

Jürgen Oelkers

Personalentwicklung als Schlüssel zur Schulqualität^{)}*

Den Ausdruck „Personalentwicklung“ hören deutsche Lehrkräfte nicht gerne, er klingt zu sehr nach Behörde und Administration, zumal in Verbindung mit „Schulqualität“, ein Wort, das fast noch mehr Unmut auslöst, weil es mit staatlichen Reformplänen verbunden ist, die den Charme haben, notorisch unerfüllbar zu sein. „Schulqualität“ klingt wie ein weiterer Beitrag zur Verstärkung der Regelungsdichte und ganz sicher handelt es sich um einen Anschlag auf die Autonomie der Schule, obwohl natürlich das Gegenteil behauptet wird. Aber Lehrkräfte messen den Ausdruck „Schulqualität“ daran, wie viele Evaluationsbögen sie ausfüllen müssen und wie wenig sie mit den Daten anfangen können, die angeblich ihre Qualität beschreiben.

Amtierende Lehrkräfte verstehen sich als Experten für Unterricht, damit als fertig und nicht als Objekt ständiger Entwicklungsabsichten. Die Ausbildung liegt hinter ihnen und die Rolle des Schülers spielen andere. Da hilft auch keine semantische Verschiebung vom „Lehrer“ zum „Lerncoach“, ein Ausdruck, den die heutige Ausbildung liebt, ganz so, als sei der Geist von Jogi Löw im Klassenzimmer anwesend, der sich in freundlichen „Lernumgebungen“ ausbreiten kann.

- Die Ausbildung idealisiert und kann das ungehemmt tun, weil ihre Wirksamkeit auf Selbstzuschreibungen basiert.
- Die Sprache der Ausbildung durchläuft Konjunktoren und muss keinen Praxistest bestehen.
- Der Praxistest kommt erst mit dem Ernstfall und findet dann eine eigene Sprache, nämlich die der Lehrkräfte.

In der Schule sagt niemand, heute habe ich eine motivational anregende „Lernumgebung“ arrangiert, wenn eine normale Schulstunde mit durchschnittlicher Aufmerksamkeit und guten Ablenkungschancen bezeichnet werden soll. Wie damit die Schulqualität gesteigert werden soll, ist dann das Rätsel, das niemand lösen kann und das sich im Alltag auch gar nicht stellt. Lehrkräfte müssen die gegebene Situation bewältigen und können sich nicht ständig fragen,

- ob sie heute „Lerncoach“ genug waren,
- mit ausreichend Anreizen ein „selbstbestimmtes“ Lernen gefördert haben,
- das „evidenzbasiert“ genügend „Entwicklungsaufgaben“ gelöst
- und die nächst höhere „Kompetenzstufe“ auf den Weg gebracht hat.

So spricht man heute in Didaktikprüfungen, aber nicht in der Praxis, die es gut schafft, die Ausbildungssemantik nicht an sich herankommen zu lassen. Oder die klug genug ist, sie

^{*)} Vortrag auf dem 4. Bundeskongress Evangelische Schule am 24. September 2010 im CongressCenter Erfurt.

nur zu rhetorischen Zwecken zu verwenden, gut fürs Leitbild, aber ansonsten nicht zu gebrauchen.

Also wie kann ich mich beim Publikum beliebt machen, wenn schon die Wortwahl meines Themas dagegen steht? Hätte ich gesagt „Persönlichkeitsentwicklung“, dann wäre der Effekt ein ganz anderer, denn natürlich ist - und hat - jeder Lehrer und jede Lehrerin eine Persönlichkeit, die sich entwickelt, allerdings ohne sich die Richtung vorschreiben zu lassen. Und das ist der Punkt: Wer wie ich die Personalentwicklung als den „Schlüssel“ zur Schulqualität begreift, scheint die Hoheit des Klassenzimmers angreifen zu wollen, also das eigentliche Heiligtum der deutschen Schule. Es ist nicht die Persönlichkeit des Lehrers, sondern die Persönlichkeit des Lehrers *in seiner Klasse*.

Dies vorausgesetzt werde ich das Thema des Vortrages in drei verschiedenen Schritten bearbeiten: Zunächst frage ich, wie in Zukunft das Personal rekrutiert werden soll, also wo bei absehbarem Mangel die angehenden Lehrkräfte herkommen sollen und wie man sie gewinnen kann (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf den konkreten Weg in den Beruf ein und frage nach den Abstimmungen hin zum Berufsfeld, die mehr sein müssen als die zahnlose Betonung des „Praxisbezuges“ (2). Abschliessend komme ich auf die Weiterbildung zu sprechen und fokussiere mein Thema auf die entscheidende Stelle, nämlich die professionelle Schulentwicklung vor Ort (3).

1. Rekrutierung des zukünftigen Personals

Die heutigen Abiturienten entscheiden sich überwiegend aufgrund persönlicher Präferenzen für ein Lehramtsstudium, allerdings gibt es auch eine Minderheit, die das Studium auf sich zukommen lässt oder hier nur eine Notlösung sieht. Über die Motive und Studienwahlentscheide von Lehramtsstudierenden ist in den letzten Jahren heftig diskutiert worden, etwa im Blick auf die so genannte „Feminisierung“ oder eine Negativauslese der Studierenden, die an den Abiturnoten festgemacht und dann gerne mit dem Ausland, vorzugsweise Finnland, verglichen wird. Dabei wird oft übersehen, dass in der Entwicklung der Lehrerbildungssysteme ganz andere Faktoren wirksam werden.

Eine gravierende Frage ist, wie sich der Mangel an Lehrkräften entwickelt und welche Folgen das für die Rekrutierung des Personals haben wird.

- Gemäss einer Prognose der KMK von 2003 müssen von den rund 789.000 Lehrkräften, die 2002 hauptberuflich im Schuldienst beschäftigt waren, bis 2015 rund 365.000 ersetzt werden.
- Der jährliche Einstellungsbedarf beträgt bezogen auf alle Lehrämter etwa 26.500 Personen.
- Die allgemeine Deckung wird auch bei einer sehr günstigen Vorhersage um mehr als 10% unterschritten und der Mangel steigt noch für Berufsschulen, die naturwissenschaftlichen Fächer der Gymnasien und die heutigen Hauptschulen (Statistische Veröffentlichungen 2003).

Tatsächlich ist die Einstellungspraxis aber erheblich anders als von der KMK angenommen: Zwischen 2003 und 2005 wurden nicht wie angenommen 88.000 sondern lediglich 73.200 Lehrkräfte neu angestellt. 2006 wurde dieser Trend angehalten, es wurden bundesweit knapp 500 Lehrkräfte mehr eingestellt als die KMK-Prognose vorausgesagt hatte,

was vor allem damit zu tun hatte, dass in Nordrhein-Westfalen 7.500 Lehrkräfte eingestellt wurden. 2007 blieben die Einstellungszahlen wiederum unter der Prognose, und dies erheblich (Dedering/Meetz 2007).¹

Was genau in den nächsten Jahren geschehen wird, ist kaum absehbar. Aber so viel lässt sich doch sagen:

- Der Rückgang der Schülerzahlen führt zum Abbau von Personalstellen
- und gleichwohl wird mindestens in bestimmten Bereichen eine Mangelsituation fortbestehen,
- auf die die Bundesländer offenbar unterschiedlich reagieren.

„Quereinsteiger“ aus anderen Ausbildungen werden daher aller Voraussicht nach an Gewicht gewinnen, weil die Lehrerbildung auch bei sinkenden Schülerzahlen den Ersatzbedarf nicht abdecken kann. Zwischen 2002 und 2007 waren 45% der Referendarinnen und Referendare etwa im Fach Physik für das gymnasiale Lehramt „Quereinsteiger“ ohne Erstes Staatsexamen.² Die Schulen werden also nicht einfach nur Berufsanfänger vor sich sehen, sondern auch erfahrene Berufsleute, die umgeschult werden.

- Heute liegt das Augenmerk der Ausbildung ganz auf Novizen, die ihre erste Berufsausbildung absolvieren.
- Die viel geschmähte Karriere „aus der Schule“ „für die Schule“ ist systembedingt.
- Anderes ist gar nicht vorgesehen oder gilt als Notbehelf in allerdings periodisch wiederkehrenden Krisen,
- die nicht ohne Sarkasmus den Namen „Schweinezyklus“ erhalten haben.

Doch zuerst zu den Abiturienten: Was veranlasst sie, ausgerechnet ein Lehramt zu studieren und wie kann diese Entscheidung beeinflusst werden? Ich beginne mit dem, was man einen Originalton nennt. In einem „Forum Lehramt“ des Internetanbieters *Studi's online* fragte eine Abiturientin, die „unbedingt Lehramt auf Grundschule“ studieren wollte, wo man das könnte, wenn der eigene NC - gemeint ist der Notenschnitt des Abiturs - „äusserst schlecht“ sei. Eine der Antworten zwei Tage später lautete so:

„No Prob. Geh doch einfach nach Baden-Württemberg, da kann fast jeder **** Grund- und Hauptschullehramt studieren. Das ist dort echt kein Problem. Du brauchst nur ein Abischnitt unter 3,5. Dort ist es echt egal, ob du geeignet bist oder nicht. Die sind froh über jeden, der sich entschliesst, Hauptschullehrer zu werden. Du studierst dort dann halt Schwerpunkt Grundschule, unterrichtest aber nachher wahrscheinlich an einer Hauptschule. Nur zu, die freuen sich. Du bist dort willkommen. Viel Spass und viel Glück!“

Die Abiturientin war mit der Antwort nicht zufrieden. Sie schrieb zurück: „Nunja ... ich will aber nicht an einer Hauptschule unterrichten. Ich möchte mit kleinen Kindern arbeiten, sprich Grundschule.“

- Am 28. Juni 2007 heisst es in einem weiteren Eintrag: „die horrorstorys, dass alle grundschullehrer zur haupt müssen, finde ich ziemlich albern,

¹ Prognostiziert wurden 25.000 Neueinstellungen, die Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen errechnete eine Einstellungszahl von 21.207 (Dedering/Meetz 2007, S. 4).

² Pressemitteilung der Deutschen Physikalischen Gesellschaft vom 20. Februar 2009.

- es gibt in ein paar Jahren wahrscheinlich eh keine Hauptschulen mehr.
- in SH und HH schon in zwei Jahren nicht mehr.“³

Das Beispiel ist natürlich nicht repräsentativ, aber es zeigt doch Probleme auf. Zunächst ist die Frage, wie die Studienwahlentscheide zustande kommen und was sie konkret beeinflusst. Offenbar spielen dabei die Kommunikation innerhalb der eigenen Kohorte eine wichtige Rolle, aber auch die Selbsteinschätzung, das Geschlecht und der mit dem Abitur erreichte Notendurchschnitt. Der Studienwunsch, das zeigen Schweizer Daten über Maturandinnen und Maturanden deutlich (Oelkers 2008), ist am Ende der Schulzeit nur dort konkret und präzise, wo während der Schulzeit Fachpräferenzen aufgebaut wurden oder wo das Elternhaus den Entscheid beeinflusst hat.

Lehrämter ausserhalb des Gymnasiums sind nicht Teil der Schulerfahrung. Wer ein nicht-gymnasiales Lehramt wählt, entscheidet sich aufgrund persönlicher Präferenzen wie den „Umgang mit kleinen Kindern“, der aufgrund des Bildes kleiner Kinder in der Öffentlichkeit ausserordentlich positiv besetzt ist und vielfach die Studienwahl junger Frauen bestimmt, ohne über die reale Situation des Berufs oder auch nur des Studiums irgendetwas auszusagen. Die Grundschule wird idealisiert, weil die Kinder idealisiert werden. Die tatsächlichen Anforderungen sollen dann diesem Bild entsprechen, das zugleich ein Grundmotiv für die Berufswahl darstellt und eigentlich nicht enttäuscht werden darf. So kann der „Praxisschock“ dann leicht entstehen.

Die Lehrerbildung wird die Studienwahl nur dann beeinflussen, wenn sie sich selbst überzeugend darstellen kann und Nachfrage erzeugt. Die Universitäten und Hochschulen müssen in den Schulen entsprechende Kampagnen organisieren und mit eigenen Lehrerbildungsseiten im Internet präsent sein. Die Studierenden müssen wissen, was sie im Studium erwartet, das heisst die Leistungsanforderungen und die Berufsaussichten sowie die Verdienstmöglichkeiten und die soziale Absicherung müssen klar festgelegt und deutlich kommuniziert werden. Ausserdem muss der Wunsch, Lehrerin und Lehrer werden zu wollen, geweckt und sinnvoll unterstützt werden, ohne bloss Propaganda zu betreiben. Es muss mehr sein als routinierte Berufsberatung.

Die sechs „Lehramtstypen“, die die KMK festgelegt hat, werden von den angehenden Studentinnen und Studenten unterschiedlich bewertet und mit den eigenen Leistungsaspirationen verknüpft.

- Die Wahrscheinlichkeit, dass männliche Abiturienten mit einem hohen Notendurchschnitt Lehrämter für Grund- oder Hauptschule studieren, ist äusserst gering.
- Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht, weibliche Abiturienten mit einem tiefen Notendurchschnitt entscheiden sich wenn für ein Lehramt, dann für die Grundschule.
- Ausnahmen bestätigen die Regel.

Die Hauptschule ist als „Restschule“ negativ etikettiert und die Grundschule ist die für „kleine Kinder“; im ersten Fall wird von den männlichen Abiturienten ein sozialer Abstieg befürchtet, im zweiten Fall eine Dominanz durch das andere Geschlecht. Weil das so ist, sollten Kampagnen für die Lehrämter, egal ob sie in den Gymnasien stattfinden oder auf die breitere Öffentlichkeit darauf ausgerichtet sind, auch den Studierenden eine Stimme geben.

³ NC an Universitäten für Grundschule: <http://www.studis-online.de/Fragen.Brett/> (Zugriff auf die Seite am 29. August 2009; die Rechtschreibung entspricht dem Original.)

Für diejenigen, die sich für ein Studium entscheiden müssen, haben sie nach den Praktikern die höchste Glaubwürdigkeit. Beide Gruppen sollten auch bei der Vorstellung der Studiengänge präsent sein, die immer mehr Universitäten vor Beginn des Studiums anbieten, um auch so die Wahl zu beeinflussen.

Im Blick auf die viel zitierte Feminisierung wie des Berufs so auch des Studiums liegen für Baden-Württemberg Zahlen vor:

- An den sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes waren im Wintersemester 2007/2008 19.937 Studierende eingeschrieben, darunter 15.702 Frauen.
- 10.648 studierten im Lehramt für Grund- und Hauptschulen, von ihnen waren 8.891 Frauen.
- Im Lehramt für Realschulen studierten 4.484 männliche und 3.006 weibliche Studierende (Statistische Berichte 2008).

Gäbe es in Baden-Württemberg ein eigenes Lehramt nur für die Grundschulen, sähe die Verteilung nochmals anders aus. Was „Feminisierung“ des Lehrerberufs genannt wird, hat in der Öffentlichkeit kein gutes Image, stellt aber nicht das zentrale Problem dar. Ein negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht von Lehrpersonen und dem Erfolg ihres Unterrichts lässt sich nicht nachweisen. Das gilt auch für positive Effekte: Finnland ist nicht deswegen Spitzenreiter im PISA-Ranking, weil in der Gesamtschule überwiegend Frauen unterrichten.

Eher scheint die Frage zu sein, warum Lehramtsstudiengänge für leistungsstarke Abiturienten nicht attraktiv sind, ausgenommen die für Gymnasien. Die Vermutung, dass eine Korrelation zwischen schlechteren Abiturnoten und der Wahl bestimmter Lehrämter bestimmt, hat die deutsche Öffentlichkeit beschäftigt,⁴ allerdings sind die damit verbundenen Schlussfolgerungen wenig überzeugend, selbst dann, wenn die vorliegenden Daten verlässlich wären. Was in der Diskussion oft unterstellt wird, eine Korrelation zwischen den Abiturnoten und dem Erfolg in den Lehramtsstudiengängen oder gar dem Erfolg des späteren Unterrichts, lässt sich mit den vorliegenden Studien nicht nachweisen.

Das ist erklärbar; das professionelle Wissen von Lehrpersonen hat wenig mit dem zu tun, was die Abiturnoten beschreiben. Abgesehen von der gymnasialen Allgemeinbildung wird Professionswissen erst im Studium und mit Blick auf anschließende Verwendungssituationen aufgebaut, wobei es auch schwer ist, vom Leistungsstand im Studium etwa in der Erziehungswissenschaft (Nolle 2004, S. 168ff.) auf die anschließende Praxis zu schließen. Zudem sind die Anforderungen in den einzelnen Ausbildungsfächern sehr verschieden, so dass pauschale Schlussfolgerungen etwa von Einstellungen der Studienanfänger (Krawietz/Heine 2007) auf die Leistungsfähigkeit im Studium und die spätere Berufsausübung kaum sehr plausibel sind.

Weil sich die Studienwahl mit den heutigen Möglichkeiten der Kommunikation nur schwer beeinflussen lässt, kommt der Eignungsabklärung während des Studiums eine zentrale Rolle zu. Schon John Goodlad (1990, S. 215), der die erste grosse Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung vorgelegt hat, verwies darauf, dass sich die pädagogischen Grundüberzeugungen und Werthaltungen der angehenden Lehrkräfte durch das Studium kaum verändern lassen, sie sind am Ende ähnlich geartet wie am Anfang und stehen meistens

⁴ „Das Comeback der Lehrer“. FAZ Net vom 20. September 2009. Siehe auch: Die Zeit Nr. 16 (2009).

schon vor Beginn des Studiums fest. Das zeigen auch Schweizer Untersuchungen (Widmer 2004).

- Umso wichtiger ist dann die Abklärung der praktischen Eignung für den Beruf.
- An den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz findet die Eignungsprüfung im ersten Ausbildungsjahr statt und setzt ein geregeltes Verfahren voraus.
- Ausgangspunkt dafür sind die Erfahrungen im ersten Schulpraktikum.
- Das Verfahren kann zum Ausschluss vom Studium führen.

Das neue Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sieht als erstes deutsches Lehrerbildungsgesetz eine Eignungsabklärung vor. Allerdings sind sowohl das Verfahren als auch die Konsequenzen offen, nicht zuletzt im Blick darauf, was bei attestierter *Nichteignung* geschehen soll. An Schweizer Pädagogischen Hochschulen werden die Studierenden bei einer negativen Abklärung aus dem Studium entlassen. Der Fall kommt nicht oft vor, aber bereits das Verfahren beeinflusst das Verhalten der Studierenden. Ein damit verbundenes Problem sei wenigstens genannt; es ergibt sich aus der Hochschulfinanzierung: Wenn pro Kopf der Studierenden finanziert wird und die Einschreibzahlen sinken, dann hat jede Hochschule Mühe mit Verlusten, egal wie sie zustande kommen.

Aber wahrscheinlich wirkt bereits das Beratungsgespräch nach der Eignungsabklärung; beide Gefässe wären in der deutschen Lehrerbildung sinnvolle Innovationen, die allerdings mit einem hohen logistischen Aufwand verbunden sind und zusätzliche Kosten verursachen. Doch es wäre eben auch eine lohnende Aufgabe, die Studienwahl mit einem möglichst echten und aussagekräftigen Eignungspraktikum in den Schulen zu verbinden, damit der Berufswunsch möglichst früh eine realistische Dimension erhält. Die „kleinen Kinder“ in der Vorstellung sind nicht die, die man in den Schulen zu sehen bekommt.

Damit lässt sich die Frage verbinden, wo die Studierenden der Lehrämter herkommen und warum es unter ihnen so wenig Ausländer gibt.

- Ein Prozent derjenigen Studierenden, die im Wintersemester 2007/2008 an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs eingeschrieben waren, sind Ausländer.⁵
- Genauere Zahlen liegen nicht vor, etwa ob es sich um Ausländer mit deutschem Wohnsitz handelt oder nicht.
- Mehr als 15 Prozent der Studierenden an den Universitäten des Landes Baden-Württembergs sind Ausländer, darunter die Hälfte Frauen (Statistische Berichte 2008).

Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Lehramtsausbildungen nicht nur einen starken Gender-Bias haben, sondern auch ein Problem der nationalen Zugehörigkeit. Deutsche Lehrkräfte werden für Schulen ausgebildet, die ausserhalb der Gymnasien und abhängig vom Standort multiethnisch verfasst sind. Hier stellt sich die bislang unbeantwortete Frage, mit welchen Mitteln der Ausländeranteil in den Lehramtsstudiengängen gezielt verstärkt werden kann, ohne dabei falsche Anreize zu setzen oder schlechte Begründungen zu liefern. Ich lasse diese Frage so stehen.

⁵ 940 von 19.837, darunter 761 Frauen (Statistische Berichte 2008).

In John Goodlads Studie war ein Ergebnis, dass die meisten der befragten Studierenden „were strongly committed to teaching as a first career choice“ (Goodlad 1990, S. 221). Die Entscheidung, ein - in deutscher Terminologie - Lehramtsstudium aufzunehmen, erfolgte oft gegen das eigene Umfeld, also die Eltern, den Freundeskreis und sogar die eigenen Lehrer. Auch deutsche Studien zeigen, dass der Berufsentscheid und so die Studienwahl in aller Regel und entgegen der öffentlichen Zuschreibung keineswegs immer Verlegenheit darstellen; die Motive für das Studium stellen auf der anderen Seite eine zentrale Bedingung für den Studienerfolg dar.

- Das Lehramtsstudium wird überwiegend aufgrund seiner Wertkomponenten aufgenommen
- und nicht, weil die Schwierigkeiten als angenehm gering angenommen werden und die zeitliche Belastung gering erscheint (Pohlmann/Möller o.J.).
- Solche hedonistischen Motive gibt es, aber nicht bei der Mehrzahl der Studierenden.
- Allerdings ist es auch irrtümlich, allen eine gleich hohe pädagogische Motivation zuzutrauen.

Wer sich an deutschen Universitäten und Hochschulen für Lehrämter ausbilden lässt, hat in den meisten Fällen eine bewusste Wahl getroffen. Allerdings ist Vorbereitung auf die tatsächliche Berufssituation immer noch wenig realistisch. Die vielen Teilzeitanstellungen, etwa, die ein zentrales Hindernis der Schulentwicklung darstellen, sind ebenso wenig Thema wie die Schulung für den Elternabend, die Stimmführung beim Unterricht oder die Bewältigung unerwarteter Krisen.

Der bevorstehende Lehrermangel wird sich allein mit solchen Massnahmen aber nicht gegensteuern lassen. Eine zentrale Frage wird sein, wie die „Quereinsteiger“ rekrutiert werden. Bislang gelten sehr restriktive Zulassungsbedingungen. Zwar steigen in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen die Zahlen der Lehramtsstudierenden, aber der Ersatzbedarf ist aufgrund der bevorstehenden Pensionierungen grösser als die prognostizierte Zahl der Absolventen, zumal sich hier zwischen den Lehrämtern und den Fachgruppen grosse Unterschiede auftun. Es bleibt also gar nichts anderes übrig, als die Wege in den Beruf zu öffnen und nicht das gesamte Personal über die zweiphasige Lehrerbildung anzustellen und dann noch Wartelisten von Referendarinnen und Referendaren zu bilden, die „Altbewerber“ genannt werden.

Eine Möglichkeit ist die Anstellung von Fachpersonen aus anderen Berufen und die berufsbegleitende Ausbildung für ein Lehramt.⁶ Die Anstellung kann einen Eignungstest voraussetzen und sollte ein schulinternes Assessment implizieren. Nichts Anderes erfahren heute die Referendare, wenn sie eigenständig unterrichten und zugleich von Mentoren betreut werden. Die Anstellung von Quereinsteigern wäre *vorläufig* bis zum Abschluss der Ausbildung für den Lehrberuf. In der Schweiz liegen gute Erfahrungen mit solchen Anstellungen vor, die auch mit Pensensreduktionen arbeiten und so sehr flexibel sind. Allerdings ist das Ziel auch dieses Weges immer die Erreichung des Lehrpatents als Voraussetzung für die volle Anstellung, die zunächst nicht gegeben ist. Im Gegenzug wird Unterrichtsversorgung gesichert, also das vorrangige politische Ziel erreicht. Aber mit solchen Lösungen tun sich die deutschen Bundesländer schwer, die Anstellung eigentlich nur mit voller Ausbildung verbinden und so für Quereinsteiger nicht sehr attraktiv sind, zumal die Erfahrung in ihrem ursprünglichen Berufsfeld in keiner Hinsicht angerechnet wird. Aber der

⁶ In Nordrhein-Westfalen ist ein „Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst“ vorgesehen (Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung §13).

Ersatzbedarf wird kreative Lösungen erzwingen, er muss nur gross genug und für die Eltern unübersehbar sein.

2. *Der Weg in den Beruf*

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

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Grösse, und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und beobachten, wie sich die Persönlichkeit der Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben formt. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schliessen, das ist nur die Logik der Studienordnung. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern immer nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben.

- Die Vorlesung in Pädagogik ist vielleicht nur für die Prüfung wichtig,
- das Lehrbuch zur Lernpsychologie vermittelt vielleicht wichtige, aber nicht anwendbare Einsichten,
- die fachdidaktische Übung gibt vielleicht anwendbare Einsichten, die aber vor Ort gerade nicht gebraucht werden, etc.

Der Aufbau professioneller Kompetenz hat offenbar andere Prioritäten und folgt einer Logik, die die Ausbildung treffen muss, wenn sie Erfolg haben will. Voraussetzung ist immer, dass die viel zitierte Persönlichkeit der Lehrkräfte nicht direkt zugänglich ist und sich erst in der Bewältigung von Aufgaben und besonders auch von Schwierigkeiten zeigt. Charisma alleine genügt nicht.

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

Eine wesentliche Steuerungsgrösse des Unterrichts sind die Lehrmittel, die curriculares Wissen repräsentieren und auf die hin Lehren und Lernen ausgerichtet sind. Der intelligente Umgang mit den Lehrmitteln, die auf je neue Lerngruppen hin angepasst werden müssen, ist ein wesentlicher Teil der beruflichen Kompetenz. Es gibt bislang kaum Studien,

die darlegen würden, wie genau die Lehrkräfte diese spezielle Kompetenz ausbilden, sicher ist nur, dass ohne Lehrmittel oder im Weiteren ohne die Medien des schulischen Lernens Unterricht in welcher Form auch immer gar nicht stattfinden könnte.

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

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

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

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

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

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

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

Lehrkräfte bilden über ihre Erfahrungen stabile Verallgemeinerungen. In der Literatur der Lehrerbildung werden diese Verallgemeinerungen oft als „subjektive Theorien“

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

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

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

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

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

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

Aber - die Kognitionen der Praxis sind nicht einfach der Spiegel der Ausbildung. Was dort ganz praktisch klingt und von den Studierenden nachgefragt wird, etwa die Methoden des Unterrichts, muss sich nicht als tauglich erweisen. Niemand unterrichtet nach der „bildungstheoretischen“ Didaktik, aber viele Studierende haben in der Ausbildung erfahren, was diese Didaktik von der „lerntheoretischen“ unterscheidet. So entsteht wohl Prüfungswissen, aber kein Ausbildungsnutzen.

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

3. *Weiterbildung und Personalentwicklung*

In der Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen ist bislang strukturell nur wenig bewegt worden. Dabei kann mit gezielten Programmen der Weiterbildung am schnellsten auf gesellschaftlichen Wandel reagiert werden, während es viele Jahre dauert, die komplexe Organisation der Erstausbildung umzustellen. Aber die Weiterbildung wird im Allgemeinen weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformige, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt.

Das deckt sich mit den Befunden der Forschung, deren Kernergebnis sich so zusammenfassen lässt: 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 (vgl. die Nachweise in Oelkers/Reusser 2008). Zu diesem Schluss kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo standardisierte Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

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

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von 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 Praxis gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen.

- Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Mit der Umstellung auf eine 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 das Ergebnis,
- der politisch erzeugte Reformdruck
- und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen.

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

„Kompetenzentwicklung“ heisst dann einfach Anreicherung der verlässlichen Lösungen, die die Basis sind für die Handlungssicherheit. Das Können der Lehrkräfte lässt sich verbessern, aber nur dann, wenn es erreicht wird, was weniger trivial ist, als es klingt. Für die Fortbildung liegt hier die Hauptaufgabe und, wenn ich es richtig sehe, auch die Hauptanstrengung der letzten Jahre, die Wandel hin zum Kunden bewirken soll. Was man in der Ökonomie „turn around“ nennt, basiert in der Fortbildung auf einer selbstkritischen Einsicht: Ein Kurssystem mit einem weitgehend ungesteuerten Themenaufkommen bewirkt wenig und war doch jahrzehntelang Praxis.

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

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

Es ist für die Lehrkräfte sekundär, wo das brauchbare Wissen herkommt, nicht der Ort der Erzeugung ist wichtig, sondern der der Verwendbarkeit. Für den Prozess des Kompetenzaufbaus sind Rückmeldungen in unmittelbarer Nähe ausschlaggebend (West/Staub 2003), was nicht nur für die Berufseingangsphase, sondern auch für die gesamte praktische Ausbildung eine zentrale Gelingensbedingung darstellt. Das zeigt sich in der thematischen Ausrichtung, die zunehmend auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich allmählich auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt

wird und die Weiterbildungsanbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Weiterbildung entstanden.

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 Prinzipien effektiver Weiterbildung beruhen auf der Erkenntnis, dass die Teilnehmenden dann am meisten profitieren, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens bei sowie ein angemessenes Verhältnis zwischen neuen Ideen des fachlichen Unterrichts und praktischer Erprobung (Lipowsky 2004).

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 wenn, dann 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.

In eine ähnliche Richtung gehen auch Schweizer Studien. So ist schon vor zehn Jahren festgestellt worden, dass die bestehenden Weiterbildungssysteme für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen unzureichend ausgerichtet sind und knapp die Hälfte der Lehrkräfte überhaupt erreichen (Landert 1999). Auf der anderen Seite ist die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte verglichen mit anderen europäischen Ländern durchaus hoch, wie Zürcher Daten zur Nachfrage zeigen (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, weil das Berufswissen sich auch durch direkten Austausch verändert.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzwerkbildung und zum persönlichen Coaching der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass Weiterbildungsmassnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke oder schulübergreifende Lerngemeinschaften dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen (Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006). Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Hier ist der Ausdruck gerechtfertigt. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit für die Lehrkräfte auch reflexive Innovationen verbinden lassen (West/Staub 2003).

- Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen,
- die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten,
- sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen,
- die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen.

Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen. Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt. Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen. Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

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

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

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

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Ich schliesse mit einem Beispiel aus der Schweiz, das durch eine kollegiale Kraftanstrengung entstanden ist, eine zielgebundene Fortbildung verlangt hat und ohne entschlossene Schulleitung nicht möglich gewesen wäre. Gemeint ist ein Versuch der Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland, dem grössten Gymnasium des Kantons Zürich. Der Versuch betraf ein so genanntes „Selbstlernsemester“, das auch von deutschen Medien als interessanter Weg für Innovationen dort herausgestellt worden ist, wo man sie

nicht erwartet, nämlich im Gymnasium, das ja meist als reformresistent und sozusagen bockig hingestellt wird.

Der Versuch selbst wird so beschrieben.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“

(Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassten. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegebenen Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht.
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

So kann man mit Personalentwicklung weitermachen. Und gerade die Persönlichkeit kann davon profitieren, die der Lehrer ebenso wie die der Schüler.

Literatur

- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Calderhead, J.: Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. C. Berliner/R. C. Calfee (Eds.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan 1996, S. 709-725.
- Dedering, K./Meetz, F.: Teilarbeitsmarkt Schule - Arbeitsmarktbericht für das Jahr 2007. Duisburg/Essen: bfb 2007.
- Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Vom 12. Mai 2009.
- Goodlad, J.: Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco/Oxford: Jossey Bass Publishers 1990.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I.: Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 9, H. 4 (2006), S. 545-561.
- 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.
- Krawietz, M./Heine, Chr.: Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. Hannover: HIS 2007.
- Landert, Ch.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung. Zürich/Chur: Rüegger 1999.
- Larcher Klee, S.: Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem ersten Berufsjahr. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005. (= Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 9)
- Lipowsky, F.: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule Jg. 96, H. 4 (2004), S. 462-480.
- Munby, H./Russell, T. /Martin, A. K.: Teachers' Knowledge and How it Develops. In V. Richardson (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington, D.C.: American Educational Research Association 2001, S. 877-904.
- Nolle, A.: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung 2004.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p. Verlag 2006.
- Statistische Berichte Baden-Württemberg: Unterricht und Bildung vom 12.08.2008. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2008.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 -2015. Dokumentation Nr.

169 – September 2003. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Bonn: KMK 2003.

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