

Berner, Esther

Neue Konzepte der Lehrerweiterbildung im Kontext US-amerikanischer Standards-Reformen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 267-278



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Berner, Esther: Neue Konzepte der Lehrerweiterbildung im Kontext US-amerikanischer Standards-Reformen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 267-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136780

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

Neue Konzepte der Lehrerweiterbildung im Kontext US-amerikanischer Standards-Reformen

Esther Berner

Dieser Beitrag beschäftigt sich im Sinne eines Forschungsüberblicks mit neuen Trends in der US-amerikanischen Lehrerweiterbildung (professional development), wie sie im Zuge der Standards-Bewegung aufgekommen sind. Im Vordergrund neuerer Konzepte steht dabei 1) die Ausrichtung der Anlässe an konkreten Praxisproblemen und 2) spezifisch fachdidaktischen Problemstellungen, 3) Möglichkeiten des gemeinschaftlichen Lernens in Fachgruppen und Netzwerken und 4) der vertieften <forschenden> Auseinandersetzung mit Unterrichtsprozessen. Diese Forderungen lassen sich u. a. auf Probleme der Implementation staatlicher Standards zurückführen. Die Förderung des Forschungsaufkommens im Bereich der Lehrerweiterbildung wurde somit auch zu einem politischen Anliegen – was Spannungen zwischen wissenschaftlichen und professionellen einerseits und politischen Zielsetzungen andererseits aufkommen lässt. Die Überlegenheit der neueren Weiterbildungsansätze vorausgesetzt, zeigt sich somit, dass neben der inhaltlichen und pädagogisch-methodischen Ausrichtung das Verständnis der Funktion von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. -angeboten im steuerungspolitischen Gesamtkontext eine zentrale Rolle spielt.

Warum den Blick auf die Vereinigten Staaten lenken, wenn es erstens um Bildungsstandards geht und zweitens um Lehrerbildung? Gegen beides könnten Gründe angeführt werden. Zuerst der allgemein eher schlechte Ruf des US-amerikanischen Bildungssystems, was dessen Leistungsfähigkeit angeht – ein Ruf, der durch die internationalen Studien TIMSS und PISA allerdings nur partiell bestätigt wird. Weiter sind es gerade die Effekte, die die Einführung von Standards und Tests in den Staaten mit sich gebracht haben, die die Gegner entsprechender Steuerungsreformen regelmässig heranziehen, um ähnliche Vorhaben hierzulande abzuweisen. Und drittens, mit Bezug auf die Lehrerbildung, hat uns David F. Labaree mit seinem Buch *The Trouble with Ed Schools* (2004) den zweifelhaften Status der dortigen Lehrerbildung innerhalb der akademischen Institutionen vor Augen geführt und u. a. mit deren weit zurückreichender Liaison mit reformpädagogischen Anliegen begründet.

Dass die Staaten gerade im Zusammenhang mit Fragen der Einführung von Bildungsstandards mehr zu bieten haben, als lediglich als abschreckendes Beispiel herzuhalten, bemerkt, wer die überaus reiche einheimische Forschungsliteratur zu diesem Gegenstand zur Kenntnis nimmt. Es wird in diesem Beitrag vorausgesetzt, dass die USA im Gegenteil ein instruktives Beispiel abgeben, um von der Einführung von Bildungsstan-

dards auf Konsequenzen für Unterricht und Lehrerbildung zu schliessen. Dabei haben sich seit den 80er-Jahren in drei Phasen verschiedene Reform- und Implementationsansätze abgelöst, die Wirkungen und auch (unerwünschte) Nebenwirkungen gezeigt haben, auf die zuweilen Korrekturmassnahmen folgten. Es entstanden Begleit- und Evaluationsstudien in grosser Zahl, die die Implementation von education standards auf den verschiedenen Ebenen des Systems untersuchen. Parallel dazu und gestützt auf entsprechende empirische Ergebnisse entwickelte sich ein Bereich wissenschaftlicher Theoriebildung, der sich dezidiert mit der Frage der Implementation von Standards und in diesem Zusammenhang auch mit Fragen der Lehrerbildung und des Lehrerlernens beschäftigt.

Die Bezugnahme auf jene drei Reformphasen ist im folgenden ersten Abschnitt von Bedeutung, um zu verstehen, welche Erfahrungen in den USA die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften plötzlich zu einer neuen, nicht nur wissenschaftlichen, sondern auch politischen Bedeutung avancieren liessen. Es waren insbesondere neuere Ergebnisse aus der Implementationsforschung, die das Handeln und damit verbunden das Lernen der Lehrperson in den Fokus rückten und so das Forschungsaufkommen im Bereich Lehrerbildung merklich steigerten (Abschnitt 2). Im dritten Abschnitt wird der aktuelle Stand wissenschaftlicher Forschung und Diskussion zur Lehrerweiterbildung (*professional development*) unter besonderer Berücksichtigung der Einführung von Standards aufgezeigt. Abschliessend wird unter Bezugnahme auf eine spezifische Form der Lehrerweiterbildung – in deren Zentrum das Lernen der Lehrperson anhand von Schülerarbeiten steht – auf das Spannungsfeld verwiesen, das sich zwischen externen politischen Reformansprüchen und deren Umsetzung über pädagogische Konzepte professioneller Weiterbildung ergeben kann.

1. Drei Phasen US-amerikanischer Schulreformen und die Rolle von Standards

Den Auftakt zur anhaltenden Diskussion um Bildungsstandards und an den Ergebnissen orientierte Rechenschaftslegung machte im Jahr 1983 die Publikation von *A Nation at Risk* durch die National Commission on Excellence in Education, eines Reports, der den nationalen Stand bezüglich schulischer Bildungsleistungen sowie die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Folgen in düsteren Farben malte. Die Hebung der Standards wurde in der Folge ein Hauptziel der Schulreformen in den USA.

Dabei lassen sich seit den 80er-Jahren drei Wellen mit je unterschiedlichen Reformkonzepten und -prioritäten unterscheiden (Berner & Stolz, 2006). Die Forderungen im Anschluss an den nationalen Krisen-Report liefen auf strengere Standards, d. h. höhere Abschlussanforderungen, anspruchsvollere Lehrpläne mit stärkerer Betonung der «harten» Fächer und höhere Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler hinaus;

auch die Zeit des Schulbesuchs über den Tag und das Jahr sollten verlängert werden; und schliesslich sollten die Anforderungen an die Ausbildung der Lehrkräfte gesteigert werden. *A Nation at Risk* führte die Bildungsmisere u. a. darauf zurück, dass im Schnitt 41 % der Lehrerausbildung für Pädagogik und Didaktik aufgewendet wurde – zu viel gegenüber der Ausbildung der Lehrkräfte in den zu unterrichtenden Disziplinen.

Diese Massnahmen wurden in der Folge wegen ihres Top-down-Charakters kritisiert, und es wurde moniert, dass sie lediglich zu einer *intensification*¹ des vorhandenen Systems führten, jedoch keine zusätzlichen Kapazitäten (*capacity*)² hervorbringen würden. Darauf wurde in einer zweiten Phase reagiert. Der Lehrberuf sollte attraktiver gemacht werden, während mit Bezug auf die Lernenden das Augenmerk verstärkt auf «the needs of special groups of students» gerichtet wurde (Desimone, 2002, S. 433). Aufgrund der Befunde von Bildungswissenschaftlern wie Larry Cuban und David Tyack (z. B. Cuban, 1984; Tyack & Tobin, 1994) haben sich diese Reformen weder auf die Schulorganisation noch auf den Unterricht der Lehrpersonen massgeblich ausgewirkt. Als Antwort darauf trat in einer dritten Phase der Ansatz der systemischen, an Standards orientierten Schulreform, *standards-based systemic school reform*, ins Zentrum wissenschaftlicher Erörterungen und politischer Massnahmen.

Systemic school reform unterscheidet sich gemäss Lusi (1997, S. 6) von früheren Reformversuchen der 80er- Jahre in zwei bedeutenden Hinsichten. Erstens bemüht sie sich um eine Reform des Schulsystems *als Ganzes*. Der Ansatz arbeitet – im Gegensatz zur vorangehenden «piecemeal reform» – auf die Herstellung von Kohärenz zwischen den verschiedenen Teilelementen des Systems und der auf diese gerichteten Reformstrategien hin. Zweitens will der Ansatz von der *Einzelsschule* ausgehende Anstrengungen zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen unterstützen. Es sei ungenügend, von Staates wegen höhere Abschlussanforderungen festzulegen, ohne die Systembasis (Schulen, Distrikte) bei den notwendigen Transformationsprozessen zu unterstützen.

Insgesamt räumen die einschlägigen Autorinnen und Autoren dieses Ansatzes der signifikanten Verbesserung der Unterrichtsqualität über anspruchsvolle Curricula zentralen Stellenwert ein. Dieses Ziel wird hauptsächlich verfolgt mit der Formulierung von *standards* und neuer *curriculum frameworks*³, einer kohärenten Reformpolitik (*align-*

¹ *Intensification* steht für die Forderung nach immer mehr des Gleichen, ohne dass wirkliche Innovationen initiiert würden. Das Problem der *intensification* wird zudem im Zusammenhang mit Tendenzen einer Deprofessionalisierung der Lehrkräfte diskutiert.

² *Capacity*: ««The power to learn or retain knowledge; mental ability.» Yet another definition suggests a dynamic dimension of capacity: «Innate potential for growth, development, or accomplishment.» ... Currently the term is used in policy circles typically referring to the efforts of schools, districts, and states to enhance the human resources needed to bring about curricular and instructional reform» (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, S. 135).

³ Die Begriffe «curriculum frameworks» und «content standards» werden häufig synonym verwendet für Spezifikationen von staatlicher Seite, was Schülerinnen und Schüler können und wissen müssen. In Kalifornien stehen «frameworks» für «standards».

ment) und einer Kombination von Zentralisierung (bezogen auf staatliche Zielvorgaben) mit Dezentralisierung, d. h. einer Erhöhung der Flexibilität und Verantwortung der lokalen Einheiten (Distrikte und einzelne Schulen). Zusammenfassend stehen etwa für Marshall Smith und Jennifer O'Day (1993) folgende Elemente im Zentrum systemischer Reform:

1. anspruchsvolle Curricula, fordernder Unterricht, hohe Leistungserwartungen an *alle*⁴ Schülerinnen und Schüler;
2. Herstellung eines *kohärenten Systems* von curricularen Vorgaben, Standards, Unterrichtsmaterialien und Leistungsmessung, dessen Zielsetzungen sich ebenso auf die Aus- und Weiterbildung und Zertifikation der Lehrkräfte auswirken;
3. leistungsbezogene Rechenschaftslegung (*accountability*);
4. Anstrengungen zu einer Professionalisierung der Lehrkräfte;
5. Formulierung von Standards mit Bezug auf die Lerninhalte (*content standards*), mit Bezug auf messbare Schülerleistungen (*performance standards*) und Lerngelegenheiten (*opportunity-to-learn-standards*).

Der Ansatz der *systemic school reform* steht bis heute im Zentrum der an *education standards* orientierten Schulreformbemühungen, ohne dass es an Gegnerschaft zu diesem Reformkonzept fehlen würde. Kritikerinnen und Kritiker attestieren diesem eine eher bescheidene Wirkung auf Unterricht und Schülerleistungen. Schmoker (2004) führt diese enttäuschenden Resultate auf die Komplexität der Ansätze zurück, die zu Überforderung, Überladung und Frustration bei den Lehr- und Schulleitungspersonen führe, und bezeichnet diese Reformen insgesamt als gescheitert. Damit zählt er zu den Vertretern einer Linie, die einen dezidierten Bottom-up-Ansatz vertreten, also auf Teamentwicklung, professionelles Lernen und den Aufbau von Ressourcen und Kapazitäten (*capacity-building*) in den Schulen setzen. An die Stelle langfristiger und komplexer Pläne zur Reform einer Schule oder des Schulsystems seien kontinuierlich kurzfristige Ziele mit direktem Fokus auf eine Verbesserung des Unterrichts zu setzen. Lehrpersonen müssten empirische Erfahrungen sammeln können, und zwar gemeinschaftlich innerhalb professioneller Lerngemeinschaften, etwa indem sie gemeinschaftlich Unterricht planen und Materialien entwickeln. Durch die Adoption externer politischer Programme werde das Schulpersonal hingegen zu passiven und abhängigen Empfängern fremder Scripts degradiert, statt zu aktiven Mitgliedern eines Forschungs- und Entwicklungsteams.

⁴ Damit wendet sich der Ansatz gegen Ungleichheitseffekte vorangehender Reformen der 80er-Jahre. Diese forderten anspruchsvolle Curricula und Tests, die im Gegensatz zu Multiple-Choice Aufgaben die angestrebten *higher-order skills* messen sollten. Diese Reformen erreichten wegen ihrer Kosten- und Ressourcenintensität die benachteiligten Schulen mit hoher Population an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern am wenigsten. Dies hat zu einer Differenzierung der Curricula in weniger anspruchsvolle (*basic skills*) und anforderungsreiche (*higher-order skills*) geführt. *Systemic reform* versteht sich somit auch als Antwort auf diese Entwicklung mit ihren negativen Auswirkungen bezüglich Chancengleichheit (*equity*) und Lerngelegenheiten.

2. Implementationsprobleme

Die von Schmoker stark gemachte Perspektive mündet in zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, die vor dem Hintergrund enttäuschender Ergebnisse von an Standards orientierten Schulreformen auf die Bedeutung der Kompetenzen der Lehrpersonen und damit auf deren Aus- und Weiterbildung verweisen. Zugleich zeigten Ergebnisse aus der Implementationsforschung, dass das Ausbleiben besserer Schülerleistungen oftmals nicht auf Mängel der einzuführenden Standards/Curricula zurückging, sondern auf deren unvollkommene Implementation. In der Implementationsforschung selber lässt sich dabei ein Trend von frühen Innovations- und Change-Ansätzen aus den 60er-Jahren hin zu Theorien des professionellen und organisationalen Lernens verfolgen, welche der Komplexität entsprechender Prozesse zunehmend gerecht zu werden versuchten. In der Perspektive des ersten Theoriekomplexes werden Reformen von der oberen Systemebene (Staat, Distrikt) initiiert; Strategien geplanter Reform führen – gegen Widerstände – zur Übernahme der Innovation an der Systembasis (Schule, Lehrpersonen). Im Zentrum steht dabei ein abgrenzbares Produkt, das an den ‹Endnutzer› zu bringen ist. Die in den 70er-Jahren aufkommenden Implementationstheorien richteten ihren Blick dann zunehmend auf *Prozesse*, mittels derer politische Massnahmen und Verordnungen auf dem Weg durch verschiedene Ebenen und Instanzen des Systems bis zur schliesslichen Umsetzung durch die Akteure (um-)interpretiert und adaptiert werden.

Im Zuge einer ‹kognitiven Revolution› (Gardner, 1985) erfolgte ein starker Einbezug konstruktivistischer Lerntheorien, sowohl bezogen auf Individuen wie Organisationen. Im Kontext von Schul- und Unterrichtsreformen wurde die Erforschung ‹[of] the ‹interior› lives of teachers – their decision- and sense-making, thinking, and learning processes as well as their knowledge and dispositions› (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, S. 139) zum zentralen Gegenstand. Das Interesse richtet sich damit auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen für anhaltendes Lernen von Lehrpersonen, Schulleiterinnen bzw. -leitern und anderen beteiligten Akteurinnen und Akteuren sowie auf die benötigten Ressourcen bzw. Kapazitäten.

3. Der Ruf nach besserer Lehrerbildung

Empirische Ergebnisse aus der Begleit- und Evaluationsforschung im Kontext von Standards-Reformen untermauerten die Hinwendung der Implementationsforschung zu den Mikroprozessen auf individueller und kollektiver Ebenen (vgl. z.B. Coburn, 2006). Die Ausbildung der Lehr- und Schulleitungspersonen wurde so zu einem wissenschaftlich interessanten Thema, das von der Politik schnell aufgegriffen wurde.

In the policy arena, evidence that policymakers found compelling began to mount that teachers – and their relative capacity – do, indeed, make a difference. Using econometric statistical tools, researchers found, that teacher ‹quality› – defined by degrees, credentials, and experience – was the single most significant in-school influence on student achievement. (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, S. 139)

Dieser Befund führte dazu, dass Staaten, insbesondere jene, die ambitionöse Standardbasierte Reformen lanciert hatten, ihre Investitionen in Lehrerweiterbildung um ein Vielfaches erhöhten. Resonanz hatte insbesondere der Report der National Commission on Teaching and America's Future *What Matters Most: Teaching for America's Future* (1996) ausgelöst. Der Bericht setzte folgende zentrale Botschaften in den Vordergrund:

- Das Wissen und Können der Lehrkräfte ist der bedeutendste Faktor im Hinblick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Rekrutierung, Vorbereitung und die Bewahrung (*retaining*) von guten Lehrkräften im Beruf ist die wichtigste Strategie für die Verbesserung der Schulen.
- Dazu sollte die Berufseinstiegsphase reformiert werden, etwa durch Mentoring-Programme und indem die Vergabe einer definitiven Lizenz an eine portfoliobasierte Leistungsmessung im Lauf des ersten Praxisjahrs oder der ersten beiden Praxisjahre geknüpft wird.
- Schulreformen können nur dann erfolgreich sein, wenn sie auf die Schaffung guter Unterrichtsbedingungen für die Lehrkräfte zielen.

Es hatte sich somit auch politisch die Schlussfolgerung durchgesetzt, dass die Bemühungen zur Hebung der Schülerleistungen im Rahmen der Standards-Bewegung in eine Sackgasse gelangt waren, weil die meisten Schulen und Lehrkräfte sich nicht als fähig erwiesen, den geforderten an Standards orientierten Unterricht umzusetzen. Die Leistungen der bisherigen Lehrerausbildung (auf die hier jedoch nicht eingegangen werden kann) gelangten dabei ebenso in die Kritik wie die gängige Weiterbildung, die als oberflächlich, fragmentiert, unkoordiniert und dabei kaum an Reformanforderungen und tatsächlichen Leistungen (*outcomes*) orientiert wahrgenommen wurde. Die Kritik ist begleitet von einem verstärkten und methodisch anspruchsvollen Forschungsaufkommen zu Lehrerbildung und Lehrerlernen. Die Forschungsdesigns orientieren sich zunehmend an der Effektivität von Weiterbildung und unterscheiden sich somit von früheren Untersuchungen, die vornehmlich die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Weiterbildungserlebnis evaluierten.

Im Folgenden werden vier Kernthemen und -befunde, die für neuere Trends in der US-amerikanischen Lehrerweiterbildung stehen, aufgegriffen und kurz ausgeführt.

3.1 Subject matter vs. pedagogical knowledge

Wurde oben auf verschiedene Äusserungen verwiesen, die die Kompetenz von Lehrkräften als wichtigsten Faktor für das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bezeichneten, blieb vorerst strittig, welches Wissen und Können ausschlaggebend ist: das disziplinäre Wissen bezüglich der zu unterrichtenden Fächer (*subject matter knowledge* bzw. *content knowledge*) oder pädagogisches bzw. fachdidaktisches

Wissen.⁵ Wie bereits erwähnt hatte der Bericht *A Nation at Risk* kritisiert, dass die Ausbildung in den Unterrichtsfächern in der Vergangenheit vernachlässigt worden sei, und tatsächlich hatte sich in den 1970er- und 80er-Jahren in der Lehrerbildung eine Verlagerung der Gewichtung vom disziplinären Fachwissen hin zu allgemeiner pädagogischem und didaktischem Wissen ereignet. Nun konnten Untersuchungen mit Bezug auf Mathematik und Naturwissenschaften zeigen, dass ein starker Zusammenhang besteht zwischen der Ausbildung in jenen Fachdisziplinen und dem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler (z. B. Monk, 1994; Goldhaber & Brewer, 2000). Gerade für die Durchführung von curricularen und Standards-Reformen sei ein vertieftes *Content*-Wissen bei den Lehrpersonen eine bedeutende Voraussetzung, die häufig fehle (Corcoran & Goertz, 1995). Die Bedeutung des akademischen Wissens bezogen auf die zu unterrichtenden Fächer kommt auch darin zum Tragen, dass inzwischen verschiedene Staaten von den angehenden Lehrkräften einen Master-Abschluss verlangen (Yinger, 1999, S. 106).

3.2 Praxisbezug

Praxisbezug und damit die Möglichkeit des *job-embedded learning* stellt eine weitere forschungsgestützte Forderung im Hinblick auf effektive Weiterbildung dar (z. B. Wilson & Berne, 1999; Hawley & Valli, 1999). Weiterbildung hat demnach von Unterrichtsproblemen, die Lehrpersonen beschäftigen, auszugehen und soll auf konkretes Unterrichtsmaterial (z. B. Standards, Curricula oder auch Schülerarbeiten [vgl. Abschnitt 4]) Bezug nehmen. In diese Konzepte eingeschlossen ist meistens auch eine Orientierung an den *outcomes* der Schülerinnen und Schüler.

Während Sparks und Hirsh bereits 1997 eine diesen Anforderungen entsprechende Verschiebung des Fokus bemerken, kommt Darling-Hammond 1998 (vgl. auch Little, 2004) zu dem Schluss, dass die von den Distrikten angebotene Weiterbildung noch immer charakterisiert sei durch Kurzworkshops ohne spezifische Zielsetzungen und deshalb sehr wenig Einfluss habe auf die Praxis; dies im Gegensatz zu «more effective approaches that are curriculum-based, sustained over time, linked to concrete problems of practice, and built into teachers' ongoing work with their colleagues» (S. 9). Solche Programme eröffnen Lernmöglichkeiten, «that are

- connected to teachers' work with their students,
- linked to subject matter and to concrete tasks of teaching,
- organized around problem-solving,
- informed by research, and
- sustained over time by ongoing conversations and coaching» (ebd.).

⁵ In der Literatur wird gewöhnlich unterschieden zwischen: *knowledge of the subject* (knowing what to teach), *skills in teaching* (knowing how to teach) und *pedagogical content knowledge* (knowing which method to use with particular topics, with particular kinds of students, and in particular kinds of settings); der Begriff «*pedagogical content knowledge*» stammt von Shulman (1986) und bezeichnet das didaktische Fachwissen der Lehrperson, wobei er die Bezogenheit des unterrichtsmethodischen Know-how auf curriculare Fachinhalte hervorhebt.

Neue Curricula, Standards und Formen der Leistungsmessung (*assessments*) bilden gemäss Darling-Hammond (1998) lediglich den Ausgangspunkt für Schulreformen, aber sie sind bedeutungslos, wenn die Lehrkräfte sie nicht anwenden können. Ihre Empfehlungen für die Implementation standardbasierter Reform lauten:

- 1) Infuse new knowledge about learning and development in teacher preparation that includes extended clinical work in restructured schools, 2) support strong professional communities and networks that foster both practioner learning and reform, and 3) restructure schools and schools of education as learning organizations that operate through inquiry and that examine practice through the lense of professional standards and student learning. (ebd., S. 12)

Mit diesen Zitaten sind bereits die beiden folgenden Kernthemen der Weiterbildungsdiskussion angesprochen worden.

3.3 Von der individuellen zur organisationalen Entwicklung

Die bedeutende und breit angelegte Studie von Garet, Porter, Desimone, Birman und Yoon (2001) zur Frage effektiver Weiterbildung förderte folgende Merkmale zutage:

- Möglichkeit des kollektiven Lernens (z.B. Lernzirkel; kollektive Teilnahme von Lehrpersonen derselben Schule an einer Weiterbildung);
- ausgedehnte zeitliche Dauer (sowohl bezüglich der gesamten Zeitspanne wie der eigentlichen Weiterbildungszeit);
- Fokus auf das disziplinäre Fachwissen (*content knowledge*);
- Umsetzung eines Ansatzes aktiven, forschungsorientierten Lernens;
- Kohärenz gegenüber gleichzeitig stattfindenden Schulreformen und den lokal vorhandenen *standards*.

Mit der obigen Aufzählung bestätigte die Forschergruppe einige in der Literatur bereits identifizierte Prädiktoren, welche zumindest zum Teil jüngst wiederum von Penuel, Fishman, Yamaguchi und Gallagher (2007) in einer forschungsmethodisch verfeinerten Studie verifiziert wurden. Hier interessiert das zuoberst aufgeführte Merkmal der Kollektivität der Lern- und Problemlöseerfahrung im Kontext von Lerngemeinschaften und Netzwerken. Die Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass die typischen Kurzworkshops, wie sie Lehrkräften gewöhnlich zu Beginn einer Reforminitiative angeboten werden, keine gründliche Auseinandersetzung und somit kein vertieftes Lernen zulassen (Little, 1993). Effektive Weiterbildung schliesst dagegen *Coaching*- und *Mentoring*-Arrangements mit ein, wobei es bezüglich Problemzugang und Relevanzwahrnehmung für die Teilnehmenden vorteilhaft sein kann, wenn entsprechende Anlässe von Lehrpersonen selber geleitet werden. Die Befunde gehen insgesamt einher mit ausgearbeiteten Theorien, die die Bedeutung professioneller *«communities»* von Lehrerinnen und Lehrern betonen (z.B. Desimone, 2002). Gelegenheiten der Lehrerezusammenarbeit (*teacher collaboration*) sind im Prozess der Implementation einer Innovation u. a. deshalb von Bedeutung, weil Reformen dann mehr Autorität gewinnen, wenn sie von Peers mitgetragen werden.

3.4 Problem- und Forschungsorientierung

Das Kriterium der Problem- und Forschungsorientierung steht in engem Zusammenhang mit dem bereits genannten «Praxisbezug» als Merkmal effektiver Weiterbildung. Gemeint sind Weiterbildungsaktivitäten, die den Ausgangspunkt für Lehrerlernen im Sinne eines investigativen Anlasses bei Praxisproblemen nehmen. Lehrerinnen und Lehrer sollen selber zu Erforschern von Unterrichtsprozessen werden und damit zu einem besseren Verständnis des Lernens der Schülerinnen und Schüler kommen, und auch Verstehenshindernisse besser identifizieren können (Ball & Cohen, 1999).

Entsprechende Anforderungen an die Lehrkräfte traten insbesondere im Zusammenhang mit dem Vorhaben vieler Bundesstaaten hervor, anspruchsvolle Curricula und Standards, welche auf die Vermittlung von sogenannten *higher-order skills* zielten, einzuführen. Oftmals fehlte den Lehrkräften das Verständnis der zugrunde liegenden Ideen und Prinzipien, was einen wirkungsvollen Umgang mit diesen Materialien verhinderte und bessere Schülerleistungen ausbleiben liess. Demnach muss Weiterbildung im Zusammenhang mit solchen Implementationsaufgaben Gelegenheit bieten für konkrete Unterrichtsplanung, deren Umsetzung und Evaluation sowie Raum für Diskussionen und die Erörterung dessen gewähren, was die Innovation ausmacht. Dies ist umso wichtiger, als die Forschung zu Implementation und Lehrerlernen gezeigt hat, dass neue Ideen von Unterricht und Lernen stets Gefahr laufen, als geringe Abweichung dessen betrachtet zu werden, was man schon immer gewusst und getan hat (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Neue Konzepte von Lernen und Unterricht, wie sie in den USA mit *education standards* verknüpft sind, werden von vielen Lehrpersonen an vorhandene Konzepte assimiliert, ohne die Kernidee hinter dem Neuen zu verstehen. Fullan (2001) beschreibt entsprechende Wahrnehmungen von Lehrpersonen als *«false clarity»*. Spillane, Reiser und Reimer (2002) gehen davon aus, *«implementing agents' sense-making provides numerous opportunities, aside from any willfull or intentional efforts to revise policy to fit with local agendas, for the transformation of policymakers' ideas about changing local practice»* (S. 391).

Bei der Herstellung von Sinn müssen das individuelle Vorwissen und überbrachte *beliefs* sowie der Einfluss sozialer/professioneller Kontexte mit veranschlagt werden. Zusätzlich gefährdet werden Prozesse der Sinnkonstruktion dann, wenn in einem Reformprozess von verschiedenen Seiten und Ebenen unterschiedliche Botschaften z. T. mit widersprüchlichen Zielsetzungen ausgehen. Damit wäre ein weiteres, unter Abschnitt 3.3 bereits angesprochenes Gütekriterium genannt, dasjenige der «Kohärenz» bzw. des *alignment* von Weiterbildungsanlässen, sowohl gegenüber den eigenen Lernzielen der Lehrpersonen und ihren Zielen für die Schülerinnen und Schüler, aber auch gegenüber staatlicher und lokaler (Distrikt, Schule) Reformpolitiken.

4. Neue Ansätze der Lehrerweiterbildung im Spannungsfeld von Ansprüchen der Politik und Profession

Als von zentraler Bedeutung für erfolgreiche Weiterbildung haben sich im vorangehenden Abschnitt herauskristallisiert: Die Ausrichtung der Anlässe an konkreten Praxisproblemen und spezifischen fachdidaktischen Problemstellungen, Möglichkeiten des gemeinschaftlichen Lernens in Fachgruppen und Netzwerken und der vertieften <forschenden> Auseinandersetzung mit Unterrichtsprozessen mittels Coaching, Unterrichtsvideos etc. (vgl. auch Oelkers & Reusser, 2008).

Eine mehrere dieser Bedingungen berücksichtigende Weiterbildungsform, die in den USA zunehmende Popularität genießt, steht unter dem Label <looking at student work>. Es handelt sich um Anlässe, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit Schülerarbeiten steht, v. a. in sogenannten *critical friends groups* (CFG) auch die Beschäftigung mit Artefakten der Lehrerarbeit wie Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtseinheiten, (Prüfungs-)Aufgaben oder Unterrichtsvideos. Bei genauerem Hinsehen unterscheiden sich die Angebote teilweise deutlich hinsichtlich der Praktiken und Ziele (vgl. Little, 2004). Dominante Ziele solcher Anlässe sind so unterschiedliche wie:

- Vertiefung des *content* bzw. *subject matter knowledge* und Stärkung der Unterrichtskompetenz in den entsprechenden Fächern;
- Förderung kollektiver Kapazitäten (*collective capacity*) durch professionelle Zusammenarbeit, Förderung der *professional community* in der Einzelschule – immer mit dem Ziel der Verbesserung von Unterricht und Lernen;
- Implementation von Standards und Systemen externer Rechenschaftslegung (*accountability*).

Die zuletzt genannte Zwecksetzung verweist auf die generell stärkere Ausrichtung der Lehrerweiterbildung auf Anforderungen der Politik, insbesondere im Kontext staatlicher Curriculum- und Standards-Reformen sowie der entsprechenden Test-Regimes. Die Beschäftigung mit Standards und Tests kann so einen zentralen Stellenwert innerhalb dieses Weiterbildungsansatzes einnehmen. Wie Little (2004) bemerkt: «[T]he emphasis on student learning makes the activity of looking at student work ripe for embrace by district or school officials in the interests of external accountability» (S. 102). Der Nachdruck, der innerhalb neuer Konzepte der Lehrerweiterbildung auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gelegt wird, zieht also die Frage nach den *outcomes* unmittelbar nach sich, womit sie Gefahr laufen, politisch instrumentalisiert zu werden. Little verweist diesbezüglich auf sich widerstreitende Impulse in der Entwicklung der Lehrerweiterbildung und unterscheidet «an impulse to locate and support teacher learning more fully in and through practice; and a countervailing impulse to direct and control teacher practice more firmly through instruments of external accountability» (S. 95).

Die Zuwendung, die Fragen der Lehrerweiterbildung in den USA in der jüngeren Vergangenheit erhalten haben, steht, wie im Vorangehenden deutlich geworden ist, deutlich in Verbindung mit der Standards-Bewegung seit den 80er-Jahren. Die Effektivität von Weiterbildungsaktivitäten wird denn auch häufig am Ziel der Hebung der Schülerleistungen gemessen. Dass der Weg von solchen Ansätzen zu politischen Interessen und Forderungen führen *kann*, die denjenigen der Profession entgegenstehen, ist naheliegend. Zugleich gilt es festzuhalten, dass die oben aufgeführte Kritik an traditionellen Verfahren der Weiterbildung aus pädagogisch-methodischer Sicht ihre volle Berechtigung hat, ebenso wie die Überlegenheit der neueren Ansätze wissenschaftlich gestützt werden kann. Wichtig wird es u. a. sein, dass diese Konzepte im Dienst «der lehrpersonen- und lehr-lernprozessbezogenen Unterrichtsentwicklung nicht primär als remediales Werkzeug verstanden» werden; im Gegenteil sollten entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen gerade im Kontext der neuen Steuerungspolitik «in der Funktion eines Privilegs und nicht als unerwünschte und aufgezwungene Nachhilfemaßnahme für unbeholfene Lehrpersonen» eingeführt werden (Oelkers & Reusser, 2008, S. 421).

Literatur

- Ball, D. L. & Cohen, D. K.** (1999). Developing practice, developing practioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berner, E. & Stolz, St.** (2006). *Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika*. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Online unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harnos/Literaturanalyse_3.pdf (18.10.08).
- Coburn, C. E.** (2006). Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 343–379.
- Corcoran, T. & Goertz, M. E.** (1995). Instructional capacity and high performance schools. *Educational Researcher*, 24 (9), 27–31.
- Cuban, L.** (1984). Transforming the frog into a prince: Effective school research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54, 129–151.
- Darling-Hammond, L.** (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27 (1), 5–15.
- Desimone, L. M.** (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433–479.
- Fullan, M.** (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H.** (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J.** (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129–146.
- Hawley, W. D. & Valli, L.** (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession* (pp. 127–150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Labaree, D. F.** (2004). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven: Yale University Press.

- Little, J.W.** (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129–151.
- Little, J.W.** (2004). «Looking at student work» in the United States: a case of competing impulses in professional development. In Ch. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 94–118). Berkshire: Open University Press.
- Lusi, S.** (1997). *The Role of State Departments of Education in Complex School Reform*. New York: Teachers College Press.
- McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M.** (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, Sh. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre and K.E. Demers (Associate Editor) (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed., pp. 134–156). New York: Routledge.
- Monk, D.H.** (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13 (2), 1–21.
- National Commission on Excellence in Education** (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- National Commission on Teaching and America's Future** (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. New York: NCTAF.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: BMBF.
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L.P.** (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921–958.
- Schmoker, M.** (2004). Tipping point: From feckless reform to substantive instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 85, 424–432.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Smith, M.S. & O'Day, J.A.** (1993). Systemic reform and educational opportunity. In S.H. Fuhrman (Eds.), *Designing Coherent Education Policy* (pp. 250–312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sparks, D. & Hirsh, S.** (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: ASCD/National Staff Development Council.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J. & Reimer, T.** (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Education Research*, 72, 387–431.
- Tyack, D. & Tobin, W.** (1994). The «grammar» of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453–479.
- Wilson, S.M. & Berne, J.** (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge. An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P.D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24 (pp. 173–209). Washington: AERA.
- Yinger, R.J.** (1999). The role of standards in teaching and teacher education. In G.A. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 85–113). Chicago: The University of Chicago Press.

Autorin

Esther Berner, Dr. des., Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, eberner@paed.uzh.ch