

Jürgen Oelkers

*„Lebenslanges Lernen“
als bildungspolitisches Programm und Entwicklungsaufgabe^{*)}*

1. *„Lebenslanges Lernen“ und „Entwicklungsaufgaben“*

Mein Vortrag beginnt mit einer Reminiszenz. Im untergegangenen Ostblock, besonders eifrig in der DDR, wurde über Jahrzehnte die Parole ausgegeben: „Von der Sowjetunion lernen, heisst siegen lernen“. Natürlich war das Gegenteil der Fall, so dass der Kollaps des Ostblocks nur eine Frage der Zeit war. Die DDR wurde revolutionär verscheucht und die Parole ist verbraucht, man kann daher nicht sagen: „Von der Schweizer Wirtschaft lernen, heisst siegen lernen.“ Aber wird das den Schulen nicht ständig nahegelegt? Und spielt dabei nicht eine zentrale Rolle, was keine Planwirtschaft je leisten konnte, nämlich Flexibilität und Effizienz, also lebenslanges Lernen?

Hören wir einen Experten: Auf die Frage: „Ist die Managementausbildung auf der Höhe der Zeit? Und aufgrund welcher Erfahrungen glauben Sie das beurteilen zu können?“ antwortete Rudolf Obrecht, der Präsident der Möbel Pfister AG, am vergangenen Samstag in NZZexecutive: Als Führungskraft und Managementtrainer habe er die Erfahrung gemacht, dass grundsätzlich drei Bereiche entscheidend seien, das zuvor in der Ausbildung erworbene Wissen, das im Beruf aufgebaute Können und die Entwicklung der Persönlichkeit.

„Jede Führungskraft muss immer wieder prüfen, in welchen der drei Themenbereiche sie wo steht und wo noch Entwicklungspotenzial vorhanden ist. Je umfassender und grösser die Verantwortung, desto entscheidender sind das Können und die eigene Persönlichkeit. Grundsätzlich ist der Weg des Managers der Weg des lebenslangen Lernens“ (NZZexecutive vom 13./14.12. 2014. S. 1).

Überträgt man diese These auf die Lehrerinnen und Lehrer, also auf Führungskräfte ganz eigener Art, dann scheint damit alles gesagt zu sein und ich könnte eigentlich gehen. Das liegt umso mehr nahe, als Rudolf Obrecht auch noch sagt, wo er in Zukunft die Akzente anders setzen würde, nämlich im Bereich des Könnens, wo die jungen Führungskräfte „bereits in der Ausbildung mehr praktische Erfahrungen erwerben“ sollten. Und er fügt hinzu: „Dabei kommt der Führungserfahrung in jungen Jahren eine zentrale Bedeutung zu“ (ebd., S. 3).

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist geprägt vom Postulat des verstärkten Praxisbezuges. Schon in der Ausbildung soll möglichst früh die Eigenverantwortung für den Unterricht erfahren werden und in den letzten Jahren ist auch die besondere Bedeutung der Berufseingangsphase erkannt worden. Die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit für den

^{*)} Vortrag auf den Weiterbildungstagen der Baugewerblichen Berufsschule Zürich am 17. Dezember 2014.

Erfolg des Unterrichts hat gerade John Hattie wieder deutlich gemacht. Und dabei spielt die Qualität oder das individuelle Können die entscheidende Rolle. Nicht einfach „auf den Lehrer kommt es an“, sondern auf den *guten* Lehrer, und auch nicht allein auf ihn, sondern zunehmend und in allen Bereichen auf die gute *Lehrerin*. Wenn das so ist, was bleibt dann noch für mich übrig?

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 Lehrern 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, denn 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 wird 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 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 Weiterbildung ergänzt die Ausbildung, aber ersetzt sie nicht.

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).¹

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.

¹ „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).

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 Liebe oder 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 in der Schule ist das anders, soweit 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 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, man denke an die Vorfälle im Schulkreis Uto vor einigen Jahren. Und es gibt natürlich auch notorische Schulhasser oder auch akademische Schulkritiker, die sich ein anderes System wünschen und deswegen zum Schlechtrede gezwungen sind.

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. 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. Verkannt wird dabei, dass die Berufszufriedenheit von Schweizer Lehrpersonen im Durchschnitt hoch ist und dann nicht gefragt werden muss, warum das so ist.

2. Identität und System

Die Identität in Lehrberufen ist einerseits eine Folge zunehmender Handlungssicherheit und der Erfahrung eines stabilen Könnens, das auch Enttäuschungen aushält und aus Fehlern lernt. Die Fehler dürfen nur nicht die Verarbeitungsbereitschaft überfordern, die mit dem Selbstbewusstsein als „Praktiker“, bzw. als „Praktikerin“ gegeben ist. Auf der anderen Seite sind gerade Lehrberufe abhängig von gesellschaftlicher Anerkennung und dem Bewusstsein, dem richtigen System zu dienen und so am richtigen Platz zu sein.

Amerikanische Lehrer in öffentlichen Schulen haben dieses Bewusstsein oft nicht, wobei nicht so sehr die schlechte Bezahlung ausschlaggebend ist, sondern die geringe Anerkennung und der ständige politische Druck, bei schlechten Bedingungen mehr zu erreichen als möglich ist. Ich spreche vor Lehrpersonen einer Berufsschule, eine Schulart, die es nur dort gibt, wo das duale System in langen Jahrzehnten wachsen und gesellschaftliche Anerkennung finden konnte. Nicht zufällig fragen Besucher aus den Vereinigten Staaten zuerst nach Aufbau und Wirksamkeit dieses Systems, das doch gar nicht übertragbar ist.

Die Wahrnehmung der OECD in Paris, also der Hohepriester der globalen Bildungsentwicklung, ist eine ganz andere. Die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft daher die OECD der Schweiz vor, sie produzierte zu wenig gymnasiale Abschlüsse und würde daher den Anschluss an die internationale Entwicklung hin zur „Wissensgesellschaft“ verlieren.

Das Konzept geht auf den amerikanischen Soziologen Daniel Bell zurück, der 1973 den Begriff „post-industrial society“ geprägt hat, in der statt der mechanischen Industrie intelligente Dienstleistungen und wissenschaftsbasierte Formen der Produktion zentral werden (Bell 1973). Diese Prognose hatte einen richtigen Kern und zugleich dramatische Folgen, wie sich an De-Industrialisierung etwa in Grossbritannien oder in Frankreich zeigen liesse.

Die Folgen für das Bildungssystem waren lange nicht sichtbar oder schienen der Vernunft zu entsprechen. In der Wissensgesellschaft wird die Wissensproduktion zum Wettbewerbsfaktor, der nur mit hoher Allgemeinbildung für alle erfolgreich realisiert werden kann.

- Das ist letztlich die Idee hinter PISA.
- Gesteuert wurde diese Entwicklung aber nicht nur durch Leistungstests und das PISA-Ranking,
- sondern vor allem durch den Anstieg der höheren Bildungsabschlüsse.

- Von der Verbreiterung des Zugangs zur gymnasialen Oberstufe wurde eine Verbesserung der Qualität insgesamt erwartet, von Bildungsinflation war keine Rede.

Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land würde dadurch in Rückstand geraten und wäre nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion, Innovation und Arbeitsmarkt, nicht ausschliesslich um die möglichst drastische Anhebung der höchsten Bildungsabschlüsse. Das aber ist die erklärte Politik der OECD, beeinflusst von Frankreich, wo die Elitenbildung einzig durch die Grandes Ecoles gesteuert wird. Wer dort angenommen wird, hat einen Platz in den Führungseliten des Landes sicher, wer dagegen nur studiert, muss sehen, wo er bleibt. Und eine Berufsausbildung ist oft ein gesellschaftlicher Abstieg.

Vielfach wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. Zwei Drittel eines Jahrgangs entscheiden sich für Berufslehren, die meisten sind betrieblich und nicht schulisch organisiert (Berufsbildung 2014, S. 12). Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern verschiedene Wege zu Studium führen und das Schweizer Beschäftigungssystem auch für Nicht-Akademiker gute Chancen bietet.

Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Trotz der Verbreiterung des Zugangs zu den Gymnasien ist - anders als befürchtet - in der Schweiz kein „akademisches Proletariat“ entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt und fast immer Anschlüsse gefunden werden können. Das System ist durchlässig und erlaubt zweite und dritte Chancen, anders als noch vor dreissig Jahren, wo ein Abschluss oder Nichtabschluss über ein ganzes Leben entscheiden konnte. Die Bedingung allerdings ist, den Übergang in das Beschäftigungssystem zu finden und sich dann weitere Anschlüsse zu suchen.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat nur bedingt etwas mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2001 hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher obligatorischer Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so lauten bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking.

Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigte lange im Vergleich bessere Ergebnisse als alle anderen europäischen Länder, wurde daher oft als Vorbild empfohlen und hat einen regelrechten Bildungstourismus ausgelöst. Wer noch nicht in Finnland war, schien sich selbst ins Abseits zu drängen. Doch in der PISA-Studie des Jahres 2012, die Ende Dezember 2013 publiziert wurde, verlor Finnland den gewohnten Spitzenplatz mit besonders starken Rückgängen in den Mathematikleistungen und signifikanten Verschlechterungen auch im Lesen und in den

Naturwissenschaften. „Finn-ished“ kommentierte der Economist, also die führende angelsächsische Wirtschaftszeitschrift.²

Europäischer Spitzenreiter in Mathematik sind jetzt Liechtenstein und - mit konstant hohen Leistungen - die Schweiz. In der Schweiz gehören 21.4% der Jugendlichen zu den besonders leistungsstarken Schülern, in Finnland sind es 15.3 % (Daten nach PISA 2013). Was aber besagen diese Zahlen? Die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Verglichen werden jeweils die Messdaten zu diesem Zeitpunkt, es handelt sich also nicht um eine Langzeitstudie, die Schülerkohorten über einen längeren Zeitraum untersucht und auch nicht um eine Verbleibstudie, die danach fragt, was die Schüler mit ihren Kompetenzen nach der Schule anfangen können.

Für sich besagen die Zahlen wenig, auch das Ranking ist nicht sehr aufschlussreich, solange man nicht weiss, wie die anschliessenden Bildungskarrieren verlaufen. Nur die können ja Auskunft geben, ob und wie die schulischen Kompetenzen sich weiterhin als nützlich erwiesen haben. Auch die Abschlüsse sagen nur dann etwas aus, wenn man weiss, welche Anschlüsse erreicht wurden. Die Leistung des Bildungssystems insgesamt muss nochmals anders bestimmt werden. Hier gibt es Rat aus Deutschland und nicht von Peer Steinbrück, den man eher fragen müsste, was aus seiner Kavallerie geworden ist.

Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

2013 hält die Schweiz trotz Eurokrise immer noch den Spitzenplatz, während sich der Wettbewerbsdruck verschärft (InnovationsIndikator 2013, S 13). Kritisch wird angemerkt, dass im Blick auf den Subindikator Bildung die Defizite der Schweiz „in den relativ niedrigen Anteilen von Akademikern“ liegen, während das Land in allen anderen Bildungsbereichen „sehr gut abschneidet“ (ebd., S. 24).

² The Economist December 7th 2013.

Aber das wiederholt nur den Fehler der OECD, denn die vorliegenden Daten bestätigen eigentlich das duale System der Berufsbildung und so die frühe Eingliederung in den Arbeitsmarkt.

- Ein signifikant höherer Anteil von Akademikern in der Erstausbildung würde zu Lasten der Berufsbildung gehen und genau deswegen die Innovationsfähigkeit beeinträchtigen.
- Das allerdings erkennt man erst, wenn man sich vom Dogma der universitären Wissensgesellschaft trennt und in Augenschein nimmt,
- wo konkret innovatives Know How entsteht und was der marktgetriebene Wissensumschlag in den Betrieben dazu beiträgt.

Es ist also erstaunlich, dass die OECD regelmässig die exzellente Qualität der Schweizerischen Berufsbildung lobt und zugleich die zu geringe Maturitätsquote beklagt, ohne hier einen Zusammenhang zu sehen. Dahinter verbirgt sich eine globale Steuerungspolitik, für die die OECD eigentlich gar nicht mandatiert ist, weil Bildung Sache der Mitgliedsländer ist. Aber die Empfehlungen der OECD haben Autorität, sie lösen scheinbar nationale Bildungskonflikte und sie haben Folgen. Wer sich zu weit auf sie einlässt, verliert schnell einmal die Kontrolle über das eigene System.

Unabhängigkeit, will ich sagen, zahlt sich aus. Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit. Das liegt auch daran, dass die Politik den Empfehlungen der OECD nicht gefolgt ist, die am gesellschaftlichen Konsens vorbeigedacht sind. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor einigen Jahren meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist den letzten Jahrzehnten ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man „Bildung“ beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Schweizer Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das Weissbuch der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, in dem 2009 de facto die Auflösung des dualen Systems der Berufsbildung gefordert wurde, ist sang- und klanglos in der Schublade verschwunden. Die Prognose reichte bis 2030, es gab sogar eine „Roadmap“, aber die ging dann in der Kritik unter und das Weissbuch nahm den erwartbaren Weg, es wurde schubladisiert. Man sieht, wie schwierig es ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bestimmen und dann auch einen Zeitplan festzulegen, wie damit umzugehen ist (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009).

Natürlich findet das Bildungssystem auch in der Schweiz zahlreiche Kritiker, die es entweder für zu träge oder für zu wirtschaftslastig halten. Aber was „Trägheit“ genannt wird, ist in Wirklichkeit steter, niederschwelliger Wandel, und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten

- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)
- Ausbau und Stärkung der Weiterbildung

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im Mai 2014 waren 2.7% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung,³ wobei kantonale Unterschiede in Rechnung zu stellen sind. Die Quote ist auf bereits tiefem Niveau gegenüber den Vormonaten leicht gesunken. Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im April 2014 betrug in den Niederlanden 11% und in Österreich 9.5%.
- In Finnland waren im gleichen Monat 20.7% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, 2010 waren es 21.4% exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote im Mai 2014 7.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.⁴

Die deutsche Quote ist die niedrigste in der Europäischen Union, aber sie ist fast doppelt so hoch wie die Quote im Tessin und in der Westschweiz, wo derzeit rund 4.0% der Jugendlichen arbeitslos sind. Wer auf den Ausbau nur der universitären Bildung gesetzt hat, wie Spanien oder Portugal, muss nun erkennen, dass für die neuen akademischen Eliten kein Arbeitsmarkt vorhanden ist. Spanien verzeichnete im Mai 2014 eine Jugendarbeitslosigkeitsquote von 53.5% und Portugal von 36.1%, während der EU-Durchschnitt bei 22.5% lag. Und für die finnischen Jugendlichen ist es kein Trost, dass ihr Wert unter dem EU-Schnitt liegt.

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich, was sich zum Beispiel auch an den Entwicklungen in China zeigen liesse. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, in einem Prozess, der aber nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen selbst. Die gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung werden heute deutlich sichtbar, und es ist nicht so, dass sie von den Sozialsystemen aufgefangen werden könnten.⁵ Dann ist die berufliche Identität der Lehrpersonen schwierig, sie wissen, dass sie am Arbeitsmarkt vorbei ausbilden, ohne das System und so die Aussichten ändern zu können. Aber ein Ausstieg ist auch kaum möglich, weil es für ausgebildete Lehrkräfte nur einen Arbeitsmarkt gibt.

³ Das waren in der gesamten Schweiz 15399 Personen. (Angaben nach Seco)

⁴ Angaben nach Eurostat.

⁵ In Frankreich und Schweden waren im Mai 2014 rund ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit, in Griechenland mehr als die Hälfte und in Italien etwa 43%, in Grossbritannien betrug die Quote 18.4%.

3. Wirksamkeit und Belastung

Die Einbettung der beruflichen Identität in ein erfolgreiches und zukunftsfähiges Bildungssystem ist eine Sache, die Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes von Lehrpersonen eine andere. Dabei stellen sich zwei zentrale Fragen, die der Wirksamkeit des professionellen Unterrichts und die der Belastungen, die ein Beruf mit sich bringt, bei dem nicht klar zwischen Arbeit und Freizeit unterschieden werden kann und der persönlichen Engagement verlangt, wenn er Freude machen soll.

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwendigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während man schon in der Ausbildung lernt, der Rhetorik zu folgen und von ihr direkt auf die Praxis zu schliessen. Aber wer auf „offenen Unterricht“ schwört, verfügt damit nicht schon über eine Wirkungsgarantie. Ich formuliere kein hinterhältiges Paradox, auch „offener Unterricht“ soll Wirkungen erzielen.

Hatties klares und unstrittiges Ergebnis kann nicht überraschen und bestätigt vermutlich auch alle Anwesenden: Die grösste Wirksamkeit (Effektstärke) kommt den *Lehrpersonen* zu. Die Qualität der Lehrpersonen beschreibt Hattie mit acht Punkten, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich und die Schüler.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformediskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangübergreifender Unterricht und altersdurchmisches Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstorganisiertes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts. Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt, sondern darf und soll agieren, wobei für ihn oder für sie als wichtige Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (ebd., S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist. Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht auf die Lehrer abwälzen.

Das würden auch Schweizer Lehrpersonen nicht bezweifeln. Sie sehen die Probleme ihres Berufsfeldes nicht im Unterrichts, 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. Man kann so auch das Schicksal des Lehrplans 21 gut einschätzen.

Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel 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? 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),⁶ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁷

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),⁸ ist bis heute angesagt. Methoden dominieren die Angebote der Weiterbildung, oft wird dabei als neu verkauft, was gar nicht neu ist und Fragen der Wirksamkeit werden regelmässig nicht gestellt. Aber die Risiken der Weiterbildung dürfen nicht höher gewichtet werden als die Chancen, denn das berufliche Lernen hängt stark von der Qualität der Weiterbildung ab.

4. Chancen und Risiken der Weiterbildung

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 Weiterbildung, während jeder Lehrer und jede Lehrerin sich für die Vor- und Nachbereitung unablässig selber schult. Aber traditionell ist „Weiterbildung“ nur Lernen im Blick auf Angebote, die vom Dritten organisiert werden, die als Experten für bestimmte Problemfelder wahrgenommen und beschäftigt werden. Rudolf Obrecht ist natürlich auch Trainer in der Weiterbildung von Kadern.

⁶ 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.

⁷ Sperrung im Zitat entfällt.

⁸ Sperrung im Zitat entfällt.

Das System der Weiterbildung für Lehrberufe ist 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 Frage ist, wie dieses System der Weiterbildung entwickelt oder anders gesagt, wie Lernen im Beruf 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 Obligatorium verlässt. Müssten daher nicht die kreativen Ideen aus der Weiterbildung kommen?

Die didaktischen Formate in den meisten Bereichen der Weiterbildung 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 Weiterbildung, 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 erwuchs aus den persönlichen Interessen und Neigungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das heisst sie war bedürfnis- und nicht bedarfsorientiert.

„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 gehört die Inanspruchnahme der Weiterbildung mit dem Ziel, das Können als Lehrperson zu verbessern und sich selbst als Person weiterzuentwickeln. Aber nicht jede Weiterbildung 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 Weiterbildung von Lehrkräften weitgehend davon abhängig, welche akuten Bedürfnisse die Lehrkräfte jeweils äussern. Die Folge davon ist, dass die Themenpalette der Weiterbildungsangebote breit gestreut ist und praktisch alles anzutreffen ist, was sich irgendwie mit den Bedürfnissen amtierender Lehrkräfte in Verbindung bringen lässt.

- Die Themenangebote sind jeweils so formuliert, dass sie „praktisch“ erscheinen,
- ohne dass ein Nützlichkeitsnachweis erbracht werden muss.
- Die heutigen Kurse werden wohl auf die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hin getestet,
- während Transferdaten in aller Regel nicht erhoben werden.

Meistens wird unter „Weiterbildung“ 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.

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 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 Weiterbildung 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 Weiterbildungsangebote 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 Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert.

Wenn die Themen der Weiterbildung 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 Weiterbildung von Lehrkräften ist das Jahrzehnt lang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen 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 Weiterbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Weiterbildung darauf eingestellt werden. Dabei sind vor allem drei Ideen massgeblich gewesen, die Steuerung der Schule durch den Outcome, 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 Weiterbildung analysiert worden, aus denen sich folgende zentrale Anforderungen ergeben haben.

- Die Weiterbildung 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 Weiterbildung (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 im Beruf bei, was mich abschliessend beschäftigt wird.

5. Lernen im Beruf

Aus der vorliegenden Forschung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten. Die Angebote zur professionellen Weiterbildung 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 muss 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 wird gerade eine These diskutiert, wonach mindestens ein Viertel aller Lehrpersonen weiterbildungsresistent ist, ein weiteres

Viertel tut nur das Nötigste. 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 und der professionellen Einstellung der Lehrpersonen. Wenn berufslanges Lernen eine akzeptierte Grösse ist und die Schule diese Einstellung fördert, dürfte Weiterbildungswiderstand kein grosses Problem mehr sein.

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.

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.

Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, 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,⁹ 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.

Aber das ist natürlich wenn nicht Utopie, so doch Wunschdenken. Mein Schuss 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:

⁹ Ich beziehe mich auf das Dissertationsprojekt von Jean-Pierre Zürcher (Pädagogische Hochschule Schaffhausen), das der Optimierung von Elternabenden gewidmet ist.

- 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. Die Beschreibung entspricht dem Stand der einschlägigen Forschung.

Das 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 rechte 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 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. 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.

Berufsschulen sind auch Vorreiter in der Nutzung der neuen Medien für den Unterricht und damit zusammenhängend die Didaktik des Problemlösens. Der Fachunterricht unterscheidet sich daher von dem der Gymnasien. Die Schülerschaft ist viel heterogener und ändert sich schneller, alleine das stellt die Lehrpersonen vor immer neue Herausforderungen, die sie zusammen mit den Schülerinnen und Schüler bewältigen. Das gleich gilt für die Unterschiede im Lernstand. Unterricht und Umgang müssen daher angepasst und weiterentwickelt werden.

Das alles geschieht in einem stabilen und zugleich entwicklungsfähigen, dazu selbstbewussten und anerkannten System, was die Bearbeitung der Aufgaben und die Lösung von Problemen erleichtert. Ich freue mich darauf, die Thesen zu den Entwicklungsaufgaben und so zum Lernen im Beruf im Workshop vertiefen zu können.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009.
- 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.
- Bell, D.: The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books 1973.
- Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2014.
- 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.
- InnovationsIndikator 2010. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.
- InnovationsIndikator 2013. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2014.
- 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: Rüeegg 1999.
- Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, 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.
- OECD: Economics and Finance of Lifelong Learning. Paris: OECD Publishing 2001.
- 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)
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Paris: OECD 2013.
- Rüeegg, 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)
- 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.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.

