

8. Prioritäre Themen für die Ausbildung

Die Kommission geht von der Notwendigkeit aus, für die Lehrerbildung *prioritäre* Themen zu bestimmen, die neben und in Verbindung mit den Kerncurricula der ersten und zweiten Phase verbindlich angeboten werden. Kerncurricula sind entweder fachbestimmt oder zielen auf spezifische Qualifikationen ab, die sich anhand verschiedener Inhalte und Themen erreichen lassen. Prioritäre Themen stellen demgegenüber bestimmte inhaltliche Anforderungen dar, die in der ersten und/oder zweiten Phase der Ausbildung verbindlich studiert werden müssen. Dabei ist nicht ein Fach oder ein Fachbereich maßgebend, vielmehr muss gesichert sein, dass diese Themen im Gesamtangebot präsent sind. Die Priorität ergibt sich aus Einschätzungen der gesellschaftlichen Entwicklungen, des damit verbundenen Bildungsbedarfs sowie der darauf zugeschnittenen Anforderungen der künftigen Lehrerbildung. Prioritäre Themen können auf verschiedene Weise in das Aus- und Fortbildungsangebot eingearbeitet werden, als inhaltliche Querdimension, als Vertiefung der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studien und ggf. auch als Ergänzungsstudiengänge mit entsprechenden Anschlüssen in der zweiten Phase und der Fortbildung.

Weder die KMK-Empfehlungen noch die überwiegende Zahl der neueren Veröffentlichungen formulieren thematische *Prioritäten*. Die Vorschläge in der einschlägigen Reformliteratur sind eher ein Katalog von Vorlieben, der sich beliebig verlängern lässt, ohne die Ausbildung mindestens in Teilen thematisch zu *konzentrieren*. Genau das, eine thematische Konzentration, schlägt die Kommission vor. Sie hat also zwei verschiedene Instrumente zur Reduktion des Beliebigkeitsproblems, die Kerncurricula und die prioritären Themen als Querdimension wie als Ergänzungsangebot. Die Kommission empfiehlt, die beiden Instrumente unterschieden zu halten, nicht nur aus Gründen der kategorialen und curricularen

Differenz, sondern vor allem weil die Struktur der Kerncurricula längerfristig stabil zu halten ist. Der Vorschlag impliziert nicht, dass die gesamte oder auch nur die überwiegende Ausbildung auf die prioritären Themen abgestellt sein muss. Andererseits geht die Kommission davon aus, dass diese Themen verstärkt Lehre und Forschung bestimmen, interdisziplinäre Bearbeitung finden und auch über die Lehrerbildung hinaus anerkannte Bedeutung haben.

Das Auswahlproblem – welche Priorität bei übermäßig vielen Möglichkeiten? - löst die Kommission durch begründete Setzung. Sie geht davon aus, dass für die künftige Entwicklung von Lehrerbildung und Schule die folgenden drei Themen auf absehbare Zeit unbedingten Vorrang haben werden:

- 1) Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen,
- 2) Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität und
- 3) Schulentwicklung.

Die Setzung dieser Themen wird von der Kommission wie folgt begründet:

Die Nutzung *neuer Medien* für Lehr- und Lernprozesse sowie die Auseinandersetzung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen bzw. ihren Chancen und Risiken stellen mittlerweile selbstverständliche Forderungen für alle Schulstufen und Bildungsgänge dar. Grund dafür ist die Einschätzung, dass den Medien und Informationstechnologien schon heute und noch mehr in der Zukunft für Wirtschaft und Politik, Individuum und Gesellschaft, Freizeit und berufliches Handeln eine eminente Bedeutung zukommt. Die reflektierte Nutzung und Fähigkeit zur kritischen Einschätzung von Medieninformationen wird angesichts der Tatsache, dass Medien und Informationstechnologien immer mehr Lebensbereiche durchdringen und beeinflussen für die Teilhabe am beruflichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben immer bedeutsamer.

Umso erstaunlicher ist es, dass der Bereich Medien und Informationstechnologien in der Lehrerbildung bisher nur relativ wenig Beachtung gefunden hat. Abgesehen von einzelnen bildungspolitischen Forderungen (vgl. KMK 1995, 1997; Ministerium für Schule und Weiterbildung 2000) und einzelnen Modellvorhaben (etwa: TULODZIECKI/ BLÖMEKE 1997; SCHULZ-ZANDER 1999) hat die Frage der

neuen Medien noch lange nicht den Stellenwert in der Lehrerbildung, der ihr angesichts der bildungspolitischen Diskussion und gesellschaftlichen Bedeutung zukommen müsste. Selbst im Abschlussbericht der KMK-Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ ist dem Thema nur ein kurzer Abschnitt gewidmet (TERHART 2000, S. 73ff.), der wohl auf mediale Veränderungen in der Schule eingeht, aber nicht sagt, wie sich mit den neuen Medien die *Lehrerbildung* verändern soll. Aus der Sicht der Kommission ist es nicht vertretbar, dass Mediennutzung und Medienkompetenz, bzw. mediale Bildung ins Zentrum der allgemeinen und beruflichen Bildung rücken, die Lehrerbildung sich aber insgesamt mit dem Thema nur sehr zögerlich auseinander setzt.

Das Grundbild für die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern ist immer noch stark vom herbartianischen Modell der unterrichtenden einzelnen Lehrkraft bestimmt, die wesentlich mit sich und ihren situativ präsentierbaren Kompetenzen Wissen und Können vermittelt. Die Kommission ist der entschiedenen Auffassung, dass dieses historische Leitbild aufgelöst und ersetzt werden muss durch ein neues Leitbild, das von den Möglichkeiten medialer Lehr- und Lernprozesse geprägt ist. Zu diesem Leitbild gehören unter anderem

- das Lernen mit und über Medien,
- die professionelle Nutzung des Internet,
- die Konzeption und Bereitstellung computerbasierter Lernumgebungen,
- das Lernen in virtuellen Welten,
- die Reflexion des Lernens mit Medien im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken neuer Informations- und Kommunikationstechnologien,
- die Abstimmung von selbstgesteuerten und lehrergeleiteten Lernphasen,
- die Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen mit neuen Modellen zur Lehr- und Lernzeit sowie Lehr- und Lernorganisation,
- eine neue Bestimmung von grundlegendem Wissen und Können sowie der Bedeutung von Informationsangebot und Informationsbeschaffung sowie Informationsbewertung.

Die Lehrerbildung muss entsprechende Anforderungen aufnehmen und sicherstellen, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer Medien und Informationstechnologien bereits in ihrer Ausbildung als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen erfahren sowie mit den neuen Formen der Lehr- und Lernorganisation umgehen lernen. Sie sollen so die Möglichkeit erhalten, sich auf der Basis eigener Erfahrungen auf die lerntechnologischen Entwicklungen ihres Berufsfeldes einzustellen.

Das Berufsfeld wird sich unter dem Druck der neuen Möglichkeiten weitgehend verändern. Bislang haben Lehrerbildung und Schule es sich leisten können, die Entwicklung nicht forciert voran zu bringen und eher zögerlich oder auch abwehrend zu reagieren. Der Druck des internationalen Bildungswettbewerbs, der sich wesentlich medial vollzieht, wird das innerhalb kurzer Zeit ändern. Die klassische Einstellung, dass neue Medien nichts grundsätzlich an der herbartianischen Grundsituation des Unterrichtens ändern (CUBAN 1986), lässt sich nicht länger halten. Das Internet ist kein zweiter Fall „programmierter Unterricht“. Diese Feststellung schließt nicht aus, dass die neuen Medien auch klassische Unterrichtsaufgaben abverlangen wie

- Stärkung der elementaren Kompetenzen etwa im Bereich des Lesens,
- Übersicht und Einordnung der medialen Informationsangebote,
- Einsicht in die Herstellung und Kommunikation des Wissens.

Zurückgenommen reagiert die Lehrerbildung bis heute auch auf ein zweites dominantes Thema der gesellschaftlichen Entwicklung, das der zunehmenden *kulturellen und sozialen Heterogenität*. Die Kommission sieht hier eine weitere inhaltliche Priorität der künftigen Lehrerbildung, nicht zuletzt, weil ein erheblicher Steuerungsbedarf besteht. Schulen richten ihre Aufmerksamkeit auf dieses Thema und verstärken ihre Anstrengungen zumeist nur dann, wenn die konkreten Verhältnisse vor Ort dazu zwingen oder unvermeidlich Anlass geben (ALLEMANN-GHIONDA 1999). Die zentrale Aufgabe des demokratischen Schulwesens, für die Integration von sprachlich, ethnisch und kulturell heterogenen Gruppen unter Anerkennung ihrer Differenz zu sorgen, bestimmt weder schulische

Leitbilder noch die Programmatik der Lehrerbildung. Das Ausbildungsverständnis ist nach wie vor bestimmt von Annahmen kultureller Einheit und Identität. *Differenz* als Leitkategorie und zunehmende Erfahrungswirklichkeit der sozialen Entwicklung wird von der Lehrerbildung allenfalls am Rande berührt.

Die Kommission empfiehlt die prioritäre Ausgestaltung dieses Themas nicht nur im Blick auf die Multikulturalität und Vielsprachigkeit der weit- aus meisten schulischen Verhältnisse. Sie sieht hier großen Handlungsbedarf, verweist aber auf darüber hinausgehende Fragestellungen der zunehmend lebensbestimmenden Erfahrungen von Differenz

- in der Realisierung von Bildung und Ausbildung,
- der beruflichen Karrieren,
- der Ausgestaltung von sozialen und individuellen Lebensentwürfen,
- der geschlechtlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung,
- der kulturellen Verhältnisse.

Künftige Lehrkräfte werden sich, ähnlich wie beim Thema neue Medien, auf eine grundlegend veränderte gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit einstellen müssen, die nicht nach Maßgabe pädagogischer Einheitsideale erwartet werden darf. Kulturelle Vielfalt ist ebenso wenig ein Phänomen, das durch geeignete staatliche Maßnahmen zum Verschwinden gebracht werden kann, wie die Vielfalt von Familienformen oder die Nichtlinearität künftiger beruflicher Tätigkeiten. Viele Lehrkräfte und Studierende sind von der Erwartung bestimmt, dass die früheren Verhältnisse die richtigen gewesen seien und die Zukunft an der Vergangenheit der monokulturellen Verschulung gemessen werden könne⁶⁸. Letztlich geht es bei dem Thema Heterogenität und Differenz um die Frage, auf welche gesellschaftliche Zukunft die Schule und mit ihr die Lehrerbildung eingestellt werden soll. Und es spricht für die Macht

⁶⁸ Eine solche Praxis hat es historisch nie gegeben, wenn man Milieudifferenzen, Arbeits- oder Armutsmigrationen, konfessionelle Abgrenzungen und ähnliche Faktoren in Rechnung stellt.

des Themas, dass das wiederum nur plural und different bestimmt werden kann.

Die Kommission empfiehlt die offensive Behandlung dieses Themas. Künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen auf eine Schule vorbereitet werden, die nicht nur ein kulturell wie sozial weitgehend verändertes Umfeld voraussetzt, sondern auch sich selbst verändert. Mit den Prozessen der Globalisierung der Bildung verschärft sich der Wettbewerb, erhöht sich der Qualifizierungsdruck und reagiert zugleich das Umfeld anders als die staatliche Schule dies bislang erwartet. Bildungswettbewerb erzeugt Differenz, die die bisherigen Formen der Verschulung nachhaltig verändern werden. Die Studierenden müssen darauf vorbereitet werden, dass Schulen nicht mehr wie *Einheitskulturen* verstanden werden können. Die vorherrschende Ausbildungstheorie dagegen geht von der Fiktion der „einen“ Schule oder der „einen“ Bildung aus, die auch und gerade theoretisch maßgebend ist. Das Thema Umgang mit kultureller und sozialer Differenz ist daher zugleich ein eminentes Theorieproblem, auf das die Selbstreflexion von Lehrerbildung noch kaum annähernd eingestellt ist.

Die Veränderung des Systems ist nur durch gezielte *Schulentwicklung* möglich. Die Kommission empfiehlt dieses Thema als Priorität, weil künftige Lehrkräfte ein grundlegend anderes Selbstbild entwickeln müssen. Auch hier geht es um die Beseitigung der Dominanz herbartianischer Ausbildungserwartungen, die nicht zuletzt die Studierenden bestimmen. Die starke Nachfrage nach *Methoden* des Unterrichts ist verständlich im Blick auf die Bewältigung von anfänglichen Unsicherheiten in einem sehr ideal erwarteten Berufsfeld, aber sie steht in keinem Verhältnis zu den tatsächlichen Notwendigkeiten der Ausbildung. Die Prozesse der Medialisierung und der sozialen wie kulturellen Differenzierung betreffen unmittelbar die Ausübung des Lehrberufes, und sie verweisen nicht auf den Vorrang von Methoden in der Beherrschung von mehr oder weniger standardisierten Unterrichtssituationen, die überdies weit mehr von Lehrmitteln als von eklektischen Handlungsmethoden der Lehrkräfte bestimmt sind.

Die professionelle Kompetenz wird also nicht einzig dadurch bestimmt, dass Lehrkräfte fähig sind zu unterrichten, so zentral

Unterricht auch für das Zustandekommen und die Differenz der Schulleistungen ist (MOSER/RHYN 2000). Die Kommission geht davon aus, dass künftige Lehrkräfte imstande sein müssen,

- ihre Schule als Lern- und Entwicklungsfeld zu begreifen,
- ihre professionelle Kompetenz auf unterrichtliche wie schulische Entwicklungsarbeit zu beziehen,
- die Lehrtätigkeiten auf neue Anforderungen einzustellen,
- das Rollenverständnis dynamisch zu halten,
- den Erfolg der eigenen Tätigkeit mit Leistungsnachweisen abzuschätzen und
- als Maßstab dafür die fortlaufende Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler anzunehmen.

Die Schule mit den drei Zentren des Unterrichts, des Kollegiums und der Öffentlichkeitsarbeit ist als *lernendes System* zu verstehen, eine Forderung, die angesichts der Realitäten (RÜEGG 1999) nur mit großen Ausbildungsanstrengungen realisiert werden kann. Die Veränderung des Selbstbildes von Lehrkräften ist ebenso wenig eine beiläufig anzugehende Aufgabe wie die Etablierung neuer diskursiver Formen, neuer Planungs- und Evaluations-schemata sowie neuer Leitungsstrukturen. In diesem Sinne müssen Studierende in verbindlicher Weise mit Prinzipien, Praktiken und Erfahrungen der Schulentwicklung bekannt sein, bevor sie sich auf das Berufsfeld einlassen. Nur so gewinnen sie auch ein realistisches Bild der steigenden Belastungen, die sich mit einer lernenden Organisation unweigerlich verbinden. Andererseits sind nur lohnende Projekte für Lehrkräfte wirklich motivierend, so dass Schulentwicklung auch als Mittel gegen die Abnutzungsprozesse der Schulpraxis verstanden werden muss.

8.1. Neue Medien

Die folgenden Empfehlungen stellen zunächst die neuen Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen vor, formulieren dann Zielvorstellungen für die Lehrerbildung, skizzieren die Um-

setzungen der Ziele für die Phasen der Lehrerausbildung und gehen schließlich auf die Entwicklung förderlicher Rahmenbedingungen für diese Umsetzungsprozesse ein.

8.1.1. *Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen*⁶⁹

Medienverwendung, Medienerziehung und Medienbildung müssen sich an dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule orientieren. Dieser ist mit dem Anspruch verknüpft, dass Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die ihnen eine selbstbestimmte Gestaltung des persönlichen Lebens, die Mitgestaltung sozialer Zusammenhänge, eine verantwortliche Tätigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt, Mitbestimmung in Gesellschaft und Politik, Teilhabe an der kulturellen Welt und solidarisches Handeln ermöglichen. Dies bedeutet, dass in die schulischen Erziehungs- und Bildungsprozesse auch die Auseinandersetzung mit den neuen Medienentwicklungen in kritischer und reflexiver Absicht integriert werden sollte.

In so verstandenen Erziehungs- und Bildungsprozessen sollen Schülerinnen und Schüler die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für *ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln* in einer von Medien beeinflussten Welt erwerben können. In diesem Rahmen stellen sich für Lehrerinnen und Lehrer folgende Anforderungen:

- Nutzung der Medien und Informationstechnologien für Lehren und Lernen,
- Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich,
- Mitgestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule.

⁶⁹ In die folgenden Empfehlungen fließen Überlegungen aus dem Rahmenkonzept „Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft. Neue Medien in der Lehrerausbildung“ ein (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2000).

Die unterrichtliche *Mediennutzung* soll zur Entwicklung und Unterstützung handlungsorientierter, selbst gesteuerter Lernprozesse und kooperativer Arbeitsformen beitragen. Die Potenziale neuer Medien kommen im Sinne eines lern- und entwicklungsfördernden Unterrichts besonders dann zur Geltung, wenn sie in ein problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientiertes Vorgehen eingebunden sind. Dabei können Medien als Mittel der Präsentation von Aufgaben, als Informationsquelle und Lernhilfe, als Werkzeug und Instrument für Aufgabenlösungen, als Gegenstand von Analysen und zur Unterstützung von Planung sowie als Mittel der Darstellung von Lernergebnissen und Austausch dienen.

Neben der reflektierten Nutzung von Medien geht es in der Schule um die Wahrnehmung der - mit den Medienentwicklungen verbundenen - Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Diese sollen sich sowohl auf die *Nutzung vorhandener Medienangebote*, z.B. von Büchern, Radio, Fernsehen, Computern und vernetzten Informations- und Kommunikationssystemen für verschiedene Zwecke, als auch auf die eigene *Gestaltung von Medienprodukten*, z.B. die Erstellung einer Zeitung, eines Hörbeitrags, einer Videodokumentation oder einer Internetpräsentation beziehen.

Um in solchen Zusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich handeln zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in mindestens drei inhaltlichen Bereichen:

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: vom realitätsnahen Foto eines berühmten Bauwerks bis zur grafischen Darstellung der Bevölkerungsentwicklung auf unserem Planeten, von filmischen Gestaltungstechniken wie Einstellungsperspektiven und Montage bis zu computerbasierten Techniken der Bildbearbeitung,
- im Bereich der Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung,
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von technischen Voraussetzungen für die Nutzung

von Medien bis zu personalen Bedingungen in einer Rundfunkanstalt, von rechtlichen Bestimmungen zum Datenschutz bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der dahinter stehenden Konzerne.

Mit Blick auf die erwähnten Handlungs- und Inhaltsbereiche geht es in der Medienerziehung und Medienbildung insgesamt um die Fähigkeit und Bereitschaft,

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten,
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten,
- Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zu durchschauen und zu beurteilen (vgl. TULODZIECKI 1997).

Bei der Umsetzung dieser Inhalte bzw. Aufgaben sollte in besonderer Weise berücksichtigt werden, dass es Differenzen zwischen den Geschlechtern beim Zugang zum Computer, beim Nutzungsverhalten und bei Einstellungen und Interessen gibt. Insofern kommt es darauf an, für beide Geschlechter geeignete Zugänge bei der Nutzung und bei der Auseinandersetzung mit Medien und Informationstechnologien zu finden und zu praktizieren.

Mediennutzung sowie Medienerziehung und Medienbildung werden im schulischen Rahmen allerdings nur dann dauerhaft verankert sein, wenn Schulen diese Anforderungen systematisch als fächerübergreifende Aufgabe ansehen. Dies kann sich darin ausdrücken, dass die Schulen jeweils – unter Beachtung der schulspezifischen Bedingungen – ein medienpädagogisches Konzept als Bestandteil ihres Schulprofils bzw. Schulprogramms entwerfen und umsetzen. Auch im Hinblick darauf kommt der Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Bedeutung zu.

8.1.2. Zielvorstellungen im Bereich neuer Medien für die Lehrerbildung

- *Auf fünf Zielbereiche ist besonderes Gewicht zu legen:*
 - 1) Stärkung der Medienkompetenz einschließlich der angemessenen technischen Handhabung von Medien und Informationstechnologien,
 - 2) Erwerb von Kenntnissen zur und Sensibilität für die Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche,
 - 3) Befähigung zur reflektierten Nutzung von Medien und Informationstechnologien für Lehren und Lernen,
 - 4) Befähigung zur Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien,
 - 5) Befähigung zur Mitwirkung an der Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule.

Dieser Zielkatalog beschreibt einen allgemeinen Rahmen für die Lehrerbildung. In diesem Rahmen können unterschiedliche Akzente für die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung gesetzt werden. In der *ersten Phase der Lehrerausbildung* sollten die Akzente bei der Weiterentwicklung der Medienkompetenz, bei dem Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen für die verschiedenen Felder medienpädagogischer Kompetenz und bei ersten Entwürfen und ihrer Umsetzung sowie bei Reflexionen mit Bezug auf berufliche Aufgaben liegen. In der *zweiten Phase der Ausbildung* können dann die Einordnung und die Umsetzung der Kenntnisse und Fähigkeiten im Kontext unterrichtlichen und schulischen Handelns im Mittelpunkt stehen. In der *Lehrerfortbildung* könnte es auf dieser Basis vorrangig um die Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten und eine systematische Verbindung mit Prozessen der Schulentwicklung gehen. Im Folgenden werden zunächst Hinweise für die universitäre Lehrerausbildung gegeben, ehe die Frage der Umsetzung in Studienseminar, Berufseingangsphase und Lehrerfortbildung aufgegriffen wird.

8.1.3. Umsetzung in der ersten Phase der Lehrerbildung

Das Lehrangebot an den Hochschulen sollte - im Rahmen der Aufgaben des Lehramtsstudiums - Veranstaltungen mit folgenden Themen umfassen:

- *Theorien und Konzepte zu Fragen von Medien und Informationstechnologien:*

In einer solchen Veranstaltung sollten die Medienlandschaft und ihre Bedeutung für Sozialisation, Erziehung und Bildung sowie medientheoretische, mediendidaktische und medienerzieherische Grundlagen, Konzepte der informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung im Rahmen der Aufgaben von Schule im Bereich von Medien und Informationstechnologien thematisiert werden.

- *Auswahl und Nutzung von Medien und Informationstechnologien für unterschiedliche Funktionen:*

Hier sollte es um Merkmale von Medien und Software, um Nutzungsmöglichkeiten für Information und Lernen, für Problemlösen und Kooperation, für Kommunikation und Unterhaltung sowie um die Analyse und Kritik von Medienangeboten, Rezeptionssituationen und Produktionsbedingungen gehen.

- *Entwicklung, Gestaltung und Produktion von Medien und Software:*

Im Mittelpunkt sollten Gestaltungsmöglichkeiten bei Medien und Software, bei Kriterien für die Nutzung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten, bei informatischen Grundlagen, bei Schritten der Medienentwicklung und -verbreitung und bei Möglichkeiten der Präsentation und Verbreitung selbsterstellter Medien stehen.

- *Grundlagen der Verwendung von Medien und Informationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen:*

Schwerpunktmäßig sollten lehr-lerntheoretische Grundlagen der Medienentwicklung, Konzepte der Verwendung von Medien und Software in unterrichtlichen Zusammenhängen, Analyse und Bewertung von Unterrichtsmedien, Fragen der Entwicklung von Unterrichtseinheiten und Projekten mit Medienverwendung, neue Formen des Lehrens und Lernens, Veränderungen von Unterrichts- und Schulstrukturen durch Medienverwendung behandelt werden.

- *Nutzung von Medien und Informationstechnologien im fachlichen und überfachlichen Unterricht:*

Hier sollten fachrelevante Gestaltungselemente von Medien und Software, das fachbezogene und fächerübergreifende Angebot sowie dessen Analyse und Bewertung, der Entwurf von fachlichen Unterrichtseinheiten und fächerübergreifenden Projekten mit Nutzung von Medien, Software und informationstechnischen Systemen besprochen werden.

- *Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien und Informationstechnologien:*

Besonders zu thematisieren sind „Medienwelten“ und „Medienhandeln“ von Kindern und Jugendlichen im Lichte der Rezeptionsforschung unter Beachtung von Geschlechterdifferenzen, Prinzipien und Konzepte der Medienerziehung und informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung, die Analyse und Bewertung sowie der Entwurf von Unterrichtseinheiten und Projekten, die Einbettung von Medienerziehung und informations- und kommunikationstechnologischer Grundbildung in den curricularen Zusammenhang von Schule sowie Beispiele gemeinsamer Projekte mit der außerschulischen Jugend-, Sozial- und Kulturarbeit.

- *Medienerziehung und Medienbildung im fachlichen und fächerübergreifenden Unterricht:*

Thema solcher Veranstaltungen sollten Veränderungen im herkömmlichen Gegenstandsbereich des Faches und die Reflexion struktureller und systematischer Veränderungen des Faches durch die Entwicklungen im Bereich von Medien und Informationstechnologien, die Analyse und Bewertung sowie der Entwurf fachrelevanter Unterrichtseinheiten und fächerübergreifender Projekte sein.

Außer den oben genannten Veranstaltungen sollte es - je nach den an der jeweiligen Hochschule vertretenen Disziplinen - ein erweiterndes Wahlangebot geben, z.B. zur Medienethik, zur Medienpsychologie, zur Mediensoziologie, zur Kommunikationswissenschaft oder zur Informatik.

Im Hinblick auf den Stellenwert der Veranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums sollte eine angemessene Verankerung

im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich der Studienordnungen angestrebt werden. Diese Veranstaltungen können in Form von Vorlesungen, Seminaren, Übungen oder Projekten konzipiert und mit angemessenen Phasen individuellen und kooperativen Lernens durchgeführt werden. Aus den Veranstaltungen können jeweils verschiedene Seminararbeiten zu Fragen von Medien und Informationstechnologien oder auch bestimmte Medienprodukte erwachsen. Außerdem sollten in den Veranstaltungen - soweit es möglich ist - Bezüge zur Schulpraxis hergestellt und Umsetzungen, z.B. im Rahmen schulpraktischer Studien, vorbereitet werden. Des Weiteren können die medienbezogenen Veranstaltungen auch in die Wahl von Medienthemen für die Prüfung, unter Umständen auch in schriftliche Hausarbeiten im Rahmen des Ersten Staatsexamens einmünden.

Zusatzqualifikation als erweiternde Möglichkeit:

Wenn die Universität Hamburg ein geeignetes Lehrangebot im Zusammenwirken von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie Fachwissenschaften zusammenstellen kann, empfiehlt es sich zu prüfen, ob die Einrichtung eines Studiengangs für den Erwerb einer Zusatzqualifikation zu „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Unterricht und Bildung“ sinnvoll ist. Bei der Konzeption eines entsprechenden Studiengangs sollte erwogen werden, Studienleistungen im Fern- oder Selbststudium mit Studienleistungen in Präsenzveranstaltungen zu kombinieren.

Eine solche Zusatzqualifikation könnte für Studierende vorgesehen werden, die über einen möglichst großen Teil der studienintegriert angebotenen Lehrveranstaltungen zu Medien und Informationstechnologien hinaus weitere Studienleistungen erbringen und damit einen besonderen Schwerpunkt im Bereich neuer Medien setzen. Absolventinnen und Absolventen mit entsprechenden Qualifikationen sind zum einen für die Weiterentwicklung von medienbezogenen Aktivitäten in den Studienseminaren wichtig und zum anderen für die Umsetzung der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Schulen. Insbesondere sollen

Absolventinnen und Absolventen mit der Zusatzqualifikation in schulischen Gruppen arbeiten können, die ein medienpädagogisches Konzept für die jeweilige Schule entwickeln und ggf. die Arbeit mit Medien und Informationstechnologien als Bestandteil des Schulprofils bzw. Schulprogramms gestalten. Darüber hinaus soll die Zusatzqualifikation ggf. den Zugang zu anderen beruflichen Tätigkeiten erleichtern und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt generell erhöhen.

Für die Zusatzqualifikation sollten Studienleistungen im Umfang von ca. 30 Semesterwochenstunden (SWS) und eine mündliche Prüfung gefordert werden.

Die geforderten Studienleistungen sollten sich beziehen auf

- theoretische Grundlagen zu Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Bildung und Gesellschaft sowie auf Medienverwendung und Medienproduktion,
- Grundlagen und Konzepte der Verwendung von Medien in Lehr- und Lernprozessen,
- Grundlagen und Konzepte für Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich und ihrer Einbettung in die Schule sowie auf
- ein vierwöchiges Praktikum in einer Medieninstitution.

8.1.4. Umsetzung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Im Zuge der Seminarprogrammentwicklung sollen die Studienseminare Ausbildungselemente ausweisen, die sich gezielt auf die Förderung medienpädagogischer Kompetenz der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ausrichten. Im Rahmen des jeweiligen Seminarprogramms sind bestimmte Arbeitsformen und Ausbildungsinhalte der Obligatorik zuzuordnen, andere können als Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung angeboten werden.

In Veranstaltungen des *Hauptseminars* sollte es darum gehen, an der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aufzugreifen und systematisch in den Kontext beruflicher Aufgaben zu stellen.

In den *Fachseminaren* sollten Inhalte folgender Art thematisiert werden:

Nutzung von Medien und Informationstechnologien bei der Bearbeitung fachlicher Aufgaben:

Die Bearbeitung fachspezifischer Aufgaben kann durch den Einsatz von Medien und Informationstechnologien in vielfältiger Weise unterstützt werden. In Fachseminaren sollten entsprechende Möglichkeiten aufgezeigt, diskutiert, erprobt und Ideen zur unterrichtlichen Einbettung gesammelt werden. Dabei ist an den Einsatz des Computers als Werkzeug (etwa zur Messwerterfassung und Modellbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht), aber auch als Hilfsmittel zur Informationsgewinnung, -verarbeitung und -präsentation zu denken. Die Einführung in die fachspezifische Nutzung von Medien und Informationstechnologien sollte stets begleitet sein von einer Reflexion der Vor- und Nachteile des Computereinsatzes bei der Lösung der jeweiligen Aufgaben.

Planung und Auswertung des Einsatzes von Medien und Informationstechnologien im Fachunterricht:

Über Erfahrungen und Reflexionen zur Verwendung von Medien und Informationstechnologien für die Lösung fachspezifischer Aufgaben hinaus muss es im Fachseminar um die Feststellung von Rahmenbedingungen für den konkreten Einsatz im Fachunterricht, um die exemplarische Planung entsprechender Unterrichtseinheiten und deren Durchführung und Auswertung gehen. Dabei sind besonders solche Lehr- und Lernformen von Interesse, die die Selbsttätigkeit und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler unterstützen und fördern.

Diskussion von Fachsoftware:

Der Markt der Fachsoftware sollte von den Fachleiterinnen und Fachleitern sorgsam beobachtet und im Fachseminar durch Sichtung und Erprobung ausgewählter Programme thematisiert werden. Dabei ist die didaktische Eignung, Leistung und Einbindung von Software im Vergleich zu anderen Medien kritisch zu diskutieren. In diesem Zusammenhang sollten auch die unterrichtsorganisatorischen Voraussetzungen, die Lernvoraussetzungen sowie die Ziele der Softwarenutzung erörtert und in exemplarische Unterrichtsplanungen umgesetzt werden.

- *Beiträge des jeweiligen Faches zur Medienerziehung bzw. zur informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung:*

Der Beitrag der einzelnen Fächer zur Medienerziehung bzw. zur informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung sollte durch die Information über deren Ziele und Ansätze sowie durch die Diskussion ausgewählter Beispiele und Ideen ausgelotet werden. Außer solchen Veranstaltungen sollen im Studienseminar die Möglichkeiten von Studientagen, Projektphasen, Arbeitsgemeinschaften, Schulgruppenarbeit und Lehrübungen sowie Hausarbeiten für die Medienerziehung genutzt werden.

8.1.5. Umsetzung in der Berufseingangsphase und in der Lehrerfortbildung

Wenn die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung gemäß den Vorschlägen der Kommission gestaltet werden, können die Akzente in der Berufseingangsphase und in der Lehrerfortbildung auf die Frage gerichtet sein, wie Medienverwendung und Medienerziehung bzw. informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung unter schulischen Bedingungen realisiert, medienpädagogische Aktivitäten in der Schule intensiviert sowie schulspezifische medienpädagogische Konzepte entwickelt und erprobt werden können.

Derzeit kann die Lehrerfortbildung jedoch noch nicht von entsprechenden Voraussetzungen ausgehen. Demgemäß sollten die zurzeit laufenden Fortbildungsaktivitäten *drei wichtige Orientierungen* haben: Es geht bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern um die Entwicklung von Medienkompetenz im Bereich neuer Medien, um den Aufbau von medienpädagogischer Kompetenz und um die Umsetzung in der Schule.

- Insgesamt sollten Aktivitäten im Bereich von Medien und Informationstechnologien in der Berufseingangsphase und in der Fortbildung von den individuellen Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer und vorhandenen schulischen Bedingungen

- für die Medienbildung ausgehen und bedarfsgerecht konzipiert werden,
- persönliche Qualifizierungen und die Entwicklung schulspezifischer Konzepte zur Medienbildung und ihre Realisierung als Ziel haben,
 - in Abstimmung zwischen beteiligten Schulen sowie Lehrergruppen aus den Schulen unter Einbindung der Schulaufsicht geplant, durchgeführt und evaluiert werden,
 - einen Wechsel von gemeinsamen Veranstaltungen mit geeigneten medienpädagogischen Qualifizierungsmöglichkeiten und unterrichtlichen sowie schulspezifischen Bestandsaufnahmen, Planungs- und Umsetzungsphasen ermöglichen,
 - verschiedene Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen unter besonderer Nutzung von Medien und Informationstechnologien sowie unter Einbindung lokaler Medieninstitutionen umfassen,
 - in ein regionales Beratungs- und Unterstützungssystem eingebunden sein und eigene Beiträge zu dessen Weiterentwicklung erbringen.

8.1.6. Entwicklung förderlicher Rahmenbedingungen

Zur Umsetzung der Ziele und der genannten Themen im Rahmen der Lehrerbildung sind folgende Entwicklungen vorrangig:

- Entwicklung im Bereich der Lehr-, Lern- und Arbeitsformen,
- im Bereich der technischen Infrastruktur,
- im Bereich der Personal- und Organisationsstruktur.

Entwicklungen im Bereich der Lehr-, Lern- und Arbeitsformen:

Bei der Durchführung von Veranstaltungen sollten Medien und Informationstechnologien sowohl Gegenstand als auch Mittel des Lehrens und Lernens sein. Werden Medien und Informationstechnologien auch als Mittel des Lehrens und Lernens verwendet, erfahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer deren Möglichkeiten und

Grenzen im eigenen Tun. Modelllernen kann als Basis für die spätere eigene Praxis stattfinden. Insbesondere sollten folgende Möglichkeiten entwickelt und genutzt werden:

- Präsentationen von Software mit festinstallierten oder mobilen Geräten,
- Lernen und Arbeiten mit Lerngruppen in Computerlaboren bzw. Multimedia-Seminarräumen,
- eigenes Gestalten von Software an betreuten Einzelarbeitsplätzen und Einbringen der Produkte in die Gruppendiskussion,
- Analyse und Bewertung von Lernsoftware an Einzelarbeitsplätzen und Diskussion der Ergebnisse in Lerngruppen,
- entdeckendes und kooperatives Lernen in Arbeitsgruppen und Tutorien in einer multimedialen Lernwerkstatt bzw. einem pädagogischen Computerzentrum,
- Teilnahme bzw. Mitwirkung an virtuellen Seminaren,
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von unterrichtlichen Erprobungen mit Schülergruppen,
- Planung und Durchführung von Projekten zur Lernforschung,
- Vor- und Nacharbeiten vom häuslichen Computer aus.

Bei solchen Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen kann u.a. auf Angebote aus Bildungsservern sowie auf weitere Bildungs-, Informations- und Kommunikationsangebote im Netz zugegriffen werden.

Die technischen Möglichkeiten können darüber hinaus genutzt werden, um in einen Austausch mit Lernenden und Lerngruppen an anderen deutschen, europäischen oder außereuropäischen Institutionen der Lehrerbildung zu treten. Dozenten und Lernende an verschiedenen Standorten können gemeinsame Veranstaltungen durchführen oder Lerngemeinschaften bilden. Des Weiteren ist es denkbar, einzelne Studienmodule aus dem Angebot nationaler oder internationaler Universitäten wahrzunehmen und in die jeweiligen Lernaktivitäten zu integrieren.

Mit der Realisierung solcher Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen können Aus- und Fortbildung im Sinne eines stärker selbstständigen und selbstverantworteten und zugleich kooperativen Lernens gestaltet werden. Allerdings sollten entsprechende

Wandlungen durch ein geeignetes Beratungs- und Unterstützungssystem sowie durch ein angemessenes Verhältnis von selbständigen und angeleiteten sowie von individuellen und sozialen Lernphasen gekennzeichnet sein. Unter diesen Voraussetzungen lässt sich die Studien- und Lernkultur in der Lehrerbildung in förderlicher Weise weiterentwickeln.

Entwicklung einer geeigneten technischen Infrastruktur:

Die Frage einer geeigneten (technischen) Infrastruktur ist eng verknüpft mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen. Die etablierte bzw. zu entwickelnde Infrastruktur sollte unterstützend für die verschiedenen Lehr- und Lernformen sein und entsprechend umfassend ausgerichtet werden. Dabei sind mit der Infrastruktur nicht nur technische Systeme gemeint, sondern ebenso die räumlichen Bedingungen, die Softwareausstattung, einschlägige Literatur und Unterrichtsmaterialien. Der Ausbau der Infrastruktur kann sich auf die Informations- und Kommunikationstechnologien konzentrieren - vorausgesetzt, die herkömmlichen Medienbereiche, z.B. Video, sind in den zurückliegenden Jahrzehnten an den Institutionen der Lehrerbildung durch eine hinreichende technische Ausstattung in zufriedenstellender Weise berücksichtigt worden.

Im Hinblick auf den Aufbau oder die Weiterentwicklung einer geeigneten technischen Infrastruktur – sollte ausgehend von den Anforderungen, die sich aus dem jeweiligen konzeptionellen Rahmen ergeben – eine Bestandsaufnahme erfolgen. Auf dieser Grundlage sollten Schritte geplant und Finanzierungsmöglichkeiten geprüft werden, die letztlich zu einem breiten Spektrum von Lern- und Arbeitsmöglichkeiten führen.

Im Folgenden werden die dafür notwendigen Ausstattungen und Einrichtungen sowie Räume kurz skizziert. Wichtig ist, dass die jeweiligen Funktionalitäten verfügbar sind. Dabei können in einzelnen Räumen unter Umständen mehrere Funktionen bereitgestellt werden. Die Frage, wo sich die verschiedenen technischen Einrichtungen bzw. Räume befinden, muss für die jeweiligen Institutionen bedingungsgerecht entschieden werden.

Für Veranstaltungen können neue Medien zur Präsentation multimedialer Dokumente, als Werkzeuge oder als Analysegegenstand genutzt werden. Da eine Vollversorgung aller Räume mit entsprechenden Geräten nicht abzusehen ist, bieten mobile Einheiten - bestehend aus einem multimedia- und netzwerkfähigen Notebook, einem mobilen Datenprojektor (Beamer) sowie Aktivlautsprechern - eine sinnvolle Alternative.

Ein sinnvolles Arbeiten in Multimedia-Seminarräumen ist nur dann sichergestellt, wenn für maximal zwei Lernende ein Arbeitsplatzrechner zur Verfügung steht. Die Arbeitsplatzrechner müssen in einem lokalen Netzwerk miteinander und mit dem Internet verbunden sein. Um für das Arbeiten in Kleingruppen nicht durch die Monitore zu stören, ist es sinnvoll, die Monitore unter einer Glasplatte zu montieren oder die Möglichkeit einzurichten, sie zu versenken.

Eine Multimedia-Lernumgebung sollte Informationen bereitstellen, Recherchemöglichkeiten bieten, individuelles, kommunikatives und kooperatives Arbeiten unterstützen. Zu den wichtigsten Kommunikationsmöglichkeiten gehören E-Mail, Diskussionsforen (News-Groups) und Konferenz- oder Chat-Foren. Es sollte ein Kommunikationsserver vorhanden sein, der als Plattform für gängige Kommunikationsprotokolle und -dienste im Internet bzw. Intranet dient, Datenschutz und -sicherheit gewährleistet sowie wesentliche Groupware-Funktionalitäten unterstützt (shared workspaces, Dokumentenverwaltung, hierarchische Zugriffsrechte, group-awareness und Projektplanungstools). Akustische Kommunikationsformen (Telefonkonferenz) oder bildliche Unterstützungen (Bildtelefon, Videokonferenzen) sind wünschenswert. Weiter sollten Möglichkeiten gegeben sein, eigene Webseiten zu erstellen oder aufzubereiten. Dies setzt zusätzlich einige Peripheriegeräte voraus. Dazu gehören ein Scanner, eine Digitalkamera und ggf. eine Videokamera sowie entsprechende Bearbeitungswerkzeuge.

Neben solchen Multimedia-Seminarräumen für angeleitetes Lernen in Lerngruppen sollte eine Medienwerkstatt eingerichtet werden. Bei ähnlicher Ausstattung sollten dort vor allem Workshops, eigenständige Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeiten sowie Erprobungen mit Lerngruppen aus Schulen möglich sein.

Über solche Übungsmöglichkeiten in Multimedia-Seminarräumen oder Medienwerkstätten hinaus sollten Lehrende und Lernende, die Medienangebote mit höheren technischen Anforderungen analysieren oder auch selbst multimediale Materialien, inklusive der Einbindung von Video, erstellen wollen, auf eine hochwertige Ausstattung mit kompetenter technischer Beratung und Unterstützung zurückgreifen können.

Um Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit zu bieten, sich für die Analyse von Medienprodukten und für die Erstellung von Unterrichtsplanungen mit Softwareangeboten auseinander zu setzen, ist es notwendig, ausgewählte, exemplarische Unterrichtssoftware bereitzustellen. Bei der Auswahl der Produkte sollten die verschiedenen Softwaretypen (z. B. Tutorials und Übungsprogramme, spielerische Lernprogramme, Computerspiele, Simulationsprogramme, Datenbestände und Datenbanken, Werkzeuge, Programmiersysteme, Hypermedia-Arbeitsumgebungen) vertreten sein. Eine geeignete Dokumentation sollte den Zugriff für Lehrende und Lernende unterstützen.

Für die Entwicklung der technischen Infrastruktur sollte eine Zusammenarbeit mit medienrelevanten Einrichtungen innerhalb – gegebenenfalls auch außerhalb – der jeweiligen Institution, zum Beispiel mit Medienzentren oder Rechenzentren, angestrebt werden. Für die Finanzierung sind in der Regel Antragstellungen im Rahmen geeigneter Programme notwendig.

Entwickeln einer geeigneten Personal- und Organisationsstruktur:

Für Institutionen der Lehrerbildung, die ein Veranstaltungsangebot zur Medienverwendung und zur Medienerziehung bzw. Medienbildung entwickeln möchten, gibt die Kommission folgende Empfehlungen: Als erster Schritt zur Entwicklung und zur Erprobung eines Veranstaltungsangebots sowie geeigneter Veranstaltungsformen sollte an der jeweiligen Institution eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden. Der Arbeitsgruppe sollten (möglichst) Mitglieder aus verschiedenen Bereichen angehören, die innerhalb und außerhalb der jeweiligen Institution für die Lehrerbildung und Medienfragen wichtig sind.

Für die Bildung der Arbeitsgruppe ist es günstig, wenn es mindestens eine Stelle in der Institution gibt, zu deren Arbeitsgebiet die Medienpädagogik gehört. Unter Umständen muss eine entsprechende Stelle eingerichtet werden. Von dieser Stelle aus könnten die Kontakte und Arbeitszusammenhänge mit den anderen Bereichen aufgebaut werden. Daneben ist die Sicherstellung medientechnischer Unterstützung außerordentlich wichtig.

In der Arbeitsgruppe sollte eine Verständigung herbeigeführt werden über

- medienpädagogische Grundlagen, z.B. Leitideen und Aufgabenbereiche der Medienverwendung und Medienerziehung bzw. Medienbildung in Schule und Lehrerbildung,
- Aufgaben und Zielsetzungen der Arbeitsgruppe, insbesondere über die Entwicklung eines konzeptionellen Rahmens, über den Aufbau oder die Weiterentwicklung der Infrastruktur, über die Entwicklung von Kooperationsformen,
- mögliche Evaluationen.

Für die Entwicklung des Lehrangebots sollte sich die Arbeitsgruppe regelmäßig treffen. Als Instrumente für die Planung haben sich Veranstaltungsankündigungen bzw. -kommentare und ihre Besprechung mit der Prüfung hinsichtlich der notwendigen Breite und Tiefe des Angebots bewährt. Für die Dokumentation eignen sich Kurzbeschreibungen. Die Diskussion der Erfahrungen kann zugleich der Evaluation dienen.

Für die Evaluation empfiehlt es sich – außer Rückmeldungen und Diskussionen – auch Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und einzelne veranstaltungsbezogene Tests oder Klausuren sowie eine Auswertung von schriftlichen Ausarbeitungen oder von anderen Formen der Leistungserbringung durchzuführen. Die Arbeitsgruppe sollte den gesamten Prozess der Entwicklung des Lehrangebots und der technischen Infrastruktur begleiten und evaluieren. Dabei sollten auch eigene Qualifizierungsmaßnahmen geplant und realisiert werden. Außer regelmäßigen Arbeitssitzungen empfiehlt es sich, während des Entwicklungsprozesses von Zeit zu Zeit einen ganztägigen Workshop durchzuführen, in dem - neben Qualifizierungsmaßnahmen - auch weiter gehende inhaltliche Fragen diskutiert werden können.

Im Laufe des Entwicklungsprozesses sollte eine Kontaktaufnahme, die möglichst in kooperative Aktivitäten einmünden sollte, mit anderen lehrerbildungs- und medienrelevanten Einrichtungen der Region erfolgen, z. B. mit Medienzentren, Ausbildungsschulen, mit dem Schulamt und mit Medienzentren. Dabei sollte möglichst ein regionales Unterstützungs- und Beratungssystem – getragen von einem regionalen Beirat – entstehen.

8.2 Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität

Zu den dominanten Diskursen in den Geistes- und Sozialwissenschaften gehört die Auseinandersetzung über ein neues Verständnis von Pluralität, Heterogenität und Alterität. Pluralität, so die Forderung, sei als „allgemeine Grundverfassung der Gesellschaft“ anzuerkennen, da „plurale Sinn- und Aktionsmuster [...] von wirklicher Demokratie untrennbar“ sind (WELSCH 1997, S. 5). In die Lehrerbildung hat diese Diskussion vornehmlich über verschiedene, seit den 1970er Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaft herausgebildete Spezialisierungen Eingang gefunden, insbesondere über die „Interkulturelle Pädagogik“, die sich an nicht wenigen Standorten der Lehrerbildung inzwischen auch als eigenes Studienangebot etabliert hat.

Zentral ist die Frage nach einer Neubestimmung des Verhältnisses von Differenz und Gleichheit in einer Schule, deren Schülerschaft sich in den letzten Jahrzehnten unübersehbar ausdifferenziert hat, vor allem sprachlich, ethnisch/national und kulturell. Zwar ist die Erkenntnis, dass die Schülerinnen und Schüler sich je nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion, Sprache usw. unterscheiden, nicht neu, wohl aber die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall, verbunden mit der Forderung nach Überwindung der bisherigen homogenisierenden und zielgruppenspezifisch ausgerichteten kompensatorischen Strategien im Umgang mit Differenz. In diesem Sinne wird ein Perspektivwechsel bzw. ein Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung gefordert⁷⁰.

⁷⁰ Zum Perspektivwechsel vgl. die Arbeiten im Forschungsschwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“, FABER 1990 und GOGOLIN 2000; ferner KMK 1996; zum Paradigmenwechsel vgl. u.a. Lehrerinnen und Lehrer für das „Haus des Lernens“ 1996.

8.2.1. Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe

In einer Reihe der schon auf Bundes- und Landesebene vorliegenden Vorschlägen zur Reform der Lehrerbildung wird interkulturelle Bildung als „Schlüsselkompetenz“, als „integraler Bestandteil der Lehrerbildung“ und als „Querschnittsaufgabe“ qualifiziert (Lehrerinnen und Lehrer für das „Haus des Lernens“ 1996; KMK 1996; TERHART 2000). Bei sorgfältiger Lektüre dieser Texte zeigt sich jedoch, dass die angesprochenen Reformpapiere folgendes Problem kennzeichnet: Die sich aus der Globalisierung ergebenden Veränderungen im Gegenstandsfeld der im Lehramtsstudium involvierten Fachwissenschaften (einschließlich Erziehungswissenschaft) werden nicht als tief greifende, die historisch herausgebildeten Normalitätskonstrukte in Frage stellende Veränderungen wahrgenommen. Statt dessen werden sie als einzelne, voneinander getrennte „neue“ Phänomene und „neue Herausforderungen“ vorgestellt und für jede(s) wird eine „neue“ pädagogische Antwort erwartet, sei es „interkulturelle Erziehung“, „Europäische Dimension im Bildungswesen“, „reflexive Koedukation“, „Integrationspädagogik“, „Medienerziehung“, „Umwelterziehung“ usw.

Auf diese Weise entsteht der Eindruck, es gebe (beliebig) viele, miteinander nicht oder kaum zusammenhängende „neue“ Aufgaben, für die es scheinbar zusätzlicher Angebote bedürfe. „Neu“ wird hier viel zu schnell mit „zusätzlich“ gleichgesetzt. Die Folge ist, dass die neuen Aufgaben als Belastung oder gar Überforderung von Schule und Lehrern wahrgenommen und nicht selten abgewehrt werden ⁷¹.

⁷¹ Auf diesem Mißverständnis beruht auch die Warnung der Gemischten Kommission, in deren Text es am Schluss des Abschnitts „Neue Problemlagen und Herausforderungen“ (in dem sie verschiedene Phänomene der gesellschaftlichen Veränderungen anspricht) heißt: „Schule und Lehrerberuf können nicht zu einem universell beanspruchten Instrument der Vorbereitung auf Modernisierung wie auch des Ausgleichens von individuellen und gesellschaftlichen Folgeschäden sich beschleunigender Modernisierung werden. Es wäre ebenso utopisch wie ideologisch, dem Bildungssystem wie auch den Bildungsberufen die Bewältigung gesellschaftlich-kultureller Probleme zu übertragen und diese eben damit zu überfordern. Insofern geht die Kommission von einem inhaltlich begrenzten, realistischen Mandat der Lehrerschaft und damit von einem spezifischen Verständnis von Professionalität im Lehrerberuf aus: Der Kernbereich der professionellen Kompetenz ist die Organisation von Lehren und Lernen“ (Terhart 2000, S. 38).

Eine Reform der Lehrerbildung hingegen, die interkulturelle Bildung konsequent als Querschnittsaufgabe zu fassen sucht, ist

- zu denken als ein langfristiger Prozess, der auf eine Veränderung der Lehrerbildung im Kern zielt, und
- zu beginnen mit einer kritischen Befragung der bisherigen, eng mit der Geschichte der nationalstaatlich verfassten Schule und Lehrerbildung verbundenen Ausbildungsgegenstände und -strukturen.

In diesem Sinne ist von drei weit verbreiteten Erklärungs- und Denkmustern Abschied zu nehmen:

- erstens von der Vorstellung, interkulturelle Bildung sei eine „Reparaturpädagogik“ für (ausländische resp. zugewanderte) Kinder und ein „Toleranztraining“ für (inländische) Kinder zwecks Bewahrung des sozialen Friedens in der Schule und in der Gesellschaft⁷²;
- zweitens von der Vorstellung, dass es sich bei interkultureller Bildung und europäischer Dimension im Bildungswesen um voneinander getrennte „neue“ Aufgaben handle;
- drittens von der Auffassung, interkulturelle Bildung sei eine passagere Aufgabe neben vielen anderen.

Damit interkulturelle Bildung tatsächlich als *Querschnittsaufgabe* begriffen und in die Reform der Lehrerbildung eingebracht werden kann, ist klarzustellen, dass und wie die so genannten neuen Aufgaben untereinander zusammenhängen. Der für alle gemeinsame Ansatzpunkt ist ein „gesteigertes Pluralitätsbewusstsein“ (WELSCH 1994); alle verweisen darauf, dass ein neuer Umgang mit Heterogenität und mit der Frage nach dem Verhältnis von Differenz und

⁷² Vgl. Lehrerinnen und Lehrer für das „Haus des Lernens“ 1996, S. 68.

Gleichheit gefordert ist. Dies schließt zwingend die Frage nach dem bisherigen Umgang mit Heterogenität ein und danach, wie dieser „alte Umgang“ die Inhalte und Strukturen des „Arbeitsplatzes Schule“ und der Lehrerbildung bestimmt hat und noch bestimmt, um so den Ansatzpunkt für die gewünschte(n) Reform(en) herausfinden zu können⁷³. Dies wird im Folgenden für Hamburg ausgeführt: Nach einer Skizze der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in den Schulen folgt eine Bestandsaufnahme der schon gegebenen Ansätze interkultureller Bildung in der Hamburger Lehreraus- und -fortbildung. Den Abschluss bilden die *Empfehlungen der Kommission zur Ergänzung und Weiterentwicklung dieser Ansätze*.

8.2.2 Skizze der aktuellen sprachlichen, nationalen/ ethnischen und kulturellen Vielfalt in den Hamburger Schulen

Der Statistik nach hat die Hamburger Schülerschaft sich in den letzten 35 Jahren sprachlich-kulturell deutlich ausdifferenziert. Allein zwischen 1980 und 1999 hat sich der Anteil passausländischer Schülerinnen und Schüler an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mehr als verdoppelt: von 9,1 % auf 21,5%. Die passausländischen Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf alle Schulformen und (fast) alle Schulen. Im Schnitt stellen sie einen Anteil zwischen 18% und 25%. Auffällig hoch ist ihre Zahl in den Hauptschulen (34,9%) und in den Sonderschulen (25%); auffällig niedrig ist sie an den Gymnasien, aber auch dort sind es noch 10,1%. Was die Verteilung auf die einzelnen Schulen angeht, so bietet sich folgendes Bild: 10 Hamburger Schulen haben keine passausländischen Schülerinnen und Schüler; 14 haben zwischen 60% und 85%; 69 Schulen zwischen 40% und 59%; 142 zwischen 20% und 39% und 96 Schulen zwischen 10% bis 19%; die restlichen 101 Schulen haben einen Ausländeranteil von bis zu 9%. Eine neuere Statistik der

⁷³ Vgl. hierzu die Ergebnisse verschiedener Projekte im Rahmen des FABER-Forschungsschwerpunktprogramms, u.a. dargestellt in GOGOLIN/NAUCK 2000; vgl. auch KRÜGER-POTRATZ/JASPER/KNABE 1998.

Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen und in den Klassen 1 bis 10 weist 88 Sprachen aus, die in den Hamburger Schulen gesprochen werden.⁷⁴ Zur kulturellen Vielfalt in den Schulen gibt es leider keine speziellen Angaben, aber aus der Tatsache, dass es in Hamburg über 100 verschiedene Konfessionen und Religionen gibt, lässt sich auf eine entsprechende Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Bindungen der Schülerschaft schließen.⁷⁵

Doch selbst wenn man diese Angaben um weitere - im Prinzip vorhandene statistische Daten (Religion, Geschlecht, Aufenthaltsstatus, Migrationsform) - ergänzt, so erlauben sie letztlich keine hinreichend genaue Beschreibung der tatsächlichen Heterogenität der Schülerschaft. Denn: Von der Nationalität kann nicht auf die Familiensprache⁷⁶ und schon gar nicht auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler in dieser und/oder in Deutsch geschlossen werden. Ausländischer Pass und Deutsch als Erstsprache schließen einander ebenso wenig aus wie deutscher Pass und eine nichtdeutsche Muttersprache oder Zweisprachigkeit⁷⁷. Auch gibt der ausländische Pass keine Auskunft über die Migrationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler, weder darüber, wie lange eine Familie in der Bundesrepublik resp. in Hamburg lebt, noch darüber, wie und wo sie ihre Zukunft plant.

⁷⁴ Mutter-Erstsprachen: Schüler nach Muttersprachen, Schuljahr 1999/2000; eine weitere gute Möglichkeit, präzise Daten zur Sprachenvielfalt zu gewinnen, würde die Beteiligung an dem Projekt des Europarats (unter Leitung von GUUS EXTRA, Tilburg) bieten: Multilingual Cities Project 2000. Zur Frage des Umgangs mit sprachlicher Pluralität in Europa, vgl. Declaration of Oegstgeest 2000.

⁷⁵ Grünberg, W./Salbaugh, D.L./Meister-Karanikas: Lexikon der Hamburger Religionsgemeinschaften. Religionsvielfalt in der Stadt von A-Z, Hamburg 1994.

⁷⁶ Die Sprachenvielfalt reicht von Türkisch und Russisch über die Sprachen aus den Gebieten resp. Staaten des ehemaligen Jugoslawien, Farsi, Dari, Polnisch bis zu den „klassischen“ Arbeitsmigrantensprachen Griechisch, Portugiesisch, Spanisch, Italienisch usw.

⁷⁷ Einen ersten Eindruck vermittelt die von der Universität Landau durchgeführte Untersuchung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger, vgl. Hamburger Erhebung 2000.

Aber: So unzureichend die statistischen Daten sein mögen, sie belegen zweifelsfrei, dass angefangen von den Praktika während der ersten Ausbildungsphase über die zweite Phase bis zur Berufstätigkeit jede (zukünftige) Lehrkraft (auch) in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen unterrichtet, ganz abgesehen von der Heterogenität hinsichtlich Geschlecht, sozialem und kulturellem Kapital der Familie, Migrationserfahrung, physische/psychische Gesundheit, Alter usw. Sie lassen darüber hinaus den Schluss zu, dass die Zusammensetzung der Hamburger Lehrerschaft keineswegs diese Heterogenität spiegelt. Zwar gibt es „ausländische Lehrerinnen und Lehrer“ für den muttersprachlichen Unterricht, die zum Teil auch im Rahmen der Schulsozialarbeit eingesetzt werden, aber für alle weiteren Fächer fehlen „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“.

Zielsetzung der von der Kommission erarbeiteten Empfehlungen ist es daher, sicherzustellen, dass *zukünftig* alle Hamburger Lehrerinnen und Lehrer angemessen auf diese Situation vorbereitet und mehr Studierende mit „Migrationshintergrund“ für eine pädagogische Ausbildung gewonnen werden können.

8.2.3. Zu den bestehenden Ansätzen interkultureller Lehreraus- und -fortbildung in Hamburg

Es gibt in Hamburg ausbaufähige Ansätze im Bereich interkultureller Lehrerbildung, mit ersten auch institutionell abgesicherten Schnittstellen zwischen erster, zweiter und dritter Phase. Die bestehenden Studien- und Ausbildungsangebote reichen von der Möglichkeit thematischer Schwerpunktbildungen über Spezialisierungen im Fachstudium bis hin zu zertifizierten Zusatzausbildungen. Dennoch ist eine Aus- und Fortbildung ohne Berührung mit diesen Fragen auch aktuell nicht nur möglich, sondern - nicht zuletzt angesichts der großen Zahl von Lehramtsstudierenden - auch wahrscheinlich! Vor allem besteht die Gefahr der Marginalisierung des bestehenden Angebots, sofern es nicht konsequent so weiterentwickelt wird, dass

- der geforderte Perspektivwechsel in der Lehrerbildung generell eingeleitet wird (also „Neudenken“ der Lehrerbildung im Ausgang von „Heterogenität als Normalfall“),

- weitere notwendige Spezialisierungen (Zusatz- resp. Ergänzungsstudiengänge) entwickelt und - mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet - angeboten werden, und
- Anreize für die Rekrutierung von „Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund“ entwickelt werden.

Als erstes sind die durch die „Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung“ koordinierten Angebote zu nennen. Den Kern bildet die Zusatzausbildung „Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprachen“, ein 1980 etabliertes und zwischenzeitlich weiterentwickeltes Zusatzstudienangebot, das von den Fachbereichen Erziehungswissenschaft und Sprachwissenschaft getragen wird. 30 Studienplätze stehen pro Semester zur Verfügung. Zulassungsvoraussetzung ist das Erste Staatsexamen für ein Lehramt. Die Zusatzausbildung ist auf drei Semester ausgelegt; zu studieren sind vier Themenbereiche: (1) Deutsch als Zweitsprache, (2) Mehrsprachigkeit sowie Erfahrungen mit einer „zugewanderten“ Sprache⁷⁸; (3) interkulturelle Erziehung und (4) soziale und politische Bedingungen des Lebens im Einwanderungsland Deutschland.

Diese Zusatzausbildung ist *interdisziplinär* angelegt und weist schon jetzt erste vertraglich abgesicherte Verbindungen zur Zweiten und Dritten Phase sowie zu verschiedenen Teilen des grundständigen Studiums auf. Von hier aus sind auch Impulse zur Installierung neuer Fachstudien, so zum Studiengang „Intercultural Studies“ im Rahmen des „International Center for Advanced Studies“ ausgegangen⁷⁹.

Die Zusatzausbildung ist mit der *Dritten Phase* insofern verbunden, als pro Semester fünf Lehrkräfte, die als Beamte im Hamburger Schuldienst beschäftigt sind, mit der Hälfte ihrer Unterrichtszeit für die Zusatzausbildung „Lehrer für Schüler verschiedener Muttersprachen“ freigestellt werden können; bisher haben mehr als 180 Lehrkräfte davon Gebrauch gemacht.

Eine Verbindung zur *Zweiten Phase* ist seit 1996 in Form eines Wahlbereichs in den Ausbildungsrichtlinien verankert: Referendare

⁷⁸ Hier wird vor allem Türkisch angeboten.

⁷⁹ Die „Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung“ ist am Lehrangebot dieses Studiengangs beteiligt.

und Referendarinnen haben die Möglichkeit, als individuelle Schwerpunktsetzung die Didaktikseminare der Zusatzausbildung zu besuchen.

Die Verschränkungen der Zusatzausbildung „Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprachen“ mit Studienangeboten in der *Ersten Phase* sind vielfältiger.

- *Fakultative Schwerpunktsetzungen im erziehungswissenschaftlichen Studium*

Aufgrund der Freiheiten, die die Studien- und Prüfungsordnungen den Studierenden gewähren, steht es allen Studierenden offen, unabhängig von ihren Fächern, einen Schwerpunkt „interkulturelle Bildung“ zu setzen und zwar im erziehungswissenschaftlichen Studium, in einigen wenigen Fachdidaktiken und auch im Fach Deutsch. Diese Angebote werden *nicht* gesondert zertifiziert. Mögliche thematische Schwerpunkte sind z.B.:

- Geschichte und Theorie der Migration, Multikulturalität der Gesellschaft und Monolingualität der Schule,
- Erziehung und Bildung in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund,
- Lernprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit,
- Deutsch als Zweitsprache und
- Didaktik einzelner Unterrichtsfächer in interkultureller Perspektive, z.B. interreligiöses Lernen.

Ein weiteres Angebot sind die von der „Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung“ regelmäßig angebotenen Seminare „Praxisorientierte Einführung“ unter interkultureller Perspektive. Sie sollen die Lehramtsstudierenden frühzeitig dazu anregen, sich explizit mit der in den Schulen gegebenen Heterogenität auseinander zu setzen. Doch: Es handelt sich hierbei (a) um Angebote, die an einzelne Lehrende gebunden sind und vor allem bedeutet (b) *Wahlfreiheit, dass Studierende diese Möglichkeiten - formal folgenlos - ignorieren können!*

Schwerpunktsetzungen und Ergänzungsstudien in einzelnen Fachwissenschaften

Deutsch als Zweitsprache

„Deutsch als Zweitsprache“ ist ein Studienschwerpunkt, den Studierende des Faches Deutsch prüfungsrelevant studieren können. Hierzu liegt vom Amt für Schule eine in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Erziehungswissenschaft und Sprachwissenschaft ausgearbeitete Interpretation der Prüfungsordnung vor. Auch hier gilt: Studierende des Faches Deutsch können diese Möglichkeit nutzen oder ignorieren, die Anerkennung und der „Wert“ ihrer Deutschfakultas bleibt davon *unberührt*.

„Religionsunterricht für alle“

Seit Jahrzehnten gibt es in Hamburg einen „Religionsunterricht für alle“, in dem nicht nach Konfession und Religion getrennt wird.⁸⁰ Für eine entsprechende Lehrerbildung ist ein in diese Richtung weisender, ausbaufähiger Ansatz die Initiative zur Einrichtung eines Lehrstuhl für Islamische Theologie. Um die entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer angemessen auf den „Religionsunterricht für alle“ vorzubereiten, sollten die Überlegungen langfristig dahin gehen, auch Angebote zu anderen nichtchristlichen Religionen im Sinne einer neuen Fachorientierung, die von religiöser Pluralität als Normalfall ausgeht, zu institutionalisieren (vgl. WEIBE/DOEDENS 2000).

Türkisch als Unterrichtsfach

Zwei bis drei (!) Studienplätze stehen im Fachbereich Orientalistik für „Türkisch als Unterrichtsfach“ zur Verfügung. Rechtlich abgesichert ist das Angebot durch einen Zusatz zur Prüfungsordnung von 1982 (§ 22, Abs. 3). Außer in der Sonderpädagogik kann Türkisch wie jede andere Philologie gewählt werden. Je nach den sprachlichen Vorkenntnissen (im Türkischen) umfasst das Fachstudium 32 - 40 SWS; verpflichtend ist ein dreimonatiger Sprachaufenthalt in der Türkei. Hier fehlt - so auch die Auf-

⁸⁰ Vgl. Weisse, W./Doedens, F. (Hrsg.): Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg: Novemberakademie 1999. Münster/New York/München/Berlin 2000.

fassung des Fachbereichs Orientalistik⁸¹ - ein *eigenständiger* Lehrstuhl für türkische Sprache und Literatur und ihre Didaktik.

8.2.4 *Vorschläge der Kommission*

Bislang gibt es bundesweit kein Modell für Lehrerbildung, das strukturell und inhaltlich die Frage gelöst hätte, wie die neue Querschnittaufgabe, die letztlich interdisziplinäre Strukturen verlangt, wahrgenommen werden kann. Für Hamburg empfiehlt die Kommission daher, bestehende Ansätze zu stärken und auszubauen, mit dem Ziel, dass zukünftig eine Lehreraus- und -fortbildung ohne Berührung mit Fragen sprachlicher, ethnischer, kultureller Heterogenität ausgeschlossen ist (interkulturelle Bildung als „Querschnittaufgabe“, Abschnitt 8.2.4.1), und neue Fachangebote resp. Fachschwerpunktsetzungen etabliert resp. abgesichert werden können (Abschnitt 8.2.4.2).

Darüber hinaus empfiehlt die Kommission zu prüfen, inwieweit die Modularisierung der Studiengänge eine gute Möglichkeit zur Einleitung von Strukturveränderungen im Sinne des hier angesprochenen Perspektivwechsels in allen Anteilen und Phasen der Lehrerbildung darstellt.

8.2.4.1 *Weiterentwicklung und Ergänzung interkultureller Angebote für alle Lehrerinnen und Lehrer: Querschnittaufgabe*

Hier steht - bezogen auf alle Ausbildungsanteile und -phasen - die kritische Auseinandersetzung mit den gegebenen Inhalten und Strukturen im Mittelpunkt. Die Leitfrage lautet: Warum sind Differenzen (in Bezug auf Sprache, Ethnizität, Geschlecht, Gesundheit/Behinderung usw.) als Defizite oder Sonderprobleme übersetzt worden, für die dann nur Teile der Lehrerschaft verantwortlich wa

⁸¹ Der Fachbereich Orientalistik empfindet dieses Studienangebot als Überforderung.

ren/sind - eine Frage, die auch hinsichtlich der Entscheidung darüber, was zukünftig jede Lehrkraft wissen und was weiterhin Aufgabe von Experten bleiben muss, zu stellen ist. In diesem Sinne sind die - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - nachstehend aufgelisteten Fragen zu verstehen:

- Welchen Kräftekonstellationen und Denkfiguren verdanken sich die bisherigen Strukturen der Lehramtsausbildung?
- Welche Strategien, Ordnungsprinzipien, Denk-, Handlungs- und Entscheidungsmuster sind historisch herausgebildet worden, um in der „Massenschule“ die kulturelle und soziale Integration der nachwachsenden Generation im Nationalstaat zu sichern?
- Wie resp. wo bestimmen diese Strategien und Denkmuster bis heute Ausbildung und Unterricht?
- Wie sind sie in den bildungspolitischen Entscheidungen und rechtlichen Regelungen verankert?
- Wie und wo haben sie Eingang in Theorien (Theorien der Schule, Theorien des Lehrens und Lernens, entwicklungspsychologische Ansätze, Anthropologien, usw.) gefunden? Wie haben sie die „innere Ordnung“ der Schule (Verhaltensregeln, Schulordnungen, Rollenbeschreibungen) mit bestimmt?
- Welche Gegenentwürfe hat es historisch gegeben und warum sind sie „gescheitert“?

Diese Fragen, die ihren Platz insbesondere in den *Kerncurricula* der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen wie fachwissenschaftlichen Ausbildung haben, führen dazu, dass (zukünftige) Lehrkräfte sich in allen Teilen der Ausbildung mit der *Geschichte ihres „Arbeitsplatzes“ und ihrer Profession* auseinandersetzen müssen, mit dem Ziel der *Bewusstmachung von Normalitätskonstrukten*, und somit mit den *Strukturen sowie Strategien von Inklusion/Exklusion*.

Darüber hinaus - und *dies ist neu* - gehört zur Installierung der Interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe, dass *alle* Lehrkräfte, Gelegenheit bekommen müssen, sich *Grundkenntnisse in Fragen von Spracherwerb, Zweitspracherwerb (Deutsch als Zweitsprache) und innersprachliche Heterogenität* anzueignen, mit dem

Ziel eines bewussten und zielgruppengerechten Einsatzes der Unterrichtssprache Deutsch in jedem Fach: Ein wesentlicher Inhalt eines derartigen Ausbildungsangebots ist außerdem das Erlernen von Strategien, um (a) sich in mehrsprachigen Situationen professionell bewegen zu können, ohne mehrere Sprachen tatsächlich sprechen zu können und (b) die gegebene Mehrsprachigkeit *allen* Lernern *als Ressource* zugänglich zu machen.

In dieser Perspektive empfiehlt die Kommission zu prüfen, wie das gemeinsame Studium der Lehramtsstudenten, das bisher nur in Erziehungswissenschaft/Sozialwissenschaften erfolgt, um ein *vier- bis sechsstündiges Angebot* (zeugnis- resp. prüfungsrelevant) „Deutsch als Arbeits- resp. Unterrichtssprache“, „Strategien der Kommunikation in Situationen sprachlicher Pluralität“ ergänzt werden kann. Zu denken ist an ein interdisziplinäres Angebot, bereitgestellt von den Arbeitsbereichen, resp. Fächern/Fachbereichen: Erziehungswissenschaft (Interkulturelle Bildung), Germanistik (Deutsch als Zweitsprache), Linguistik (Spracherwerb/Zwei- und Mehrsprachigkeit) und von den Fachdidaktiken zusammen mit den Fachwissenschaften (Unterrichtssprache/Fachsprache Deutsch).

8.2.4.2 *Weiterentwicklung und Ergänzung bestehender Angebote interkultureller Bildung: Spezialisierungen*

Deutsch als Zweitsprache: Spezialisierung

Die Kommission empfiehlt den Ausbau des Ergänzungsstudiums „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) zu installieren - unabhängig von der oben ausgesprochenen Empfehlung für die Einrichtung eines Angebots in DaZ (Spracherwerb/Mehrsprachigkeit) für alle Lehrkräfte. Die für Deutsche als Zweitsprache speziell qualifizierten Lehrkräfte könnten in den Schulen (Förderklassen), aber auch in der Weiterbildung eingesetzt werden. Denn alle bekannten Daten weisen darauf hin, dass (1) in der Bundesrepublik Zuwanderung ein wichtiger demographischer und ökonomischer Faktor bleibt und dass (2) auch Kinder aus Zuwandererfamilien, die in der Bundesrepublik geboren werden, primär in der Sprache ihrer Familie aufwachsen und die deutsche Sprache nicht in der Weise in die

Schule „mitbringen“ wie diese es - traditionell - als „normal“ voraussetzt.

Integrierter Religionsunterricht

Die Kommission empfiehlt die Weiterentwicklung eines Studien- und Weiterbildungsangebots für Lehrerinnen und Lehrer des Faches Religion (integrierter Religionsunterricht). Ein erster Schritt zur Realisierung könnte die Einrichtung eines Lehrstuhls für Islamische Theologie sein. Gleichzeitig ist ein Konzept zu entwickeln, das sicherstellt, dass - über Christentum und Islam hinaus - andere Weltreligionen ihren Platz in der Aus- und Fortbildung finden, ohne für jede einen neuen Lehrstuhl vorzusehen. Anzustreben ist ein fachliches Ausbildungskonzept für ein *integriertes Studium der Weltreligionen und für interreligiöses Lernen*.

Türkisch als Unterrichtsfach

Die Kommission empfiehlt den Ausbau des Studienangebots „Türkisch als Unterrichtsfach“ durch die Einrichtung eines Lehrstuhls für Türkische Sprache und Literatur und ihre Didaktik in der Lehrerausbildung und die Anerkennung sowie den Ausbau des *Türkischen als gleichberechtigte Philologie*.

Zusatzstudium „Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprachen“

Die Kommission empfiehlt, die Fortentwicklung des Zusatzstudiums „Lehrer für Kinder verschiedener Muttersprachen“ auf mehreren Ebenen und bezogen auf verschiedene Adressaten⁸²:

- die Entwicklung eines interdisziplinären Aufbaustudiengangs für Lehrkräfte, die ihre Fakultas in einem anderen (europäischen) Land erworben und ggf. nur ein Fach studiert haben; Ziel ist es, dafür Sorge zu tragen, dass in einer heterogenen Lehrerschaft einheitliche Standards gewahrt bleiben;

⁸² Hierzu liegen Vorschläge der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung vor, deren Ziel es ist, eine effizientere Nutzung der vorhandenen Lehr- und Forschungskapazitäten, einen flexiblen Einsatz des Lehrangebotes und eine Verbindung des Ausbildungsangebotes für pädagogisches Personal in der Schule und in weiteren pädagogischen Arbeitsfeldern zu gewährleisten.

- die Etablierung eines Schwerpunktbereiches Interkulturelle Bildung in Fort- und Weiterbildung für pädagogisches Personal, für die sich dasselbe Problem des produktiven Umgangs mit sprachlicher, ethnischer und kultureller Pluralität in anderen (nicht-schulischen) pädagogischen Handlungsfeldern stellt;
- den Ausbau der Mitarbeit im Studiengang „Intercultural Studies“.

Konzept für eine veränderte Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Die Kommission empfiehlt ferner, ein Konzept zur Veränderung der Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrerausbildung zu erarbeiten: Noch steht die Fremdsprachenlehrerausbildung zu stark in der Tradition des Erlernens einer anderen (fremden) Nationalsprache und Nationalkultur. Ziel sollte es sein, die gesamte sprachliche Bildung eines Kindes (Deutsch, ggf. eine andere Familiensprache und in der Schule gelernte Fremdsprachen) in ein integriertes Konzept sprachlichen Lernens zu übertragen. Die in Hamburg schon gegebenen ersten Ansätze der Verbindung von Sprachen und „Verwertungszusammenhängen“, z.B. Englisch als Arbeitssprache, Englisch als lingua franca oder Französisch der Frankophonie, sollten weiterentwickelt werden.

Ein weiterer Ansatzpunkt für eine Veränderung der Fremdsprachenbildung im Sinne des integrierten sprachlichen Lernens könnte ein für alle Fachstudierenden verpflichtendes Angebot in einer sprachübergreifenden Fachdidaktik sein. Hierzu sollte eine spezielle Arbeitsgruppe eingesetzt werden, an der Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler verschiedener Philologien und Vertreter der Ersten und Zweiten Phase beteiligt sind.

Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Die Kommission empfiehlt, ein strukturiertes Studienangebot (mit Entsprechungen in der Zweiten Phase) für die Ausbildung der Lehrkräfte einzurichten, die für den frühen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zuständig sind. Hierzu sollte eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe unter Beteiligung der „Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung“ eingerichtet werden.

Lehrkräfte für bilinguale Bildungsgänge

Die Kommission empfiehlt eine Arbeitsgruppe einzurichten, die ein Konzept für die Ausbildung von Lehrkräften für bilinguale Bildungsgänge ab Sekundarstufe I und/oder - wie schon in Berlin und anderen Städten - ab 1. Klasse Grundschule entwickelt. In diesen Ausbildungsgängen sollte die Frage der Mehrsprachigkeit eine zentrale Stelle einnehmen, und die in Frage kommenden Sprachen sollten sich nicht auf die „anerkannten“ Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch) beschränken.

8.3 Schulentwicklung

Die Hamburger Kommission betrachtet die Notwendigkeit, Schule im Sinne einer Qualitätssicherung permanent weiterzuentwickeln, als zentrale Orientierung beim Neudenken von Lehrerbildung. Dabei kann Bezug genommen werden auf die internationale Debatte um die Autonomie von Bildungsinstitutionen. Diese findet ihren Niederschlag im Hamburgischen Schulgesetz, das an entscheidenden Stellen von einer sich eigenständig entwickelnden Schule ausgeht.

Von Bedeutung in *normativer Hinsicht* sind in Hamburg in diesem Zusammenhang die veränderten oder neuen Vorgaben (Hamburger Schulgesetz und verschiedene Richtlinien)

- zur Schulprogrammentwicklung,
- zur schulinternen Evaluation,
- zur schulinternen Standardreflexion durch Entwicklung von Vergleichsarbeiten,
- zu Partizipations- und Mitentscheidungsrechten der schulischen Gruppen,
- zur Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitungen und
- zu Zielen, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen.

Die Kommission ist der Ansicht, dass in Hamburg insgesamt günstige Rahmenbedingungen für eine langfristig angelegte Schulentwicklung gegeben sind. Die Rahmenbedingungen sollten gestärkt,

weiter ausgebaut und in den Institutionen der Lehrerbildung mit hohem Verbindlichkeitsgrad aufgenommen werden. Gleichzeitig werden hier auch im Zuge der relativ fortgeschrittenen Entwicklung die Anforderungen sehr konkret sichtbar, die sich aus diesem Kontext für Lehrerinnen und Lehrer ergeben. Sie betreffen die Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitungen, die Neuorientierungen ihrer Berufstätigkeit, die beruflichen Leitbilder sowie die Aufgabengebiete. Damit geht es um Neufassung pädagogischer Professionalität mit den sich daraus ergebenden Folgen für die Bildung eines professionellen Selbst von Lehrerinnen und Lehrern.

8.3.1 Arbeitsperspektive im Lehrberuf

Schulen müssen sich einer Vielzahl von Veränderungen stellen. Mit Hilfe von gezielter Schulentwicklung kann dieser Veränderungsdruck in zukunftsweisende Gestaltungsaktivitäten umgeleitet werden. Wenn die Einzelschulen in diesem Zusammenhang als ‚Motoren der Entwicklung‘ betrachtet werden, so muss gleichzeitig ihr Eingebundensein in vorgegebene Strukturen berücksichtigt werden. Schulen als hochkomplexe soziale Systeme, die sich durch hierarchische Strukturen und ein traditionelles Ordnungswesen von beachtlicher Haltekraft auszeichnen, können sich – häufig auch mit externer Unterstützung – weiterentwickeln. Andererseits müssen Schulentwickler und -entwicklerinnen mit der Trägheit der Systeme sowie mit antinomischen Spannungen des Lehrerhandelns rechnen, die im Zuge der Aufforderung zur permanenten Weiterentwicklung leicht zu Überforderungen führen können.

So ergibt sich als Arbeitsperspektive für Lehrkräfte ein widersprüchliches setting: Einerseits entstehen mit Bildungsplänen, Rahmenrichtlinien und sonstigen Vorgaben neue Freiräume im pädagogischen, finanziellen, personellen und administrativen Bereich, andererseits bestehen eine hohe Regelungsdichte sowie traditionelle Verwaltungsstrukturen, die auf die Verknüpfung des Lehrberufs mit der staatlichen Gewährleistungsaufgabe für das Schulsystem insgesamt verweisen.

Klug wäre die Berücksichtigung sowohl der historisch erworbenen Sicht als auch der aktuell zu entwickelnden Arbeitsperspektive. Schulentwicklung gründet demnach sowohl auf elementaren Aufgabenfeldern des Lehrberufs, wie dem Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen, als auch auf innovativen Potentialen der Lehrkräfte, die sich in schärfer zu fassender Schulentwicklungskompetenz der Akteure niederschlägt.

8.3.2 *Berufliches Leitbild*

Die Hamburger Kommission Lehrerbildung betrachtet Schulentwicklung neben Unterricht, Erziehung, Diagnostik und Beurteilung als gleich zu gewichtiges Thema bei der Entwicklung eines neuen beruflichen Leitbildes. Umriss eines beruflichen Leitbildes, in dem das zentrale Thema ‚Schulentwicklung‘ berücksichtigt wird, gründen auf dem Einverständnis der ‚professionals‘, sich auf Wandel einzulassen und dabei normative Orientierungen und Standards, Einbindungen in die Organisation Schule und das Schulsystem zu reflektieren. Es geht insofern um Prozessbereitschaft und eine Offenheit für Entwicklungen, die sich in aktiver Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen niederschlägt. Dabei mag die Akzentuierung von Veränderung als stabilem Element des Lehrberufs einen anstehenden Bewusstseinswandel in einem traditionell verwalteten Berufsfeld umreißen. Die Wandlungsperspektive zeichnet sich dabei einerseits durch Offenheit für zukünftige Schulentwicklungen ab; andererseits ist sie gebunden an die Vision einer guten Schule, die kooperativ erarbeitet werden kann und die die Pädagogen auf Prozessstandards verpflichtet.

Ausgehend von der Leitvorstellung einer autonomisierten Schule unterstreicht die Kommission folgende Orientierungen in Schulentwicklungsprozessen:

- eigenverantwortliche Wahrnehmung pädagogischer Freiräume,
- Verbesserung der Qualität des Unterrichts,
- Aufbau einer Schulkultur,
- kooperative Vernetzung der Mitglieder,

- systematische Evaluation von Arbeitsprozessen und Arbeitsergebnissen,
- schulorganisatorische Gestaltungskompetenz.

Die eigenverantwortliche Wahrnehmung pädagogischer Freiräume ergibt sich aus dem erweiterten Handlungsspielraum der Schulen, der sich in der eigenständigen Gestaltung des Unterrichts und der Wahl von Schwerpunkten, die der Heterogenität der Schülerschaft entsprechen, niederschlägt. Ziel der kooperativ zu erarbeitenden Orientierungen ist die Verbesserung des Unterrichts als zentralem Anliegen aller Schulreform. Sie setzt tragfähige kommunikative Vernetzungen unter den Mitgliedern des Kollegiums voraus. Mit dem Einlassen auf Schulentwicklungsprozesse werden Beiträge zum Aufbau einer Schulkultur, zu der selbstverständlich evaluative Verfahren gehören, geleistet. Die hier auf der Basis von Daten entwickelten Visionen müssen im Zuge einer Implementation in den Schulalltag eingefügt werden und erfordern damit Geschick im schulorganisatorischen Bereich.

8.3.3. Führung und Management

In Schulentwicklungsprozessen kommt der Schulleitung eine herausragende Bedeutung zu. Für die Prozessentwicklung der Organisation trägt sie die Gesamtverantwortung, was Verpflichtungen und Aufgaben sowohl innerhalb der Schule als auch gegenüber Außeninstanzen (Schulaufsicht, Aus- und Fortbildungsinstitutionen, außerschulische Kooperationspartner) mit sich bringt. In der Orientierung sind ihre Aktivitäten insgesamt als Beitrag zur corporate identity zu betrachten. Dabei liegen die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulleitung in der Wahrung der Gemeinsamkeit der Initiativen und der Sicherung von Qualitätsstandards vor dem Hintergrund der allgemeinen Richtlinien. In der Übernahme der Gesamtverantwortung übernimmt sie vorbildhaft eine Schlüsselfunktion bezüglich der oben angegebenen Orientierungen. Sie sichert dabei Dialogizität durch Transparenz und Verankerung von

innovativen Schritten im Kollegium. Darüber hinaus sichert sie Standards und vertritt die Schule nach außen.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass durch das Führungshandeln der Schulleitung

- die schulische Auftragserfüllung gestützt,
- die Gemeinsamkeit und Ergebnisorientierung der Entwicklungsinitiativen verbürgt,
- förderliche Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal hergestellt und
- das Erreichen von Qualitätsstandards vor dem Hintergrund existierender Vorgaben thematisiert wird.

Da schulische Entwicklungsprozesse in hohem Maß von unterstützendem Führungshandeln der Schulleitungen abhängen, sollten nach Auffassung der Kommission die existierenden Fort- und Weiterbildungsstrukturen für Leitungskräfte, die zurzeit von einem Angebotscharakter im Bausteinsystem geprägt sind, in einer Weise weiterentwickelt und ergänzt werden, dass

- die praxisbegleitende Fortbildung und Unterstützung der Problemlösekapazität im Organisationskontext der Einzelschule akzentuiert wird,
- kooperative Fortbildungskontexte etabliert werden, die arbeitsplatznahes individuelles Lernen und Gruppenlernen ermöglichen,
- systematisch pädagogische Schul-, Team- und Managemententwicklung verknüpft werden,
- die Schulleitungsqualifizierung sich stimmig in ein schuleigenes Fortbildungsprogramm einbettet.

8.3.4. Professionalisierung durch und für Schulentwicklung

Im Sinne eines fortlaufend zu überprüfenden Gesamtauftrages Lehrerbildung in Hamburg wird das reflexive Umgehen mit innovativen Prozessen, die auf einer Reform der Unterrichtsprozesse basieren, empfohlen. Die Akzentuierung reflexiver Haltungen kann dabei vor Innovationseuphorie und Überforderung schützen. Die pragmatische Begrenzung von innovativen Vorhaben und eine

flankierende Fortbildung und Beratung können als günstige Voraussetzung für das Gelingen schulischer Entwicklungsprojekte betrachtet werden.

Als Voraussetzung für professionelle Schulentwicklungsarbeit kann gelten die Fähigkeit und Bereitschaft

- zur experimentellen Gestaltung von Arbeitsprozessen,
- zum Aufbau kooperativer Vernetzungen im Schulkollegium entlang der Fächer, fächerübergreifend und in Projekten,
- zum kontinuierlichen Erheben, Auswerten und Bewerten planungs- und entscheidungsrelevanter Daten,
- zum Perspektivwechsel, der auch systemische Einbindungen der individuellen schulischen Praxis freilegt,
- zur reflexiven Distanz zum Berufsfeld.

In moderierten und evaluativ begleiteten Verfahren können Pädagoginnen und Pädagogen auf der Basis solcher Fähigkeiten und Bereitschaften Professionalität entwickeln wie umgekehrt die Entwicklungsprozesse selbst das Medium sind, professionelle Bereitschaften und Fähigkeiten auszubilden, zu orientieren und auf die Probe zu stellen. Schulentwicklung wäre in diesem Sinn als Ausdruck kontinuierlicher Professionalisierung zu verstehen.

8.3.5. Schulentwicklung in den Phasen der Lehrerbildung

Im Studium, im Referendariat, in der Berufseingangsphase und in der Fort- und Weiterbildung gilt die Beschäftigung mit Schulentwicklung als prioritäres Thema. Dabei verlagern sich die Schwerpunkte entsprechend den Feldern der Ausbildung und beruflichen Erfahrung.

Im *Studium*, in dem es um den Aufbau von Theoriewissen und die Entwicklung eines forschenden Habitus gegenüber der Praxis geht, sollten neben schultheoretisch orientierten Seminaren und Vorlesungen unter Anknüpfung an bestehende Strukturen folgende Angebote einen besonderen Stellenwert erhalten:

- praxisbezogene Veranstaltungen zum Thema „Schulentwicklung“,

- Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten zur Schulentwicklung,
- Beteiligung von Studierenden an schulinternen Projekten der Schulprogrammentwicklung und Evaluation,
- kooperative Veranstaltungen mit Lehrenden der Universität, des Studienseminars, des Instituts für Lehrerfortbildung und der Schulen.

Im *Studienseminar*, in dem es um die systematische Reflexion der Lehrertätigkeit und die Dokumentation von Praxis geht, sollte das Thema „Schulentwicklung“ neben der Aneignung grundlegender Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in folgender Art und Weise berücksichtigt werden:

- Evaluation von Seminar- und Unterrichtsprozessen,
- Dokumentation und Reflexion von Schulentwicklungsprozessen,
- Einführung in kooperative Unterrichtsplanung und Teamteaching.

Voraussetzung für die erfolgreiche Organisation diesbezüglicher Lernprozesse der Referendarinnen und Referendare ist einerseits ihre Einbindung in Schulentwicklungsprozesse ihrer Ausbildungsschulen, andererseits auf Seiten des Ausbildungspersonals eine aktuelle, erfahrungsgesättigte Vertrautheit mit Prozessschritten der Schulentwicklung und die Anwendung der Prinzipien von Schulentwicklung (Zielklarheit, Transparenz von Planung, Praxisreflexion, Rechenschaft, Evaluation) auf die eigene Ausbildungstätigkeit.

In der *Berufseingangsphase*, in der der Aufbau von Handlungssicherheit und der Erwerb eines tragfähigen beruflichen Habitus im Vordergrund stehen, nimmt Schulentwicklung vor dem Hintergrund eines ausgebauten Unterstützungssystems für Novizen eine wesentliche Rolle ein. Zu denken ist hier an

- experimentelle Gestaltung von Unterrichtsprozessen,
- kollegiale Fallbesprechungen und Supervision,
- Heranführung an Planungs- und Moderationsaufgaben,
- Übernahme von Verantwortlichkeiten in Schulentwicklungsprozessen.

In der *Fort- und Weiterbildung*, die sich kontinuierlicher Qualifizierung verpflichtet weiß, erfordert der Fokus auf Qualitätsentwicklung für und durch eigenständige Schulen die Revision gängiger Konzepte. Die Definition dessen, was die souveräner werdende Schule in diesem Bereich braucht, wird in vielen Bereichen immer weniger zentral vorgedacht werden können. Die Angebote nehmen den Charakter eines Service an, der abgerufen werden kann und imstande ist, auf ad hoc gegebene Probleme wirkungsvoll zu reagieren. Schulferne Kurse werden demgegenüber an Bedeutung verlieren.

Es besteht breiter Konsens, dass traditionelle Fortbildungsansätze erhebliche Schwächen aufweisen, da sie

- Lehrkräfte nur unzureichend bei ihrer professionellen Entwicklung unterstützen,
- Qualifikationserweiterungen, weil sie Ergebnis individueller Wahlentscheidungen sind, ungleichmäßig auf das Personal verteilen,
- aufgrund der Arbeitsplatzferne den Transfer, d. h. die Übertragung des Gelernten in den schulischen Alltag, erschweren,
- die Bedarfslage der Schule als Organisation und Handlungseinheit mit spezifischer Ausgangslage und Zielsetzung nicht wirksam genug erfassen,
- individuelle Lernergebnisse von Lehrern nicht verbindlich rückbinden und verknüpfen mit innerschulischen Kooperationszusammenhängen.

Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte haben sich deshalb in ähnlicher Weise wie die für Leitungskräfte weiterzuentwickeln, indem

- sie Akzente auf Praxisbegleitung und Unterstützung der Problemlösekapazität im Organisationskontext der Einzelschule setzen,
- Lehrerinnen und Lehrer in kooperative Fortbildungskontexte hineinzieht, die arbeitsplatznahes individuelles Lernen und Gruppenlernen ermöglichen,
- die individuelle und gruppenbezogene Qualifizierung stimmig in ein schuleigenes Fortbildungsprogramm einbettet.

172 Prioritäre Themen

Dies setzt wie beim Ausbildungspersonal auch theoretische Kenntnis und reflektierte praktische Vertrautheit mit Schulentwicklung verbindlich voraus.