiert sahen, wurde die Bezeichnung geändert und ab September 1997 ‚*Zukunftswerkstatt: Sonderpädagogik in der Lehrerbildung*‘ genannt.

Bis zu diesem Zeitpunkt hatten die Teilnehmer des Projektes die Ist-Situation der Sonderschullehrerbildung analytisch bearbeitet und sich dabei insbesondere mit den Problem- bzw. Themenfeldern ‚Lehr- und Lernformen‘ in den verschiedenen Phasen sowie mit ‚Bausteinen‘ sonderpädagogischer Handlungskompetenz und ‚Schlüsselqualifikationen‘ im Sinne von Grundfähigkeiten und Kompetenzen im Lehrerberuf befasst. Hierzu war ergänzend auch eine interne Sammlung von aktuellen Veröffentlichungen zur Lehrerbildung als Gesprächsgrundlage für die Bearbeitung eingebracht worden.

Gemäß der Gruppen-Methode ‚*Zukunftswerkstatt*‘ waren zu den genannten Problem- bzw. Themenfeldern nach der Kritikphase jeweils Ideen, Phantasien und Utopien zur Problemlösung entwickelt, gesammelt, gebündelt und handlungsorientiert gemeinsam erprobt worden, die sich nach Erfahrung und Auffassung der Teilnehmer lohnen würden, festgehalten und zu einem Konzept im Sinne von Empfehlungen für die zukünftige ‚Sonderpädagogik in der Lehrerbildung‘ formuliert zu werden und für die Verwirklichung in Studium, Vorbereitungsdienst, Fortbildung, Weiterbildung und Schule als Gesprächsgrundlage für Weiterentwicklungen verfügbar zu sein.

Auf Antrag einer von den Teilnehmern des Projektes bestimmten Steuerungsgruppe zu den jeweiligen Einzelveranstaltungen erteilte das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung mit Schreiben vom 19.8.1997 den Auftrag, „ein Bausteinconcept zur Lehrerbildung im Bereich Sonderpädagogik – Schwerpunkt Lehrerfortbildung – zu erstellen und dem Ministerium vorzulegen“.

Zur Erfüllung dieses Auftrages erarbeitete die Steuerungsgruppe Textvorlagen, die ab September 1997 in vier Veranstaltungen des SIL über jeweils anderthalb Tage beraten und einvernehmlich von den Projektteilnehmern verabschiedet sowie als Zwischenergebnis auch dem Ministerium zugeleitet wurden. Zugleich dienten diese Veranstaltungen dazu, Anregungen, Meinungen, Ideen und Vorschläge für die Textentwicklung zu erarbeiten, die als Informationen redaktionell zur Textproduktion genutzt wurden. Die Steuerungsgruppe traf sich in monatlichen Abständen außerhalb der Dienstzeiten jeweils über vier Stunden, um sich über die arbeitsteilig entwickelten Textvorlagen zu verständigen

und diese wiederum zu einer Konzeptvorlage für die Teilnehmer des Projektes zu bündeln. Jeder arbeitete für sich und mit anderen im Bewusstsein: die Gesamtgruppe wird es aufnehmen, würdigen und korrigieren.

In dieser Phase der redaktionellen Textproduktion und Entwicklung konsensfähiger Entwürfe lag die Hauptarbeit bei der Steuerungsgruppe. Ihr gehörten stellvertretend für die Teilnehmer des Projektes an:

- *SL Dieter Altmeier*, Hauptpersonalrat ‚Sonderschulen‘ beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz
- *SOL Renate Drumm*, Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen Kaiserslautern
- *SL Anette Hilspach-Kierig*, Schule für Lernbehinderte Schifferstadt
- *SOL Jürgen Köppler*, Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen Kaiserslautern
- *SL Christine Kohl*, Schule für Lernbehinderte Bad Bergzabern
- *Prof. Dr. Rudi Krawitz*, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz, Seminar Allgemeine Didaktik und Allgemeine Sonderpädagogik
- *RSD Dr. Dieter Lambrich* (Vorsitz), SIL Speyer
- *Prof. Dr. Armin Müller*, Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, Institut für Sonderpädagogik
- *SR Siegwart Skötsch*, Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen Kaiserslautern
- *SOL Uwe Thielen*, Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen Kaiserslautern

Die Steuerungsgruppe dankt allen, die ihre Arbeit konstruktiv unterstützt haben.

## 2. Ausgangslage

Gliederung nach Lehr-  
ämtern und  
Phasen

Rheinland-Pfalz weist gemäß der Gliederung des Schulwesens nach Schularten und -formen eine entsprechende Gliederung nach Lehrämtern für die Schularten Grund- und Hauptschule, Realschule, Sonderschule, Gymnasium und Berufsbildende Schule aus. Sie erfolgt für alle Lehrämter in drei Phasen:

- Studium an einer Universität,
- Vorbereitungsdienst im Studienseminar für ein Lehramt und
- Fort- bzw. Weiterbildung im Lehramt.

Mit dem Erwerb eines Lehramtes wird die Berechtigung verbunden, in der entsprechenden Schulart tätig werden zu können. Je nach Schulart wird der Einsatz auch durch die Wahl der Schulformen und Unterrichtsfächer in Studium und Vorbereitungsdienst bestimmt.

Im Lehramt können durch Weiterbildung weitere Qualifikationen in einem zusätzlichen Fach, einer weiteren Fachrichtung oder die Befähigung für ein anderes Lehramt nach Maßgabe laufbahnrechtlicher Vorschriften erworben werden. Hierfür liegen schulartbezogene Studien-, Ausbildungs-, Prüfungs- und Qualifikationsordnungen vor, die den Erwerb einer Befähigung für ein Lehramt und innerhalb des Lehramtes für die Fachrichtungen bzw. Unterrichtsfächer und deren Kombinationen zu unterschiedlichen Profilen differenziert regeln.

Seit Anfang der neunziger Jahre, als sich die Frage nach der ‚guten‘ Schule - ausgelöst durch die *Rutter-Studie* 1980 - erweiterte um die Frage nach dem ‚guten‘ Lehrer (*W. Loch* 1990), mehren sich nun die Stimmen, die Inhalte und Verfahrensweisen vor allem der Lehrerausbildung kritisieren.

Prüfaufträge

So zielen die Prüfaufträge und Vorschläge der Kommission ‚Lehrerausbildung‘ des *Ministeriums für Bildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz* vom Juli 1993 bereits auf

- „Ablauf und Inhalt der Lehrerausbildung während des Studiums und des Vorbereitungsdienstes,
- Strukturen an Hochschulen und in den Studienseminaren,
- Strukturelle Veränderungen der Lehrämter“ (s. Bericht, S. II/III).

neue Anforderungen

In der anschließenden Stellungnahme der *Kultusministerkonferenz* zur ‚Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung‘ vom 12.5.1995 werden schließlich aus den geänderten Aufgaben der Schule und dem Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse „neue Anforderungen an die Qualifikation von Lehrern und die Notwendigkeit des Erwerbs erweiterter Handlungskompetenz abgeleitet“ (S. 2).

Reform der Inhalte und  
der Organisation

Die *Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘* beim *Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen* kommt in ihrer Denkschrift 1995 ebenfalls zu dem Ergebnis, dass sich der Lehrerberuf „unter dem Einfluss der Anforderungen, die an Erziehung und Unterricht in

der Schule gestellt werden, in den letzten Jahrzehnten zu einer Tätigkeit entwickelt (hat), die durch eine zunehmende Komplexität der Aufgaben, durch hohe Anforderungen an die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen sowie durch einen deutlichen Wandel in den Rahmenbedingungen des Schulehaltens gekennzeichnet ist“ (S. 300), die eine „Reform der Inhalte und der Organisation der Lehrerbildung erforderlich“ (S. 306) machen.

## Bildungspolitik

In der *Koalitionsvereinbarung* vom 30.4.1996 für die 13. Wahlperiode des rheinland-pfälzischen Landtages ist für die Lehreraus- und -fortbildung vorgesehen, dass

- „die strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklungen (des Schulsystems) ihren Niederschlag auch in der Lehrerbildung finden (müssen),
- die schulartbezogene Lehrerbildung erhalten (bleibt),
- die Einführung einer verbundenen Lehrerbildung geprüft (wird),
- in der ersten Ausbildungsphase ein stärkerer Praxisbezug herzustellen (ist),
- die stärkere Vermittlung pädagogischer Kompetenzen ein wichtiges Ziel beider Ausbildungsphasen (ist),
- eine bessere Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie der Fort- und Weiterbildung angestrebt (wird),
- Lehrerbildungszentren an den Universitäten in enger Kooperation mit bestehenden Einrichtungen der Lehrerfort- und -weiterbildung arbeiten und insbesondere das Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung verstärken (sollen)“ (S. 25).

Die *Hochschulrektorenkonferenz* empfiehlt in ihrem Beschluss vom 2.11.1998 nachfolgende Schwerpunkte für eine Reform der Lehrerbildung:

- Die Studieninhalte sollten in Module mit studienbegleitenden Prüfungen gegliedert werden.
- Die Kenntnis fremder Kulturen soll zu einer Grundanforderung an qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer werden.
- Das Lehramtsstudium sollte für alle Schultypen ein annähernd gleiches viersemestriges Grundstudium mit obligatorischer Zwischenprüfung umfassen. Die Gesamtstudiendauer sollte acht Semester bzw. für die Sekundarstufe II neun Semester nicht überschreiten. Für alle Lehramtsstudierenden sollte ein klar definierter und weitgehend umfanggleicher Studienanteil Erziehungswissenschaft verpflichtend sein, der den Besonderheiten des jeweiligen Lehramtes gerecht wird.
- Nach Abschluss der Zwischenprüfung sollte ein Fachpraktikum absolviert werden, um eine Prüfung der beruflichen Eignung und Neigung der Lehramtsstudierenden zu ermöglichen.
- Eine Verzahnung von Studium und beruflicher Praxis sollte durch die Einbeziehung von qualifizierten Lehrkräften aus der Schule in die

Hochschulausbildung geschehen. Professorinnen und Professoren sollten unterrichtsbezogene Forschungsprojekte an Schulen durchführen.

- Neben einer Schärfung des Ausgabenprofils der Fachdidaktiken empfiehlt die *HRK* den ergänzenden Aufbau fachübergreifender Didaktikforschung, um einer übermäßigen Spezialisierung der Einzeldidaktiken entgegenzuwirken.
- Grundsätzlich sollten die Lehramtsstudiengänge auf absehbare Zeit überwiegend an Universitäten zugeordnet bleiben. Gleichwohl sieht die *HRK* beachtliche Möglichkeiten, kooperative Modelle der Lehrerbildung zwischen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen verstärkt zu entwickeln. Erprobt werden sollte die Einbeziehung von Fachhochschulen in die Berufsschullehrerausbildung.
- Zu intensivieren ist bei der Lehrerfort- und -weiterbildung die Zusammenarbeit von Hochschulen und regionalen Einrichtungen, um das spezifische Potential beider Institutionen in fachwissenschaftlicher und berufsbezogener Hinsicht besser zur Geltung bringen zu können.

Mündigkeit und  
Demokratie

Sowohl die *Kommission ‚Schulpädagogik / Didaktik‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* als auch die *Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen* begründen ihre 1997 vorgelegten ‚Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung‘ mit den in der Tradition pädagogischen Denkens und Handelns verankerten Begriffen

- der ‚individuellen Mündigkeit und einer ihr entsprechenden Bildung‘ sowie
- der ‚demokratischen Gesellschaftsform‘, die wechselseitig aufeinander zu beziehen sind.

Bei allen feststellbaren Veränderungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugendzeit sowie in den Wertorientierungen bleiben in der demokratischen Schule als Lebensraum und Lebensform

- die Entwicklung der eigenen Person und
- die Mündigkeit der ‚Sichbildenden‘

grundlegende Orientierungen im Sinne von Maßgaben für Weiterentwicklungen im Bildungsbereich.

In diesem Rahmen sind es die genannten Veränderungen mit ihren einhergehenden Wandlungen im Berufsfeld ‚Schule‘, die für die genannten Kommissionen eine ‚Reform der Lehrerbildung‘ erforderlich machen.

Trennung der  
Phasen

In zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre wird im Einzelnen beklagt, dass die Phasen der Lehrerbildung institutionell, personell und curricular voneinander getrennt und im Sinne eines Nacheinanders ohne Verbindung und Rückbezug von den sich bildenden Lehrern erfahren werden. *Jürgen Oelkers* - stellvertretend für viele andere genannt - gelangt 1993 zu der pointierten Feststellung:

„Der Weg zum Lehrerberuf verlangt das Studium verschiedener Wissenschaften, die nichts oder nur fachdidaktisch wenig mit dem späteren Be-



rufsfeld zu tun haben, fordert erziehungswissenschaftliche Anteile, die um so geringer sind, je älter die Schüler werden, stellt den Ernstfall an das Ende und entwertet genau dadurch alles Vorherige... Es gibt keine Prüfung der Talente und jeder, der beginnt, erreicht auch den Abschluss, sofern er nicht von sich aus die Ausbildung abbricht. Niemand erfährt im Studium verlässliche und bindende Angaben über die Eignung für den Beruf. Die Entscheidung wird individuell getroffen, aber institutionell sanktioniert“ (Oelkers, J.: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, Bielefeld 1993).

## Dominanzen

Nach empirischen Befunden bleiben die Studienwahlmotivation und Berufsorientierung vor Studienbeginn oder in der Studieneingangsphase wenig reflektiert. Auf die verschiedenen Aufgabenfelder im Berufsfeld ‚Schule‘ wie: Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Verwalten (Deutscher Bildungsrat 1970) wird dominant für das Aufgabenfeld ‚Unterrichten‘ und hier höchst unterschiedlich und personabhängig vorbereitet, obwohl das gesamte Spektrum der Aufgabenfelder für alle Lehrer in allen Schularten grundlegend und wichtig ist.

Beklagt werden ferner aus Sicht der Betroffenen

- die Dominanz der Fachwissenschaften in der ersten Phase mit ihren aus den Strukturen des Faches erwachsenden Inhalten, ihrer Fragmentierung von Zusammenhängen und dem sich hieraus ergebenden Nebeneinander sowie die fachbezogene Unterrichtslehre in der zweiten Phase mit ihrer Vernachlässigung psychologisch-diagnostischer, sozialer und erzieherischer Kompetenzen,
- die Praxisferne und Theorielastigkeit in der ersten Phase sowie der Anpassungsdruck an die Zensurenpraxis in der zweiten Phase,
- die fehlende Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und fehlende Zeit in beiden Phasen für die Bearbeitung der wirklich wichtigen Themen im Sinne von ‚Zeitsignaturen‘ unserer Epoche wie: sozialer Wandel, ökologische Krise, internationale Verflechtungen, multikulturelle Entwicklungen, Globalisierung der Märkte, Gleichstellung der Geschlechter und Minderheitengruppen, Wandel der Berufsstrukturen, Neue Kommunikationstechniken, die rapide wachsende Weltbevölkerung oder das ‚Nord-Süd-Gefälle‘.

## Fachwissenschaften und Fachdidaktik

Kritisiert wird vielfach nicht nur die Trennung der Phasen, sondern auch innerhalb der ersten Phase die Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, wobei die Fachdidaktik zudem als randständiges Anhängsel eingeschätzt wird.

Auch die Erziehungswissenschaften präsentieren sich als Einzeldisziplinen unverbunden nebeneinander und ohne authentische Zentrierung auf das Berufsfeld ‚Schule‘. Akademische Lehre und Studium erscheinen nicht nur vielen Betroffenen ohne erkennbare berufsqualifizierende Perspektive.

Schulpraktische Studien in Form verschiedener Praktika während des Studiums werden nur in den Studiengängen für das Lehramt an Grund-

und Hauptschulen sowie für das Lehramt an Sonderschulen organisiert und verbindlich mit entsprechenden Nachweisen gefordert. Die Begleitung, Auswertung und Einbeziehung der eigenen Erfahrungen erfolgt selbst dabei im Studium weitgehend ohne hochschuldidaktischen Bezug.

Beide Phasen der Lehrerausbildung begünstigen eher Formen der Anpassung an das Bestehende im Sinne der Wissensvermittlung und Gestaltung einer ‚Kultur der Vereinzelung‘ und ermutigen weniger zu selbststeuernder Eigenentwicklung, Kooperation und Innovationsbereitschaft in Richtung einer neuen Lernkultur im Berufsfeld ‚Schule‘.

**Fort- und Weiterbildung** Angesichts der personellen, finanziellen, zeitlichen und sächlichen Ausstattung der beiden Phasen der Lehrerausbildung sowie der Problemlage im Berufsfeld ‚Schule‘ erscheint die Lehrerfort- und –weiterbildung als 3. Phase der Lehrerbildung sowohl unterbewertet als auch überfordert, um einer Lehrerausbildung als „Exzerpieren- und Buchhaltungskunst“, wie sie *Hartmut von Hentig* in seinem Beitrag „Menschenbildung und Lehrerbildung“ 1998 (S. 30) kennzeichnet, entgegenzuwirken und nachhaltige Effekte positiver Art im Berufsfeld ‚Schule‘ ohne Unterstützung seitens der Institutionen der Lehrerausbildung nachzuweisen.

**Leitbegriffe,  
Leitlinien**

Die *Kooperation* der drei Phasen der Lehrerbildung wird von daher zu einer wichtigen Leitlinie für weitere Überlegungen und Entwicklungen einer ‚Lehrerbildung der Zukunft‘. Im Kontext der Leitbegriffe

- ‚Demokratie‘,
- ‚Mündigkeit‘ und
- ‚Mitmenschlichkeit‘ (*Ballauff, Schaller u.a.*)

ergibt sich auch für die künftige Lehrerbildung als weitere Leitlinie und zentrale Aufgabe die *Gestaltung des Dienstverhältnisses* gegenüber dem Berufsfeld ‚Schule‘ und den hier tätigen Personen unter Einbeziehung und Beteiligung der Lehrenden und Lernenden an ihrer eigenen Bildung. ‚Bildung des Menschen und Lehrerbildung‘ verstehen sich – wie zunächst im nachfolgenden Kapitel zu erläutern sein wird – als methodisch leitbare *Selbst-, Sozial- und Sachbildung*.

Die Lehrerbildung steht hierbei exemplarisch für das gesamte Bildungswesen, da die Frage nach der Zukunft der Schule und dem sie leitenden Verständnis im Sinne eines vor allem von den Betroffenen gewollten ‚Haus des Lernens‘ bzw. einer ‚lernenden Schule‘ in Richtung einer ‚Werkstatt der Menschlichkeit‘ (*Comenius / Schaller*) konsequenterweise nicht ohne die Frage nach der Zukunft der Lehrerbildung zu beantworten ist.

**Intentionen**

Die Darstellung der Ausgangslage zur Kennzeichnung der aktuellen Ist-Situation der Lehrerbildung kann und soll hier nur umrisshaft und mit Blick auf leitende Aspekte für die weitere Entwicklung erfolgen. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wie auch die in Zukunft erforderlichen Kompetenzen der Lehrerverberufung nicht vollständig und jeweils schulart-spezifisch ausdifferenziert und in Kombination mit den einzelnen Unter-

richtsfächern ausgebreitet werden sollen.

Vielmehr sollen zunächst die auf die *Selbst-, Sozial- und Sachbildung* bezogenen Kompetenzbereiche einschließlich der hierzu erforderlichen Methodenkompetenz erläutert werden, wie sie unabhängig von schulart-, schulform- und fächerbezogenen Akzentuierungen zu den Grundbefähigungen des Lehrerberufs zu zählen sind.

Kompetenzen und Handlungsfelder

*Personale Kompetenz, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz* bilden sich und wirken im Berufsfeld ‚Schule‘ in Form von Handlungen, die sich in Fortschreibung und Erweiterung der Vorgabe des *Deutschen Bildungs-rates* im Strukturplan 1970 in die Handlungsfelder:

- Erziehen und Unterrichten
- Beraten
- Bewerten und Beurteilen
- Diagnostizieren und Begutachten
- Organisieren und Verwalten sowie
- Innovieren, Kommunizieren und Kooperieren

entfalten lassen und auf Veränderungen zielen. Daraus ergeben sich im Berufsfeld ‚Schule‘ mit dem Leitbild als ‚Haus des Lernens‘ gemeinsame Aufgaben und Inhalte für alle Lehrämter und Phasen der Lehrerbildung heraus, die hieran anschließend dargestellt werden.

Konsequenzen

Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, was die ermittelten und erläuterten Kompetenzen für

- das Studium,
- den Vorbereitungsdienst,
- die Fort- und Weiterbildung und
- das Berufsfeld ‚Schule der Zukunft‘

jeweils bedeuten und wie sie sich in den drei Phasen der Lehrerbildung bilden können. Hieraus ergeben sich abschließend Konsequenzen und Empfehlungen für die zukünftige Lehrerbildung, die in Form von Forderungen im Sinne der Methode ‚Zukunftswerkstatt‘ nach Robert *Jungk* formuliert werden.

Wegweiser

Als grundlegend und konsensfähig, wegweisend und folgenreich für die nachfolgenden Überlegungen und *Empfehlungen* der Arbeitsgruppe zur *Weiterentwicklung der Lehrerbildung* erwiesen sich die Beiträge von

- *Wolfgang Klafki*: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen „Allgemeinbildung“ – Zwölf Thesen. (In: Die Deutsche Schule. 3. Beiheft 1995, S. 9-14) und weiteren Fassungen an anderen Stellen sowie von
- *Werner Loch*: Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung. (In: Ausbilden und Fortbilden, hrsg. v. *Hans Günther Homfeldt*. Bad Heilbrunn 1991, S. 96-121)

und *ders.*: Die Beanspruchung des Pädagogen in erschwerten Situationen des Lernens. (In: Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992, hrsg. v. *Petra Gehrman* / *Birgit Hüwe*. Essen 1993, S. 173-181).

Die genannten Beiträge geben der Bedeutung des Studiums der Fachwissenschaften in der Lehrerausbildung eine andere Orientierung und hochschuldidaktische Begründung und verweisen auf vom Lehrer geforderte Fähigkeiten im Sinne von Kompetenzen, die für die nachfolgenden Ausführungen zur Lehrerbildung konstitutiv sind.

### 3. Bildung als Prozess der Selbst-, Sozial- und Sachbildung

Begriff	<p>Im deutschsprachigen Raum gehört der Begriff der ‚Bildung‘ neben ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ zu den zentralen Begriffen in der Theorie und Praxis der Schule. Seit der denkwürdigen Rede des Altbundespräsidenten <i>Roman Herzog</i> auf dem Berliner Bildungsforum im November 1997 soll mit diesem Begriff nicht nur ein neuer Aufbruch und die Notwendigkeit einer Aufwertung der Bildungspolitik signalisiert werden. Er sollte gar zu einem ‚Megathema‘ in der öffentlichen Diskussion um die ‚Schule der Zukunft‘ aus einer intensiven Debatte über die ‚Zukunft der Bildung‘ – so der programmatische Titel der bereits erwähnten Denkschrift aus NRW – avancieren. Gleichwohl gibt es kein einheitliches und zeitlich konsistentes Verständnis vom Begriff der ‚Bildung‘. Es gibt „zwar viele Erziehungswissenschaftler, aber sie sind über alles verschiedener Meinung,...von Bildung, Schule und dergleichen Dinge gar nicht zu reden“ – so <i>Hellmut Becker</i>, ehemals Vorsitzender der Bildungskommission des <i>Deutschen Bildungsrates</i>, im <i>April 1983</i> bei seiner öffentlichen Vorstellung der ‚Enzyklopädie Erziehungswissenschaft‘. An dieser Feststellung hat sich bis heute nichts geändert.</p>
Bildung - ein Grundrecht für alle	<p>Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe in der ‚Zukunftswerkstatt zur Lehrerbildung‘ haben sich bei ihren Suchbewegungen zum Begriff der Bildung darauf verständigen können, von der nachfolgenden Aussage im Sinne eines ‚Grundaxioms zur Bildung‘ auszugehen: <i>Bildung ist ein Grundrecht des Menschen und als solches unteilbar</i>. Als ein Grundrecht für alle muss Bildung daher nicht eigens begründet werden – auch wenn dies in der Pädagogik mit dem Begriff der <i>Bildsamkeit</i> eines <i>jeden Menschen</i> geschieht -, doch bedarf es hierzu eines Verstehenskontextes. Dieser ergibt sich für jeden Menschen aus seinem ‚In der Welt sein‘ und seinem <i>in-dividuellen</i>, d.h. unteilbaren Anspruch, sich hierin</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• entdeckend,</li><li>• deutend,</li><li>• gestaltend,</li><li>• selbststeuernd</li></ul> <p>und somit <i>selbst bildend</i> zu bewegen, die Welt mit ihrer Kultur, ihren Werten und Normen in diesem Bewegungsprozess <i>durch eigenes Tun sich zu eigen zu machen</i>, sie schließlich zur <i>Eigenwelt</i> zu wandeln, <i>sich mit ihr</i> letztlich zu <i>verbinden</i> und mit ihr <i>verantwortungsvoll, taktvoll</i> und <i> kreativ</i> umzugehen.</p>
Selbstbildung	<p>Insofern ist Bildung als Prozess für jeden zunächst und vor allem immer <i>Selbstbildung eines eigenen Lebensentwurfes</i> mit dem Anspruch auf Verwirklichung und der Möglichkeit hierzu.</p>
Akzeptanz Anderer	<p>Da dieser Verstehenskontext in seiner Wirkung als unteilbarer Anspruch für jeden besteht, ist er auch von jedem gegenüber jedem anzuerkennen.</p>

Im Kontext der *Selbstbildung des eigenen Lebensentwurfes* bildet sich in und aus der Beziehung zu und aus der Akzeptanz der Prozesse der *Lebensentwürfe anderer* das Verständnis für die *Sozialbildung*. Dadurch wird der Einzelne im Prozess der *Selbstbildung des eigenen Lebensentwurfes* relativiert und gleichsam über sich selbst hinaus im Sinne der Mitmenschlichkeit als Maßgabe zur *Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung der Beziehungen zwischen den Menschen und der gesellschaftlichen Verhältnisse in Politik, Wirtschaft und Kultur* herausgefordert.

Sozialbildung Insofern ist Bildung als Prozess für jeden immer auch *Sozialbildung* aus der mitmenschlichen Verpflichtung zur Akzeptanz der Selbstbildung des Anderen und der Übernahme von Verantwortung für andere und anderes.

Können und Kennen Zum Verständnis von Bildung gehört ferner die Auffassung, dass Bildung auf ein *selbstgesteuertes Können* in gemeinsamen sozialen Erfahrungen und nicht nur auf ein Kennen von Wissensbeständen über das ‚In der Welt sein‘ abhebt.

Das bedeutet nicht, dass Wissensbestände ohne Bedeutung sind. Sie kennenzulernen ist für selbstgesteuertes Können zweckmäßig und unerlässlich. Sich fachliches Wissen lernend anzueignen, gehört folglich auch zum Verständnis von Bildung, auch in der ‚Schule der Zukunft‘, jedoch nicht dominant oder gar ausschließlich und nicht ohne Bindung des Wissens an das Gewissen.

Die individuelle und gemeinsame Auseinandersetzung mit den Themen, die sich in der Schule aus Lebenssituationen und Lebenskontexten zu Problem- bzw. Lernfeldern strukturieren und zu ‚modellierten Lernwelten‘ verdichten, sind Anlässe und Aufgabe für die Gestaltung der Lernprozesse durch Unterricht.

Die Aneignung des hierzu jeweils erforderlichen Wissens erfolgt im Unterricht wechselweise

- fundamental *und* exemplarisch,
- fachbezogen *und* übergreifend,
- individuell *und* gemeinsam,
- selbstgesteuert in sozialen Kontexten *und* anleitend bzw. vermittelnd.

Sachbildung Insofern ist Bildung als Prozess für jeden immer auch *Sachbildung*, da sich Bildung in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten des Lebens ereignet, sich hieraus Wissen strukturiert und fachlich-strukturiertes Wissen wiederum zur Klärung der Sachverhalte beiträgt.

Bildung und Kompetenzen Bildung im Sinne des Prozesses von *Selbst-, Sozial- und Sachbildung* muss sich in der ‚Schule der Zukunft‘ hinsichtlich ihrer Wirkung auf *Kompetenzen* im Sinne von *Fähigkeiten* hin orientieren, die inhaltlich schwerpunktmäßig auf ‚Zeitsignaturen‘ bzw. auf ‚Schlüsselprobleme‘ unserer Epoche (Wolfgang Klafki) bezogen sind. Hierzu ist fachliches Wissen

notwendig, doch nicht hinreichend. Zudem trägt das Wissen der Fachwissenschaften in vielen Lebensbereichen selbst zur weiteren Problemerzeugung bei.

Bildung auf ‚Schlüsselprobleme‘ unserer Epoche und auf *Kompetenzen* im Sinne von *Fähigkeiten* hin zu organisieren, erfordert eine Lehrerbildung, die das leistet und selbst beispielhaft zeigt, *dass* Bildung im Sinne von *Selbst-, Sozial und Sachbildung* möglich ist und *wie* sie realisiert werden kann.

Das bedeutet, Lehrerbildung für eine ‚Schule der Zukunft‘ prospektiv auf *Selbst- bzw. Ich-, Sozial- und Sachkompetenz* hin zu organisieren und in Verbindung mit der hierzu erforderlichen *Methodenkompetenz* für die Aufgaben- bzw. Handlungsfelder im Berufsfeld ‚Schule‘ handlungsorientiert und theoriegeleitet zu gestalten.

Dies soll zunächst im folgenden Kapitel differenziert aufgezeigt werden. Wie sich dieser *Kompetenzansatz* auf die Lehrerbildung in den 3 Phasen und im Berufsfeld ‚Schule‘ schließlich auswirkt, soll dann anschließend dargestellt und begründet werden.

## 4. Kompetenzen des Lehrerberufs als Wirkung des Prozesses von Selbst-, Sozial- und Sachbildung

Die Frage, was zum Lehrerberuf gehört, um ein ‚guter‘ Lehrer zu sein, hat sich seit *Werner Lochs* Beitrag aus dem Jahre 1991 inzwischen zu einer Grundfrage der *Lehrerbildung* für alle Lehrämter entwickelt. Sie bedarf einer systematisch vertretbaren Form der Beantwortung. Hierzu sollen die folgenden Überlegungen und Aussagen einen Beitrag leisten, um weiterhin negative Folgen für die Professionalisierung des Lehrerberufs abzuwenden und die aufgeführten Klagen zu entkräften.

Auf der Grundlage des Entwurfs von *Werner Loch* werden im Folgenden die entscheidenden Kompetenzen des Lehrerberufs im Sinne von Grundfähigkeiten entwickelt, die konstitutiv für die Bildung der *Handlungskompetenz* im Lehrerberuf sind und hierzu unabdingbar als im Handeln zusammenwirkende, miteinander in Wechselwirkung stehende Faktoren mindestens benötigt werden. Hierzu eignet sich die Orientierung am *Kompetenzbegriff*, der die Zuständigkeit für das Berufsfeld ‚Schule‘ aufgrund des dargestellten Bildungsverständnisses als Selbst-, Sozial- und Sachbildung im Sinne von Grundfähigkeiten beansprucht und auf erfolgversprechendes Handeln, selbstmotivierende Wirksamkeit und ständige Verbesserung der Verhältnisse im Berufsfeld ‚Schule‘ zielt.

### 4.1 Personale Kompetenz (Ich-Kompetenz)

Personale Kompetenz heißt für Lehrende und Lernende, mit sich selbst und anderen in Situationen des Alltags souverän, verantwortlich und taktvoll umzugehen.

Im Kontext des Komplexes ‚Personale Kompetenz‘ wirken Menschenbild und Wertesystem handlungsleitend.

Menschenbild und Wertesystem Menschenbild und Wertesystem beeinflussen unser Handeln entscheidend. Das muss immer wieder von neuem ins Bewusstsein gerufen werden.

Qualifikationsfelder „Personale Kompetenz“ als Begriff kann entfaltet werden entlang der Qualifikationsfelder „Sich selbst erhalten“, „Beziehungen / Kontakte herstellen“, „Bestärken“, „Aktivieren“, „Darstellen“.

Bezugsfelder „Personale Kompetenz“ bezieht sich innerhalb der Qualifikationsfelder auf die Bezugsfelder „Umgang mit sich selbst“, „Umgang mit anderen“, „Umgang mit Gruppen“, „Umgang mit dem System“.

#### 4.1.1 Personale Kompetenz im Qualitätsfeld „Sich selbst erhalten“

Die Situation im Bereich von Bildung und Erziehung ist vielfach geprägt von Mutlosigkeit und Selbstzweifeln bis hin zum Ausgebranntsein. Das sind Zeichen dafür, dass die Notwendigkeit, sich selbst zu erhalten, im Bewusstsein der Lehrenden nicht genügend ausgeprägt ist. Berufszufriedenheit beginnt bei der Verantwortung für die eigene Person.



Echt sein, empathisch sein	<p>‘Echt sein’ meint: sich selbst achten, mit den Widersprüchen in der eigenen Person umgehen und die eigenen Stärken und Schwächen annehmen.</p> <p>Nur so kann der Einzelne die Stärken und Schwächen der anderen annehmen, sich in andere einfühlen und die eigenen Grenzen erkennen.</p> <p>Nur wenn sich der Einzelne in der eigenen Person und seiner eigenen Position sicher ist, kann er Kritik sowie andere Meinungen und Haltungen verstehen und aushalten.</p>
Verantwortlich sein	<p>‘Verantwortlich sein’ meint: Der Einzelne kann sich nur dann dauerhaft (ein berufliches Leben lang) für Sachen und Aufgaben begeistern und die damit verbundenen Aufgaben und Anforderungen aushalten, wenn ihm bewusst bleibt, dass Zeit, Raum, eigene Kompetenzen, sachliche und personelle Ressourcen, Gesundheit und soziale Verpflichtungen seinem beruflichen Engagement Grenzen setzen.</p>
Sich selbst reflektieren	<p>‘Sich selbst reflektieren’ meint: immer wieder das Gleichgewicht der Beziehungen zu sich selbst und der Außenwelt (Menschen und Sachen) überprüfen und aus Ungleichgewichten Konsequenzen ziehen. Anders ist seelisches Gleichgewicht und damit berufliche Belastbarkeit nicht erreichbar.</p>

#### **4.1.2 Personale Kompetenz im Qualitätsfeld** *„Beziehungen / Kontakte herstellen“*

Die Fähigkeit, gute Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, zu Gruppen und zu Systemen anzubahnen und zu erhalten, ist Grundlage jeder Arbeit im Aufgabenfeld ‚Schule‘.

Sich selbst und andere wahrnehmen	<p>In vielen Schulen wird über Schüler und Kollegen im Kurzschluß „Wahrnehmen – Beurteilen“ gesprochen. Verständnisweisen im Sinne des Vermutens, Hinterfragens scheinen ausgeblendet. Derartige Verkürzungen können nur über das Reflektieren und Abklären der Selbst- und Fremdwahrnehmungen durchbrochen werden.</p>
Rollen klären	<p>Die heutige Schule setzt kooperatives Arbeiten voraus. Es scheidert vielfach daran, dass die Beteiligten ihre Rollen und die gegenseitigen Rollenerwartungen nicht geklärt haben. Rollenklärung als grundlegendes Element von Zusammenarbeit ist deshalb unabdingbar.</p>
Kommunikation lernen	<p>Kommunikation scheidert oft daran, daß Menschen, ohne es zu wollen oder zu merken, aneinander vorbeireden. Das Wissen um kommunikationsbezogene Klärungshilfen sowie deren Übung und Anwendung ist ein weiteres grundlegendes Element, um Beziehungen und Kontakte herstellen und pflegen zu können.</p>

Gespräche führen	Gesprächsbedürfnisse erkennen, Gesprächsanlässe wahrnehmen und Gespräche mit kommunikativer Kompetenz führen können sind Grundlagen von Beziehung und Kontakt. Gesprächskultur ist gebunden an erlernbare kommunikative Kompetenz.
Systemisch denken und arbeiten	Schulkultur, Schulprofil, Schulentwicklung und Schulprogramm bedingen im Prozess der Selbststeuerung Mitdenken und Mitarbeiten in einem vernetzten System. Dies ist ohne Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, ohne die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikt und Kritik, ohne den Mut zur Entscheidung und ohne Vertrauen in das eigene Können nicht denkbar.

### 4.1.3 Personale Kompetenz im Qualifikationsfeld „Bestärken“

Im gesamten Bereich von Bildung und Erziehung ist die Fähigkeit „Bestärken“ von konstituierender Bedeutung. Unter sonderpädagogischer Blickrichtung gewinnt diese Fähigkeit ein besonderes Gewicht.

Optimistisch sein, gelassen sein	Zutrauen und Vertrauen in die Fähigkeiten anderer Menschen öffnen den Blick auf deren vorhandene Kompetenzen und schaffen Ansatzpunkte für zukünftiges Handeln. Defizitorientiertes Denken und Klassifizieren verstellen den Blick auf vorhandene Potenziale. Abwarten, Geduld, Zuversicht, Gelassenheit eröffnen Chancen zum Lernen.
Mut haben, das Notwendige zu tun	Lehrende müssen ‘Nein’ sagen können, wo es notwendig ist, Grenzen setzen, wo es unumgänglich ist, loben und ermutigen, wo es sinnvoll ist und Kritik so formulieren, dass sie herausfordert und aufbaut.
Würdigen können	Lehrende können nur unter der Voraussetzung, dass sie sich selbst und ihre Arbeit wertschätzen, die Arbeit und die Leistung anderer anerkennen und würdigen. Schule braucht eine Kultur der Würdigung von Leistungsbereitschaft und Leistungsergebnissen.

### 4.1.4 Personale Kompetenz im Qualifikationsfeld „Aktivieren“

Menschen aktivieren, d.h. für Personen und Sachen öffnen, meint, sich für die Weltansichten, Lebenserfahrungen und Kompetenzen anderer zu öffnen und diese zum Ausgangspunkt weiteren Handelns zu machen.

Ausstrahlungskraft	Wer selbst engagiert in und über einer Sache steht sowie um die grundsätzliche Vielfalt der Zugänge und Erkenntnisweisen weiß, wirkt auf
--------------------	--

ansteckend und macht neugierig.

Mitgestaltung anregen und zulassen	Wer Lernsituationen in einer anregenden Lernumgebung so gestaltet, daß andere sich mit ihren Kompetenzen einbringen können, stärkt diese in ihrem Selbstbewusstsein, öffnet sich dabei aber auch selbst im Dialog für die Ideen, Methoden und Lernergebnisse der anderen.
Mit Widersprüchen umgehen	Widersprüche in der Sache, in der Methode und in der Sinnfrage sind ein selbstverständliches Element in allen Lehr- und Lernsituationen. Der kreative und produktive Umgang mit Widerspruch ist ständige Aufgabe und grundlegende Fähigkeit.

#### 4.1.5 Personale Kompetenz im Qualifikationsfeld „Darstellen“

Personale Komponenten wie Selbstwertgefühl, Ausstrahlungskraft und Spontaneität tragen die methodische Kompetenz „Darstellen“. Erst dadurch erfährt Lernen über die Sache hinaus seine menschliche, beziehungsstiftende und affektive Dimension.

Selbstwertgefühl	Der sich seiner selbst sichere, in sich ruhende und in der Sache kompetent Handelnde besitzt die Gelassenheit, die Unabwägbarkeit offener Lernsituationen zuzulassen und als anregend zu begreifen. So wird Darstellung glaubhaft und überzeugend von der ganzen Person getragen.
Ausstrahlungskraft	Indem sich der Einzelne in seiner Einstellung zur <i>Sache</i> engagiert und diese überzeugend darstellt, kann er für eine <i>Sache</i> begeistern und zum Nachdenken anregen.
Spontaneität	Erkennen, dass eine <i>aktuelle</i> Situation, eine <i>geplante</i> Vorgehensweise spontan verändert werden muss - sei es durch eigene Einsicht oder durch Beiträge anderer - gibt dem fruchtbaren Moment und damit dem Leben Raum im unterrichtlichen Geschehen. Verändern und trotzdem bei der Sache bleiben, erfahren hier eine sinnvolle Verbindung.

## 4.2 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz heißt für Lehrende und Lernende, in Situationen und mit Sachverhalten des Lebens in der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft dialogisch umzugehen.

Verantwortung, Haltungen	Dialogischer Umgang mit Situationen und Sachverhalten des Lebens bedeutet, Verantwortung für sich und andere erkennen, übernehmen und gestalten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eigene Wertsysteme zu entwickeln und lebenslang mit allen am Dialog Beteiligten zu reflektieren. Haltungen, Verhaltensweisen und Handlungen werden hierbei für alle er-
-----------------------------	--

kennbar. Sie unterliegen ständiger Veränderung.

Selbst- und Fremdwahrnehmung bedingen ein Lernen voneinander und miteinander in einem vielschichtigen Prozess. Achtung vor dem Anderen und Erhaltung des eigenen Selbst bilden eine Ganzheit. Personen mit unterschiedlichen biographischen Prägungen treffen aufeinander und gestalten selbst scheinbar identische Situationen und Sachverhalte immer wieder neu und verschiedenartig. Dies kennzeichnet soziale Beziehungen zwischen Menschen.

Achtung, Vertrauen,  
Wertschätzung

Achtung vor dem Anderen und dem eigenen Selbst sind Voraussetzungen für erfolgreiches Lehren und Lernen. Lehrende und Lernende handeln in der Gewißheit, dass die Beteiligten prinzipiell willens und fähig sind, soziale Beziehungen zu gestalten. Vertrauen und Wertschätzung sind daher für Lernen im dialogischen Bildungsprozess und für die Gestaltung sozialer Beziehungen konstitutiv.

Nähe und Distanz

Im Miteinander von Lehrenden und Lernenden ist die dynamische Balance von eigenem Engagement und persönlicher Zurücknahme taktvoll anzustreben. Dazu gehört der Wille, sich anderen unverstellt mitzuteilen. Sowohl verbale als auch nonverbale Ausdrucksformen sind inhaltliche und personale Dimensionen der Kommunikation, die zu akzeptieren und zu interpretieren sind.

Kritikfähigkeit

Lehrende und Lernende müssen in der Lage sein, sowohl Kritik zu üben als auch Kritik anzunehmen. Eigene Wertesysteme erlauben eine kritische Sicht anderer Denkweisen. Unterschiedliche Standpunkte sind argumentativ abzuwägen. Dabei offengelegte Wertungen helfen klären. Kritik muss getragen sein von persönlicher Wertschätzung.

Konfliktfähigkeit

Menschen nehmen die Welt mit ihren komplexen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen unterschiedlich wahr. Daraus ergeben sich subjektive Sichtweisen und Einschätzungen, die in Situationen und Sachverhalten des Lebens zu Konflikten führen.

Konfliktfähigkeit bedeutet, Problemlösungen zu wollen und prinzipiell für möglich zu halten. Eine notwendige Form der Konfliktbewältigung ist der Kompromiss, an dem die Betroffenen zu beteiligen sind. Nicht lösbare Konflikte müssen als Dissens offengelegt und ausgehalten werden. Gemeinsam getroffene Regeln und Vereinbarungen erleichtern das Zusammenleben und helfen bei der Konfliktlösung.

Solidarität

Solidarität heißt, verantwortlich füreinander einzustehen und erkannte Interessen zu unterstützen - so wächst Vielheit zur Einheit.

Die genannten Qualifikationsfelder erfordern und entwickeln eine tolerante Grundhaltung. Andere und das eigene Selbst als biographisch verschiedene Persönlichkeiten zu akzeptieren, verlangt von jedem zu jeder Zeit ein hohes Maß an Sensibilität.

### 4.3 Sachkompetenz

Sachkompetenz heißt für Lehrende und Lernende, in Situationen und mit Sachverhalten des Lebens in der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft sachgemäß umzugehen.

Anschauungen und Begriffe Zu lernen, mit Situationen und Sachverhalten kompetent umzugehen, erfordert, sinnlich Wahrnehmbares bewußt zu machen und mit der eigenen biographischen und sachstrukturellen Entwicklung zu verknüpfen, begrifflich neu zu strukturieren und zu beurteilen.

Lernen ist so immer ein subjektiver Prozess der Aneignung der äußeren Welt in die eigene Welt. Darüber sich mit anderen zu verständigen, erfordert ein *dialogisches* Vorgehen. *Begriffe* bilden sich nicht ohne *Anschauung*, wie umgekehrt bloße Anschauungen nicht zu Begriffen führen.

Die Schule der Zukunft wird wohl zunächst in erster Linie eine *Schule der Wahrnehmung* sein. In dem Maße, wie in unserer sogenannten Informationsgesellschaft Primärerfahrungen zugunsten von medial vermittelten Sekundärerfahrungen ersetzt werden, wächst die Bedeutung von unmittelbaren Erfahrungsmöglichkeiten, die unter Berücksichtigung aller Wahrnehmungsbereiche in bildungswirksamen Situationen inszeniert werden müssen.

Sachbezogene Erfahrungen, Erkenntnisse Lernen ist immer kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit sachbezogenen Erfahrungen, Erkenntnissen, Vorgaben und auch Zwängen, die in unserer Kultur aufgehoben und aufgegeben sind. Die *Wissenschaften* unterstützen diesen Aneignungsprozess methodengeleitet, die *Künste* ermöglichen Aussagen in unterschiedlichen Ausdrucksformen. Dabei ist der *ethische Aspekt* der Verantwortung für das Machbare und Gestaltbare immer zu berücksichtigen.

Voraussetzungen, Vorerfahrungen, Anknüpfungspunkte Lehren und Lernen ist nicht ohne Einbezug der subjektiven Erfahrungsbereiche möglich. Es ist daher immer an den jeweils subjektiven Voraussetzungen und Vorerfahrungen anzuknüpfen. Dies gilt für Lehrende und Lernende gleichermaßen.

Einsichten und Zusammenhänge Im sachbezogenen Umgang mit der Komplexität des Lebens und seinen vielfältigen Erscheinungen ist es notwendig, in exemplarischen Situationen vertiefte Einsichten zu gewinnen und hierin Zusammenhänge und Strukturen zu erkennen. Die Vorstellung von einem kausalen, linearen Denken ist zu überwinden durch ein Denken in Zusammenhängen.

Der Aneignungsprozess der Kultur verläuft dabei zweidimensional, zeit-

gleich und strukturbildend.

Setzungen, Konventionen	<p>Der sachbezogene Umgang mit den Erscheinungen der Welt ist jedoch nicht der Beliebigkeit der Lehrenden und Lernenden überlassen. Er erfordert die Berücksichtigung und Reflexion von Konventionen in Gesellschaft und Wissenschaft in Form verbindlicher Normen und Werte.</p> <p>Zu lernen ist dabei das Bedenken der Notwendigkeit entsprechender Setzungen und Konventionen auf der Grundlage eigener Erfahrungen.</p>
Fragen und Antworten	<p>Lernprozesse werden nur durch eigene Fragen initiiert und im Vertrauen auf mögliche Antworten aufrechterhalten. Die sachbezogene Auseinandersetzung mit den Erscheinungen der Welt erfordert eine selbständige Fragehaltung, aus der sich die Themen für Lernprozesse ergeben.</p>
Forschender Umgang	<p>Wissensinhalte verändern und erweitern sich ständig. Daher genügt die rezeptive Vermittlung von Wissensbeständen nicht. Vielmehr ist die Teilnahme und Teilhabe jedes einzelnen am Prozess der Weiterentwicklung des Wissens von zentraler Bedeutung. Dies erfordert eine Lernhaltung im Sinne eines forschenden Umgangs mit Wissensbeständen unter Einbezug jeweils bedeutsamer methodischer Möglichkeiten.</p> <p>Hierbei ist analytisches <i>und</i> synthetisches Denken gefordert.</p>
Sachgerechte und dialogische Beziehung	<p>Es ist Aufgabe der Bildung, für Lehrende und Lernende die Klärung der Sachen im Dialog und methodengeleitet erfahrbar zu machen.</p> <p>Lehrende <i>und</i> Lernende sind daher an der Klärung der Sachen aktiv und in sozialer Verantwortung zu beteiligen. Dies erfordert, daß sich Lehrende und Lernende auf die Sachen um ihrer selbst willen einlassen und sich über ihre Einsichten dialogisch verständigen.</p>
Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	<p>Lehr- und Lernprozesse verlaufen nicht linear. Sie sind vielmehr abhängig von den individuellen Möglichkeiten und Grenzen der Lehrenden und Lernenden. Deshalb benötigen Lehrende wie Lernende Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Methoden und Strategien des Lehrens und Lernens.</p> <p>In dem Maße, wie sich Erschwernisse in Lehr- und Lernprozessen zeigen, wächst die Notwendigkeit, Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in besonderer Weise zu erweitern.</p>
Können	<p>Aus Wissen allein erwächst noch nicht unmittelbar ein Können. Es bedarf der Anwendung, Übung und methodischen Sicherheit in und mit Bezug auf Lebenssituationen, aus denen die Bedeutung des Wissens relevant und für das eigene Handeln in der Gegenwart und voraussehbaren Zukunft als notwendig erfahren wird.</p>
Selbstorganisation, Selbststeuerung des	<p>Eine Tradierung vorhandenen Wissens reicht in Anbetracht der rasanten technischen Neuerungen und der Explosion des Wissens in vielen Berei-</p>

Lernens chen nicht mehr aus. Daher kommt dem Weiterlernen, dem lebenslangen Lernen, dem Lernen des Lernens große Bedeutung zu. Lehrende und Lernende sind herausgefordert, das Lernen über erworbene Methoden selbst zu organisieren und zu steuern. Hieraus ergibt sich für beide die Aufgabe, Lernen früh zu aktivieren und rezeptives Lernen mit selbstgesteuertem Lernen zu verbinden.

Verantwortung, eigene Position und Haltung Wenn Lernprozesse selbstgesteuert verlaufen, stehen alle Beteiligten in der Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Lehrende haben daher die Aufgabe, Lernende aufzufordern, eigene Positionen, Meinungen, Standpunkte und Haltungen zu finden. Damit gewinnen sie die erforderliche Autonomie für ihr eigenes Lernhandeln (Selbstorganisation, Selbststeuerung).

#### 4.4 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz heißt für Lehrende und Lernende, in Situationen und mit Sachverhalten des Lebens in der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft methodisch kompetent umzugehen.

Bereitschaft zur Bewältigung von Problemfeldern Daraus ergeben sich spezifische Anforderungen für Lehrende und Lernende. Angesichts von Problemfeldern der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gilt es, die Bereitschaft zu entwickeln, verantwortlich an der Bewältigung dieser Probleme mitzuwirken. Dabei sind Methoden nicht Selbstzweck. Sie sind vielmehr Hilfen auf dem Wege zum Leben, die beim Gehen entstehen. Selbständigkeit, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Initiative, Eigenverantwortung und lebenslange Lernbereitschaft sind Voraussetzungen, um dieses Ziel zu erreichen. Übungsfelder und ein förderndes Lernklima sind notwendig, um selbstgesteuert zu lernen und nicht nur tradiertes Wissen zu rezipieren. Zur Bewältigung der Lebensprobleme sind Methoden erforderlich, die nachfolgend in wichtigen Grundformen dargestellt werden:

Erkennens- und Verstehensformen im Sinne von:

- wahrnehmen
- beobachten
- fragen
- vermuten
- deuten
- analysieren
- verifizieren
- falsifizieren
- induktivem Vorgehen
- deduktivem Vorgehen

Darstellungsformen im Sinne von:

- informieren
- vortragen
- vermitteln
- erklären
- präsentieren
- strukturieren
- anregen
- Beispiele geben

Handlungsformen im Sinne von:

- erkunden
- entdecken
- experimentieren
- gestalten
- entwickeln
- erarbeiten
- moderieren
- erfinden
- konstruieren

Bestärkungsformen im Sinne von:

- ermutigen
- anerkennen
- rückmelden
- hervorheben
- würdigen
- unterstützen
- helfen

Beziehungsformen im Sinne von:

- identifizieren
- kommunizieren
- kooperieren
- Streit kultivieren
- zuhören
- Beispiele geben
- vorleben
- Emotionen zulassen
- Kritik äußern und annehmen
- Unzulänglichkeiten akzeptieren

Selbsterhaltungsformen im Sinne von:



- Möglichkeiten und Grenzen erkennen und bekennen
- annehmen und loslassen
- Befindlichkeiten ausdrücken
- Regeln entwickeln und setzen

Reflexionsformen im Sinne von:

- hinterfragen
- Perspektiven wechseln
- auf der Metaebene kommunizieren
- selbstwahrnehmen und fremdwahrnehmen
- bewerten
- entscheiden
- unterscheiden
- korrigieren
- vergleichen

Die vorgenannten Formen sind nur im Prozess des eigenen Lernhandelns zu erwerben, bei dem ständig Entscheidungen der Lehrenden und Lernenden über die Auswahl der geeigneten Methode zu treffen sind.

## 4.5 Handlungskompetenz

Handlungskompetenz heißt für Lehrende und Lernende, in Situationen und mit Sachverhalten des Lebens in der Gegenwart und voraussehbaren Zukunft als Person im sozialen Dialog mit anderen sachgemäß sowie methodisch geleitet kompetent handelnd umzugehen.

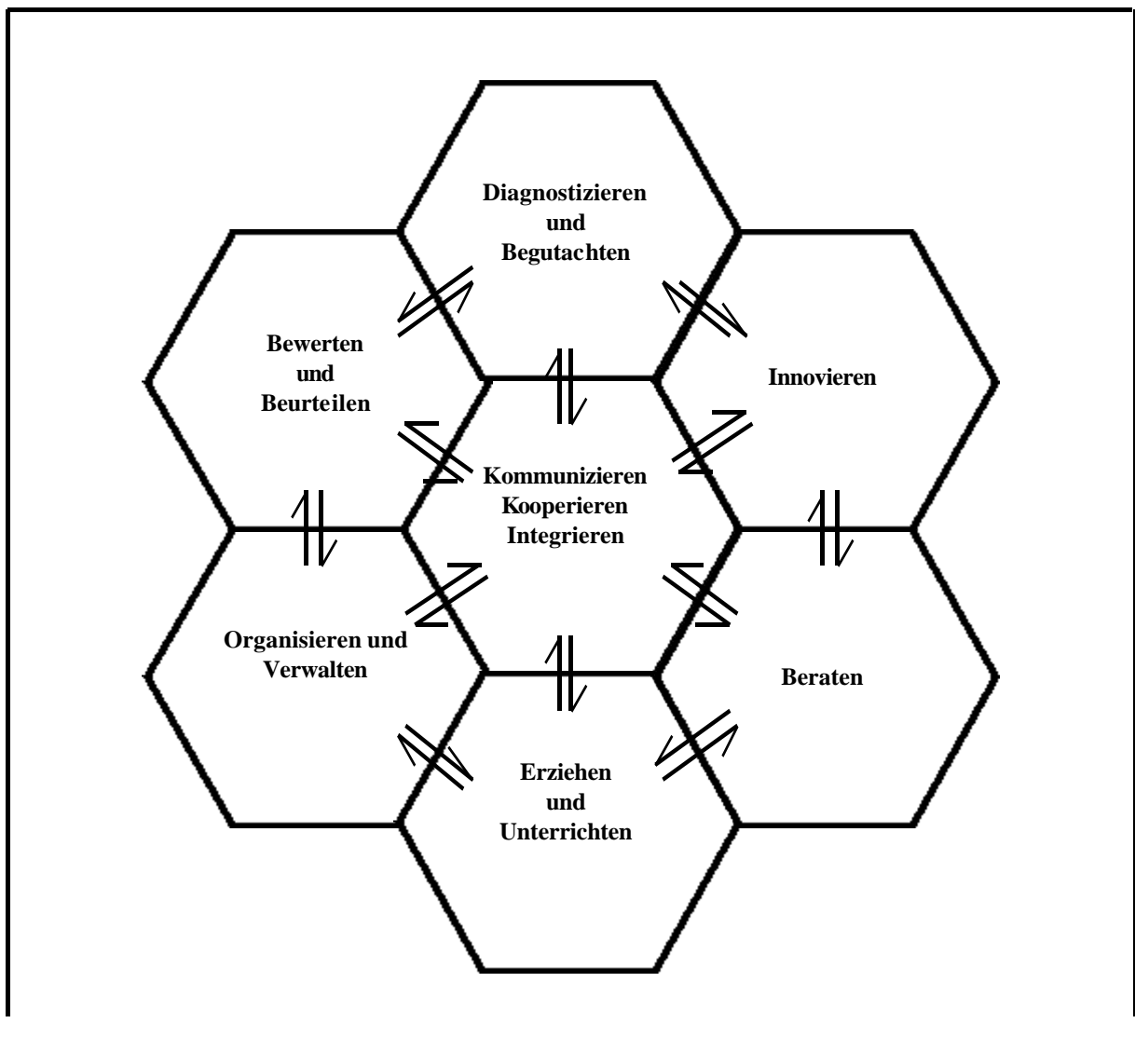
Insofern bündeln sich in der Handlungskompetenz sämtliche vorab beschriebenen und erläuterten Kompetenzbereiche und wirken sich in entsprechenden Handlungen im Berufsfeld ‚Schule‘ aus.

Als für den Lehrerberuf spezifisch sind in Fortschreibung der Vorgabe des *Deutschen Bildungsrates* aus dem Jahre 1970 im ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ die nachfolgenden *Handlungsfelder* anzusehen:

- Kommunizieren, Kooperieren und Integrieren,
- Innovieren,
- Erziehen und Unterrichten,

- Beraten
- Bewerten und Beurteilen
- Diagnostizieren und Begutachten
- Organisieren und Verwalten.

Diese stehen in Wechselwirkung zueinander, sie sind aufeinander bezogen und miteinander vernetzt, wie die nachfolgende Grafik verdeutlicht:



Diese *Handlungsfelder* sind die *Bausteine* der Lehrerbildung für *alle* Lehrämter, allerdings mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Verantwortlichkeiten. Für das Lehramt an Sonderschulen z.B. haben die Bausteine ‚Diagnostizieren und Begutachten‘ sowie ‚Beraten‘ eine andere Bedeutung als für das Lehramt an Gymnasien. Sie wirken sich folglich in der Lehrerbildung aufgrund der Bedeutung im Berufsfeld unterschiedlich in der Gewichtung, jedoch nicht in der Struktur aus. Dies hat insofern Relevanz, als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zunehmend in allen Schularten sowie in Werkstätten, Justizvollzugsanstalten, Krankenhäusern, Berufsbildungswerken, Kindertagesstätten, in der Arbeitsassistenz und anderen Einrichtungen tätig sind.

Die bisher jeweils reklamierte Eigenständigkeit der verschiedenen Schularten und hierauf bezogenen Lehrämter erweist sich somit künftig als Akzentuierung in den verschiedenen Bausteinen, nicht jedoch in eigenständigen Handlungs- und Aufgabenfeldern im Berufsfeld einer Schulart bzw. Schulform.

## 5. Kompetenzen in Lehrerbildung und Schule

### 5.1 Studium

Was bedeuten diese Kompetenzen für das Studium und wie entwickeln sie sich im Studium?

Aufgabe	Das Studium für ein Lehramt erfolgt an einer Universität oder einer vergleichbaren universitären Einrichtung. Es hat die Aufgabe, theoriegeleitetes Handeln für das Berufsfeld Schule zu entwickeln und zu begründen. Es strukturiert sich in ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium, ein eigenes Praxissemester und ein fächerbezogenes Hauptstudium.
Pädagogische Haltung	Das Studium für ein Lehramt muss den Studierenden ermöglichen, eine ganzheitlich-personale Perspektive (d.h. Leib, Seele <i>und</i> Geist einbeziehend) für Kinder mit Förderbedürfnissen ( gemäß der ‚Salamanca – Erklärung 1994: ‘educational needs’ - ‘special needs’ ) als tragfähige Basis für die theoriegeleitete praktische pädagogische Arbeit im Berufsfeld ‚Schule‘ zu entwickeln.
Pädagogisches Berufs- und Rollenverständnis	Nur in konkreten Situationen haben Studierende und Lehrende (in Rollenspielen, Planspielen etc.) Gelegenheit, Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie pädagogisch relevante Interaktions- und Kommunikationfelder zu reflektieren, zu kritisieren, zu konstruieren und zu korrigieren. Durch Metakommunikation sind kritische Rückmeldungen zum eigenen Verhalten und Handeln zu bearbeiten. Die Lehrenden sind dabei Begleiter der Studierenden in ihrem Prozess der Identitätsfindung. Dies erfordert: Beispiel sein und Beziehungen themenzentriert gestalten, Spielraum geben für Phantasie und Kreativität, authentische Lernerfahrungen ermöglichen durch Arbeiten in der Lernwerkstatt.
Lernaktivierende Lehrformen und Beteiligung	Handlungsorientierung im Studium ist Voraussetzung für Handlungsfähigkeit in der pädagogischen Praxis der Schule. Die selbstgesteuerten Lernformen, die in der ‚Schule der Zukunft‘ unerlässlich sind, müssen im Studium daher <i>selbst handelnd</i> erprobt werden. Dies erfordert Lehrveranstaltungen, die die Studierenden selbst aktivieren, Selbsttätigkeit fördern und Selbständigkeit fordern. Das Studium erfolgt somit in Projekten, die die Tradition der Isolation der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen in den Lehramtsstudiengängen überwinden und entlang komplexer, dem Leben entnommener Fragestellungen, Differenzierungen ermöglichen. Somit sind die Studierenden grundsätzlich an der Auswahl der Studieninhalte beteiligt, um auf <i>eigene Fragen wissenschaftliche</i> Antworten zu finden. Interdisziplinäre Zusammenarbeit wird angesichts spezifischer Fragen und Probleme aus der pädagogischen Praxis in Form von epochalen Studien sowie in anderen gemeinsamen Aufgabenstellungen realisiert.
Vorbereitung auf das	Schulpraktische Studien als integrierte Bestandteile aller Lehramtsstudien-

Berufsfeld ‚Schule‘ gänge nutzen die Schule und die zugehörigen Lebenskontexte als Studien- und Erfahrungsraum. Ausbildungsziele und -inhalte werden mit den Schulen abgestimmt.  
Fakultäten für Lehrerbildung oder universitäre Lehrerbildungszentren müssen *Übungsschulen* angegliedert sein. Lebensweltorientierung und pädagogische Problemzentrierung des Studiums werden damit sichergestellt.

## 5.2 Vorbereitungsdienst im Studienseminar

### Was bedeuten diese Kompetenzen für die Ausbildung im Studienseminar und wie entwickeln sie sich im Vorbereitungsdienst?

Aufgabe	Die Ausbildung im Seminar baut auf das im Studium grundlegende theoretische Wissen und auf den schulpraktischen Erfahrungen der Referendare auf. Sie bereitet auf das <i>eigenverantwortliche Handeln</i> im Berufsfeld ‚Schule‘ vor und begleitet die Praxis in der Schule.
Vernetzung	Alle am Ausbildungshandeln der Ersten und der Zweiten Phase Beteiligten gewährleisten <i>Kontinuität</i> durch Absprache der Ausbildungsziele und -inhalte in enger Verbindung mit der Schulpraxis.
Ziel der Ausbildung	Die zu entwickelnden Personal-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenzen im Berufsfeld ‚Schule‘ beziehen sich auf die <i>Handlungsfelder</i> : Innovieren, Erziehen und Unterrichten, Beraten, Bewerten und Beurteilen, Diagnostizieren und Begutachten, Organisieren und Verwalten. <i>Kommunikation, Kooperation</i> und <i>Integration</i> sind dabei tragende Elemente verantwortungsvollen, reflektierenden und innovativen Handelns. Alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) müssen sich von Anfang an ihrer Vorstellungen von Bildung, Werten und Handlungskompetenzen im Berufsfeld ‚Schule‘ bewusst werden und diese im kritischen Austausch ausbildungsbegleitend reflektieren.
Gestaltung von Ausbildungssituationen	In einer Ausbildungssituation wie: Gemeinsame Planung einer Unterrichtsstunde, deren Durchführung und Beobachtung mit anschließender gemeinsamer Reflexion, werden Kompetenzen gefordert, entwickelt, erweitert und auf der Metaebene bewusst. In Bezug auf <i>Personalkompetenz</i> wird <ul style="list-style-type: none"><li>- die Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult,</li><li>- eine Kultur der Würdigung von Leistungsbereitschaft und Leistungsergebnissen entwickelt,</li><li>- Mitgestaltung angeregt und erlebt,</li><li>- der Umgang mit Widersprüchen, Kritik und Konflikt erfahrbar gemacht.</li></ul> In Bezug auf <i>Sozialkompetenz</i> wird

- gemeinsame Verantwortung für gemeinsames Tun übernommen,
- die dynamische Balance von eigenem Engagement und persönlicher Zurücknahme gefordert,
- Kritikfähigkeit und Kritiküben verlangt.

In Bezug auf *Sachkompetenz*

- wachsen exemplarisch begründete didaktische Entscheidungen zur ‚Modellierung von Lernwelten‘,
- entwickeln sich Aspekte für die Qualität von Unterricht und Kriterien für die Bewertung,
- werden Begriffe und Anschauungen verknüpft und
- sachbezogene Erfahrungen mit der Lehrerrolle im Handlungsfeld *Erziehen* und *Unterrichten* gesammelt.

So werden Einsichten in komplexe Systeme gewonnen, Strukturen und Zusammenhänge erkannt.

In Bezug auf *Methodenkompetenz* zeigt sich insbesondere die Interdependenz von Inhalt und Methode. Es werden

- Erkennens- und Verstehensformen wie Wahrnehmen, Vermuten, Beobachten,
- Darstellungsformen wie Vermitteln, Erklären, Präsentieren,
- Handlungsformen wie Gestalten, Erarbeiten, Moderieren,
- Bestärkungsformen wie Anerkennen, Ermutigen, Unterstützen,
- Beziehungsformen wie Kooperieren, Identifizieren, Integrieren,
- Selbsterhaltungsformen wie Erkennen und Benennen von Möglichkeiten und Grenzen sowie
- Reflexionsformen wie Perspektivenwechsel  
angewandt und geübt.

Beratung und  
Bewertung

Die Gestaltung von Beratungs- und Bewertungssituationen in vereinbarten Gesprächsstrukturen und nach offengelegten Kriterien hilft die Sache zu klären und die Menschen zu stärken. Dieser sensible Bereich wird unterstützt und begleitet in einer Kultur der Würdigung der sich entwickelnden Kompetenzen.

Evaluation

Rückmeldungen zum Ausbildungshandeln, zu Inhalten und Zielen, zu Beratung und Bewertung sowie zu Beziehungsstrukturen sind unverzichtbare kommunikative Grundlagen für Reflexion und Innovation.

Modellwirkung

Aus der Erfahrung, wie im Seminar Gemeinsamkeit und Selbstverantwortung in Kooperation, Kommunikation und Integration gelebt werden, können Lehrende und Lernende die Entfaltung der Kompetenzbereiche als ihr eigenes Entwicklungsziel annehmen.

### 5.3 Fort- und Weiterbildung

#### Was bedeuten diese Kompetenzen für die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Berufsfeld ‚Schule‘ und wie entwickeln sie sich?

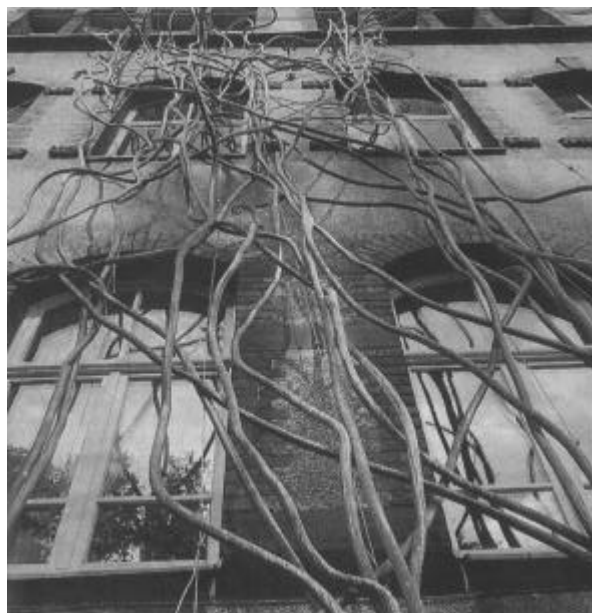
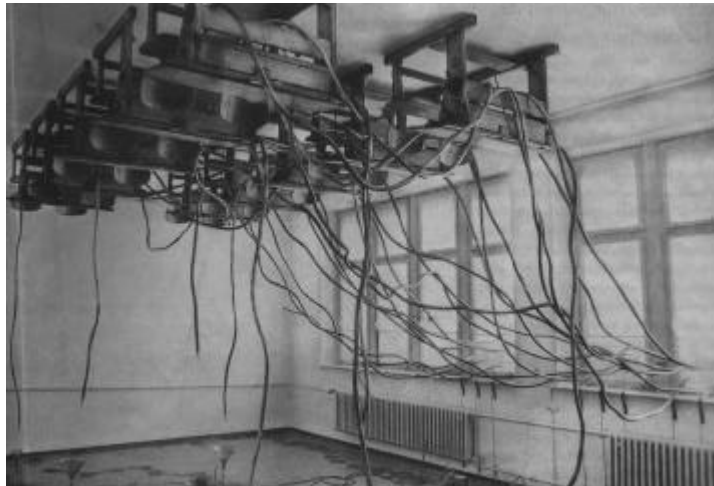
Aufgabe	<p>Die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer dient</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• der Anregung und Begleitung innovativer Prozesse,</li><li>• der Erweiterung professionellen Handelns im und für das Berufsfeld ‚Schule‘ sowie</li><li>• der Koordination für die Lehrerbildung in Universität und Studienseminar.</li></ul>
Themenfindung und -bearbeitung	<p>Sie knüpft an den Themen bzw. Problemen im Berufsfeld ‚Schule‘ an in der Absicht, diese zu klären und die Folgen für professionelles Handeln zu bedenken und zu überprüfen.</p> <p>Die dabei als relevant ermittelten Themen werden im Sinne von Aufgaben aufgenommen und mit Methoden der Erwachsenenbildung bearbeitet. Die Angebote der Fort- und Weiterbildung ergeben sich somit aus dem Berufsfeld ‚Schule‘ und den hiermit befassten Einrichtungen der Lehrerbildung. Sie werden fortlaufend mit der aktuellen Problem- bzw. Bedarfslage abgestimmt. Insofern ist die Fort- und Weiterbildung unterstützender Bestandteil der Schulentwicklung und koordinierender Arbeitspartner zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung.</p>
Berufslanges Lernen	<p>Die Fort- und Weiterbildung sieht sich diesem Entwicklungsprozess in besonderer Weise verpflichtet. Sie beteiligt sich hieran aktiv und konstruktiv und will selbst Beispiel sein für die Gestaltung innovativer Prozesse mit dem Ziel der Vergewisserung qualitätssichernder und -steigernder Vorhaben.</p> <p>Aufgrund der Wandlungsprozesse in Gesellschaft, Familie, Kindheit, Wissenschaft und Politik verändert sich das Berufsfeld ‚Schule‘ ständig und bedarf der dynamischen Balance sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung im Sinne einer bleibenden, d.h. berufslangen Gestaltungsaufgabe.</p>
Schulentwicklung	<p>Schulen befinden sich auf dem gemeinsam gestalteten Weg zum schuleigenen Programm und Profil. Dieser selbstgesteuerte Entwicklungsprozess wird durch die Fort- und Weiterbildung angeregt, unterstützt, begleitet und überprüft nach den Maßgaben der Stärkung der Personen und der Klärung der Themen bzw. Probleme im Feld. Hieran ist die 1. Phase der Lehrerbildung mit eigenständigen Forschungsaufgaben beteiligt, ebenso die 2. Phase mit ihrem Auftrag, auf die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens in Schule und Unterricht vorzubereiten sowie solche theoriegeleiteten, innovativen Prozesse im Berufsfeld ‚Schule‘ zu begleiten und zu reflektieren.</p>

Gemeinsamkeit der Aufgabenstellung	Schulentwicklung verweist auf die gemeinsame Aufgabenstellung der drei Phasen: Lehrerbildung zu ermöglichen und zu gestalten im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung in sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzbereichen für das Berufsfeld ‚Schule‘ mit seinen vielfältigen, interdependenten Handlungsfeldern. Ein Entwicklungsauftrag zur Lehrerbildung gemeinsam für die Universität, das Studienseminar sowie die Fort- und Weiterbildung vermag die bisherige Trennung von Theorie und Praxis sowie von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit zu überwinden und in eine neue Synthese überzuleiten. Hierzu ist ein entsprechender Auftrag durch die Bildungspolitik zu erteilen.
Didaktik der Lehrerbildung	Entsprechend der Dynamik der Schulentwicklungsprozesse wird sich die Didaktik des Lehrens und Lernens in der Lehrerbildung weiterentwickeln müssen. Hierbei fällt vorerst der Fort- und Weiterbildung die Aufgabe zu, diese innovativen Prozesse mit Methoden der Erwachsenenbildung zu gestalten und dabei für die Schulentwicklung die Koordination der Phasen der Lehrerbildung zu übernehmen.
Selbststeuerung und Selbstorganisation	Wenn sich Schulen, Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, Studienseminare und Universitäten auf ein gemeinsames Lehrerbildungskonzept hin verständigen, benötigen sie hierzu Verfahren, die diesen Wandlungsprozess durch Selbststeuerung und Selbstorganisation ermöglichen und ergebnisorientiert sicherstellen (z.B. Themenzentrierte Interaktion, Projektarbeit, Zukunftswerkstatt). Formen <i>selbstgesteuerten Lernens</i> stehen in der Schule der Zukunft im Mittelpunkt, folglich auch in sämtlichen Phasen der Lehrerbildung neben dem Lehrgang, der themenzentrierten Darstellungs- und Erarbeitungseinheit sowie der Übung. In der Fort- und Weiterbildung wird in handlungsorientierten Formen für die Schule der Zukunft durch Selbststeuerung und Selbstorganisation gelernt, die Übertragung für das Berufsfeld ‚Schule der Gegenwart‘ vorbereitet und für die schuleigene Entwicklung projiziert.
Kriterien	Der Berufsfeldbezug lässt sich nur erreichen und einlösen, wenn die Lehrerbildung lernt, mit dem Berufsfeld ‚Schule‘ zu kommunizieren und dabei auch berücksichtigt, was im Feld angenommen werden kann und was nicht. Dies erfordert Rücksichtnahme auf Probleme und behutsamen Umgang mit den Themen des Feldes, aber auch nachhaltige Bearbeitungsabsicht und überzeugende, d.h. annehmbare Lösungen. <i>Die Lehrerbildung hat der Schule zu dienen.</i> An diesem Grundsatz ist die Lehrerbildung zu messen mit der Konsequenz, dass hierzu auch Regeln und Kriterien des Messens verbindlich vereinbart werden. Kommunikation mit dem Berufsfeld erfordert Kooperation der drei Phasen der Lehrerbildung untereinander und gemeinsam mit dem Berufsfeld ‚Schule‘ im Sinne einer Selbstverpflichtung. Auch hierbei kann die Fort- und Weiterbildung die Aufgabe der Koordination übernehmen.



Berufszufriedenheit	<p>Angesichts der wachsenden Problemlage im Berufsfeld ‚Schule‘ ist die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages unverzichtbar. Hieran stärkend und unterstützend zu arbeiten, ist verpflichtende Aufgabe der Lehrerbildung in allen Phasen. Der Fort- und Weiterbildung kommt aufgrund des Kriteriums der Schulnähe und des Ansatzes für berufslanges Lernen besondere Bedeutung zu.</p>
Berufsethos	<p>Schule ist auch ein Ort, wo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ethische Erziehungs- und Bildungsabsichten sowie Normen wirksam werden,</li> <li>• Leben sinn-stiftend und sinn-voll gestaltet sowie wertdifferenziert geleitet wird,</li> <li>• zu eigenverantwortlichem Handeln in Solidarität, Wahrhaftigkeit, Toleranz und gegenseitiger Achtung inspiriert wird,</li> <li>• Entfaltungsmöglichkeiten für jeden Einzelnen in Geborgenheit und Schutz bestehen.</li> </ul> <p>In der Schule stellen sich ethische Fragen nahezu überall. Dies erfordert Lehrerinnen und Lehrer mit einer ethischen Grundhaltung, die sich nicht aus Abstinenz, Distanz oder Gleichgültigkeit gegenüber ethischen Fragen, sondern aus der Hoffnung auf die Erfüllung ihrer Funktionen ergibt. Denn mit der Klärung ethischer Fragen geht auch eine Klärung der Person einher und damit auch ihre Stärkung in der Hoffnung, nach den eigenen Überzeugungen leben und für seine Vorstellungen eintreten zu können.</p> <p>Hierin liegt die entscheidende Begründung für das Ethos des Lehrerberufes: Vorstellungen zu wecken, annehmbare Visionen zu entfalten, sittliche Grundhaltungen, auch solche, die es schon gibt, konsensfähig zu halten und zu bekräftigen sowie die Zuversicht auf ihre Einhaltung zu bestärken.</p> <p>Dies nötigt die Lehrerbildung in den drei Phasen dazu, ihre Inhalte und Einstellungen, ihre Vorgehensweisen und Strukturen mit ihren institutionellen Zuordnungen immer wieder daraufhin zu prüfen, was gut ist und also der Weitergabe wert, was schlecht ist und also den Lehrenden und Lernenden erspart werden kann - und das von Anfang an.</p> <p>Das Berufsethos als Haltung und Wille am Leben zu erhalten, stellt für die Fort- und Weiterbildung aufgrund ihres berufslangen Ansatzes eine wichtige Zumutung dar und steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Zufriedenheit im Berufsfeld ‚Schule‘.</p>
Partizipation	<p>Die durch die Lehrerbildung in der Schule initiierten Wandlungsprozesse werden entscheidend durch die Partizipation der Lehrenden und Lernenden an der Gestaltung dieser Prozesse bestimmt. Dies setzt voraus, dass die Betroffenen (auch Eltern, Schulaufsicht, Verbände u.a.) ernstgenommen und aktiv an diesen Wandlungsprozessen beteiligt sind.</p> <p>Die Betroffenen zu Beteiligten und die Beteiligten zu Betroffenen machen - das ist die Forderung, die auch an die Lehrerbildung zu stellen ist und die zu einer qualitativen Veränderung in der Beziehung von Lehrenden und Lernenden sowie in den kommunikativen Strukturen führen wird.</p>

**5.4 Schule der Zukunft - ein ‚Haus des Lernens‘  
Was bedeuten diese Kompetenzen für die Schulpraxis und wie können sie sich hier entwickeln?**



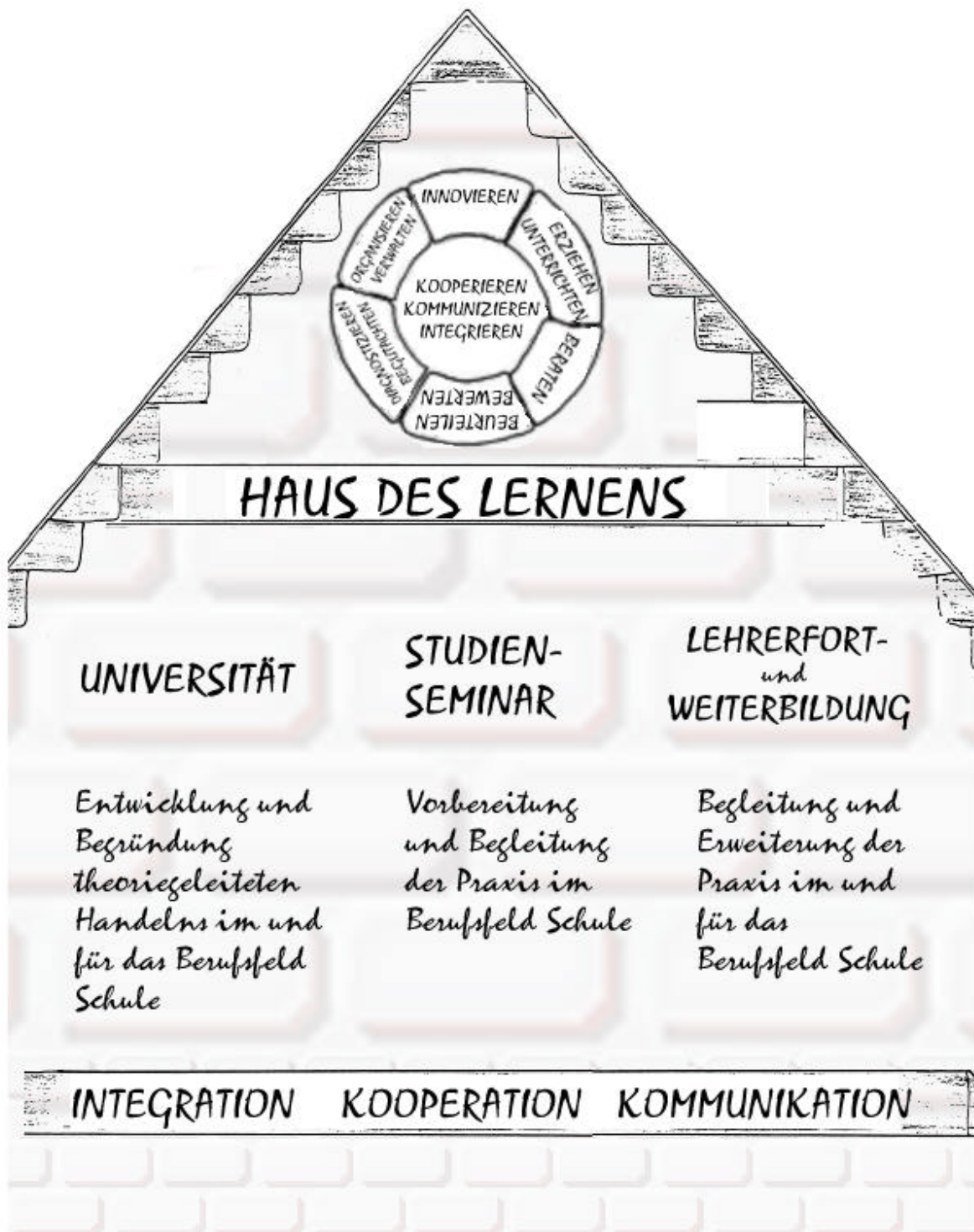
Der Lern- und Lebensraum ‚Schule‘ wird im Sinne eines Ökosystems geprägt durch unterschiedliche, wandelbare und auch gegensätzliche gesellschaftliche Einflüsse. Sie sind in der Steuerung der Wandlungsprozesse sowie in ihrem Ausmaß und in ihren Auswirkungen prospektiv nur unzureichend einschätzbar.

Schule ist der Ort, in dem sich Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz für Lehrende und Lernende bilden. Dies erfordert Selbsterfahrungen in und mit Gruppen sowie individuelle und gemeinsame Auseinandersetzungen mit Sachverhalten und Situationen des Lebens, aus denen Kenntnisse und Können erwachsen.

- Auftrag** Gemäß §1 des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes bestimmt sich der Auftrag der Schule „aus dem Recht des Einzelnen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an einen Bürger, der zur Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten hinreichend vorbereitet ist“.
- Dem Recht des Einzelnen auf Förderung und Erweiterung seiner Anlagen und Fähigkeiten entspricht somit auf Seiten des Staates und der Gesellschaft die Verpflichtung, Schule für den Einzelnen so zu gestalten, dass die Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten für ihn als mündigen Bürger in Staat und Gesellschaft möglich ist. Insofern ist Schule für den Einzelnen immer sowohl ein Ort zur Förderung und Erweiterung seiner Anlagen und Fähigkeiten als auch ein Erfahrungsraum zur Wahrnehmung seiner Rechte und Pflichten im Sinne einer ‚embryonic society‘ (*John Dewey*) bzw. einer projektierten ‚Polis‘ (*Hartmut von Hentig*) als Übungs- und Handlungsfeld nach der Maßgabe einer ‚École d’Humanité‘ (*Paul Geheeb*) bzw. einer ‚Werkstatt der Menschlichkeit‘ (*Johann Amos Comenius*) für das gemeinsame gesellschaftliche Projekt: Demokratie (*Klaus Schaller*).
- Aufgabe** Dies erfordert von allen in der Schule Beteiligten – auch den Eltern in Zielsetzung und Vorgehensweise immer wieder neu die Bereitschaft, auf aktuelle und voraussehbare Problemlagen des Lebens *eigene* Antworten zu ermöglichen, diese zu erproben und auch auszuhalten sowie den Aufbruch zu Formen des ‚gemeinsamen Lebens und Lernens‘ in einer ‚Schul- und Lernkultur‘ mit Klassen-, Stufen- und Schulversammlungen aus einer nach innen und außen wirkenden Interdependenz von *Schulgemeinde* und *gemeindenaher Schule für alle*.
- Leitbild** Für die ‚Schule der Zukunft‘ und die hierauf bezogene Lehrerbildung ist das Leitbild vom ‚Haus des Lernens‘ im Sinne eines Lebensraumes, der vielfältige Möglichkeiten zum selbsttätigen und eigenständigen sowie kommunikativen und mitmenschlichen Erproben von Lebenswirklichkeiten in authentischen Situationen und lernwirksamen Sachverhalten bietet, eine konstitutive und konstruktive Metapher. Denn dieses ‚Haus des Lernens‘ ist in erster Linie unmittelbar auf das Leben selbst und nicht so sehr auf das Wissen über das Leben hin orientiert, um aus und an den Phänomenen des Lebens zu lernen und für das Leben die entsprechende Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu bilden. Dies gilt für die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen.

Beteiligte	Im ‚Haus des Lernens‘ begegnen sich Lehrende und Lernende als Erwachsene und Heranwachsende mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, unterschiedlichen kulturellen Werten und Normen. Aus ihren jeweiligen individuellen Lebenssituationen und soziokulturellen Lebenskontexten entwickeln sie jeweils <i>eigene</i> und somit immer <i>besondere</i> Interessen und Bedürfnisse. Dies erfordert im Umgang miteinander und im Lernen voneinander vor allem Behutsamkeit und Rücksichtnahme auf unterschiedliche physiologische, psychosoziale, kognitive und ökonomische Gegebenheiten und Möglichkeiten.
Kompetenzen	Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zeigen sich im Schulalltag in einer Kultur des Umgangs miteinander, die Selbststeuerung und Selbstverantwortung sowie Toleranz, symmetrische Kommunikation und Konsensfähigkeit fordern und ermöglichen.
Konsequenz	In der Verschiedenheit als Normalität liegt die Chance für individuelles <i>und</i> gemeinsames ‚Leben und Lernen‘ in der Schule. Daher kann es im ‚Haus des Lernens‘ als ‚Werkstatt der Menschlichkeit für alle‘ keine vergleichende Bewertung geben. <i>Selbst-, Sozial- und Sachbildung</i> mit ihren Wirkungen als <i>Ich-, Sozial- und Sachkompetenz</i> bedürfen deshalb im ‚Haus des Lernens‘ einer anderen Bewertungs- und Rückmeldekultur, die in der Lehrerbildung ihre Begründungen und entsprechende Formen der Selbsterprobung erhalten.

## 6. Lehrerbildung im ‚Haus des Lernens‘



Auf dem Weg der Professionalisierung im Haus des Lernens übernehmen die drei Phasen der Lehrerbildung ihre je spezielle Aufgabe:

- die *Universität* übernimmt die Entwicklung und Begründung theoriegeleiteten Handelns im und für das Berufsfeld Schule;

- das *Studienseminar* übernimmt die Vorbereitung und Begleitung der Praxis im Berufsfeld Schule;
- die *Lehrerfort- und -weiterbildung* übernimmt die Begleitung und Weiterentwicklung der Praxis im Berufsfeld Schule.

Im Haus des Lernens agieren alle Beteiligten miteinander in *Kommunikation, Kooperation* und *Integration* in den Handlungsfeldern

- Innovieren,
- Erziehen und Unterrichten,
- Beraten,
- Bewerten und Beurteilen,
- Diagnostizieren und Begutachten,
- Organisieren und Verwalten.

Die Bereitschaft zur Innovation sichert und vernetzt den Zusammenhalt aller Handlungsfelder, ihre Dynamik und je spezifische Ausgestaltung.

## **Gemeinsame Inhalte in den Handlungsfeldern in Universität, Studienseminar, Lehrerfort- und -weiterbildung**

Innovieren	Handeln im Berufsfeld ‚Schule‘ wird geleitet von einem ethisch begründeten Menschenbild und einem davon abgeleiteten Verständnis von Bildung in lernenden Organisationen. Dieses Handeln erzeugt einen wechselseitigen Innovationsprozess, der theoriegeleitet entwickelt, in der Praxis begleitet, erprobt, reflektiert, verändert und gestaltet wird.
Erziehen und Unterrichten	Erziehen und Unterrichten ereignen sich in ‚modellierten Lernwelten‘, die individuelles und gemeinsames Lernen ermöglichen durch Teilhabe an der Welt, der Schriftkultur, dem mathematischen Verstehen und dem ästhetisch-musischen Erleben der Welt. Dies bedarf der theoretischen Grundlegung, der begleiteten Erprobung und Reflexion, der innovierenden Aus- und Umgestaltung.
Beraten	Die Kompetenz, Lernende und Lehrende adressatenbezogen beraten zu können, entwickelt sich aus dem erfahrungsorientierten Wissen um kommunikationsbezogene Klärungshilfen und situationsgerechte Gesprächsstrukturen. In begleiteter Praxis werden Begründungszusammenhänge aktualisiert, die individuelle Kompetenz erweitert, reflektiert und für zukünftiges Handeln weiterentwickelt.
Bewerten und Beurteilen	Theoretisch fundiertes Wissen über die Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen sowie die Bewertung und Beurteilung von Leistung in sämtlichen Kompetenzbereichen, einschließlich der Methoden

der Evaluation und Selbstwahrnehmung, wird in begleiteter Praxis aktualisiert, angewandt und reflektiert.

Diagnostizieren und Begutachten

Eine kompetenzorientierte Lernbegleitung erfordert ein Diagnostizieren und Begutachten aus ökosystemischer Perspektive in verantworteter Subjektivität. Die hierzu vorhandenen theoretischen Modelle werden in begleiteter Praxis erprobt, reflektiert und weiterentwickelt. Das Bewusstwerden und Aufklären gewachsener Alltagstheorien und deren Folgen verändert das Handeln in der Praxis.

Organisieren und Verwalten

Theorie und Praxis wissenschaftlichen Arbeitens, die Organisation und Dokumentation von Lern- und Arbeitsprozessen werden zu methodengeleitetem Handeln im ‚Haus des Lernens‘, dienen der Selbsterhaltung, der Evaluation der Qualität eigenen Handelns sowie der Qualitätssicherung der lernenden Organisation Schule.

## 7. Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik und der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

Aus den vorgetragenen Überlegungen, Erläuterungen und Begründungen formuliert die Arbeitsgruppe gemäß der Methode ‚Zukunftswerkstatt‘ nach *Robert Jungk* Schlussfolgerungen in Form von Forderungen zur ‚Weiterentwicklung der Sonderpädagogik und der Lehrerbildung‘:

- Lehrerbildung ist der Prozess der *Selbst-, Sozial- und Sachbildung* von Personen im und für das Berufsfeld ‚Schule‘. Sie erfordert entsprechende *Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz*, um als Lehrperson in Situationen und mit Sachverhalten des Lebens und Lernens im Berufsfeld ‚Schule‘ kompetent handelnd umgehen zu können.
- *Ziel* der Lehrerbildung ist somit die Aus-, Fort- und Weiterbildung der erforderlichen *Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz* im und für das Berufsfeld ‚Schule‘ im Kontext eines *berufslangen Lernens*. Dieses *Ziel* gilt für die Lehrerbildung in *allen* Phasen und für *alle* Lehrämter gleichermaßen. Diese sind als prinzipiell *gleichrangig* bzw. *gleichwertig*, jedoch nicht als *gleichartig* anzusehen.
- Die Lehrerbildung ist in allen Phasen und für alle Lehrämter auf die *Schlüsselprobleme* bzw. *Zeitsignaturen* unserer Epoche bezogen. Hierfür werden fachbezogene und fächerübergreifende Problemlösungen entwickelt.
- Die Lehrerbildung in allen Phasen und für alle Lehrämter *dient* dem Berufsfeld ‚Schule‘. Das ist ihre *gemeinsame* Aufgabe. An diesem Grundsatz ist sie zu messen. Hierfür werden Regeln und Kriterien des Messens entwickelt und nach ihnen die Qualität der Dienstleistung bestimmt.
- Die Lehrerbildung erfolgt für alle Lehrämter im Studium an einer Universität, für die *Wissenschafts- und Berufsfeldbezogenheit* als aufeinander bezogene Prinzipien *konstitutiv* sind und für die das notwendige *Berufswissen und -können* im Mittelpunkt von Forschung und Lehre stehen. Das erfordert Veränderungen im universitären Selbst- und Wissenschaftsverständnis und betrifft die Erziehungswissenschaften, vor allem jedoch die Fachwissenschaften.
- Für die Lehrerbildung wird an der Universität ein *institutioneller Ort* in Form eines ‚Zentrums für Lehrerbildung‘ gegründet, das ‚quer‘ zu den Fächern den Wissenschafts- und Berufsfeldbezug sicherstellt und das die Kooperation und Koordination mit den anderen Phasen der Lehrerbildung konzeptionell und personell übernimmt.
- Die *Lehrangebote* werden in den Studiengängen für alle Lehrämter in ihrer Struktur nach den *Aufgaben- bzw. Handlungsfeldern* des Berufsfeldes ‚Schule‘:
  - Kommunizieren, Kooperieren und Integrieren,
  - Innovieren und Entwickeln,
  - Erziehen und Unterrichten,
  - Beraten,
  - Bewerten und Beurteilen,



- Diagnostizieren und Begutachten,
- Organisieren und Verwalten

modularisiert und für das jeweilige Lehramt akzentuiert. In allen Studiengängen gibt es somit gemeinsame, *handlungsfeldbezogene Strukturen* mit *stufen- und lehramtsbezogenen Akzentuierungen* in den nach Handlungsfeldern strukturierten Lehrangeboten.

- Die Erziehungswissenschaften mit ihren Theorien zum pädagogischen Handeln im Berufsfeld ‚Schule‘ haben für die Studiengänge aller Lehrämter eine *Leitfunktion*. Neben erziehungswissenschaftlichen Studien umfasst das Studium aller Lehrämter fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie schulpraktische Studien mit begleitetem und reflektiertem Praxissemester. Diese werden vom jeweiligen ‚Zentrum für Lehrerbildung‘ an der Universität koordiniert und organisiert.
- Das Studium, das in das Berufsfeld ‚Schule‘ *einführt* und theoriegeleitetes Handeln *begründet*, nimmt seinen Ausgang vom Berufsfeld ‚Schule‘ und führt dorthin zurück. Theoriegeleitetes Handeln ist so dem Erfahrungskriterium und damit der internen und externen Evaluation ausgesetzt.
- *Wissenschafts- und Berufsfeldbezug* sowie *Theorie- und Praxisbezug* bestimmen als Gestaltungsprinzipien die universitäre Lehre. Studierende lernen dabei an ausgewählten Beispielen und Fallstudien im *Feld*, wie Theorie und Praxis zusammenhängen, wie Theorie über die Praxis aufklären und diese verbessern bzw. innovieren kann - und umgekehrt.
- *Schulpraktische Studien* erschließen die Aufgaben- bzw. Handlungsfelder des Berufsfeldes ‚Schule‘ und ermöglichen die Überprüfung der Theorien in der Praxis sowie die Gewinnung neuer Fragestellungen aus der Praxis an die Theorien. Sie erweitern durch Beobachtung und Analyse der Handlungsfelder sowie durch Planung, Durchführung und Reflexion eigenen Handelns die eigene Handlungskompetenz und bieten Möglichkeiten der Selbst-Wahrnehmung, Selbst-Vergewisserung und Selbst-Entwicklung. Sie bedürfen der verbindlichen Vereinbarungen über Anspruch, Aufgabe, inhaltliche Ausrichtung, Dauer, Organisationsformen und Verantwortlichkeiten.
- Die Lehrerbildung richtet sich an der Konzeption einer ‚Schule der Zukunft‘ mit ihrem *Leitbild* vom ‚Haus des Lernens‘ im Sinne einer *Werkstatt der Menschlichkeit* aus. Sie leistet in allen Phasen und für alle Lehrämter hierzu ihren nachweisbaren und nachhaltigen Beitrag, der unter dem Kriterium der *Schulnähe* intern und extern evaluiert wird und in den die Betroffenen wie die Abnehmer bei Entscheidungen einbezogen sind.
- Die Lehrtätigkeit *im* Berufsfeld ‚Schule‘ versteht sich als eigenständige Bildungsphase, denn Könnenserfahrungen entstehen im Berufsfeld und nicht davor oder durch die Lektüre hierüber. Von daher werden in Studium und Vorbereitungsdienst *Ernstfallsituationen* von Anfang an und so oft wie möglich gestaltet und reflektiert. Damit wird über die *eigene* Erfahrung die erforderliche berufliche Kompetenz sowie größtmögliche selbstverantwortliche Handlungssicherheit in den Kompetenzbereichen gewonnen.
- Die Vorbereitung auf *eigenverantwortliches Handeln* im Berufsfeld ‚Schule‘ mit *Ernstcharakter* sowie die erfahrene Bedeutung von *Gemeinsamkeit und Selbstverantwortung* auch in

Beurteilungs-, Prüfungs- und Bewerbungssituationen entscheiden im Anschluss an den Vorbereitungsdienst darüber, ob die Bildung der Kompetenzbereiche als eigenes Entwicklungsziel angenommen und als Beispiel für Bildungsprozesse glaubwürdig und überzeugend im Lehramt vertreten werden kann.

- Die Phasen der Lehrerbildung beziehen ihre Lehrangebote aufeinander und stimmen sie auf das Berufsfeld ‚Schule‘ ab. *Verbindliche Kooperation und Koordination* überwinden die bestehende Arbeitsteilung im Sinne eines institutionalisierten Nacheinanders.
- Schulentwicklung bzw. Schulreform beginnt in der Schule und wird von den dort tätigen Personen getragen und gestaltet. Diese erhalten *zielgerichtete und adressatenbezogene Unterstützung* durch eine entsprechend gestaltete Fort- und Weiterbildung. Die Lehrerausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst beteiligt sich *aktiv und konstruktiv* an diesen Entwicklungsprozessen. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung kommuniziert so mit dem Berufsfeld ‚Schule‘ und ist selbst Teil der Schulentwicklung bzw. der Schulreform.
- Der Lehrerfort- und -weiterbildung wird *größeres Gewicht* beigemessen als bisher, vornehmlich durch eine andere Ressourcenverteilung. Inhaltlich werden dabei vorrangig solche Themen bearbeitet, die sich auf Veränderungen im Berufsfeld ‚Schule‘ und dort in den verschiedenen Handlungsfeldern beziehen.
- Aus dem Fortbildungsbedarf der einzelnen Schulen und den Fortbildungswünschen der einzelnen Lehrpersonen entwickeln sich *schuleigene Fortbildungskonzepte*, die selbstgesteuert mit Unterstützung der Einrichtungen der Lehrerbildung realisiert und evaluiert werden. Sie sind wichtiger Bestandteil der *schuleigenen Entwicklung*. Dabei werden die Interessen des Berufsfeldes sowie der einzelnen Personen berücksichtigt und aufeinander abgestimmt.