

Jürgen Oelkers

Qualitätsprobleme der Lehrerfortbildung^{)}*

1. Schulkritik und Themenagenda

Mein Vortrag beginnt mit einer Dystopie: Fortbildung setzt Schule voraus, also Nachfrage für ein Angebot, das sich auf eine stabile Institution beziehen kann. Das Angebot ändert sich mit der Nachfrage und beides steht selbst nicht in Frage. Aber wie kann es weiterhin Schulen geben, wenn sie öffentlich an Kredit verlieren und bisweilen schon in Grund und Boden geredet werden? Der Eindruck drängt sich auf, wenn man die Bestsellerlisten der letzten Jahre betrachtet:

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Nimmt man die Mahnrufe ernst, dann sieht man nur noch egozentrische Kinder vor sich, die einzig gelernt haben, wie sie ihren Eltern und Lehrern das Leben schwer machen. Auf der anderen Seite sind die gleichen Kinder durch Leistung überfordert und leiden an jener Krankheit, die man eigentlich bei ihren Lehrern vermuten würde. Weiter hat man es mit einer neuen und bislang unbekanntem Seuche zu tun, die die Altersdemenz in die Kindheit verlegt und was könnte mehr Schrecken verursachen sein? Zum Verdross der Lehrer fliegen dann auch noch die „Helikoptereltern“ und alle Unzufriedenen können sich auf Facebook in der Gemeinschaft „Die Schulhasser“ eintragen.

Abhilfe schafft nur eine Revolution und die, folgt man den Kritikern, ist längst im Gange. Die neuen Medien, so der amerikanische Publizist David Gelernter oder auch der deutsche Ingenieur Sebastian Thrun im Silicon Valley,¹ machen die Schule als Institution

^{*)} Vortrag beim 4. Fachgespräch Lehrerfortbildung am 11. September 2015 in Düsseldorf.

¹ Thrun betreibt „Udacity“, ein Bildungsunternehmen, das 1000 Absolventen pro Tag anstrebt (Der Spiegel Nr. 10 vom 28.2. 2015, S. 25).

überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. Bildung ist Nutzung von Information und die Google-Brille (google glass) ersetzt das Schulbuch. Alles ist direkt und unmittelbar zugänglich, jeder erreicht jeden und die Zeit von Kindern muss nicht mehr mit Schule vergeudet werden.

- Das Leben ist der Lernort,
- Lernaufgaben stellt man sich selbst,
- Organisierte Fortbildung wird überflüssig.
- Wikipedia wäre die neue Schule und die Blogs ersetzen den Unterricht.
- Der Staat verliert das Schulmonopol und die Lehrpläne verschwinden ebenso wie die Schulpflicht.
- Auf diesem Wege wird man von der Schule erlöst.

Meistens wurden die Untergangswünsche mit dem Argument unterstützt, dass Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis stünden oder dass die zeitgenössischen neuen Medien sie überflüssig machen würden. Aber fast immer traf das Gegenteil ein. Man denke nur an die Sprachlabore der sechziger Jahre, die teuer waren, mit hohem Weiterbildungsaufwand implementiert wurden und - schnell verstaubten (Bosche/Geiss 2011). Angesichts solcher Beispiele sollte man eigentlich vorsichtig sein mit radikalen Thesen, aber die erfreuten sich schon immer grosser Beliebtheit. Schulhass ist keine Pathologie und die Krise ist schnell herbeigeredet.

Wer die Öffentlichkeit alarmieren will, kann das, nur muss er wissen, was er tut. Nicht das Durchdringen der Mahnrufe ist das Problem, sondern die Folgen. Die Medienmaschinerie muss Themen kreieren und die Agenda besetzen und die Erziehungsthemen finden umso mehr Beachtung, je zugespitzter sie daher kommen. Wer Entwarnung gibt, macht sich verdächtig. Man gilt schnell als Verharmloser, wenn alle nur den Schrecken sehen wollen.

Wer wie die Schülerin Naina vom Kölner Ursulinengymnasium twittert, in der Schule lerne man nichts fürs Leben, gemessen an Kenntnissen über Steuern, Miete und Versicherungen, konnte eine Riesendebatte auslösen, die ganz schnell zur grossen Krise der Bildung hochstilisiert wurde, so dass selbst Johanna Wanka und Sylvia Löhrmann nicht umhinkamen, sich einzuschalten.² Und niemand hat angemerkt, dass man sehr wohl wissen kann, worauf man sich einlässt, wenn dieses Gymnasium besucht wird. Deutsche Bildung ist eben eher Gedichtanalyse³ als Mietrecht.

Aber solche Debatten sind flüchtig, hinterlassen kaum Spuren und sind als Treiber für Entwicklungen im Schulsystem ungeeignet, zumal sie sich ständig wiederholen und im Kreise drehen. Es ist heute nur viel leichter, für kurze Zeit Aufmerksamkeit zu erregen und ebenso schnell vergessen zu werden, ohne dass dadurch wirklich Unzufriedenheit kanalisiert wird, die bei Nachfrage meist auch gar nicht vorhanden ist. Schule empört einfach und stellt gleichermassen zufrieden, je nachdem, von wo man auf sie blickt. Und das gilt nicht nur für die Schüler.

Schwieriger ist der Umgang mit der These einer überflüssigen und gefährlichen Institution, was die Lehrer natürlich nicht gerne hören, denn in der Konsequenz würde ihr bisheriges Berufsfeld verschwinden. Schon vor mehr als vierzig Jahren forderte der Wiener

² Spiegel online Schulspiegel vom 16. Januar 2015.

³ Die Schülerin hatte „Gedichtsanalyse“ getwittert und musste dann Häme ertragen.

Jesuit und Befreiungstheologe Ivan Illich die „Entschulung“ der ganzen Gesellschaft und schon damals waren Empörung und blankes Entsetzen die Folge, nicht etwa Gelassenheit, weil ja nur Worte gewechselt und Thesen ausgetauscht wurden. Die Lehrerschaft reagiert auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber niemand will es.

Doch das unterschätzt den eigenen Arbeitsplatz. Allgemein gesagt: Die Schule als Organisation ist stärker und besser als viele Kritiker meinen, Lehrer sind für Eltern die ersten Ansprechpartner in Sachen Erziehung und Bildung (Was Eltern wollen 2015) und die weitaus meisten Kinder stehen hinter ihrer Schule. Untergangsvisionen sind daher nur rhetorische Figuren. Die Schule ist eine verlässliche Institution und wird auch so wahrgenommen. Die grosse Krise verblasst schnell, wenn man sich den realen Orten der Bildung nähert. Die Schule hat neben dem Unterricht viel zu bieten,

- feste Zeiten für Anfang und Ende,
- einen strukturierten Lerntag,
- spezialisiertes Personal,
- ein seriöses Angebot,
- verantwortliche Aufsicht,
- ein dauerhaftes soziales Lernfeld
- und nicht zuletzt die Abwechslung vom Konsumalltag.

Sehr wahrscheinlich ist das Verschwinden der öffentlichen Schule also nicht. Sie ist in den Städten und Gemeinden fest verankert, was daran abzulesen ist, dass und wie im Krisenfall um den Erhalt jeder Schule gekämpft wird. Ein verlässlicher Indikator ist auch, wie auf Kürzungen oder Leistungsabbau reagiert wird. Ohne verlässliche Blockzeiten könnten die Eltern ihren Arbeitstag nicht planen und man stelle sich einen Tag im Leben eines Kindes vor, der allein von den Konsumwünschen geleitet wäre.

Damit bleibt auch die organisierte Fortbildung erhalten, wobei auffällig ist, wie wenig sie in der Kritik steht und wie selten von ihr Problemlösungen erwartet werden. Der Lösungsdruck lastet nahezu allein auf den beiden Phasen der Ausbildung, die mit den Erwartungen meistens überfordert sind und sich jedenfalls auf den Bedarf der Praxis nicht einstellen können oder wollen. Wenn Schule überhaupt auf Kritik reagiert, dann auf Qualitätsrügen, und die lassen sich nur mit Fortbildung bearbeiten. Aber die scheint sich bildungspolitisch im Stadium des Mauerblümchens zu befinden, obwohl doch ständig vom lebenslangen Lernen die Rede ist.

2. Lebenslanges Lernen und Fortbildung

Das „lebenslange Lernen“ wird in der Diskussion über die Personalentwicklung in den Schulen gerne ins Feld geführt und ist auch bei den Schulbehörden sehr beliebt, wenn es darum geht, wie die Schule der Zukunft vorgestellt werden soll, nämlich als Ort der unablässigen Lernfreude, nicht so sehr der Schülerinnen und Schüler, da weiss man, dass sich die Freude abnutzt und auch Langeweile vorkommen soll. Bei den Lehrerinnen und Lehrern dagegen wird „lebenslanges Lernen“ erwartet, wohlgemerkt ohne Ermüdungserscheinungen und intrinsisch motiviert. Das kann man auch ein bildungspolitisches Programm nennen.

Aber das Programm scheint schnell in Untiefen zu führen, wie ein Vergleich zeigt. Manager in Betrieben können kaum anders, als sich ständig auf neue Situationen einzustellen, die Lernherausforderungen mit sich bringen, während Lehrerinnen und Lehrer sich *einer* Grundsituation - Unterricht - gegenübersehen, für die sie mit der Ausbildung und der Berufseinfangsphase qualifiziert sind.

- Ihr Berufswissen wird in den ersten Jahren der Berufsausübung aufgebaut und lässt sich danach nicht mehr grundlegend verändern.
- Aber was heisst dann „lebenslanges Lernen“ in Lehrberufen?
- Und was muss man sich darunter vorstellen, wenn der Vergleich mit privatwirtschaftlichen Betrieben nur begrenzt strapazierbar ist?

In Unternehmen garantiert der Gewinn die Zufriedenheit und ist die Gewinnerwartung der Anstrengungsanreiz. Schulen sind keine Unternehmen, die Zufriedenheit und die Lernbereitschaft der Lehrpersonen werden persönlich erlebt, ein Äquivalent zum Gewinn gibt es nicht und das professionelle Handeln, auch wenn es gezielt erfolgt, ist von der Unsicherheit über die Effekte begleitet. Der Grund ist einfach, der Lehrerfolg ist abhängig von der Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler sich die auf die Aufgaben einlassen. Hilft da „lebenslanges Lernen?“

Lebenslanges Lernen ist eigentlich ein Pleonasmus, denn was könnte „Leben“ anderes sein als „Lernen“? Dennoch wird so getan, als gäbe es die Verbindung zu einem eigenen didaktischen Konzept für die Lebensspanne, das doch nicht mehr zu sein scheint als ein *watchword* oder ein didaktischer Weckruf, wie wir ihn seit der Barockpädagogik kennen. Man hört dann: „Lerne Dein Leben lang!“ Aber was sollte man anderes tun? Nicht zufällig wird dieser Weckruf oft verballhornt, wenn nämlich aus dem „lebenslang“ ein „lebenslänglich“ wird. Man wäre ein Gefangener des Lernens.

Auch der Bezug auf zentrale Aufgaben im Leben oder im Beruf scheint nur begrenzt weiterzuhelfen. Der Ausdruck „Entwicklungsaufgabe“ oder *developmental task* stammt aus dem Jahre 1948 und geht bekanntlich auf den amerikanischen Physiker und Psychologen Robert Havinghurst zurück; das Konzept wird in der Entwicklungspsychologie viel gebraucht und ist gebunden an bestimmte Lebensphasen, nicht jedoch allgemein an lebenslanges Lernen, schon gar nicht im Beruf.

Intuitiv aber überzeugt die Idee, weil sich berufliches Know How abnutzen kann oder abnutzen wird und so nicht in Stein gemeisselt ist. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass das bei Lehrkräften anders sein könnte. Nach Abschluss der beruflichen Qualifikation, egal welcher, muss das einmal erworbene Wissen und Können umgebildet und erweitert werden, womit man nicht rechnet, wenn man die letzte Prüfung bestanden hat und das Patent ausgehändigt bekommt, heute meistens im Rahmen einer Feier, die von dem freudigen Stosseufzer „wir haben es geschafft“ geprägt wird.

Der ständige Umbau des gerade erworbenen Wissens ist dann nicht gerade das, was man hören möchte. Darum wird schon während der Ausbildung auf die Vorläufigkeit und den raschen Wandel des Wissens verwiesen, was früheren Lehrern, Lehrmeistern oder Professoren nicht im Traum eingefallen wäre. Man ist mit der letzten Prüfung nicht „fertig“, sondern hat nur die Ausbildung abgeschlossen, anschliessend wird weitergelernt und darauf muss man eingestellt sein. Aber trifft das auch auf die Lehrberufe zu?

- Niemand prüft ja das Können der Lehrkräfte, die in der Gestaltung des Unterrichts sehr frei sind und selber merken müssen, wenn ihnen etwas fehlt.
- Und anders als zum Beispiel in Japan werden das Diplom und so die Zulassung zum Beruf nicht regelmässig erneuert.
- In diesem Sinne wären Lehrpersonen tatsächlich mit der letzten Prüfung ein für allemal „fertig“, die Fortbildung ergänzt die Ausbildung, aber ersetzt sie nicht.

Aber jede Berufsausübung verlangt unablässig Lernprozesse und zwingt zur Weiterentwicklung, man ist also in einem ganz elementaren Sinne nie „fertig“. Heisst das jedoch, der Beruf kennt bestimmte *Entwicklungsaufgaben*, die jeder bestehen muss? Dann wäre die Fortbildung einfach, sie müsste sich nur darauf konzentrieren.

Havinghurst verstand „Entwicklungsaufgaben“ vor dem Hintergrund der Lebensspanne und genauer des Erfolgs im Leben. In einer berühmten und viel zitierten Definition wird das so gesagt:

„Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich im Leben eines Menschen zu einer bestimmten Periode oder über diese stellt. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgabe trägt zum Glück des Menschen bei und zum Erfolg bei späteren Aufgaben. Umgekehrt führt Scheitern zum Unglück, Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben“ (Havinghurst 1948, S. 2).⁴

Aufgaben dieser Art gibt es: Als Kleinkind muss man gehen lernen, als Primarschüler muss man sich alphabetisieren lassen, in der Pubertät muss man die eigene Sexualität entwickeln, als junger Erwachsener muss man Beziehungen erproben und sich Ziele setzen, was man im Leben erreichen will. Aber ob man damit glücklich wird, ist eine ganz andere Frage. Gehen lernt jedes Kind, es sei denn es ist körperlich beeinträchtigt; auch Lesen lernt jedes Kind, Verschulung vorausgesetzt, nur unterscheidet sich die am Ende erreichte Kompetenz.

Auch mit der eigenen Sexualität muss sich jeder Jugendliche auseinandersetzen, aber die erfolgreiche Lösung muss nicht glücklich machen. Mit jeder Beziehung ist auch Unglück möglich, ohne dadurch ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Und Ziele können erfolgreich verfehlt werden, dann nämlich, wenn sie sich als falsch oder unerreichbar herausgestellt haben. Die Erfüllung einer Entwicklungsaufgabe, anders gesagt, bringt nicht notwendig einen Gewinn oder einen Vorrat mit sich, von dem man zehren könnte oder anders gesagt: was fürs Gehen gilt, muss für die Liebe oder den Beruf nicht gelten.

Die Frage ist eher, wie und was man lernt, wie dauerhaft das Gelernte ist, was und wie gefahrlos vergessen werden kann und wie weiteres Lernen angeregt wird.

- Die *reale* Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich auf das einmal Gelernte nicht allzu sehr zu verlassen
- und Anpassungen vorzunehmen, wenn es Bedarf gibt oder wenn Notwendigkeiten dies nahelegen.

⁴ „A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (Havinghurst 1948, S. 2).

- Jeder Erfolg im Lernen steht unter dem Vorbehalt, dass es bessere Lösungen geben könnte.
- Nur mit Schülern ist das anders, soweit ihr Lernen abschliessend benotet wird und das Ergebnis damit zertifiziert ist.

Allgemein gilt: Was man gelernt hat, wird auf Dauer gestellt, indem man Gewohnheiten bildet, einschliesslich der Gewohnheiten des Lernens. Gewohnheiten sind verlässlich und zugleich träge, weil sie gelöste Probleme darstellen und so die Anstrengung des Lernens hinter sich haben. Gewohnheiten wandeln sich, freiwillig oder unfreiwillig, wenn die Lernenden sich auf neue Probleme einlassen und so auch neue Lösungen finden müssen. Das ist jederzeit möglich, nur wandeln sich nie alle Gewohnheiten auf einmal, das würde keine Identität aushalten.

Bezogen auf Lehrberufe lässt sich festhalten:

- Die Entwicklungsaufgaben stellen sich *im* Berufsfeld,
- es gibt dort nur *eine Phase*, nämlich die der Berufseinführung,
- mit zunehmender Handlungssicherheit verändert sich das Lernen,
- im Beruf geht es um Bewahrung und Anreicherung des Könnens,
- aber auch um die Erkenntnis von Risiken und die Bewältigung von Krisen.

Die professionelle Identität oder die Zustimmung zu sich selbst *als* Lehrperson ist durchaus heikel, aber sie hat nicht nur mit dem Erleben und der Psyche der Lehrpersonen zu tun. Zufriedenheit und das berufliche Auskommen ist auch eine Systemfrage, was in den alarmierenden Schlagzeilen des „Ausgebranntseins“ oft zu kurz kommt. Hier geht nur um Personen, die aber ohne ihr Umfeld gar nicht handeln könnten. Aber gerade deswegen birgt die so überzeugende Losung des „lebenslangen Lernens“ im Beruf auch Risiken, dann nämlich wenn sie ohne Exit-Strategien gedacht wird.

Aber es gibt keine Berufserfahrung ohne Verluste und Niederlagen, die man persönlich ertragen und verarbeiten muss. Auf der anderen Seite ist Fortbildung kein Therapieprogramm, das Sinnverlust auffangen würde. Die Aufgabe besteht in der Anreicherung des beruflichen Könnens, die professionelle Identität voraussetzt und mit neuen Einsichten stabilisiert. Letztlich dient die Fortbildung der Arbeitszufriedenheit oder der Freude am Beruf. Aber haben wir dafür das richtige System?

3. *Qualität der Fortbildung*

Lernen im Beruf soll im Idealtypus an die Ausbildung anschliessen, nur nicht, wie in der Schule, als jahrelanger geschlossener Lehrgang, sondern intervallförmig, kurzzeitig und bezogen auf den Bedarf der Schule oder das Bedürfnis der Lehrkräfte. Zuständig dafür ist die Fortbildung, während jeder Lehrer und jede Lehrerin sich für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts unablässig selber schult und insofern auch „fortbildet“. Dieses Lernen ist in einem zutreffenden Sinne selbst organisiert.

Aber traditionell ist „Fortbildung“ nur Lernen im Blick auf Angebote, die von Dritten unter der Voraussetzung organisiert werden, dass sie als Experten für bestimmte Problemfelder wahrgenommen und beschäftigt werden.

- „Experte“ in der Fortbildung kann jeder werden,
- der Status ist an keine formale Qualifikation gebunden und kennt somit auch keine verbindlichen Standards.
- Experten haben einen bestimmten Ruf, werden weiterempfohlen
- und müssen jeweils überzeugen, wenn sie den nächsten Auftrag erhalten wollen.

Deswegen gibt es am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung einen Fragebogen, der die Zufriedenheit erhebt, was auch heisst, dass Unzufriedenheit um jeden Preis vermieden werden muss. Unterstellt wird, dass Zufriedenheit mit dem Resultat des Lernens Folgen hat, die selbst nie erhoben werden,

Das System der Fortbildung für Lehrberufe ist traditionell kleinteilig, personenorientiert und kennt einen Markt von oft privaten Anbietern. Die Nachfrage steigt mit den Problemen der Praxis und die Lösungen werden immer spezialisierter. Eine Schlüsselfrage ist, wie dieses System weiterentwickelt oder anders gesagt, wie Lernen im Beruf neu organisiert werden kann. Auf den ersten Blick scheint das leichter zu sein als die Bewegung des schweren Tankers Ausbildung, der aber über einen hohen Organisationsgrad verfügt und sich auf das ihm eigene Monopol verlässt. Es gibt keine privaten Lehrerbildungsanstalten, müssten daher nicht die kreativen Ideen aus der Fortbildung kommen?

Die didaktischen Formate in den meisten Bereichen der Fortbildung waren über Jahrzehnte weitgehend gleich. Das Angebot bestand aus Kursen, zu denen sich die Teilnehmer aufgrund persönlicher Interessen oder Anliegen anmelden konnten. Die Themengestaltung dieser Angebote erfolgte von den Dozentinnen und Dozenten der Fortbildung, die mehr oder weniger „marktgängige“ Titel in Anschlag brachten. Im pädagogischen Bereich war dies oft verknüpft mit irgendwie unwiderstehlichen Trends und Moden, eine echte Nachfragesteuerung gab und gibt es nicht. Die Nachfrage erwächst aus den persönlichen Interessen und Neigungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das heisst sie ist bedürfnis- und nicht bedarfsorientiert.

Positiv gewendet: „Lebenslanges Lernen“ kann auch *als Einstellung* verstanden werden und in diesem Sinne eine „Entwicklungsaufgabe“ darstellen, nicht entwicklungspsychologisch wie bei Havinghurst, sondern bezogen auf den Beruf. Zum professionellen Habitus von Lehrkräften gehört die Einsicht, nie abschliessend „fertig“ zu sein und sich selbst ständig verbessern zu können, nicht total, sondern jeweils problembezogen. Kein Lehrer erfindet sich im Beruf neu, aber das das Repertoire muss fortlaufend angepasst werden, weil sich immer neue Herausforderungen stellen. Wer Angebote der Fortbildung nutzt, erwartet neue Ideen und Einsichten für die Praxis, aber will sich auch als Person weiterentwickeln, doch nicht jede Fortbildung führt genau dazu, was sowohl mit dem Angebot als auch mit der Nachfrage zu tun hat.

Lehrberufe stellen bis heute stark individualisierte Tätigkeiten dar, die sich weder von gemeinsamen Standards noch von einer professionellen Ethik leiten lassen. Entsprechend ist die Fortbildung von Lehrkräften weitgehend davon abhängig, welche akuten Bedürfnisse die Lehrkräfte jeweils äussern oder wie auf Angebote eingehen. Die Folge davon ist, dass die Themenpalette der Fortbildung breit gestreut ist und praktisch alles anzutreffen ist, was sich irgendwie mit den vermuteten oder tatsächlichen Anliegen amtierender Lehrkräfte in Verbindung bringen lässt.

- Die Themenangebote sind jeweils so formuliert, dass sie „praktisch“ erscheinen,
- ohne dass ein Nützlichkeitsnachweis erbracht werden muss.
- Transferdaten würden den Weg des Gelernten verfolgen, aber solche Daten werden in aller Regel nicht erhoben werden.

Meistens wird unter „Fortbildung“ der Besuch eines Kurses oder eines Seminars verstanden, das nicht identisch ist mit dem Arbeitsplatz oder dem Wohnsitz. Und die Organisation des Angebots übernehmen Fachpersonen, die auf diesen Auftrag hin geschult sind und in aller Regel dafür auch bezahlt werden. Notwendig ist nicht nur ein Ortswechsel, sondern auch ein erheblicher Zeitaufwand, der sich nur dann lohnt, wenn tatsächlich Anreicherungen erfahren werden.

Diese Idee des Abrufens fremder Expertise in Form von Kursen und Seminaren hat Konkurrenz erhalten. Von deutlich zunehmender Bedeutung sind alle Formen informellen Lernens, bei denen wohl ein Lernziel besteht, aber keine Lernbeziehung eingegangen wird und auch kein fester Lernort gegeben ist. Es handelt sich um Selbstinstruktion im weitesten Sinne, bei der Lehrbücher, Software oder andere Lernmittel verwendet werden. Auch das Beobachten anderer Personen oder das On-the-Job-Lernen gehören in diesen Bereich, der inzwischen in der Schweiz auch statistisch erfasst zu werden versucht (BfS 2006, S. 9).

„Lebenslanges Lernen“ im Beruf ist also nicht einfach identisch mit dem Wahrnehmen bestimmter Kursangebote, sondern kann auch in der Form von organisierter Selbstinstruktion oder einfach informell erfolgen, im Team und unter Kollegen. Die didaktischen Formate der Erwachsenenbildung wird es weiterhin geben, aber mit Laptop oder dem Smartphone lernen auch Lehrerinnen und Lehrer. Der Wandel der Lernmedien ist unaufhaltsam, er ist nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum. Wieweit sich damit die Standardsituation „Unterricht“ ändert, ist eine offene Frage. Aber allein das zeigt den Lerndruck im Arbeitsfeld der Lehrpersonen.

Seit Beginn der neunziger Jahre sind, ausgehend von den Vereinigten Staaten, Untersuchungen vorgelegt worden, die sich mit der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen befassen, darunter sind auch zahlreiche Studien, die die Fortbildung von amtierenden Lehrpersonen betreffen (Oelkers/Reusser 2008). Das Kernergebnis lässt sich so zusammenfassen: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde.

Zu diesem Ergebnis kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo 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 worden, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Fortbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Programmen der Fortbildung die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Fort- und Weiterbildung 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 reale Praxis vor Ort gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen. Im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften ist das Jahrzehnt lang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse der Kurse und so die Verwendbarkeit der Erfahrungen kein Thema waren.

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 die Ergebnisse, der politisch erzeugte Reformdruck und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Verschiedene amerikanische Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen, die vom Bedarf der Schulen ausgehen.

In den einzelnen Studien sind verschiedene Aspekte von Fortbildung analysiert worden, aus denen sich folgende zentrale Anforderungen 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 heute oft verwendeten Prinzipien effektiver Fortbildung (Hawley/Valli 1999) basieren 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 oder des Lernens mit Anderen im Beruf bei.

4. *Lernen im Beruf*

Was lässt sich nun aus der Forschung *über die Fortbildung* ableiten? Zusammengefasst liegen folgende Schlussfolgerungen nahe: Die Angebote zur professionellen Fortbildung von Lehrkräften müssen sich an der Praxis und ihren Problemstellungen orientieren, aber dabei auch überprüfbar sein. Von der Praxis des Kurswesens profitieren grösstenteils nur die Berufsanfänger. In aller Regel handelt es sich um Kurzanlässe, die keinen grossen Wirkungsgrad entfalten.

- Umgekehrt wird darauf verwiesen, dass Massnahmen dann eher Erfolg haben, 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.
- Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Fortbildung ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können.

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 dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen. Dieser Erfahrungsaustausch kann sinnvoll angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit auch eine Verbesserung des Wissens verbinden lässt (West/Staub 2003).

Aber: wer nutzt diese Angebote? In Deutschland ist eine These diskutiert worden, wonach mindestens ein Viertel aller Lehrpersonen weiterbildungsresistent ist und ein weiteres Viertel nur das Nötigste tut. Gefragt wird nicht, was die Qualität der Weiterbildung damit zu tun hat. Die Nachfrage wird mit der Güte des Angebots steigen, aber auch mit der Erfahrung des Nutzens, der professionellen Einstellung der Lehrpersonen und genügenden Anreizen zur Selbstverbesserung. Wenn berufslanges Lernen eine akzeptierte Grösse ist und die Schule diese Einstellung fördert, dürfte Weiterbildungsresistenz kein grosses Problem mehr sein. Aber die Fortbildung muss sich lohnen.

Die Weiterbildungsbereitschaft der Schweizer Lehrkräfte ist verglichen mit anderen europäischen Ländern durchaus hoch, wie Zürcher Daten zur Nachfrage zeigen (Landert 1999; Heller/Rosenmund 2002). Der Erfolgsfaktor von Weiterbildungsmassnahmen ergibt sich auch mit diesen Studien aus dem Erfahrungstransfer. Dabei spielt die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern eine wichtige Rolle (Rüegg 2000), weil das Berufswissen sich häufig einfach durch direkten Austausch verändert.

Typischerweise gibt es in den Angeboten der Weiterbildung Reflexions-, aber keine Theoriephasen. Für die Teilnehmer interessant ist nicht die Theorie, sondern die Verbesserung der eigenen Erfahrung. Ein solches Verhalten ist systemgerecht, denn Praktiker erwarten Nutzen und vermeiden Abstraktionen, die ihr Arbeitswissen nicht anreichern und in ihrem Berufsfeld nicht unterzubringen sind. Letztlich müssen die Erfahrungen der Fortbildung mit der Sprache der Praxis kompatibel sein.

Aber das muss nicht heissen, dass sich Weiterbildungsangebote allein auf die Erwartungen ihrer Abnehmer beziehen oder danach richten müssten. Ergebnisse aus der Hirnforschung oder der Lernpsychologie werden auch von wissenschaftsfernen Praktikern akzeptiert, wenn sie ihre Handlungspraxis damit besser begründen können oder wenn damit praktikable Modelle des Wandels verbunden sind.

Allerdings verlangt ein solcher Wissenschaftsbezug nicht nur eine spezielle Expertise, sondern auch besondere Formen der Entwicklung. Wenn aus der Neurophysiologie praktisch nicht mehr hervorgeht, als was wir seit der Reformpädagogik kennen, ist trotz präziser

Wissenschaft nicht viel gewonnen. Dass hinter dem didaktischen Prinzip „learning-by-doing“ neurophysiologische Erkenntnisse stehen, wusste bereits John Dewey, ohne dass deswegen das Prinzip überall gleich erfolgreich angewendet werden konnte.

- Die Praxis erprobt, was zu ihr passt.
- Und das ist trotz aller „Neurodidaktik“ nicht einfach aus der Wissenschaft abzuleiten.
- Die Basisprobleme einer Schule sind immer schon gelöst,
- wer etwas ändern will, muss die bestehenden Lösungen verbessern oder die Probleme adressatengerecht neu definieren.

Nochmals: Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure müssen mit ihren Anliegen ernst genommen werden und die Theorie darf nicht behaupten, grundsätzlich mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme müssen aufbereitet und in Form von verständlichen Beschreibungen zurückgespielt werden. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen. Wer also wissen will, mit welchen Daten sich der Elternabend verbessern lässt,⁵ muss dies abrufen können und zugleich als Angebot in der Weiterbildung wieder finden.

Ähnlich muss es Lehrmittel geben, die wissenschaftsgestützt sind und sich in Aus- und Weiterbildung gleichermassen verwenden lassen. Hier wäre auch an ein eigenes App zu denken, das frei zugänglich ist und jederzeit genutzt werden kann. Heute werden sogar schon Lehrbücher der Pädagogik über Apps angeboten⁶ und diese neue Chance sollte verstärkt genutzt werden.

Aber neue Medien sind nicht alles. Meine Überlegungen konzentrieren sich auf Entwicklungsaufgaben, die sich im Beruf stellen und auf die Lehrpersonen reagieren sollten, wenn sie sich selbst verbessern wollen. Mindestens fünf solcher Aufgaben lassen sich benennen:

- Unterrichtskompetenz
- Schulentwicklung
- Persönlichkeitsentwicklung
- Gesundheit und Prävention
- Schülerinnen und Schüler

Es ist vielleicht etwas ungewöhnlich, in diesem Zusammenhang von „Entwicklungsaufgaben“ zu sprechen. Gemeint ist einfach, dass diese im Berufsleben wiederkehrende Herausforderungen darstellen und jeweils Lösungen gefunden haben, die sich verbessern lassen. „Entwicklung“ wird in diesem Sinne verstanden und die Beschreibung muss sich auf den jeweiligen Stand der einschlägigen Forschung beziehen. Eben das heisst evidenzbasiert.

Die Rede von einer „Entwicklungsaufgabe“ ist für die Unterrichtskompetenz auch ganz einleuchtend, soweit jedenfalls wie das Fachwissen betroffen ist. Gerade in der Berufsbildung ändert sich das Fachwissen schnell, nicht zuletzt im Blick auf die Betriebe und

⁵ Ich beziehe mich auf das Dissertationsprojekt von Jean-Pierre Zürcher (Pädagogische Hochschule Schaffhausen), das der Optimierung von Elternabenden gewidmet ist.

⁶ <https://itunes.apple.com/ch/app/padagogik/id938024804?mt=8>

das Know How bei Produktion oder Vertrieb. Zur Unterrichtskompetenz gehört auch die Fachdidaktik, die zur Erfahrung des Fachunterrichts passen muss und kein Eigenleben führen darf. Ansonsten ist das Interesse für Psychologie, Pädagogik und Didaktik schon während der Ausbildung gering, wie nicht nur österreichische Untersuchungen zur Ausbildung von Berufsschulfachpersonen zeigen (Schaffenrath 2008, S. 337f.).

Schweizer Daten machen deutlich, dass auch und gerade bei Lehrpersonen, die auf der Sekundarstufe II unterrichten, das Fach im Mittelpunkt steht. Schulentwicklung ist eher ein randständiges Thema, Qualitätssicherung wird der Schulleitung oder der Steuerungsgruppe überlassen und Daten aus externen Evaluationen überzeugen dann, wenn sie positiv sind für Bestätigung sorgen. Aber Lernen aus Rückmeldungen und so aus Daten gehört zur professionellen Kompetenz ebenso wie die Verbesserung des Fachwissens.

Schulentwicklung ist mehr als nur Datenverarbeitung. Die Entwicklung muss Ziele haben, die vom Kollegium geteilt werden. Nur so kann es mehr geben als Status-Quo-Verwaltung. Für eine grosse und heterogene Schule mit verschiedenen Abteilungen und Handlungsfeldern ist das eine grosse Herausforderung, die allein schon wegen der komplexen Formen der Kommunikation hohe Anforderungen stellt. Aber das Kollegium muss hinter der Entwicklung stehen, sonst sollte man sich die Anstrengungen ersparen.

Zur internen Entwicklungsarbeit gehört auch die Arbeit im Team ist, die in Fachschaften oft schon selbstverständlich ist, im Blick auf Hospitationen und kollegiale Feedbacks aber ausbaufähig ist. Die Schule wäre hier ein Vorreiter, an einer Ordinarienuniversität wie in Zürich ist das noch nicht einmal Zukunftsmusik. Das Wort „Kollegialität“ erhält so einen neuen Klang, der auch bei der Unterrichtsentwicklung gehört werden sollte. Fachunterricht entwickelt man am besten mit Fachkollegen, natürlich auch von anderen Schulen.

Von John Hattie (2009) war zu lernen, wie sehr sich die alte Weisheit der Lehrberufe bestätigt, dass es auf den Lehrer oder die Lehrerin ankommt, genauer auf ihre Qualität und noch genauer auf das Zusammenspiel von Persönlichkeit und Qualität. Aber wie entwickelt sich die Persönlichkeit im Beruf von Lehrpersonen?

- Das Ausschlaggebende ist die Verantwortung für den Unterricht und so für den Lernerfolg.
- Aber auch Wechsel und neue Herausforderungen tragen zur Entwicklung bei,
- weiterhin das Selbstbewusstsein als Praktiker
- und nicht zuletzt die Überwindung schwieriger Situationen.

Anders als es Teile der Öffentlichkeit sehen wollen: Der Beruf als Lehrer und Lehrerin ist anstrengend, kostet Kraft und muss auch vom Umgang mit Risiken verstanden werden. „Ausgebranntsein“ ist nicht nur eine Metapher, sondern oft das Ende einer längeren Entwicklung, die zu spät erkannt wurde. Daher gehört Prävention zum Lehrberuf und ist die Bewahrung der Gesundheit eine Entwicklungsaufgabe. Viele Lehrpersonen erleben eine Berufswirklichkeit, die keine Entlastung kennt, weil man eben mit der ganzen Persönlichkeit involviert ist und die Arbeitszeit selbst gestaltet werden kann. Das Neinsagen fällt oft schwer und Entlastungsstrategien müssen im Berufsalltag gelernt werden. Auch Zeitmanagement ist eine vorrangige Lernaufgabe.

Die Schülerinnen und Schüler sind nicht selbst „Entwicklungsaufgaben“, wohl aber der Umgang mit ihnen. In Berufsschulen werden junge Erwachsene unterrichtet, vielleicht ist das der Grund, warum sie im Blick auf Schülerfeedbacks Vorreiter sind. Aber dass die Gymnasien dabei die Nachhut bilden, hat sicher auch damit zu tun, dass in den Betrieben Feedbacks angewendet werden und die Berufsschulen darauf reagieren müssen. Aber generell gilt: Ob der eigene Unterricht erfolgreich war, spiegelt sich nicht nur in den Noten, sondern auch in den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Vorausgesetzt sind klare und erreichbare Leistungsanforderungen.

Normative Grössen, die die Öffentlichkeit beherrschen, wie die Forderung nach „mehr“ Bildungsgerechtigkeit, sind für Lehrkräfte häufig *kein* Thema oder Gegenstand. Viele äussern sich dazu erst bei eigens eingerichteten Sprechkanälen. Dabei wird sichtbar, dass „Gerechtigkeit“ als Ideal verstanden wird, das sich angesichts der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten nicht realisieren lässt. Als Hemmnisse werden primär strukturelle Faktoren genannt, womit sich die Lehrkräfte gleichermassen entlasten und immunisieren.

Das Thema muss bei aller moralischen Priorität bearbeitbar erscheinen und darf nicht lediglich als abstraktes Ideal verstanden werden. Zu diesem Zweck muss es auf die Arbeitspraxis herunter gebrochen werden, ohne mit beliebigen Massnahmen verknüpft zu werden. Die Lehrkräfte müssen wissen, was Bildungsgerechtigkeit fördert und was nicht. Hier wäre er Probierstein für eine evidenzbasierte Fortbildung, die nicht einfach nur Überzeugungen bestätigen darf.

Die Ergebnisse der Forschung müssen die Wahrscheinlichkeit der Anwendungen nicht zwingend erhöhen. Forderungen nach „Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit“ im Bildungssystem gibt es seit Mitte der fünfziger Jahre, als die Bildungspolitik zur Sozialpolitik erweitert wurde. Damit verbunden waren in Deutschland ein Ausbau der höheren Bildungsabschlüsse und eine starke Differenzierung des Bildungssystems. „Chancengleichheit“ in einem abschliessenden Sinne kann es nicht geben, aber es ist sehr wohl möglich, die Chancennutzung zu verbessern, wenn die Hindernisse reduziert werden können.

Ein heikler Fall sind Belastungsstudien, nicht nur weil Lehrkräfte gerne hören, was sie belastet, sondern weil sie damit sofort Forderungen verbinden, wie sie am besten entlastet werden können und diese Forderungen aber oft unerfüllbar sind. Auf der anderen Seite zeigen gerade Belastungsstudien, wo Widerstände zu erwarten sind und Reformen ins Leere laufen. Ich sollte auf Erfahrungen aus dem Ausland eingehen, das tue ich jetzt und wohl nicht zufällig mit Blick auf die Schweiz, wo man mit der direkten Demokratie auch eine Kultur der Widerständigkeit beobachten kann.

Schweizer Lehrpersonen sehen die Probleme ihres Berufsfeldes nicht im Unterricht, sondern in Belastungen, die hoch sind und ohne Gegenwert bleiben. Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Schulentwicklung sind deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen. Die ausschlaggebenden Faktoren zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windlin et. al. 2011, Kunz Heim/Sandmeier/Krause 2014) deutlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,

- schwierige Schüler und Konflikte mit den Eltern sowie die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- Präsentismus (Anwesenheit trotz Burnout)
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Zeit fehlt bei der Bearbeitung echter Probleme und sie fehlt dann auch bei Entwicklungsaufgaben und Zukunftsinvestitionen. Unnütze Anforderungen werden dann unterlaufen und überflüssige Belastungen so gut es geht vermieden, weil klar ist, dass sie zu Lasten des Unterrichts gehen und kein Schüler bessere Leistungen zeigt.

Die Fortbildung muss auch solche Regungen unterstützen können. Aber wie kann gewährleistet werden, dass sie selbst genügend Qualität hat, also für den Beruf nachhaltig ist und nicht lediglich Zufriedenheit generiert? Das wird mich abschliessend beschäftigen, ich nähere mich, anders gesagt, dem angekündigten Titel meines Referates, nämlich der Frage der Qualitätsstandards.

5. Qualitätsstandards für die Lehrerfortbildung

„Standards“ sind vor mehr als zehn Jahren zu einem Kernbegriff der Schulentwicklung in Deutschland geworden. Damit wurde Anschluss gesucht an Entwicklungen vor allem in angelsächsischen Ländern, wo Bildungsstandards seit längerem ein Thema waren. „Standards“ sind in vielen Bereichen üblich, jedes Hotel wird danach bewertet, ob es Standards erfüllt oder nicht, womit in aller Regel gestufte Normen gemeint sind, die in der Qualität zunehmen. Daher gibt es „besser“ und „schlechter“ immer in graduierter Hinsicht, je nachdem welche Kriterien gelten und wie die Normen erfüllt oder verfehlt werden.

Das lässt sich auf Schule so nicht übertragen, weil öffentliche Schulen einen staatlichen Auftrag erfüllen, der Wettbewerb um Qualität nur begrenzt zulässt. Um im Bild zu bleiben: Absteigen und Luxusherbergen sind gleichermaßen ausgeschlossen, weil der Staat Qualitätserwartungen vorgibt, und dies auf vielfältige Weise, also mit Lehrplänen ebenso wie mit den Kriterien der Schulevaluation, dem Anforderungskatalog der Lehrerbildung oder den politischen Zielen der Systementwicklung. Darüber bestimmt die einzelne Schule, die im Gegenteil daran gemessen wird, und dies auch in einem ganz technischen Sinne.

Eine einheitliche und verbindliche Definition, was genau unter „Standards“ im Bildungsbereich verstanden werden soll, ist in den letzten zehn Jahren nicht entstanden, nicht einmal der Unterschied zu „Zielen“ ist je wirklich präzisiert worden. Für die pädagogische Umgangssprache ist das nicht ungewöhnlich, weil zur Verständigung vage Konzepte, die mal positiv, mal negativ besetzt sind, ausreichen. Man kann dann mit bestimmten Gründen und Gefühlen dafür oder dagegen sein, also Probleme lösen oder Streit aushalten.

Auf der anderen Seite können vage Konzepte bei der geringsten Nachfrage sofort in Zweifel gezogen werden. Daher empfiehlt sich eine Definition, die sich auf Prozesse der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich anwenden lässt:

- „Standards“ beschreiben Unterschiede in den Niveaus, die sich mit organisierten Lernprozessen erreichen lassen.
- „Mindeststandards“ beschreiben das Niveau, das nicht unterschritten werden darf, wenn die bereits bestehende Qualität erhalten soll.
- „Standards“ beziehen sich auch auf Ressourcen, die zum Erreichen der Ziele notwendig sind.

Theoretisch ist nach oben hin jede Qualitätsentwicklung offen, jede einmal erreichte Qualität kann gesteigert werden, sofern die unteren Niveaus stabil bleiben. Allerdings können zu hohe Anforderungen belasten und das Erreichte gefährden, was auch umgekehrt gilt, wenn nämlich zu geringe Anforderungen den Satz an Herausforderungen reduzieren und die Dynamik bremsen. Daten aus der Schulleiterforschung verweisen in diese Richtung (Stemmer Obrist 2014).

Aber wie lassen sich „Qualitätsstandards“ auf die Fortbildung anwenden? Das Feld besteht aus Anbietern, die kontinuierlich oder temporär tätig sind, ohne eine zur Tätigkeit passende Ausbildung zu erfahren. Das unterscheidet die Fortbildung von der Ausbildung, nicht jedoch vom Referendariat. Beide aber, Ausbildung und Referendariat, folgen einem mehr oder weniger stabilen Curriculum was für die Fortbildung nicht gilt; sie operiert themenzentriert. Die Themen folgen der Nachfrage, beides ist wenig koordiniert und stark abhängig von persönlichen Nutzerwartungen. Eine Überprüfung der Effekte ist schon aus diesem Grunde ausgeschlossen. Ob die Fortbildung etwas zur Kompetenz der Lehrpersonen beiträgt, spiegelt sich höchsten in der Nachfrage, ob sich das professionelle Verhalten ändert, ist nicht mehr Teil der Fortbildung.

Aus dieser Beschreibung lassen sich Bereiche und Standards für die Qualitätsentwicklung gewinnen:

- Ausgang von den Entwicklungsaufgaben.
- Massgebliches Kriterium für Qualität: Verbesserung der beruflichen Kompetenzen der Lehrpersonen und ihrer Rahmenbedingungen.
- Assessment: Zertifizierung der regelmässigen Anbieter.
- Erzeugung der Themen: Ausgang vom Bedarf der Schule und von den Ergebnisse der Forschung.
- Controlling: Zulassung von überprüften Themen.
- Transfer: Begleitung in die Praxis als Teil des Auftrags.

Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel in der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird und vermutlich keine Fortbildung mehr ohne dieses Wort auskommt? Man kann sich in „Auftrittskompetenz“ schulen lassen, „Aussehens-Kompetenz“ erwerben, Seminare für „Glückskompetenz besuchen und natürlich auch „Metakompetenzen“ entwickeln, die früher einmal „Schlüsselqualifikationen“ genannt wurden.

Unterricht ist gekennzeichnet durch limitierte Zeitressourcen, Verknüpfungen über die je gegebene Lernsituation hinweg und eine dezidierte Themensteuerung.

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),⁷ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁸

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterricht ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁹ ist bis heute angesagt.

Methoden dominieren die Angebote der Fortbildung, oft wird dabei als neu verkauft, was gar nicht neu ist und Fragen der Wirksamkeit werden regelmässig nicht gestellt. Aber die Risiken der Fortbildung dürfen nicht höher gewichtet werden als die Chancen, denn das berufliche Lernen hängt stark von der Qualität der Fortbildung ab. Wenn sie wissenschaftsgestützt verfährt, kann sie vermutlich nur gewinnen, aber auch hier kommt es auf das *Know How* an und nicht auf das Prinzip.

Ich schliesse mit einer Warnung des fränkischen Lehrers Johann Wolfgang Woerlein¹⁰ aus dem Jahre 1836. Sie zeigt, wo vermutlich immer noch ein Problem liegt, aber man kann darin natürlich auch nur eine historische Reminiszenz sehen, der keinerlei Aktualität mehr zukommt. In diesem Fall bitte ich um Nachsicht für meine historische Liebhaberei. Und das das Zitat ist auch nicht ganz genderkorrekt:

„Es ist eine traurige Erfahrung, dass die meisten Lehrer glauben, mit der glücklich bestandenen Anstellungsprüfung sey nun auch der Kreis ihrer Fortbildung abgeschlossen. Ihr einziges Bestreben ist jetzt eine gute Schulstelle: ist die erlangt, dann nehmen sie sich ein Weibchen und leben, wie es der Welt und ihren Sünden gefällt“ (Woerlein 1836, S. 161).¹¹

Literatur

⁷ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im 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.

⁸ Sperrung im Zitat entfällt.

⁹ Sperrung im Zitat entfällt.

¹⁰ Johann Wolfgang Wörlein (1797-1861) war von 1818 bis 1830 Lehrer in der Gemeinde Weihenzell nahe Ansbach, nachdem er zuvor als Praktikant in Obersulzbach tätig gewesen war. Später war Wörlein Hauptlehrer in der Gemeinde Happurg und danach in Poppenreuth bei Fürth. Der Wechsel seiner Lehrstellen basierte auf Versetzungen im Konflikt mit der Kirche (Schönfeld 2005).

¹¹ Sperrungen im Text entfallen.

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.
- Bosche, A./Geiss, M.: Das Sprachlabor - Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 16 (2011), 119-139.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Bundesamt für Statistik (BFS): Lebenslanges und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. Bearb. v. A. Borkowsky/J.-C. Zuchuat. Neuchâtel: BFS 2006.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Havinghurst, R.J.: Developmental Tasks and Education. New York: Longman 1948.
- 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.
- Heller, W./Rosenmund, M.: Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Kunz Heim, D./Sandmeier, A./Krause, A.: Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung Band 32, Heft 2 (2014), S. 280-295.
- Landert, Ch.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung. Zürich/Chur: Rüegger 1999.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachsler, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von R. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008. (= Bildungsforschung, Band 27)
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Rüegg, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern et. al.: Peter Lang 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 30)
- Schaffenrath, M.: Kompetenzorientierte Berufsschullehrerausbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008. (= Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 11)
- Schönfeld, H.: „Ein dunkler Trieb führte mich frühe zu Büchern...“ Johann Wolfgang Wörlein - ein Volksschullehrerschicksal zu Beginn des 19. Jahrhundert. In: H.F. Rupp/R. Wunderlich/ M.L. Pirner (Hrsg.): Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann. Jena: Verlag IKS Garamond 2005, S. 181-198.
- Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.

- Stemmer Obrist, G.: Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt Verlag 2014.
- Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodaphone Stiftung Deutschland. Mit einem Kommentar von S. Walper. Düsseldorf: Vodapone Stiftung Deutschland 2015.
- West, L./Staub, F.C: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth NH: Heinemann 2003.
- Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.
- Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
- Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.
- Woerlein, J.W.: Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehreren, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet, welche sich zur Führung des deutschen Lehramtes theoretisch und praktisch gründlich bilden, und mit den neuesten Fortschritten der Elementarpädagogik und ihrer besten Literatur bekannt machen wollen. Nürnberg: Riegel und Wiessner 1836.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.