

Jürgen Oelkers

Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle^{)}*

„Lehrerfortbildung“ heisst in Deutschland, was woanders „Weiterbildung“ genannt wird. Aber diese Bezeichnung ist in Deutschland reserviert für den „Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung oder einer Unterrichtserlaubnis oder ... einer zusätzlichen pädagogischen Befähigung“. Darüber hinaus dient die Lehrerweiterbildung „der berufsbegleitenden Nachqualifikation von im staatlichen Schuldienst eingestellten Lehrkräften“. Sie verzeihen mir das Behördendeutsch. Das „weiter“ in der Weiterbildung heisst weiter in der beruflichen Karriere, so dass man gespannt ist, was wohl „fort“ bedeutet, denn eigentlich kann ja das *Weiterkommen* kaum vom *Fortkommen* unterschieden werden.

Aber im Behördendeutsch ist bekanntlich vieles möglich. Ich zitiere den Freistaat Thüringen mit einer in jeder Hinsicht erschöpfenden Definition:

„Die Lehrerfortbildung setzt berufsbegleitend bei der Einstellung in den Schuldienst ein und währt bis zum Ausscheiden aus dem Schuldienst. Alle Lehrkräfte sind zur Fortbildung verpflichtet. Eigene Schwerpunkte bilden die ersten beiden Berufsjahre des Lehrers (Berufseingangsphase) und die Entwicklung von Führungskräften. Lehrkräfte können neben den von staatlichen Trägern der Lehrerbildung angebotenen Fortbildungsveranstaltungen im dienstlichen Interesse Fortbildungsveranstaltungen von Einrichtungen in freier Trägerschaft besuchen oder sich selbstorganisiert fortbilden“.¹

Das klingt durchaus bedrohlich, zumal die Definition in den anderen Bundesländern so ähnlich verstanden werden dürfte. Eine Lehrerfortbildung „bis zum Ausscheiden aus dem Schuldienst“ hat etwas von lebenslänglich und ist auch ohne diesen Unterton um eine unabsehbare Aufgabe, zumal dann, wenn neuerdings von „Personalentwicklung“ gesprochen wird und damit irgendwie alle 760.000 amtierenden Lehrkräfte angesprochen sein sollen. Man stelle sich vor, die würden sich tatsächlich so verhalten, wie das in der Definition des Landes Thüringen vorgesehen ist.

Die Idee einer eigenen „Berufseingangsphase“ kann man auch wie eine Kampfansage an die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung verstehen, denn wieso ist bei Berufsbeginn nochmals eine irgendwie betreute Lernphase nötig, wenn doch schon die beiden anderen Phasen nichts Anderes getan haben, als auf den Beruf vorzubereiten? Entweder wird unterstellt, dass die angehenden Lehrkräfte dort nicht das Richtige gelernt haben oder aber die Betreuungsphantasie der Fortbildung ist so ausgeprägt, dass eigenständiges Handeln im Ernstfall allein vor der Klasse möglichst gar nicht vorkommen soll. Zum Glück muss auch die

^{*)} Laudatio anlässlich der Fachtagung „Kulturen der Lehrerfortbildung“ am 20. November 2009 in der Akademie Dillingen.

¹ <http://www.thueringen.de/de/tmbwk/bildung/lehrerbildung/lehrerfortbildung/> (Zugriff auf die Seite am 15. November 2009).

Fortbildung bezahlt werden und eine leere oder nur halbvolle Kasse lähmt jede Betreuungsphantasie.

Vielleicht soll ja auch auf die Lehrerstudie der OECD von 2004 reagiert werden, in der festgestellt wurde, dass Deutschland zu den Ländern mit den geringsten Fortbildungsaktivitäten zählt. Mit der eigenen Eingangsphase könnte man dem wenigstens zu Beginn der Berufstätigkeit entgegenwirken. Aber das ist natürlich ungerecht, denn gerade die Lehrerfortbildung ist seit etwa zehn Jahren im Umbruch, den man als Paradigmenwechsel von einem breit gestreuten, aber wenig koordinierten Kursangebot ausserhalb der Schule hin zur gezielten Schul- und Unterrichtsentwicklung beschreiben könnte.

Der Grund für diesen Wechsel nicht nur der Optik, sondern auch der Praxis sind Fragen nach der Wirksamkeit der Fortbildung, die früher vielleicht auch gestellt wurden, aber nie besonders wichtig genommen wurden. Heute gibt es nach jeder Veranstaltung eine Zufriedenheitsbefragung, die allerdings wenig Aufschluss darüber gibt, was die Teilnehmer mit der Fortbildungserfahrung anfangen konnten. Der Transfer wird zum Thema, gerade weil es nicht mehr um Ausbildung geht, sondern um den Ernstfall. Die Nachhaltigkeit ist tatsächlich schwer zu bestimmen, doch umso mehr wird dann bei der Fortbildung auf Wirksamkeit geachtet, was man von den anderen beiden Phasen der Lehrerbildung nicht - oder noch nicht - sagen kann. Aber die heutige Fortbildung ist wenigstens eine Baustelle, und das rechtfertigt schon einen Vortrag.

Im Folgenden werde ich zunächst meine despektierlichen Bemerkungen relativieren und die Fortbildung von Lehrkräften auf die Entwicklungsaufgaben beziehen, die sich im Beruf tatsächlich stellen (1). Danach gehe ich auf Fragen der Qualitätssicherung ein, beziehe mich auf bestimmte Ergebnisse aus der Schweiz und frage, wie darauf mit Fortbildung zu reagieren ist (2). Von diesen Überlegungen her bestimme ich abschliessend die zunehmende Bedeutung einer gezielten Fortbildung, die nicht einfach eine „dritte Phase“ darstellt, sondern die zur Lösung von Problemen vor Ort eingesetzt wird (3).

1. Entwicklungsaufgaben im Beruf

Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber, darauf deuten Schweizer Untersuchungen des Weges von der Ausbildung in die Praxis hin (Larcher Klee 2005). Der Weg ist gesteuert durch eigene Navigation, die von der Ausbildung so gut es geht vorbereitet und unterstützt werden muss. Sie muss die passenden Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung stellen, was aber offenbar nicht so ganz leicht ist. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, *what works* und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Es gibt nicht das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006). Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Navigation verlangt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der

Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig, das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten, die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc. Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will. Voraussetzung ist immer, dass die Persönlichkeit nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt. Charisma alleine genügt nicht.

Zur Bewältigung ihrer Aufgaben verwenden Lehrkräfte bestimmte Varianten eines tradierten Berufswissens, das bislang nur wenig Bezug zur Forschung hat und gleichwohl hochgradig wirksam ist (Calderhead 1996, Munby/ Russell/Martin 2001). Unter „Berufswissen“ sind nicht allein persönliche Überzeugungen zu verstehen, sondern ein komplexes Know-how, wie Lehr- Lernsituationen zu gestalten sind. Das Know-how ist reflexiv und in Grenzen fluid, es besteht nicht einfach aus Routinen, wie manchmal angenommen wird. Die Ausbildung von Know-how bezieht sich auf grundlegende Anforderungen des Berufsfeldes.

Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang kaum Studien, die darlegen würden, wie genau die Lehrkräfte diese spezielle Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht in welcher Form auch immer gar nicht stattfinden könnte.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind Teil des Berufswissens. Die Lehrkräfte bilden Überzeugungen aus und gewinnen mehr oder weniger verlässliche Hypothesen, wie bestimmte Gruppen von Schülern erfolgreich unterrichtet werden können. Dabei stellen sich anspruchsvolle Aufgaben der Arbeit im Klassenzimmer:

- Die Lehrkräfte müssen lernen, mit den disparaten Lernständen ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen und je neu mittlere Linien der Passung herauszufinden, die mit dem Unterrichtsziel kompatibel sind.
- Sie müssen verschiedene Ziele für unterschiedliche Gruppen verfolgen.
- Auch die je neue Marge zwischen guten und schlechten Leistungen muss ausgehalten und produktiv genutzt werden.
- Das gelingt nur dann, wenn stabile Erfahrungswerte vorhanden sind, die nicht ständig neu erzeugt werden können.

Die Lehrkräfte lernen in den ersten Berufsjahren, ihr persönliches Repertoire unter Bewältigung von Stresssituationen aufzubauen, wobei die ersten guten Problemlösungen nachhaltig wirksam sind. Sie bilden die Grundlage für die professionelle Kompetenz, auf die die Ausbildung so gut wie möglich vorbereiten und die Fortbildung sinnvoll ergänzen muss.

„Kompetenzentwicklung“ heisst dann einfach Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt.

Für die Fortbildung liegt hier die Hauptaufgabe und, wenn ich es richtig sehe, auch die Hauptanstrengung der letzten Jahre, die Wandel hin zum Kunden bewirken soll. Was man in der Ökonomie „turn around“ nennt, basiert in der Fortbildung auf einer selbstkritischen Einsicht: Ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen bewirkt wenig und war doch Jahrzehnte lang Praxis.

Die Lehrkräfte sind die „Kunden“, auch wenn die Bezeichnung pädagogisch wohl nicht gelitten ist. Aber sie meint doch eigentlich nur, dass der Bedarf eine Rolle spielen muss und auf reale Nachfragen hin reagiert werden kann. Zudem muss die Sphinx mit Namen „Lehrerin“ oder „Lehrer“ eine theoretisch durchdachte Gestalt annehmen und darf nicht lediglich eine vage Bezeichnung darstellen. Eine Kernfrage ist daher, wie sich die Fortbildung den Adressaten und seinen Lernweg im Beruf vorstellt, wobei „Kunden“ der Wirklichkeit näher kommen als „Bedürftige“ oder „Enthusiasten“.

- Die Erfahrungswerte der Lehrkräfte gewinnen allmählich die Qualität persönlicher Theorien an, die mit dem Umfeld abgestimmt sind.
- Kompetenz wird praktisch aufgebaut, in den Situationen, in denen sich Aufgaben stellen und Probleme gelöst werden müssen.
- Das Fortbildungswissen kommt nur zur Anwendung, wenn es dazu passt und sich bewährt.

Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt.

Fragt man die Anfänger im Beruf, wie sie gelernt haben, was sie können, dann fallen immer *Namen*. Es sind Personen

- Ausbilderinnen und Ausbilder,
- Dozenten der Fort- und Weiterbildung,
- Lehrkräfte im Praktikum,
- Kolleginnen und Kollegen
- Beraterinnen und Berater und nicht zuletzt
- die Schülerinnen und Schüler,

die die entscheidenden weiterführenden Einsichten vermitteln. Es ist ebenfalls kaum untersucht worden, was die Berufsanfänger ihren ersten Erfolgen bei den Schülern verdanken. Aber für den Aufbau des professionellen Könnens ist das eine ganz zentrale Erfahrung. Sie sichert das Bewusstsein, mit eigenem Unterricht Lernen zu befördern und vom Adressaten belohnt zu werden.

Das professionelle Know-how muss sich sozial fassen lassen und dafür sind Garanten nötig, die von angehenden Lehrkräften *im* Feld oder *für* das Feld gesucht werden. Einsichten ergeben sich im Umgang mit den Problemen vor Ort, man kann die Lösungen auf Dauer stellen, wenn sie sich bewähren, aber die Routinen sind nie reflexionsfrei. Keine Lehrkraft handelt automatisiert, weil jeder Unterricht einen unmittelbar spürbaren Resonanzraum voraussetzt, nämlich die Schülerinnen und Schüler, die auch dann reagieren, wenn sie ganz passiv erscheinen. Wahrscheinlich ist das das positive Grunderlebnis jeder Lehrkraft, die Erfahrung, erfolgreich handeln zu können im Resonanzraum Klassenzimmer.

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“ bezeichnet, um sie von den „objektiven Theorien“ der Wissenschaft zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist dann eine Wertung. Die subjektiven sollen durch objektive Theorien ersetzt oder mindestens angereichert werden, als seien sie eine Art falsches Bewusstsein. Aber zunächst und grundlegend sind es persönliche Erfahrungswerte, die sich keine Lehrkraft ausreden lassen darf, wenn sie handlungsfähig bleiben will. Was die vorhandene Theorie korrigiert, sind andere Erfahrungen, aus denen sich neue Einsichten ergeben. Was sich bewährt, wird verallgemeinert, was nicht, wird verworfen, und das im Umkreis der eigenen Praxis.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte oder, wie Charles Sanders Peirce sagte, die *Beliefs*, bilden sich mit der Erfahrung und nicht gegen sie. Es sind nicht nur Einstellungen, sondern auch Blickweisen. Neues Wissen, etwa aus der Forschung und umgesetzt in Fortbildung, kann den Blick verändern, aber immer nur punktuell und nie total. Die Überzeugungen der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie aber eher bestätigt als verändert werden. Dabei ist der *Anfang* zentral:

- Das Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, wird zu Beginn der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und lässt sich danach nur noch begrenzt beeinflussen.
- Die Lehrkräfte ziehen Schlüsse aus der Art und Weise, wie sie die Situationen des Ernstfalls bewältigt haben und was dabei die Erfolgsindikatoren gewesen sind.

Wenn das Fortbildungswissen dabei hilfreich ist, dann wird es verwendet, wenn nicht, überlebt es nur in der Form von ungenutztem Kursmaterial, das Ordner füllt. Zugespitzt und im Blick auf die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung gesagt: Wichtiger als die Frage, was die „bildungstheoretische Didaktik“ bedeutet, ist die erfolgreiche Gestaltung des ersten Elternabends.

Das Repertoire der Lehrkräfte verbindet sich mit starken persönlichen Überzeugungen und ist zugleich auf die institutionellen Bedingungen hin abgestimmt. Lehrerinnen und Lehrer können im Rahmen des Zeittaktes der Schulen erfolgreich Unterricht geben, was eine spezifische Kompetenz darstellt, die mit hoher Selbstorganisation zu tun hat. Nicht jede Stunde kann gleich gut vorbereitet werden, manchmal hilft nur das Improvisationstalent weiter, aber immer muss pünktlich begonnen werden. In diesem Sinne ist das Repertoire der Lehrkräfte, ihr berufliches Können, die Voraussetzung ist für jegliche Form von Wandel.

- Professionelle Kompetenz ist also nicht einfach die Aufschichtung von Studienleistungen oder Fortbildungskursen,
- sie hat viel mit Problemsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird.
- Wonach Studierende vielfach suchen, nämlich einfache Rezepte, unterläuft die kognitiven Anforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt.
- So bildet sich die professionelle Persönlichkeit.

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der

„bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

Der tägliche Unterricht ist der Kern des Geschäfts. Lehrkräfte müssen in der Ausbildung lernen, was professionelles Handeln ausmacht und welches ihre Entwicklungsziele im Beruf sind. Die „Kompetenz“ ist aber nach Abschluss der Ausbildung nicht fertig, sondern entsteht gerade erst, denn sie muss sich bewähren, in und mit der eigenen Praxis, im Unterricht, also im Ernstfall oder, wie auch ganz unmilitärische Lehrkräfte sagen, „an der Front“. Dabei müssen sie von der Fortbildung wirksame Unterstützung erfahren, was mehr sein muss als der Besuch von Kursen zu Themen der freien Wahl.

Aber wie ist die schulische „Front“ heute beschaffen? Sie ändert sich fortlaufend, was nicht nur mit den üblichen Verdächtigen zu tun hat - Gesellschaft, Medien, bildungsferne Schichten -, sondern auch von den Entwicklungsoptionen der Schule selbst verursacht wird. Was bedeuten vor allem die neuen Instrumente der so genannten „Qualitätssicherung“, die es vor wenigen Jahren noch gar nicht gab und die heute mit extrem hohen Erwartungen besetzt sind? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen, der auf die Fortbildung hinführt.

2. Erfahrungen mit Qualitätssicherung

Das Wort „Leitung“ oder gar „Führung“ hören Lehrkräfte nicht gern. Das ist leicht erklärbar, sie stehen allein vor der Klasse, sind weitgehend autonom und haben deswegen Erfolg. Weil ihnen niemand vorschreibt, wie sie handeln müssen, gelingt der Unterricht. Es ist daher kein Zufall, dass der Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich mit anderen Professionen über die grössten Freiheiten verfügt; anders gesagt: Ohne das Nutzen von Spielräumen hätte guter Unterricht Seltenheitswert. Er ist nicht einfach die Folge von Methoden, sondern hat zu tun mit Aufgaben und Leistungen, die auf die je gegebene Situation zugeschnitten sind.

Würden die Lehrkräfte „Dienst nach Vorschrift“ machen, sollten die Schulleitungen die Schülerinnen und Schüler sofort nach Hause schicken. Denn dann wäre sicher, dass vielleicht Unterricht stattfindet, aber nichts gelernt wird, weil die Freiheit der Gestaltung gefehlt hat. Nur so können immer neue - und immer andere - Gruppen von Schülerinnen und Schüler überhaupt erreicht werden; kein Schema könnte je die Leistungen der Lehrkräfte ersetzen, mit denen der tägliche Unterricht auf die vor Ort gegebenen Bedingungen des Lehrens und Lernen hin angepasst wird. Das kommt in keiner der zahlreichen Theorien zur „Qualitätssicherung“ vor und ist doch für jede Schule eine unverzichtbare Gelingensbedingung.

Sind die Schulen also wirklich auf dem Weg, den das Wort „Qualitätssicherung“ vorgibt? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist wegen der erwähnten Feminisierung nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend:

- Gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen.
- Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle.
- Zudem setzten gute Schulen hohen persönlichen Einsatz und Engagement voraus.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Der Bericht der Fachstelle für Schulbeurteilung über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit einigen Monaten vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine erfolgreiche Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. Die verschiedenen Massnahmen zur Qualitätssicherung müssen sich vor allem hier als dienlich erweisen.

Die Akteure bilden eine Phalanx, gegen sie kann man Schule nicht entwickeln; die Frage kann daher nur lauten, wie sie *für* die Entwicklung gewonnen werden können. Mit einem Basissatz von Misstrauen ist das nicht möglich. Vertrauen, auf der anderen Seite, erwächst durch eigene Praxis, also nicht durch abstrakte Zustimmung, die dann leicht unterlaufen werden kann. Wenn die Schulen neuartige Leitungen erhalten und dabei ungewohnte Formen der Kooperation herausbilden sollen, müssen sie sich entwickeln können und dabei möglichst effektiv unterstützt werden. Mehr formale Kontrolle führt nicht weiter, die Schulaufsicht also kann sinnvoll letztlich nur als Teil der Schulentwicklung verstanden werden.

Es gibt gute Reformideen, die nie verwirklicht werden, und es gibt schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Das Problem entsteht bei der Umsetzung oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

- Schulischer Unterricht ist aber nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz. Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S.

240),² hatte dafür auch eine plausible Regel: Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁴ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls verweist die Rede der „Implementation von Bildungsstandards“ auf mehr als eine Anreicherung des methodischen Repertoires der Lehrkräfte, so wichtig diese auch sein mag.

- Neu sind nicht fachliche und überfachliche „Standards“ des Unterrichts an sich.
- Neu ist, dass sie präziser als bisher beschrieben werden,
- eine höhere Verbindlichkeit erlangen sollen,
- dass die Ergebnisse des Unterrichts die Systementwicklung „steuern“ sollen,
- und dies möglichst auf allen Ebenen.

Wenn sich ein Problem der „Implementation“ stellt, dann aus diesem Grunde. Nun lässt sich „Steuerung“ leicht als eine Art Grössenwahn abtun, denn wie will man wirksam beeinflussen, was die mehr als 700.000 Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland jeden Tag tun oder unterlassen? „Steuerung“ im Bildungsbereich kann also nicht dasselbe sein wie das Lenken eines Fahrzeugs, was auch dann gilt, wenn man das Bildungssystem mit einem schwerfälligen Tanker vergleicht.

Der deutsche Politiker Peter Glotz, der zuletzt als Professor für Kommunikationswissenschaft in St. Gallen tätig war, hat die Schule und überhaupt das Bildungssystem mit einem mächtigen Tanker verglichen. Das Schiff „Bildung“ ist gross und schwer, jedoch kaum beweglich. Es kann gut geradeaus fahren, aber nur ganz langsam und in einem grossen Radius wenden, also ist träge. Dieses Bild wird immer wieder verwendet, wenn die Schule in die Kritik gerät; sie sei schwerfällig, heisst es dann, resistent gegen Wandel, immun gegen Kritik und falle hinter die Entwicklung der Gesellschaft zurück. Schule wäre so gesehen eine soziologische Anomalie, sie gerät ins Abseits, weil sie nicht schnell genug ist. Die Frage ist dann nur noch, wann die Piraten kommen.

Aber das Langsame und Träge könnte auch ein Vorteil sein. Angesichts des Niveaus und der Unschärfe mancher Schulkritik zahlt sich Beharrungsvermögen aus. Auch Beratungsresistenz muss kein Nachteil sein; die Schule kann nicht auf jeden Vorschlag eingehen, der sie erreicht, und dies umso weniger, als die meisten Vorschläge alt sind und die vermeintlich guten Ideen oft einfach nur neu aufgewärmt wurden. Die Liste der bewährten Postulate ist lang, man denke an die ständige Forderung nach „Individualisierung“ des Unterrichts, das „eigenständige Lernen“, die notenfreie Schule oder die zyklische Wiederkehr der „inneren Differenzierung“. Das sind pädagogische Wünsche, die eine eigene hartnäckige Prosa entwickelt haben, für die eigentümlich ist, dass der Blick auf die Ressourcen notorisch fehlt. Damit kann man auf erstaunliche Weise die Öffentlichkeit beeindrucken, jedoch nicht die Praxis.

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

Um im Bild zu bleiben: Dass der Tanker sicher geradeaus fährt, verhindert die Havarie. Der Kurs der Schule kann nicht ständig neu bestimmt werden, auch weil die Ziele konstant sind. Die allgemeinbildende Schule verändert nicht mit jedem Schulanfang ihr Aussehen, das Curriculum ist kein Modephänomen und die Lehrkräfte wechseln nicht ständig ihr Repertoire, als seien sie Schauspieler. Das System, will ich sagen, ist angesichts seiner hoch mobilen Umwelten erstaunlich stabil. Ausgenommen die Ferien beginnt jede Schule am Morgen und dies jahraus jahrein im ganzen Land. Die Metapher des trägen Tankers hat im Übrigen ein gescheiterter Reformator erfunden, der keinen Sinn hatte für die historische Geschwindigkeit der Schule. Sie ist nicht langsam, sondern angemessen.

In diesem Feld muss sich die Fortbildung zurechtfinden. Sie kann unmöglich alle Lehrkräfte erreichen, so dass eine entscheidende Frage ist, wer die Multiplikatoren sind, mit denen die Schul- und Unterrichtsentwicklung vorangebracht werden kann. Man kann die Frage auch so stellen: Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) listet mehr als vierzig Einrichtungen wie Landesinstitute oder Akademien auf, die mit Lehrerfortbildung beauftragt sind. Was sollen die in Zukunft tun? Eine Antwort lautet: Personalentwicklung. Diesem Zauberwort gehe ich in meinem letzten Teil auf die Spur.

3. Fortbildung als Personalentwicklung

Mit gezielten und schulnahen Programmen der Fortbildung kann am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Fortbildung wird bislang weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Eine kleinformartige, unsortierte und nicht zielgesteuerte Fortbildung ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Fortbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt. Insofern liegt das Bundesland Thüringen richtig.

Wem das zu wenig ist, auch die Forschung spricht dafür. Ihr Kernergebnis lässt sich so zusammenfassen: Die herkömmlichen Angebote der Fortbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde (vgl. die Nachweise in Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Fortbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Fortbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat.

Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Fortbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert.

- Wenn die Themen der Fortbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden,
- wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die Praxis nur nominell vorkommt,
- dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen.

Mit der Umstellung auf Outputsteuerung ist aber auch hier der Effizienzdruck gewachsen. Das erklärt, warum schon Mitte der neunziger Jahre der Fokus der Fortbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Fortbildung darauf eingestellt werden. Dabei sind vor allem drei Ideen massgeblich gewesen,

- die Steuerung der Schule durch das Ergebnis,
- der politisch erzeugte Reformdruck
- und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen.

Verschiedene Autoren in den vorliegenden Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen wie etwa das Netzwerk SINUS, die vom Bedarf der Schulen ausgehen und gleichwohl innovative Kraft haben.

Der Wandel zeigt sich in der thematischen Ausrichtung, die zunehmend auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich allmählich auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt wird und die Anbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Fortbildung entstanden, sie wird erfolgsorientiert und kundenabhängig.

In den vorliegenden Studien sind verschiedene Aspekte der Fortbildung von Lehrkräften analysiert worden, aus denen sich folgende Schlussfolgerungen ergeben haben.

- Die Fortbildung sollte auf Inhalte zielen, mit denen die Lehrpersonen selber im Unterricht konfrontiert sind.
- Genügend Beachtung sollte den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern geschenkt werden.
- Wertvoll sind vor allem realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen.

Die von W. D. Hawley und L. Valli (1999) entwickelten acht Prinzipien effektiver Weiterbildung beruhen in ihrer Essenz auf der Erkenntnis, dass die Teilnehmenden dann am meisten profitieren, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens bei sowie ein angemessenes Verhältnis zwischen neuen Ideen des fachlichen Unterrichts und praktischer Erprobung (Lipowsky 2004).

- Massnahmen der Fortbildung haben umso mehr Erfolg,

- wenn die Lehrkräfte sie mit ihrer konkreten Schularbeit verbinden können,
- reale Aufgaben des Unterrichts betroffen sind
- und die Lernerfahrung in der Fortbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzwerkbildung und zum persönlichen Coaching der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass Weiterbildungsmaßnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke oder schulübergreifende Lerngemeinschaften dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006). Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit für die Lehrkräfte auch reflexive Innovationen verbinden lassen.

Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen, die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden können. Mit gezielter Fortbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen nicht nur die Arbeit in Netzwerken, sondern auch der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Gesteuert wird diese Entwicklung durch die Schulleitung, was bei vielen Lehrkräften mit dem erwähnten Unbehagen verbunden ist, aber zu den gesicherten Erkenntnissen der Schulforschung zählt.

- Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Fort- und Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Fort- und Weiterbildung von ihnen ausgehen.

Wenn also von „gezielter“ Fortbildung die Rede ist, dann in diesem pragmatischen Verständnis. Der Bedarf kann nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern muss die Potentiale der Lehrkräfte sowie deren Aufgaben im Rahmen der Schulentwicklung in Rechnung stellen. Der Nutzen der Massnahmen muss vom Transfereffekt her bestimmt werden. In der internationalen Forschungsliteratur sind daher singuläre Kurse, die sich die Lehrkräfte nach eigenem Bedürfnis aussuchen, eher in Misskredit geraten, weil keine Gewähr besteht, dass die Schule davon profitiert.

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht,

anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen.

- „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten,
- sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit.
- Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen.
- Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Man sieht, vor welchen Aufgaben und besser gesagt, vor welchen Herausforderungen die gewandelte Fortbildung steht. Sie kann sich bislang nicht auf die Ausbildung verlassen und hat tatsächlich eine individuelle Navigation vor sich.

Deutsche Lehrkräfte verstehen sich allerdings nicht als „Personal“ in einem „Unternehmen“. Insofern ist es schwierig, von „pädagogischem Personal“ zu sprechen. Das Selbstverständnis der Lehrkräfte bezieht sich auf den eigenen Unterricht und die dafür notwendigen Kompetenzen. Im Mittelpunkt steht nicht das öffentliche Amt, das den Beruf ausmacht, sondern die eigene Person. Die Lehrkräfte bilden ein Kollegium, das individuell verstanden werden will. Der Unterricht wird im Rahmen des Auftrages frei und ohne Vergleich mit anderen erteilt.

Andererseits sind die heutigen Schulentwicklungsprogramme in bestimmten Hinsichten von Unternehmen her gedacht. Das betrifft die Zielsteuerung, die Autonomie und die Verantwortung für die Resultate. Der Unterricht soll bestimmte Ziele erreichen, die Schulen sind weitgehend frei in der Wahl ihrer Mittel, die Resultate werden unabhängig überprüft und für den weiteren Prozess genutzt. Neu sind so vor allem die offensive Verwendung von Feedbackdaten sowie die regelmässige Bilanzierung des Erreichten. Der wichtigste Faktor in diesem Prozess der Outputsteuerung sind die Lehrkräfte oder eben das hauptsächliche „Personal“ der Schulen.

Die Ziele sind nicht statisch, sondern auf Steigerung der Qualität hin angelegt, wenn alle Schüler bestimmte Leistungsniveaus erreichen sollen. Das Erreichte wird an Standards gemessen, wobei hohe Anforderungen an die diagnostische Kompetenz und allgemein die Urteilskraft der Lehrkräfte gestellt sind. Eine weitere Herausforderung ist die zunehmende Heterogenität, die Lehrkräfte sind ständig mit neuen Situationen und Herausforderungen konfrontiert, die Anpassungen der Kompetenz verlangen. Das Personal wird sich stetig verbessern müssen, wenn es den Anforderungen des Berufs standhalten will.

Darauf sind die Lehrkräfte aufgrund der Struktur ihrer Ausbildung sowie der Bedingungen ihrer Anstellung schlecht vorbereitet. Deutsche Lehrerinnen und Lehrer durchlaufen staatliche Ausbildungen und erhalten nahezu ausschliesslich Stellen in staatlichen Bildungsanstalten. Die Ausbildungszeiten sind im internationalen Vergleich sehr lang, der Aufwand bis zum Berufsbeginn ist sehr hoch und die formalen Anforderungen bis zum Abschluss sind ebenso komplex wie unübersichtlich. Nach Anstellung bestehen dann fast keine Risiken mehr, das grösste Risiko für die Absolventen liegt in der staatlichen Stellenpolitik.

Die Staatsexamen bezeichnen fertige Abschlüsse, die keine weiteren Ausbildungsschritte kennen. Es gibt auch keine zeitliche Begrenzung der Patentierung, die nicht regelmässig erneuert werden muss, sondern ein- für allemal gilt. Die Zulassung japanischer Lehrkräfte wird in Zukunft alle zehn Jahre erneuert, wobei obligatorische Weiterbildungen die Voraussetzung sind. Das Studium schliesst so nicht mehr mit einer unbefristeten Berechtigung ab. Immerhin gibt es inzwischen eine gesetzliche Pflicht zur Fortbildung, die allerdings kaum zu kontrollieren ist und nicht so verstanden werden kann, dass sich alle Lehrkräfte ständig und dies in Kursen fortbilden.

Sinnvoller ist es, von den einzelnen Schulen auszugehen, die Schulleitungen mit Personalentwicklung zu beauftragen und Fortbildung nach dem ermittelten Bedarf einzusetzen. Personalentwicklung ist natürlich auch unabhängig von Fortbildung möglich. Ein solches Szenario lässt sich in fünf Punkten so fassen:

1. Personalentwicklung ist eine vorrangige Aufgabe der Qualitätssicherung.
2. Die Fortbildung erhält ein Obligatorium, das einen bestimmten Prozentsatz der jährlichen Arbeitszeit ausmacht.
3. Die Schulen verwalten einen Fortbildungspool, den sie nach ihrem Bedarf einsetzen.
4. Die Lehrkräfte führen ein persönliches Portfolio.
5. Die Massnahmen dienen vornehmlich der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte.

Gezielte Personalentwicklung ist nur möglich, wenn ein Obligatorium besteht, dem sich niemand entziehen kann. Alle Lehrkräfte sind zur regelmässigen Fortbildung verpflichtet und erhalten dafür einen bestimmten Anteil ihrer jährlichen Arbeitszeit zur Verfügung gestellt. Sie weisen nach, welche Art der Qualifikation sie erhalten haben und führen dafür ein Portfolio. Im Zentrum der Massnahmen steht der Unterricht und bezogen darauf die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte.

Fünf wesentliche Veränderungen sind notwendig, damit die Fortbildung effektiviert werden kann:

- Orientierung der Nachfrage am Bedarf der einzelnen Schule.
- Festlegung des Bedarfs durch die Schulleitung.
- Strukturierung des Angebots mit Prioritäten.
- Ausrichtung des Angebots auf schulische Wirksamkeit.
- Fortlaufende Evaluation der Effekte.

Der Fortbildungsbedarf an der Schule leitet sich von den Entwicklungszielen ab und ist im Blick darauf verbindlich. Die Entwicklungsziele geben an, was die Schule in einem bestimmten Zeitraum erreichen will, also wie bestimmte Schwächen beseitigt und die Stärken weiter verbessert werden sollen. Die Schulleitung legt in Absprache mit dem Kollegium den Fortbildungsbedarf im Entwicklungszeitraum fest und organisiert die dazu passenden Angebote.

Auf Seiten der Fortbildung existieren zu bestimmten Problemfeldern Standardangebote, die von den Schulen *on demand* abgerufen werden können. Dieser Service ist inzwischen in einigen Bundesländern vorhanden, wenngleich noch kaum in Verbindung mit Entwicklungszielen. Das Angebot der Fortbildung wäre so nicht länger breit und diffus,

sondern geordnet nach Prioritäten, die sich letztlich bildungspolitisch bestimmen lassen. Prioritäten bestimmen Programme, die den Besuch von Tageskursen - immer noch die hauptsächliche Form der Weiterbildung - ablösen.

Ein Beispiel sind Bildungsstandards. Im Ausland, etwa in Schweden oder England, sind seit Beginn der neunziger Jahre Teile der Weiterbildung auf die Implementation und Sicherung von Bildungsstandards umgestellt worden. Ein weiteres Beispiel sind grösser angelegte fachdidaktische Weiterbildungen in Netzwerken, wie sie etwa das bereits erwähnte SINUS-Projekt darstellt. Die Lehrkräfte haben hier ein strukturiertes Angebot in Form eines Programms zur Verfügung, das sie unmittelbar nutzen können und das eine klare Priorität darstellt.

Die Wirksamkeit der Fortbildungsmassnahmen muss fortlaufend erhoben werden. Auch das spricht dafür, die Fortbildung in grösser angelegten Programmen zu organisieren. Das bisherige „Kurswesen“ würde damit der Vergangenheit angehören. Wiederum liegen hier überzeugende Forschungsdaten vor.

- Wenn die Fortbildung lediglich punktuell angeboten wird und nicht mit Transferstrategien verbunden ist, sind Effekte auf Unterrichtsebene nicht nachweisbar.
- Auch die persönliche Anreicherung ist wenig dauerhaft.
- Die Rückübertragung des Gelernten auf Situationen des Klassenzimmers findet dann entweder gar nicht oder nur zufällig statt.

In der Konsequenz dieser Vorschläge müssten Fortbildungsangebote dann abgerufen werden können, wenn Bedarf besteht. Nur so kann ein Streueffekt verhindert werden und nur so ist es möglich, die Ressourcen zielgerecht einzusetzen.

Die Ausbildung der deutschen Lehrkräfte ist bislang nicht standardisiert. Das gilt umso mehr für die verschiedenen Bereiche der Fort- und Weiterbildung. Das Feld ist inhaltlich weitgehend offen, erste Ansätze für Standards in der Lehrerbildung betreffen die beiden Phasen der Ausbildung, aber nicht den hochgradig fragmentierten Bereich der Fortbildung, der von einzelnen Anbietern getragen wird und bislang kaum Struktur kennt. Das erklärt den „Klippert-Effekt“, es ist besser, einen erfolgreichen Anbieter überall einzusetzen, als zu überprüfen, was dabei herauskommt.

Der Aufbau professioneller Kompetenz erfolgt in ausländischen Systemen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens in den Bereichen Primar- und Sekundarschule zunehmend standardbasiert. Die Programme der Lehrerbildung werden einem Assessment unterworfen und müssen akkreditiert werden. Beispiele hierfür sind die neuen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Dasselbe - Programmstruktur, Assessment und Akkreditierung - ist auch von der Fortbildung zu fordern, was dann möglich ist, wenn sie einer einheitlichen Organisation unterliegen. Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind gleichermassen für die Ausbildung wie für die Weiterbildung verantwortlich.

Es gibt Versuche in der Schweiz, Standards der Ausbildung mit solchen der Weiterbildung zu verzahnen. Grundlegend hierfür sind Anforderungsprofile, die für die Berufsausübung insgesamt notwendig sind und die nicht mit der Erstausbildung allein erreicht werden können. Die Ausbildung sorgt für eine Initiation in dem Beruf, nicht für die abschliessende Kompetenz. Das müsste sichtbar gemacht werden und letztlich auch die Anstellung bestimmen. In der Schweiz erfolgt die Einstellung der Lehrkräfte auf

Gemeindeebene, wobei die einzelnen Gemeinden grosse Freiheiten haben, wie sie die Beschäftigung der Lehrkräfte und so auch die Weiterbildung regeln.

Die Anforderungsprofile für die Berufsausübung beziehen sich auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gleichermassen. In beiden Fällen werden Leistungsbereiche unterschieden, die mit Zielerwartungen verknüpft sind. Die Beschreibung der Zielerwartungen unterscheidet Ebenen, die die Grundlage sind für die Leistungsbewertung. Am Ende der Erstausbildung sind bestimmte Ziele erreicht, ohne dass bereits die gesamte Kompetenz erworben ist. Das entspricht der Idee, dass niemand bei Berufsbeginn „fertig“ sein kann und nur das erworbene Patent so aussieht.

Die Berufseingangsphase und die anschliessende Weiterbildung können sich so aber auf das beziehen, was in der Ausbildung erreicht wurde. Die Lehrkräfte verfügen über ein persönliches Portfolio, das fortlaufend angereichert werden kann, ohne je eine Obergrenze zu erreichen. Massgebend dabei sind die Standards der professionellen Kompetenz, die so auch die Weiterbildung steuern, die in der Schweiz begrifflich nicht von „Fortbildung“ unterschieden ist. Die Entwicklung hat das nicht behindert. Auch in der Schweiz ist die Metapher für den Zustand der Weiterbildung die einer „Baustelle“, und vielleicht ist es für die Entwicklung gut, wenn dieser Zustand erhalten bleibt.

Literatur

- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Hawley, W.D./Valli, L.: The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In: L. Darling-Hammond/G. Sykes (Eds.): Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice. San Francisco: Jossey Bass 1999, S. 127-150.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbeher/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.Verlag 2006.

West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann 2003.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.