

Jürgen Oelkers

Qualitätsprobleme und Entwicklungschancen der Lehrerfortbildung^{)}*

1. Ein neues Thema?

Seit wann gibt es Probleme mit der Fortbildung? Ein weitgehend vergessener Name in der Geschichte der deutschen Lehrerbildung ist der von Johann Wolfgang Wörlein¹, der zu seiner Zeit von sich reden gemacht hat,² aber dem nie historische Grösse zugestanden wurde. Wörlein war Hauptlehrer in Franken und Autodidakt, also verfügte über keine seminaristische Ausbildung,³ trotzdem war er ein gefragter Lehrer und viel gelesener Autor, der sich auch politisch engagiert hat, zu einer Zeit, als das riskant war. Er trat entschieden für die Emanzipation des Lehrerstandes und so für die Trennung von Schule und Kirche ein, was dazu führte, dass er im Konflikt mit der Schulaufsicht häufig seine Stelle wechseln musste.

Wörlein hatte eine Idee, die in das Thema der Tagung einführt. Schon 1836 reklamierte er drei zusammenhängende Phasen oder „Zeiträume“ der Lehrerbildung:

- „1) den Zeitraum der *V o r b i l d u n g* für den Eintritt in das Schullehrer-Seminar;
- 2) den Zeitraum der *A u s b i l d u n g* in dem Schullehrer-Seminar; und
- 3) den Zeitraum der *F o r t b i l d u n g* nach dem Austritte aus dem Seminar“
(Woerlein 1836, S. 2).

Wörlein bezieht sich mit einem wörtlichen Zitat auf die Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 31. Januar 1836. Die Unterscheidung der drei Zeiträume war also bereits amtlich (Verordnung 1836, S. 5). Mit „Vorbildung“ war der dreijährige Lehrgang in einer Präparandenanstalt gemeint (ebd.), die „Ausbildung“ bezog sich auf den zweijährigen Besuch des Lehrerseminars im Anschluss an eine Aufnahmeprüfung (ebd., S. 14) und „Fortbildung“ war alles, was danach erfolgte.

Aber gedacht war nicht, wie bei Wörlein (1836, S. 3), an freie Formen der Fortbildung, sondern an eine streng überwachte dreijährige Phase der Berufseinführung, die mit der eigentlichen Anstellungsprüfung endete (ebd., S. 35). Die „wirklich angestellten Lehrer“ mussten „Beweise ihres Fleisses und ihrer Fortschritte“ im Beruf regelmässig von Inspektoren überprüfen lassen und wurden also ständig beurteilt. Ausdrücklich heisst es in der Verordnung: „Die Leistungen der Lehrer in Bezug auf die Fortbildung sind sorgfältig zu

^{*)} Vortrag im Landesinstitut für Schule und Medien Ludwigsfelde am 26. Februar 2015.

¹ Johann Wolfgang Wörlein (1797-1861) war von 1818 bis 1830 Lehrer in der Gemeinde Wehenzell 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).

² Wörleins Hauptwerk ist ein auf neun Bände angelegtes *System der Pädagogik* (1830ff.).

³ Er ist von 1812 an durch den Pfarrer Ludwig Heinrich Sonntag (1775-1852) und dem Lehrer Johann Michael Brock aus Egenhausen kostenlos auf die öffentliche Anstellungsprüfung in Ansbach vorbereitet und bestand sie im Mai 1814. Im Oktober wurde er dann mit siebzehn Jahren als Schulverweser nach Obersulzbach berufen.

beobachten und bey Fertigung der Qualitätsnoten in besondere Erwägung zu ziehen“ (ebd., S. 36).

Der Ausbildung wurde also nicht viel zugetraut, wenigstens ist auf eine kontrollierte Berufseinführung grösster Wert gelegt worden. Auch die bereits angestellten Lehrer „sind verpflichtet, ihrer Fortbildung die angemessene Sorgfalt zuzuwenden und sich darüber vorschriftsmässig auszuweisen“. Es ist von „minderbefähigten“ Berufsanfängern die Rede, die monatlich beim Schulinspektor vorstellig werden müssen und dies solange, „bis es ihnen gelungen ist, die Notenstufe ‚g u t‘ zu erhalten“ (ebd.). Selbst die Besseren werden wenigstens alle Vierteljahr überprüft und alle Anfänger erhalten jährlich eine schriftliche „Beurtheilung“ (ebd.).

Die Fortbildung selbst hat eine wissenschaftliche und eine sittliche Seite, es geht um individuelles Studium der relevanten Literatur, für das die Schulbibliothek zur Verfügung steht, aber auch um die vorbildliche Lebensführung und die Selbstverbesserung der Schullehrer. Fehlverhalten wird geahndet, bis hin zur temporären oder dauerhaften Entfernung aus dem „Lehr- und Erziehungs-Fache“ (ebd., S. 37).

- Das Gesetz geht davon aus, „dass die Entfernung untüchtiger Lehrer nicht sowohl aus den Standpunkte der Strafe, als vielmehr aus jenem der Fürsorge für die öffentliche und Privatwohlfahrt zu betrachten“ sei (ebd., S. 38).
- „Moralisch schlechte Lehrer“ werden entlassen,
- „brave aber unfähig gewordene“ können in „untergeordneten Anstellungen und Verwendungen“ in der Verwaltung weiter beschäftigt werden (ebd.).

Anders hätte sich die Ausbildung kaum gelohnt. Die Qualität ist generell erst in der Berufsausübung erkennbar, also kann von der Ausbildung nur vorbereitet, aber nicht abgeschlossen werden. Ihren Zielen, anders gesagt, ist nie so recht getraut worden, weil die Praxis nicht über Ausbildungsideale antizipiert werden kann und die tatsächliche Eignung erst über die Bewährung im Ernstfall festgestellt werden kann.

Das hätte die Fortbildung eigentlich schon früh stark machen müssen, während die öffentliche und die bildungspolitische Aufmerksamkeit sich bis heute auf die Ausbildung konzentriert, die immer neue und immer mehr Probleme lösen soll, obwohl sie nur begrenzt wirksam sein kann. Niemand besucht heute mehr ein zweijähriges Lehrerseminar, die Präparandenanstalten sind verschwunden und die Berufseingangsphase hat eine Gestalt angenommen, von dem sich der bayerische Gesetzgeber keine Vorstellung hätte machen können. Aber was danach kommt, hängt weiterhin in der Luft und ist beliebig, was schon im 19. Jahrhundert viel beklagt worden ist.

2. *Das Postulat des „lebenslangen Lernens“*

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute ist geprägt vom Postulat des verstärkten Praxisbezuges. Schon in der Ausbildung soll möglichst früh die Eigenverantwortung für den Unterricht erfahren werden und lange nach Wörlein Jahren ist auch die besondere Bedeutung der Berufseingangsphase erkannt worden. Die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit für den Erfolg des Unterrichts hat gerade John Hattie (2009) wieder deutlich gemacht. Und dabei spielt die Qualität oder das individuelle Können die entscheidende Rolle.

Dass es „auf den Lehrer“ ankommen soll, ist zum Selbstschutz der Profession immer behauptet worden,⁴ doch woraus es wirklich ankommt, ist der *gute* Lehrer, was zugleich heisst, dass es auch *schlechte* gibt; und nicht allein auf den guten *Lehrer* kommt es an, sondern zunehmend und in allen Bereich auf die gute *Lehrerin*. Das wird niemand bestreiten, ist eigentlich auch trivial und wäre so nicht der Rede wert. Hattie hat empirisch gemessen, was immer schon klar war. Aber wenn das so ist, was bleibt dann noch für mich übrig? Mein Markenzeichen, die unbekannte historische Literatur, ist ja nicht der Grund, warum ich eingeladen worden bin.

Ich rette mich mit dem „lebenslangen Lernen“, das in der Diskussion über die Personalentwicklung in der Schule immer wieder ins Feld geführt wird und auch bei den Schulbehörden sehr beliebt ist, 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 Lehrer dagegen wird „lebenslanges Lernen“ erwartet, wohlgemerkt ohne Ermüdungserscheinungen und intrinsisch motiviert. Das kann man auch ein bildungspolitisches Programm nennen.

Aber nicht nur deswegen führt mein Rettungsanker gleich wieder in neue Untiefen, 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.

⁴ „Alles kommt auf den Lehrer“ ist eine stehende Wendung in der Lehrerliteratur, etwa: Der Baierische Schulfreund Band 2 (1812), S. 119 oder Allgemeine Schulzeitung Nr. 88 vom 4. Juni 1839, Sp. 728.

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 Stossseufzer „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).⁵

⁵ „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).

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.
- 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.

Lehrberufe werden ebenso oft schön wie schlecht geredet. Oft überwiegen in der medialen Kommunikation Alarmrufe, die kurzfristig immer Schlüsse auf das ganze System nahelegen. Von einem einzigen Vorfall kann die Qualität der Schule in Frage gestellt werden und „Kuschelpädagogik“ oder „Leistungsterror“ können überall vermutet werden, nur nicht

gleichzeitig. Und es gibt natürlich den unvermeidlichen Herrn Precht, der sich ein anderes System wünscht und deswegen zum Schlechtrede gezwungen ist.

Auf der anderen Seite stehen die Leitbilder, die inzwischen jede Schule entwickelt oder vielleicht auch nur abgeschrieben hat. Leitbilder sind Realitäten eigener Art: Hier findet sich nie ein Wort über die Härten des Berufs und wie Zumutungen ausgehalten werden können. Schüler sind hier Idealgestalten und die Ziele der Erziehung sind immer positiv, aber ob sie erreicht oder verfehlt werden, lässt sich häufig gar nicht sagen, was an dem Zuschnitt der pädagogischen Rhetorik nichts ändert.

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*

Lebenslanges Lernen 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.

Eine ganz andere Frage stellt sich, wenn in der Fortbildung Resultate der wissenschaftlichen Forschung vermittelt werden sollen in der Erwartung, damit die Praxis zu verbessern. Das lässt sich am Beispiel des „selbstorganisierten Lernens“ zeigen, seit längerem ein Favorit der Fortbildung, für den auch ein Kürzel existiert, nämlich „SoL“. Spricht man das französisch aus, „le sol“, könnte man meinen, es mit dem Fussboden der Fortbildung zu tun zu haben.

4. *Selbstorganisiertes Lernen als Fortbildungsfavorit*

Der Fussboden ist eine Norm. Wenn „SoL“ in der Fortbildung angeboten wird, dann im Sinne einer neuen und überlegenen Lernform, die ältere ablösen soll, gerne plakatiert als „Paradigmenwechsel“ des Unterrichts. Das war schon beim „schülerzentrierten“ Unterricht so, leitend war die Norm und gesucht wurde dafür die empirischen Bestätigung. Jede Norm schaltet das Gegenteil aus, aber die bekämpften Lernformen sind auch nach dem „Paradigmenwechsel“ noch höchst lebendig, weil Lehren und Lernen auf die gegebenen Situation reagieren muss und ein Ausbildungsdogma nicht hilfreich ist.

Zudem: Wenn „Leben“ *Lernen* ist, dann ist „Lernen“ eigentlich immer *selbstorganisiert*, jedenfalls wenn es durch den Kopf und die Sinne gehen soll. Aber in der

Aus- und Fortbildung wird eine Methode gelernt, die die Rhetorik des „Kindgerechten“ für sich hat. Wenn Lehrpersonen eine neue Methode oder gar einen Paradigmenwechsel lernen, dann müssen sie damit in ihrer Berufssituation einen Nutzen verbinden. Aber diese Situation ist nicht einfach für jede Innovation offen, was in Fortbildungsprogrammen oft übersehen wird. Ein Paradigmenwechsel der Forschung ist nicht zugleich auch einer des Berufsfeldes.

Das kann man auch so sagen: Lernen im Kontext von Schule ist nicht einfach angewandte Lernpsychologie. Die Ziele sind vorgegeben und werden nicht frei gewählt, wie dies in der allgemeinen Definition des selbstorganisierten Lernens angenommen wird.

- Die jeweilige Lernsituation ist nicht je neu und einmalig, sondern geprägt von Vorerfahrungen und gekennzeichnet von Routinen, die Anpassungsleistungen an die Institution Schule darstellen.
- Die Lernenden befinden sich in der Rolle von Schülerinnen und Schülern, sie sind abhängig und müssen lernen, was der staatliche Lehrplan vorgibt.
- Dieser institutionelle Rahmen wird oft vernachlässigt, wenn von „selbstorganisiertem“ Lernen die Rede ist.

In diesem Rahmen lernen die Schülerinnen und Schüler auch *subversiv*, nämlich wie die Anforderungen des Unterrichts umgangen werden können, oder *strategisch*, nämlich wie sich mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an Ertrag erreichen lässt oder wie moralische Standards wie Ehrlichkeit erfolgreich umgangen werden können (Chiapparini 2012). Das Lernen ist „selbstorganisiert“, aber nicht im Sinne der Schule. Weiter bilden die Schülerinnen und Schüler über Schule und Unterricht informelle Meinungen, die das tatsächliche Lernen oft mehr beeinflussen als das offizielle Lernsetting der Schule. Es handelt sich dabei um hoch elaborierte Kognitionen, die vor allem in der Peer-Kommunikation gebildet und stabilisiert werden.

Die Schülerinnen und Schüler können auch nur so tun, *als ob* sie „selbstorganisiert arbeiten“. Weil sie das müssen, lernen sie auch, den Schein zu wahren. Andererseits werden sie im Blick auf die Ziele den notwendigen Ressourceneinsatz kalkulieren und keineswegs immer „intrinsisch motiviert“ vorgehen, schon weil kaum eine Schülerin und kaum ein Schüler sich für das gesamte Angebot der Schule gleich interessiert. Und wenn das Interesse streut, streut auch die Motivation.

Aber es ist noch komplizierter: Die Anstrengungsbereitschaft verteilt sich nicht einfach mit dem Interesse, wie oft angenommen wird, sondern reagiert auch auf Notlagen, etwa auf die Folgen der Nichterreichung von Lernzielen oder die drohenden Selektionen an den Schnittstellen. Probleme wie diese werden in der didaktischen Literatur gemieden oder normativ bestritten, obwohl sie nicht verschwinden werden und das Lernen massiv beeinflussen. Auch im Falle der Lernstrategien überwiegen die Modellannahmen, die unabhängig vom tatsächlichen Verwendungsraum „Schule“ gedacht werden.

Resultate der amerikanischen Leseforschung zu Beginn der neunziger Jahre haben zuerst deutlich gemacht haben, dass offener Unterricht im Wesentlichen nur den Kindern aus bildungsnahen Schichten zugutekommt, wohingegen Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen und wenig Bildungsanregung erfahren, mit klar strukturiertem Unterricht viel besser zurechtkommen und mehr profitieren. Man tut daher den, wie sie in der amerikanischen Literatur genannt werden, „low-income children“ keinen Gefallen, wenn sie mit offenen Lernsituationen konfrontiert werden, die sie nicht bewältigen können.

Die amerikanischen Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder aus armen Familien in den Anfangsklassen der Regelschule leistungsmässig kaum benachteiligt werden, dann aber zurückfallen, wenn sich die fachlichen Anforderungen des Unterrichts signifikant erhöhen (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167). Das ist nur dann anders, wenn für diese Gruppe geeignete Lernumgebungen zur Verfügung stehen, die Rückstände vermeiden und so die Freude am Lesen erhalten.⁶ Angesichts solcher Befunde überrascht der Tatbestand, dass die „Methoden“ des selbstorganisierten Lernens ohne jeden Bezug auf Herkunft und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler beschrieben und eingesetzt werden.

Franz Weinert (1996) hat darauf verwiesen, dass besonders bei anspruchsvollen Aufgaben die kompetente Unterstützung durch die Lehrkraft notwendig ist, damit es zu einem Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens kommen kann. Dahinter steht ein Konflikt, der deutlich benannt werden muss. Selbstorganisiertes Lernen kann nicht einfach mit offenem Unterricht gleichgesetzt werden, wie das in der didaktischen Literatur fast regelmässig geschieht. „Instruktion“ steht dann gegen „Konstruktion“, während der Unterricht in Schulen von Aufgaben und Problemstellungen gesteuert wird, die auf die jeweilige Lernsituation hin angepasst werden müssen.

Das selbstorganisierte Lernen spielt auch in den Pisa-Studien eine zentrale Rolle. Es wird verstanden als fächerübergreifende Kompetenz, die jeweils situativ eingesetzt und angepasst werden muss. Es handelt sich nicht um eine habitualisierte Fähigkeit, die gleichsam automatisch abgerufen werden kann. Das erklärt sich auch im Blick auf die speziellen schulischen Anforderungen. „Der Einsatz von Lernstrategien ist nur dann sinnvoll, wenn diese in Bezug auf die jeweiligen Anforderungen adäquat sind“ (Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, S. 6).

Selbstreguliertes Lernen nimmt als fächerübergreifende Kompetenz in den Pisa-Studien eine vergleichbare Position wie Problemlösekompetenz ein (ebd., S. 15). Auch die Pisa-Philosophie geht davon aus, dass es allgemein einen hohen Zusammenhang gibt zwischen Motivation und Interesse auf der einen, und dem Einsatz von Lernstrategien auf der anderen Seite. Strategien, die sich nicht auf die Oberfläche des Lernens, sondern auf vertieftes Verstehen beziehen, sind anstrengend und zeitintensiv, sie werden daher nicht ohne weiteres gewählt und müssen sich besonders lohnen.

Man muss, anders gesagt, besonders motiviert sein, um sich besonders anzustrengen. Schon Jürgen Baumert (1993) hat darauf hingewiesen, dass allgemein zwischen den Lernstrategien in Reichweite und den Lernleistungen eher schwache Zusammenhänge bestehen, unabhängig davon, ob die individuelle Lernkultur durch „Wiederholungs- oder Tiefenverarbeitungsstrategien“ geprägt ist (Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, S. 16/17).

„Eine plausible Erklärung für die relativ schwachen Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Leistungsmerkmalen ist die Annahme, dass die Verfügbarkeit effizienter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien eine notwendige Voraussetzung selbstregulierten Lernens ist, aber erst ein Feintuning in der Lernsituation zum durchschlagenden Erfolg führt“ (ebd., S. 17).

⁶ „However, when classrooms did provide the instruction and the literate environments needed for making the transition to the more mature reading of the intermediate and upper elementary grades, these children learned well. Such classrooms supplied the children with sufficient and appropriate textbooks, reference works, library books, and writing materials“ (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167/168).

Solche Befunde mahnen zur Vorsicht. Offenbar kann selbstorganisiertes Lernen nicht einfach als „Methode“ verstanden werden, die sich unabhängig von der Situation, den Einstellungen des Lernenden und dem speziellen Erfahrungsprofil, wie es sich etwa aus einem langjährigen Schulbesuch ergibt, einsetzen lässt.

Ein Paradebeispiel für die Didaktik des selbstorganisierten Lernens und ihren Erfolg in der Fortbildung ist das Programm „Lesen durch Schreiben“. Das Programm ist von dem 2009 verstorbenen Schweizer Pädagogen Jürgen Reichen entwickelt worden, der viele Grundschulen und auch Freie Schulen beraten hat. Es basiert auf einer Anlauttabelle und lässt Kinder individuell und nach eigenem Tempo Schreiben lernen. Mit dem Anlaut sind Bilder verbunden; die Kinder wählen sich von einem Bild aus frei einen Buchstaben und beginnen nach Gehör zu schreiben, ohne auf Orthographie Rücksicht nehmen zu müssen.

Mit „Schreiben“ ist eine individuelle Bewegung gemeint, die nicht ergonomisch geübt wird. Die Kinder malen oft eher als dass sie schreiben, und die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. Das Lesen soll sich dann quasi wie von selbst ergeben (Dürscheid 2006, S. 251-265).

Ob und wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. „Lesen durch Schreiben“ ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch ist,⁷ wenngleich in den meisten Schulen vermutlich nicht in puristischer Form und oft nur in der ersten Klasse. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. Insbesondere steht in Frage, ob leistungsschwächere oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler mit diesem Programm vorteilhaft lernen.

Aber kann man bewährte Programme der Fortbildung durch empirische Forschung verändern oder ausser Kraft setzen? Was machen die Verfechter dieses Lehrgangs mit Befunden, wonach die besten Resultate bei Kindern aus privilegierten Elternhäusern erzielt werden und schwächere Schüler davon nicht profitieren (Schneewind/Merkens 2004)?

- Die Methode wird überschätzt, weil sie wie ein Dogma der unbedingten Selbstorganisation verstanden wird und damit alle anderen Ansätze wie das Lernen mit einem Fibellehrgang ausschliesst.
- Auch andere Faktoren der Wirksamkeit wie die unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen der Schüler oder die Erklärungen des Lehrers bleiben unbeachtet.
- Die vorliegende Empirie kann ignoriert werden, auch weil der Lehrgang durch reformpädagogische Überzeugungen gut abgesichert ist.

Das selbsttätige Lernen aus eigenem Antrieb entspricht dem Ideal der Pädagogik „vom Kinde aus“ und die Aktivierung gilt als Erfolg, gerade bei Kindern, die sich mit dem Lernen

⁷ Die erste Fassung des Lehrgangs „Lesen durch Schreiben“ erschien 1982 im Zürcher Sabe-Verlag.

schwer tun. Elternwünsche nach korrektem Schreiben können dann ebenso vernachlässigt werden wie öffentliche Kritik und für die Folgen ist niemand zuständig.

Empirie heisst aber gerade Abschiednehmen von einer normativen „Ganzheitlichkeit“, die die Alltagssprache der Erziehung beherrscht. Wer also evidenzbasiert vorgeht, muss den Konflikt mit Überzeugungen in Kauf nehmen, die auch gegen Evidenzen verteidigt werden, notfalls werden eigene Evidenzen geschaffen oder die Methoden der anderen Seite in Frage gestellt, während in der Fortbildung Eindeutigkeit herrschen soll. Man kann also gespannt sein, wie lange es „Lesen durch Schreiben“ noch geben wird.

Doch letztlich folgt daraus, dass nur das zugelassen und in der Fortbildung verwendet wird, was zuvor auf Wirksamkeit hin geprüft worden ist. Das Gleiche würde auch für die Lehrmittel gelten. Aus Schreibtischprodukten würden dann im Berufsfeld getestete Medien, die auf reale Schüler und ihr unterschiedliches Lernverhalten eingestellt sind. Ein solches Lehrmittel (Mathematik Sekundarschule) hat der staatliche Lehrmitteln in Zürich entwickelt und auf den Markt gebracht. Damit werden Risiken gesenkt, die aus reformpädagogischer Perspektive gar nicht naheliegen.

Das Beispiel „Lesen durch Schreiben“ verweist auf ein grundsätzliches Problem: Die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungsprojekte werden in den einschlägigen Medien der verschiedenen Disziplinen publiziert, also für andere Forscherinnen und Forscher zugänglich gemacht. Das geschieht heute fast ausschliesslich unter der Voraussetzung von Peer-Reviews und dem Urteil von Experten im gleichen Feld.

Die Umsetzung von Forschungsergebnissen in Praxisfelder stellt ein ganz anderes Problem dar. Die Bildungspolitik in Deutschland fördert heute mehr empirische Projekte denn je, das geschieht nicht selbstlos, sondern geht von der stillschweigenden Annahme aus, dass die Praxis die Ergebnisse verarbeiten kann und auch wird, Aber es ist nicht so, dass die Praxis auf die Forschung wartet. Wenn tatsächlich Förderstrategien für die pädagogische Praxis weiterentwickelt werden sollen, dann muss genauer gesagt werden, wie das erreicht werden kann.

In der Theorie der Fortbildung ist viel von „Reflexion“, „Bewusstwerdung“ oder „Aufklärung“ die Rede. Diese Perspektive unterstellt Defizite und den Wunsch, sie beheben zu können. Akteure in praktischen Feldern lassen sich nicht abstrakt belehren und handeln auch nicht einfach unter Defizitvoraussetzungen. Die Frage, ob die Praxis auf die Ergebnisse der Forschung wartet, kann nur dann bejaht werden, wenn Nutzen gegeben ist und die Zumutungen begrenzt werden. Mit Forschungsergebnissen, anders gesagt, müssen sich praktische Probleme lösen lassen, zumindest muss ein Beitrag erkennbar sein.

Auch eine evidenzbasierte Fortbildung dient dem Lernen im Beruf und das ist weniger trivial als es klingt. Nicht jedes Forschungsergebnis erfüllt das Kriterium, aber alle Ergebnisse können so ausgegeben werden. Daher kommt es darauf an, genauer zu bestimmen, wo Forschung ankommen soll und sich als dienlich erweisen kann. Die Journals sind für die Mitforschenden, die Praxis verlangt andere Strategien und eine entscheidende Frage ist, ob der Gehalt der Ergebnisse gewahrt werden kann. Wenn Forschung nur die vorherrschende Meinung bestätigt, braucht sie keine Vermittlung.

5. *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 Weiterbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt.
- Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Weiterbildung 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 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,⁸ 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 angeboten⁹ und diese neue Chance sollte verstärkt genutzt werden.

Aber neue Medien sind nicht alles. Mein Schluss konzentriert 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

⁸ Ich beziehe mich auf das Dissertationsprojekt von Jean-Pierre Zürcher (Pädagogische Hochschule Schaffhausen), das der Optimierung von Elternabenden gewidmet ist.

⁹ <https://itunes.apple.com/ch/app/padagogik/id938024804?mt=8>

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 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 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 Sprechveranstaltungen. 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 50er-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.

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.

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),¹⁰ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹¹

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),¹² 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

¹⁰ 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.

¹¹ Sperrung im Zitat entfällt.

¹² Sperrung im Zitat entfällt.

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 von Johann Wolfgang Wörlein, die natürlich nichts ist als eine historische Reminiszenz und der keinerlei Aktualität mehr zukommt. Das Zitat ist 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).¹³

Literatur

- 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.
- Baumert, J.: Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 4 (1993), S. 327-354.
- Bundesamt für Statistik (BfS): Lebenslanges und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. Bearb. v. A. Borkowsky/J.-C. Zuchuat. Neuchâtel: BfS 2006.
- Chall, J.S./Jacobs, V.A./Baldwin, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind, Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.
- Chiapparini, E.: Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule. Leverkusen: Budrich UniPress 2012.
- Dürscheid, Chr.: Einführung in die Schriftlinguistik. 3., überarb. u. ergänzte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2006.
- Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung o.J.
- 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.
- 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.

¹³ Sperrungen im Text entfallen.

- 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)
- 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)
- Schneewind, J./Merkens, H.: Schriftspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Berlin: FU Berlin 2004. (= H. Merkens/F. Schmidt (Hrsg.): Berichte aus der Arbeit des Instituts für Allgemeine Pädagogik Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin, Band 42. November 2004).
- 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.
- Verordnung vom 31. Januar 1836 die Bildung der Schullehrer im Königreiche Bayern betreffend. München: Im königl. Central-Schulbücher-Verlage 1836.
- Weinert, F.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1) (1996), S. 1-12.
- 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.
- 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.