

Herzog, Silvio

Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 385-394



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Silvio: Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 3, S. 385-394 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137089

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komplexen Beziehung

Silvio Herzog

Zusammenfassung Die Wirksamkeit von Weiterbildung ist kein neues Thema, auch nicht bezogen auf Unterricht. In den letzten Jahren wurde die Diskussion von der Frage dominiert, welche Formen der Weiterbildung wirken und welche nicht. Dieser Artikel nimmt diese Argumente auf und fragt nach dem Zusammenhang von Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Im ersten Teil werden Problemfragen dargestellt, die in der Auseinandersetzung mit wirksamer Weiterbildung beantwortet werden müssen. Ausgewählte Merkmale eines wirksamen Verhältnisses von Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung werden im zweiten Teil beschrieben. Abschliessend werden Hinweise gegeben, wie die Pädagogischen Hochschulen in systematischer Weise die dargestellte Auseinandersetzung weiterführen und vertiefen können.

Further education and the development of teaching: the design of a complex relationship

Abstract The effectiveness of further education is not new, and certainly not when related to education itself. In recent years the debate has been dominated by questions concerning those forms of further education that are considered more beneficial. This article takes up these arguments and questions the relationship between further education and the development of teaching. In the first part the problem issues which must be addressed when discussing the effectiveness of further education are presented. Selected characteristics of an effective relationship between further education and the development of teaching are discussed in the second section. Finally, reference will be made as to how the universities of pedagogy can, through a systematic approach, continue and broaden this discussion.

1 Einleitung

Fragen nach der Wirksamkeit von Weiterbildungen gehören schon seit jeher zur Reflexion der Aufgabenerfüllung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Sie haben auch immer schon Lehrpersonen interessiert, die Weiterbildungen besucht haben. Weil Weiterbildung Recht und Pflicht von Lehrpersonen ist, sind ihre Erwartungen bezüglich der Wirkung unterschiedlich ausgeprägt. Durch den Auf- und Ausbau von geleiteten Schulen rückten Effektivitäts- und Effizienzfragen zur Weiterbildung auch für Schulleitungen in den Vordergrund. Mit einer Schulentwicklung, die sich auf eine systematische Personalentwicklung abstützt, sind Fragen der Wirksamkeit von Weiterbildung facettenreicher geworden. Zudem wurde dadurch die Weiterbildung quasi «entprivatisiert», sodass weder die Auswahl des Angebots noch der Nutzungsanspruch

eine reine Privatsache der Lehrpersonen (mehr) ist. Schliesslich hat sich seit Ende der 1980er-Jahre auch die Bildungspolitik vermehrt mit dem effizienten Mitteleinsatz von Weiterbildungsgeldern befasst. Das erhöhte Interesse war gerade in dieser ersten Phase dafür verantwortlich, dass eine Vielzahl von Evaluationen entstand und die ökonomische Sicht an Bedeutung gewann.

Die Frage nach der Wirksamkeit von Weiterbildung kann, so zeigt diese erste Übersicht, aus unterschiedlichen Gründen gestellt und mit entsprechend divergenten Ansprüchen in Verbindung gebracht werden. Allen gemeinsam ist die Forderung, *dass* Weiterbildung wirken muss. Aber tut sie das? Landert (1999, o.S.), der vor gut zehn Jahren eine Bestandesaufnahme zur Wirksamkeit der Weiterbildung von Lehrpersonen in der Schweiz gemacht hat, kommt zum Schluss: «Trotz grosser Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit der institutionellen Weiterbildung liegen wenig Belege vor, dass sich Lehrerweiterbildung in einer veränderten Praxis niederschlägt.» In diese ernüchternde Bilanz stimmen etwa auch Reusser und Tremp (2008) oder Lipowsky (2004, 2010) in jüngeren Publikationen mit ein. Der kritische Leser dieser Bilanzen muss sich allerdings fragen: Wirken die Weiterbildungen *tatsächlich* nicht oder kann ihre Wirkung einfach nicht adäquat *gemessen* werden? Worauf auch immer man den Fokus zur Beantwortung dieser Frage richtet: Antworten lassen sich nur dann generieren, wenn sich Forschung und Weiterbildung miteinander beschäftigen.

Diese Forderung hat die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz aufgenommen und den Kongress als Anlass genutzt, das Zusammen-Denken zu intensivieren. Entstanden ist das Symposium «Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung – viele Wege führen (nicht) zum Ziel», das keine fertigen Konzepte, sondern vielmehr aufeinander bezogene Suchbewegungen präsentierte. Im Folgenden wird die Bilanz aus Vor- und Nachbereitung dieses Symposiums aus Sicht des Symposiumsleiters dargestellt.

2 Auf der Suche nach den «richtigen» Fragen

Wie einleitend dargestellt, haben Fragen zur Wirksamkeit der Weiterbildung in den letzten drei Jahrzehnten an Bedeutung, aber auch an Vielfalt gewonnen. In den Diskursen, welche Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulbehörden, kantonale Stellen oder Forschende zum Thema führen, ist oftmals eine erstaunliche Wertung der verschiedenen Formate zu erkennen. Auseinandersetzungen, die einer differenzierten Betrachtung verpflichtet sind, benötigen als Grundlage eine gemeinsame Vorstellung und Sprache für die Erfassung ihres Gegenstands. So sind einige Begriffe und Fragen zu klären, bevor in einen Dialog eingetreten werden kann. Eine Auswahl wird nachfolgend am Beispiel der Ziele und der Wirkungsebenen präsentiert.

2.1 Weiterbildungen mit welchen Zielen?

Die Frage, mit welchem Ziel Weiterbildungen veranstaltet werden, wird stark durch die einleitend beschriebene Erweiterung von Ansprüchen geprägt. In übergreifender Weise lassen sich m. E. zwei zentrale Zielkomplexe formulieren:

Weiterbildungen leisten *erstens* einen wesentlichen Beitrag zur professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonen und Schulleitungen. Um die Entwicklung des «professionellen Selbst» (Herzog, Herzog, Brunner & Müller, 2007) in umfassendem Sinne zu unterstützen, wollen Weiterbildungen u. a.

- die Reflexion über die Orientierung an berufstypischen Werten anregen,
- die gemeinsame Berufssprache weiterentwickeln und sie zur adressatengerechten Vermittlungssprache in Beziehung setzen,
- sowohl die Fachlichkeit als auch die Didaktik und Pädagogik stufengerecht und individuumsspezifisch stärken und
- die Verarbeitung und Integration biografischer Erfahrungen begleiten.

Weiterbildungen leisten *zweitens* einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule als lernende Organisation. Weiterbildungen wollen u. a.:

- die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf Auftrag und Ziele von Schulen und
- die Reflexion mentaler Modelle anregen, welche die Zusammenarbeit in und mit Schulen prägen und
- das kooperative Lernen auf allen Ebenen – Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen etc. – fördern.

Die Zielpräzisierung ist für die Erstellung und Profilierung des Weiterbildungsprogramms von besonderer Bedeutung. Sie ist auch für die Überprüfung der Wirksamkeit von hoher Relevanz. So werden unter «wirksamer Weiterbildung» nur diejenigen Reaktionen von Personen und Systemen verstanden, die a) tatsächlich auf die Weiterbildung zurückzuführen sind und b) den Zielen der jeweiligen Weiterbildung entsprechen.

2.2 Weiterbildungen mit welchen Wirkungsabsichten?

Je nach Zielsetzung ist es notwendig, dass Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen initiiert und begleitet werden. In Anlehnung an Lipowsky (2004) und Huber (2009) werden vier Wirkungsebenen vorgeschlagen und mit ausgewählten Beispielen erläutert:

1. *Wirkungen auf Merkmale der Teilnehmenden*

- Einstellungen, Haltungen, Selbstbild,
- Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten
- Zufriedenheit, Wohlbefinden

2. *Wirkungen auf die Handlungskompetenzen der Teilnehmenden in der Praxis*
 - Unterrichtsstile
 - Bewältigungsformen
 - Arbeitstechniken
3. *Wirkungen auf den Handlungskontext in der Praxis*
 - Schaffung einer Funktion mit geklärtem Auftrag, Kompetenzen und Ressourcen
 - Initiierung neuer Interaktionsformen in Klassen
 - Schaffung von Teamstrukturen
4. *Wirkungen auf die Ergebnisse des Berufsauftrags*
 - Arbeitsfeld Lehrperson: Effektivität des Selbstmanagements, Wohlbefinden
 - Arbeitsfeld Schülerinnen und Schüler: Lernerfolg, Wohlbefinden
 - Arbeitsfeld Unterricht und Klasse: Effektivität der Lehrformen, der Klassenführung
 - Arbeitsfeld Schule: Effizienz der Teambesprechungen

Die Aufstellung weist auf zwei besondere Bedingungen hin: Erstens sind bereits auf der Ebene der Merkmale der Teilnehmenden verschiedene Dimensionen angesprochen, die in Handlungen zusammenspielen und daher ganzheitlich weiterentwickelt werden müssen. Zweitens nimmt mit jeder Wirkungsebene die Anzahl *weiterer* Einflussfaktoren und somit die Komplexität der Veränderung zu. Die Kausalkette zwischen Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung ist durch die Vielfalt von Ebenen der Kompetenzentwicklung der Lehrperson einerseits und der Entwicklung von Unterricht andererseits weit gespannt und mit vielen externen «Störfaktoren» versehen. Es handelt sich um eine komplexe Fragestellung, deren Beantwortung nicht durch eine reduzierende Vereinfachung geleistet werden kann.

3 Merkmale eines wirksamen Verhältnisses

Welche Wege sind vielversprechend, um mit Weiterbildungen Entwicklungen im Unterricht initiieren und begleiten zu können? Die Antworten, welche die Referentinnen und Referenten anlässlich des Symposiums auf diese Frage gegeben haben, basieren auf Grundlagen theoretischer Abhandlungen, empirischer Studien, konzeptioneller Überlegungen oder Erfahrungen aus aktuellen Projekten.¹ Sie werden im Folgenden als Erkenntnisbasis verwendet, um sechs Merkmale eines wirksamen Verhältnisses von Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung in Form von Postulaten herauszuarbeiten.

¹ Die sechs Referate sind in Präsentationsform abrufbar unter: <http://www.phz.ch/de/weiterbildung/dokumente> [Februar 2010].

1) Die fallbasierte Reflexion mit Theoriebezug ist anzuleiten und zu begleiten.

Weiterbildung arbeitet mit *berufserfahrenen* Lehrpersonen. Der aktiven Reflexion über Lehr- und Lernprozesse im Unterricht kommt daher eine zentrale Rolle zu, um das Unterrichtshandeln weiterzuentwickeln (Lipowsky, 2004). Auf diesem Grundsatz bauen auch die im Symposium präsentierte videobasierte Weiterbildung (Krammer & Hugener) oder das Konzept der Fachtandems zur Begleitung der Unterrichtsentwicklung auf (Lötscher, Hugener, Kummer & Lauper).

Zwei Elemente scheinen besonders bedeutsam zu sein. Erstens muss die unmittelbare *Relevanz für den Berufsalltag* hergestellt werden. «Erfahrungen erwerben für berufliche Kompetenzen heisst Lernen in komplexen, anwendungsrelevanten Situationen» (Gruber, 2000, S. 123). Die Theorie wird von der Praxis her ausgewählt. Ausgangspunkt ist die Erfahrung der Lehrperson (Landwehr, 2006). Weil sie nicht lediglich auf Einschätzungen, sondern auf Beobachtungen basieren, sind Unterrichtsvideos ein vielversprechendes Instrument zur Aktivierung von Vorerfahrungen. Integriert in ein sorgfältiges didaktisches Setting lassen sie zudem eine produktive Verunsicherung des Routinierten zu.

Zweitens muss es gelingen, dass Lehrpersonen die verschiedenen Wissensformen (Herzog, 1995) zueinander in Beziehung setzen. Lehrpersonen auf *wissenschaftliche Theorien* einzustimmen, ist kein einfaches Unterfangen. «Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum?», umschreibt Neuweg (2007, S. 1) die Einstellung vieler Lehrpersonen. Im Luzerner Projekt «Lehren und Lernen» werden für die Verknüpfung von Theorie und Praxis Fachtandems für die Weiterbildung des Lehrerkollegiums gebildet, bestehend aus einer erfahrenen Volksschullehrperson und einer Hochschuldozentin mit lehr-lernpsychologischer, pädagogischer und/oder (fach)didaktischer Expertise. In diesem Setting wird wichtiges Weiterbildungswissen aufgebaut, das auch für andere, weniger aufwendigere und rollenunspezifischere Formate genutzt werden kann.

Theoretische Auseinandersetzungen und fallbasierte Reflexion bedingen sich gegenseitig. Die Vermittlung von wissenschaftlichen Theorien ohne Fallbezug führt zu «trägem Wissen» (Renkl, 2001, S. 717). Fallbearbeitung ohne Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien bleibt Lernen «im» Fall und erschwert den Aufbau von transferfähigem Wissen.

2) Weiterbildungen sind entwicklungsorientiert zu planen und auszuwerten.

Mit dem Wandel der Schulen haben sich auch die Ansprüche an die Weiterbildung verändert, wie Riesen in seinem Referat aufzeigen konnte. Auf dem Weg zur lernenden Schule bewegt sich der Fokus von der Weiterbildung einzelner Lehrpersonen (fragmentierte Schule) über punktuelle, schulinterne Weiterbildungstage (Projektschule) hin zur Koordination der Weiterbildung mit Schulentwicklung (Problemlöseschule) (Dalin, Rolff & Buchen, 1996). In diesem Kontext kann die Entwicklung von Schulen als synergetisches Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwick-

lung, Personalentwicklung und Teamentwicklung verstanden werden (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1998). Bei der Steuerung der Weiterbildung, der in diesem Kontext eine Scharnierfunktion zukommt, sind die Schulleitungen besonders gefordert. Pädagogische Führung heisst, das Lernen aller in der Schule, und somit auch der Lehrpersonen, zu fokussieren. Dabei gilt es, die Weiterbildung im Spannungsfeld der professionellen Eigenverantwortung von Lehrpersonen und der institutionellen Leitungsaufgabe zu gestalten. Aus der Ermittlung von *individuellem* und *institutionellem* Qualifikationsbedarf müssen längerfristige, entwicklungs- und zielorientierte Weiterbildungsvorhaben geplant und ausgewertet werden, für Lehr- und Leitungspersonen, aber auch für ganze Teams.

3) Die Kombination verschiedener Elemente von Weiterbildung und Beratung ist anzustreben.

Schulentwicklung erfordert genau passende und somit «schulscharfe» Unterstützungssysteme, bilanziert Riesen weiter. Dass Weiterbildung passgenau sein muss, wurde bereits unter Punkt 2 hervorgehoben. Wichtig ist es zudem, dass einzelne Weiterbildungsformate im Kontext eines gesamten Unterstützungssystems konzipiert werden. Das Zusammenspiel von Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung ist, wie in Abschnitt 2 aufgezeigt, zu komplex, als dass *eine* besondere Angebotsform Entwicklungen nachhaltig zu initiieren vermag. Die Weiterbildung wird ihre Wirksamkeit nur dann erhöhen, wenn es ihr gelingt, dass Lehrpersonen und Schulen die verschiedenen Formate von Weiterbildung und von Beratung miteinander in Beziehung bringen. Auf der Seite der Schulleitungen und der Lehrpersonen braucht es die bereits erwähnte Kompetenz zur systematischen und langfristig ausgerichteten Planung des beruflichen Weiterlernens. Den Pädagogischen Hochschulen kommt die Aufgabe zu, sie darin zu unterstützen. Diese Aufgabe reicht von der Vermittlung der Planungskompetenz über die Orientierung und Beratung betreffend bestehender Angebote bis hin zur Konzeption von Unterstützungsprogrammen, welche die Kombination verschiedener Angebote vorsehen.

4) Die aktive Teilnahme an kollaborativen Lernaktivitäten ist zu fördern und zu fordern.

Ob Fachandems für Unterrichtsteams (Lötscher et al.), videobasierte Weiterbildung (Krammer et al.) oder das Konzept zum Weiterbildungsmaster Integrative Förderung (Grossrieder & Achermann) – alle drei im Symposium präsentierten Formen von Weiterbildungen weisen dem Lernen als *Teamanlass* besondere Wichtigkeit für eine wirkungsvolle Weiterbildung zu. Bedeutet dies nun, dass individuelle Weiterbildung in Schulen keinen Platz mehr findet?

Die Antwort, die auch Abächerli und Feldhoff in ihrem Referat geben, lautet: «Nein, aber...». So wäre es verkürzt, unter kollaborativen Lernaktivitäten ausschliesslich das Lernen bezogen auf den *gleichen* Lerngegenstand hin zu verstehen, wie dies bei schulhaus- und teaminternen Weiterbildungen arrangiert wird. Wenn Teams lernen, tun sie das auch dadurch, dass sich ihre Mitglieder mit *unterschiedlichen* Themen ausein-

andersetzen. Bedingung ist allerdings, dass die individuellen Erkenntnisse und Kompetenzen ins Team eingebracht und dort mit übergreifenden Entwicklungsanliegen in Verbindung gebracht werden. Gefässe für solche Prozesse zu schaffen und frühzeitige Absprachen über individuelle und teaminterne Weiterbildung zu treffen, sind zwei zentrale Voraussetzungen, die zum Transfer von individuellem hin zu organisationalem Wissen und umgekehrt beitragen.

In diesem Kontext findet das Konzept der *professionellen Lerngemeinschaften (PLG)* immer mehr Befürworter. Bestimmungsmerkmale wie der reflektierende Dialog und die De-Privatisierung der Unterrichtspraxis (Bonsen & Rolff, 2006) oder das auftragsbezogene Lernen und die Kultur des neugierigen Lernens voneinander und füreinander (Strittmatter, 2006) weisen vielfältige Bezüge zu Merkmalen auf, die auch allgemein für ein wirksames Verhältnis von Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung bedeutsam sind.

5) Kontinuität und Ausdauer sind als Rahmenbedingung zu konzipieren.

Wenn sich die Anforderungen an Lehrpersonen und Schulen stetig erweitern und zunehmend in höherem Tempo wandeln, hat dies auch Auswirkungen auf die Weiterbildung. Die Palette an relevanten Weiterbildungsthemen wird reichhaltiger und kurzlebiger. Dies wird dadurch verstärkt, dass sich zu den individuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen – meist additiv und in unkoordinierter Weise – der institutionelle Bedarf der Schulen hinzugesellt. Diese Umstände fördern einen gewissen Aktivismus in der Auswahl und im Besuch von Weiterbildungen, der – aufgrund der hohen zeitlichen Belastung von Lehrpersonen (Landert & Brägger, 2009) – von eher kurzen Veranstaltungen geprägt ist. Die Erfahrungen aus verschiedenen Weiterbildungen wie z. B. den Fachtandems (Lötscher et al.) zeigen, dass aber gerade die Kontinuität und die Ausdauer in der Auseinandersetzung mit gewissen Themen wichtige Schlüssel für eine wirksame Weiterbildung sind. Die unter Punkt 2 geforderte systematische Weiterbildungsplanung ist hierfür wegleitend. Der Gedanke einer Profilierung und Fokussierung auf anstehende Herausforderungen muss jedoch weiter in die Schulen hineingetragen werden und auch in Schulprogrammen und Jahresplanungen ihr Abbild finden.

6) «Bilder» sind zu aktivieren und im Entwicklungsprozess zu bearbeiten.

«Bilder» von Lehrpersonen, im Sinne von Vorstellungen und Einstellungen, sind für ihr Handeln und ihr Wirken von grosser Bedeutung. Zugleich sind sie – wie bei anderen Berufsgruppen auch – schon früh sehr gefestigt und in Form von subjektiven Theorien festgelegt. Ist diese Tatsache für die Sicherheit der Lehrperson im Unterricht eine besonders günstige Voraussetzung, bedeutet sie für eine (notwendige) Veränderung von Verhaltensweisen eine Erschwernis. «Die Stabilität von subjektiven Theorien stellt alle Bemühungen um Veränderung des Unterrichts vor immense Schwierigkeiten und muss bei der Planung der Massnahmen mit einkalkuliert werden» (Helmke, 2009, S. 314). Handeln setzt neben der Fähigkeit (Können) und der Möglichkeit zum Handeln (Dürfen) auch die Handlungsbereitschaft (Wollen) voraus. Mit diesem Umstand sehen sich

alle Innovationen konfrontiert und manche Reform ist gescheitert, weil sie dem zu wenig Beachtung bzw. Zeit geschenkt hat. Darauf, dass der Ausspruch «Die Veränderung beginnt im Kopf» nicht einer zeitlichen Abfolge von zuerst Arbeit an Einstellungen und dann an den Fähigkeiten bedeutet, hat bereits Fullan (1999) hingewiesen. Auch hier führen viele Wege zum Ziel. Ohne das Bewusstmachen und Reflektieren der handlungsleitenden Kognitionen wird jedoch eine Entwicklung nie ihre Nachhaltigkeit erlangen.

4 Wie weiter? Ein Aufruf zum professionellen Dialog

Wer die sechs aufgeführten Postulate für eine wirksame Weiterbildung mit den Realitäten vergleicht, stellt fest: Es gibt noch viel zu tun ... So ist die individuelle, pragmatische, interessengeleitete, kurzfristig ausgerichtete und unsystematische Auswahl und Nutzung von Angeboten auch heute noch eher die Regel als die Ausnahme.

Soll sich das ändern, dann ist dies nur als Gemeinschaftsprojekt verschiedener Partner zu bewerkstelligen. Zu denken ist an ...

- die *Lehrpersonen*, die Verantwortung für ihr Lernen tragen, ihre Weiterbildung entprivatisieren und in eine systematisch und längerfristig ausgerichtete Planung einbinden,
- die *Schulleitungen*, welche die Planung und Auswertung individueller und teamorientierter Weiterbildung als eine ihrer zentralen Aufgaben der Personal- und somit der Unterrichts- und Schulentwicklung sehen,
- die *kantonalen Stellen*, welche die Initiierung von Reformen auf die Entwicklungen der Schulen abstimmen, fordern ohne zu überfordern, und sich als Teil des Unterstützungssystems sehen,
- die Fachstellen der *Beratung*, die ihre individuelle und systemische Unterstützung als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen und Schule verstehen,
- die Verantwortlichen der *Ausbildung*, die die Chance haben, (relativ) früh in der Entwicklung einer Lehrperson auf Einstellungen und Verhaltensweisen einzuwirken und mit der auf lebenslanges Lernen ausgerichteten Perspektive dafür zu sorgen, dass die Bildung nicht «aus» ist, sondern «weitergeht»,
- die Institute der berufsfeldbezogenen *Forschung*, die Wissen über Unterricht, Unterrichtsentwicklung und die Wirkung der Weiterbildung generieren, gestützt auf theoretische Konzeptionen und praxisrelevante Fragestellungen.

Zu denken ist aber insbesondere an die *Institutionen der Weiterbildung*. Ihr Aufgabenfeld ist vielseitig, wie Abächerli und Feldhoff in ihrem Referat aufzeigten. Es bezieht sich auf die Generierung, Durchführung und Auswertung eines relevanten und auf die Wirksamkeit ausgerichteten Weiterbildungsprogramms. Dazu gehört auch, dass Bedürfnisse nicht lediglich ermittelt, sondern auch vermittelt werden müssen. Lehrpersonen und Schulleitungen müssen in der entwicklungsorientierten Nutzung von

Weiterbildungen unterstützt werden. Weiterbildungsberatung wird hierbei zu einem zentralen Unterstützungselement. Wollen Weiterbildungen Wirkungen erzeugen, die über reine Merkmale der Teilnehmenden hinausgehen (s. Abschnitt 2), sind sie auf die Zusammenarbeit mit Praxispartnern angewiesen. Sie müssen daher die Initiative für die Gestaltung des notwendigen Dialogs ergreifen.

Angesichts der Komplexität der Thematik muss dieser Dialog von *professioneller Art* sein. «Professionell» bedeutet erstens, dass sich alle Partner ihrer Verantwortung und ihrer Kompetenzen, aber auch ihrer Grenzen zur Unterstützung wirksamer Weiterbildung bewusst sind. Zweitens basiert der professionelle Dialog auf empirisch gesichertem Wissen, dessen Verbreiterung und vor allem Spezifizierung eine der zentralen Aufgaben der Hochschulforschung sein wird. Und drittens benötigt der Dialog eine gemeinsame Fachsprache, die wichtige Differenzierungen zulässt und auf unpräzise Pauschalisierungen verzichtet. Denn Zerrbilder werden nicht wahrer, nur weil sie ständig wiederholt werden.

Literatur

- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Dalín, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H.** (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Bönen: Kettler.
- Fullan, M.** (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruber, H.** (2000). *Erfahrungen erwerben*. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung* (S. 121–130). Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herzog, W.** (1995). *Wissensformen und didaktische Theorie – Teil 1*. Vorlesung an der Universität Bern im Wintersemester 1994/95. Bern: Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Huber, S. G.** (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463). Weinheim: Beltz.
- Landert, C.** (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Landert, C. & Brägger, M.** (2009). *LCH-Arbeitszeiterhebung 2009*. Bericht zur Erhebung bei 5000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 bis September 2009. Online unter: <http://www.lch.ch/lch/stellungnahmen/positionen-und-pressemittelungen.html> [7.1.2010].
- Landwehr, N.** (2006). *Neue Wege der Wissensvermittlung* (6. Aufl.). Oberentfelden: Sauerländer.
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 1–20.
- Lipowsky, F.** (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster Waxmann.

Neuweg, G. H. (2007). *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Online unter:http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.shtml [5.11.09].

Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717–721). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Reusser, K. & Tresp, P. (2008). Diskussionsfeld Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.

Strittmatter, A. (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 9–17.

Autor

Silvio Herzog, Dr., Leiter des Leistungsbereichs Weiterbildung und Zusatzausbildungen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern, silvio.herzog@phz.ch

