

Konzeption und Evaluation eines internationalen Weiterbildungsstudiengangs

Hoher Lerngewinn garantiert

Obwohl die Bedeutung der Lehrerfortbildung immer stärker in das öffentliche Interesse rückt, ist es bis heute so, dass Lehrer sehr wenig an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Dies mag daran liegen, dass es gerade in dieser Profession kaum Anreize gibt, die den finanziellen und zeitlichen Aufwand einer Fortbildung ausgleichen können. Für Weiterbildungsanbieter ist es daher wichtig, einen möglichst hohen Mehrwert ihrer Angebote herauszustellen.

In den letzten Jahren ist die Bedeutung der Lehrerfortbildung verstärkt in den Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses gerückt.

Das aus mehreren Gründen: Zunächst ist es heute in allen Professionen eine Selbstverständlichkeit, dass lebenslanges Lernen ein Kennzeichen dauerhafter Professionalisierung ist. Das liegt an der Entwicklungsdynamik unserer Gesellschaft, aber auch daran, dass die Ausformung beruflicher Expertise ein Prozess ist, der nicht mit der Ausbildung abgeschlossen ist (vgl. Müller 2010, S. 9).

Dennoch ist es bis heute keine Selbstverständlichkeit, dass Lehrpersonen öffentlicher Schulen regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen (vgl. Müller/Eichenberger et al. 2010, S. 10, OECD 2009, S. 25). Warum das so ist, hängt unter anderem mit den Besonderheiten der Profession zusammen. In vielen Berufen gelten nach Baethge (2003, S. 102) heute mindestens drei Merkmale, die für öffentliche Schulen nicht oder nur bedingt gelten und das Weiterbildungsverhalten erheblich beeinflussen: erstens wird den Individuen für die Sicherung ihrer Beschäftigungsfähigkeit der regelmässige Besuch von weiterbildenden Maßnahmen abverlangt. Zweitens ist die Chance auf beruflichen Aufstieg ein wesentlicher Anreiz für den Besuch von Weiterbildungen und drittens stellt ein nach der Weiterbildung in Aussicht gestellter höherer Lohn einem nicht zu unterschätzender Motivationsfaktor dar. Öffentliche Schulen bieten – abgesehen von der Funktion Schulleitung – kaum beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten an und sehen keinen mit dem Abschluss von Weiterbildungen gekoppelten höheren Lohn vor. In Kombination mit fehlenden oder nur sehr vagen Verpflichtungen sind Weiterbildungen für Lehrpersonen und Schulleitun-

gen zunächst mit zusätzlichem Zeiteinsatz und persönlichen finanziellen Aufwendungen verbunden, die meist neben den anderen beruflichen Verpflichtungen geleistet werden müssen. Mit anderen Worten: Schulleitungen und Lehrpersonen müssen den Mehrwert der Weiterbildung für ihren Berufsalltag als so groß erachten, dass sie sich trotz zeitlichem und finanziellem Aufwand für eine Teilnahme entscheiden

Für Anbieter von Weiterbildungen im schulischen Feld hat das Folgen bezüglich mindestens dreier Aspekte:

- Die Weiterbildung muss den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen.
- Die Themen müssen denjenigen entsprechen, die im schulischen Alltag aktuell sind.
- Die Weiterbildung muss strukturell wie didaktisch attraktiv gestaltet sein.

Zufriedenheit und Praxisnähe zählen

Die Pädagogische Hochschule Zürich hat sich im Rahmen einer Neukonzeption eines Certificate of Advanced Studies (CAS) – also eines rund einjährigen berufsbegleitenden Weiterbildungslehrganges – zum Ziel gesetzt, neueste Forschungsergebnisse bezüglich erfolgreicher Lehrerfortbildungen zu berücksichtigen und die Teilnehmenden während und nach Abschluss des Lehrganges über ihre Zufriedenheit und die Praxisrelevanz der Inhalte zu befragen.

Bei dem erwähnten Lehrgang handelt es sich um einen internationalen Weiterbildungslehrgang, der gemeinsam mit dem nationalen finnischen Weiterbildungsinsti-

Autor |

Frank Brückel ist Professor im Departement Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulentwicklung, Schulinnovation und Alternative Schulmodelle

frank.brueckel@phzh.ch

tut OPEKO konzipiert und durchgeführt wurde (vgl. Brückel/Schildknecht 2010). Ausgangspunkt für die Konzeption des CAS ist die fortschreitende Internationalisierung im Bildungswesen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Schulsysteme der einzelnen Länder und Regionen.

Ziel des Lehrganges ist es, dass Schulleitungen und Lehrpersonen beider Länder ausgewählte Themen der Schulentwicklung in einem internationalen Kontext studieren, sich gegenseitig im Schulalltag besuchen und ein eigenes Projekt in der Praxis implementieren und umsetzen.

Hinter dieser Zielsetzung stehen neuere und neueste Forschungsergebnisse zu „Anforderungen an Lehrerfortbildungen“, wie sie von Altrichter (2010) und Lipowsky (2010) zusammenfassend formuliert werden. Die Anforderungen zielen darauf ab, dass „Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen lernen, Kompetenzen erwerben und ihr unterrichtspraktisches Handeln so verändern, dass ihre Schüler/innen davon profitieren“ (Lipowsky 2010, S. 51). Zusammenfassend lesen sich die Anforderungen wie folgt:

1. Aktive Einbindung der Teilnehmenden: Lehrerinnen und Lehrer sind nicht primär als Empfänger von Fortbildung anzusehen, sondern als aktive Gestalter. Sie sollen sich aktiv in die Lernprozesse einbringen. Das gelingt besonders dann, wenn die Fortbildung an die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden anknüpft.
2. Dissonanzen: Die Lerninhalte sind besonders dann veränderungswirksam, wenn es zu Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen unterrichtlichen Praxis auf der anderen Seite kommt.
3. Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis: Wichtig ist ein ausgewogener Theorie-Praxis-Bezug, der dadurch hergestellt werden kann, dass sich theoretische Inputs direkt auf Sequenzen der Praxis beziehen.
4. Praxisbezug: Lernen ist einerseits ein individueller Prozess, andererseits sind die Teilnehmenden Teil eines Kollegiums und im Idealfall Multiplikatoren. Das heißt, dass die Teilnehmenden an ihrem Arbeitsplatz über die Inhalte der Weiterbildung sprechen und diese in irgendeiner Form auch an ihre Schulen bringen sollen.
5. Zeitdauer: Lernen in nachhaltigen Fortbildungen sollte längerfristig organisiert sein. Zwei wesentliche Bestand-

teile dabei sind die Zeit zwischen den Seminaren und ein enger thematischer Bezug.

Diese fünf Punkte wurden bei der Konzeption des Lehrganges berücksichtigt und aufgenommen. Um auf die individuellen Teilnehmendenbedürfnisse einzugehen, soll der Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens der jeweilige Schulalltag sein. Durch die Besuche von Schulen im eigenen Land und im Partnerland haben alle Mitglieder die Möglichkeit, sowohl die eigene wie die fremde Berufspraxis zu reflektieren.

„Es war nicht nur ein Blick über den Zaun, sondern ein Eintauchen in ein bekanntes Element (Schule/Lernen/ Lehren) an einem neuen Ort mit unbekanntem Akteuren. Das ‚Neue‘ gibt eine tolle Basis, um über sich selber, den eigenen Unterricht, die eigene Schule und das eigene Schulsystem zu reflektieren! Es gibt Ideen, Inspiration und Motivation, aber auch Bestätigung, die eigene Sache gut zu machen, und den Mut die Dinge neu zu denken. Durch das gemeinsame Erleben wird eine Basis für einen konstruktiven und vertieften Austausch geschaffen“ (Teilnehmerin des CAS 2009).

Während des gesamten Lehrganges hat jeder Teilnehmer einen Tandempartner. Die Grundidee des Tandems ist, dass alle Teilnehmenden verpflichtet werden, während des Aufenthaltes im Partnerland Ideen für Projekte aufzugreifen, die an der eigenen Schule ohne großen Aufwand niederschwellig zu realisieren sind.

Dadurch, dass die Teilnehmenden ein Projekt an der eigenen Schule implementieren müssen, entstehen mehrere Lernchancen: Zum einen schauen sie sich die fremden Schulen, die sie besuchen, mit anderen Augen an. Sie achten auf Details und überprüfen ständig, was sie warum wahrnehmen. Darüber hinaus nutzen sie die Zeit zwischen den Seminaren, um am eigenen Arbeitsplatz die Implementation vorzubereiten. Schließlich wird das Projektthema durch die Gespräche mit dem Tandempartner und im Seminar immer wieder vertieft.

Im Überblick sieht die Konzeption des CAS wie in Abbildung 1 dargestellt aus.

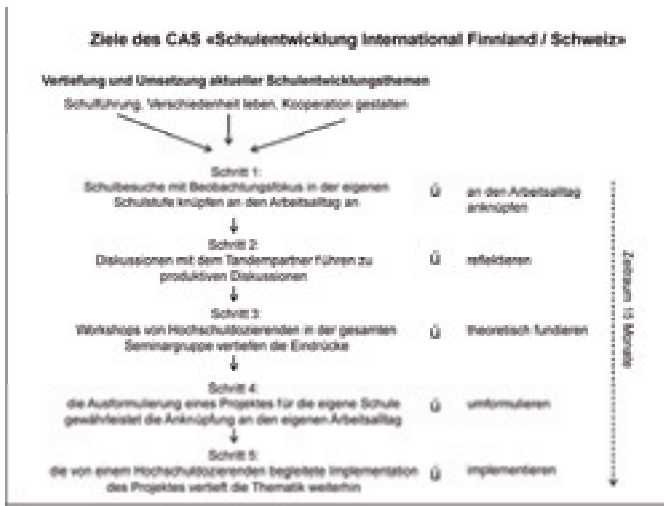
Schweiz und Finnland im Austausch

Nachdem die Ziele und die innere Logik des CAS geklärt ist, soll nun ein Blick auf die konkrete Umsetzung geworfen werden. Wie Abbildung 2 deutlich macht, besuchen sich die Teilnehmenden aus beiden Ländern im ersten

Literatur |

- Altrichter, H.: Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster 2010, S. 17-34
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C.: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen. Berlin 2003
- Brückel, F./Schildknecht, J.: Konzeption eines binationalen Certificate of Advanced Studies „Schulentwicklung“. Leitende Kriterien der Planung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: 2010, S. 423-436
- Lipowsky, F.: Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: 2010, S. 51-70

Abb. 1: Die Ziele des CAS Schulentwicklung International



ges je zur Hälfte gemeinsam und getrennt treffen. Im zweiten Halbjahr folgt in etwa das gleiche Programm in der Schweiz, nur dass sich das Thema ändert: In Finnland steht beispielsweise das Thema „Kooperation gestalten“ im Zentrum, in der Schweiz „Verschiedenheit leben“. Das dritte Thema „Schulführung“ wird in beiden Ländern immer wieder aufgegriffen. So wird der enge Fokus auf nur drei Themen gewährleistet.

Am Schluss des Lehrganges folgt ein Ausblick auf internationale Perspektiven der Schulentwicklung.

Was lernen die Teilnehmer?

„Meiner Meinung nach hat der CAS Schulentwicklung International einen neuen, richtigen Weg für die Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen eingeschlagen, der zwar gerade in der Kooperation mit dem ausländischen Partner noch ausbaufähig ist, zum anderen aber der erste CAS ist, den ich in der Praxis-Theorie-Brücke so gelungen erlebte, dass die Erlebnisse bis heute wirken und für meine persönliche Weiterentwicklung fruchtbar sind“ (Teilnehmerin des CAS).

Dadurch, dass der Lehrgang nach neueren und neuesten Forschungsergebnissen bezüglich Anforderungen von Altrichter (2010) und Lipowsky (2010) konzipiert und durchgeführt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden diejenigen Themen, die sie individuell für ihren Arbeitsalltag als wichtig erachten, dort auch nutzen und umsetzen.

Aus diesem Grunde interessierte uns in einer Begleituntersuchung, welche Themen des Lehrganges für die Teilnehmenden wichtig sind und welche Schwerpunkte die Einzelnen nach den Treffen mit den finnischen Kolleginnen und Kollegen setzen.

Daher wurden die Teilnehmer des CAS „Schulentwicklung International: Finnland/Schweiz“ gebeten, nach den beiden gemeinsamen Modulen in Finnland (Oktober 2008) und der Schweiz (Juni 2009) sowie sieben Monate nach Beendigung des Lehrganges (März 2010) individuelle und offene Reflexionen zu schreiben. Ziel dieser Reflexionen war es, die wesentlichen Erkenntnisse und Erfahrungen auf dem Hintergrund des eigenen Arbeitsalltages, der subjektiven Alltagstheorien, der wissenschaftlichen Theoriebildung und nicht zuletzt auf ein mögliches Projekt hin zu überdenken.

Von der Lehrgangsleitung wurde dabei explizit auf die Vorgabe exakter Fragestellungen verzichtet. Lediglich

Abb. 2: Organisation des CAS Schulentwicklung International



Halbjahr zunächst gegenseitig im Unterricht in Finnland. Die hier gewonnenen Eindrücke werden mit Hilfe von Hochschuldozierenden in anschließenden Workshops aufgegriffen und vertieft.

Neben diesen gemeinsamen Treffen ist es wichtig, dass in jeder Ländergruppe genügend Zeit bleibt, um die Eindrücke zu verarbeiten und auf den regionalen Kontext hin zu vertiefen. Aus diesem Grunde ist der Lehrgang so aufgebaut, dass sich die Gruppen während des Lehrgan-

wurde auf drei mögliche Fragestellungen hingewiesen:

- Themen, die mich besonders beeindruckt haben!
- Was bedeuten diese, was heißt das für meine Schule?
- Worauf bin ich an meiner Schule besonders stolz nach den Erlebnissen, dem Austausch mit den Finninnen und Finnen?

Die Auswertung erfolgte (in Zusammenarbeit mit Jan Jürgen Schwärmer) nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2009). Alle Reflexionen wurden nach Themencluster aufgeteilt, die einzelnen Aussagen miteinander verglichen und ein drittes Mal gegengeprüft. Insgesamt liegen 42 schriftliche Dokumente vor.

Dissonanz steigert Lernerfolg

Zunächst einmal zeigt sich, dass die Zufriedenheit über den Lernzuwachs dann sehr hoch ist, wenn die Personen angehalten werden, ein Projekt im eigenen Schulhaus einzuführen, von dem sie im Partnerland inspiriert wurden. Damit bestätigt sich die Annahme, dass die Notwendigkeit der Projektimplementation von hoher Bedeutung ist.

Im Weiteren werden auch andere Annahmen von Alt-richter (2010) und Lipowsky (2010) bekräftigt. Besonders dann, wenn es gelingt, die Teilnehmenden konstruktiv zu verunsichern (wenn es also zu Dissonanzen kommt), ist der Rückbezug auf die eigene Arbeitspraxis und der Lernerfolg hoch.

Theoretische Vertiefungen sind aus Sicht der Teilnehmenden dann wichtig und bereichernd, wenn sie in einen direkten Bezug zu den Themen des Lehrganges und der eigenen Praxis gestellt werden können. Wenn dies nicht gelingt, wird die Theorie als ermüdend und wenig hilfreich wahrgenommen.

Zudem machen die Rückmeldungen deutlich, dass die Berücksichtigung der Teilnehmerbedürfnisse als zentral wichtig beurteilt wird. Es scheint in diesem CAS gelungen zu sein, die individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Dies mit verschiedenen didaktischen Settings, die von den Teilnehmenden immer wieder genannt werden:

- Der Lehrgang bietet viele Besuche an Schulen und im Unterricht an. Dadurch können die Teilnehmenden an ihrem Kerngeschäft anknüpfen.
- Die Tandems bieten die Möglichkeit des individuellen Austausches. Funktioniert ein solches Tandem, dann hilft es zu einer Qualitätssteigerung. Funktioniert es nicht, tritt eher das Gegenteil ein.

Schließlich bestätigen die Ergebnisse auch den Wert der Weiterbildung, die sich über einen längeren Zeitraum (15 Monate) hinzieht. Die Kerninhalte der Weiterbildung („Schulführung“, „Verschiedenheit leben“ und „Kooperation gestalten“) tauchen zu allen Zeitpunkten in den Reflexionen auf und werden auch in den Projektarbeiten aufgegriffen. Insbesondere die Wiederholung und die Notwendigkeit der Implementierung brauchen Zeit, scheinen aber hoch praxiswirksam.

Zusammenfassend kann folgendes Fazit gezogen werden:

1. Die Reflexionen weisen darauf hin, dass der Lehrgang so konzipiert wurde, dass ein hoher Lerngewinn stattgefunden hat.
2. Die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden wurden im hohen Maße berücksichtigt und erfüllt.
3. Der Praxisbezug war hoch (aber nicht zu hoch, also angemessen).
4. Insbesondere die Arbeit mit der konstruktiven Verunsicherung (Dissonanzen) hat sich bewährt.

Für einen künftigen Lehrgang sind folgende Punkte zu beachten:

1. Die Tandemstruktur muss verbessert werden. Wichtig ist eine Verbindlichkeit aller beteiligten Personen.
2. Das kann am einfachsten geschehen, wenn die Teilnehmenden möglichst den gleichen Arbeitsplatz haben (Schulleitung – Schulleitung; Lehrperson – Lehrperson).
3. Auf die Themen aufbauend muss ein ausgewogenes Maß an theoretischen, praxisbezogenen Inputs und freien Reflexionszeiten gefunden werden.

Im Wesentlichen bestätigen sich die Ergebnisse von Alt-richter (2010) und Lipowsky (2010). Es lohnt sich also, die Konzeption von bestehenden Weiterbildungslehrgängen oder von neuen Lehrgängen darauf hin zu überprüfen, inwiefern sie im Einklang mit diesen Erkenntnissen stehen.

Kritisch angemerkt soll jedoch an dieser Stelle auch, dass es die eine Frage ist, wie ein Lehrgang konzipiert und durchgeführt werden soll, damit ein möglichst hoher Lern- und Kompetenzzuwachs gewährleistet ist. Eine ganz andere Frage ist, ob und wie mehr Lehrpersonen von öffentlichen Schulen dazu bewegt werden können, an längerfristigen Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Fortsetzung Literatur |
Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Hamburg 2009, S. 468-475
Müller, F.H./Eichenberger, M./Läders, M./Mayr, J.: Prolog: die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J.: Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: 2010, S. 9-13
OECD: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive summary. Paris: 2009. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/17/23/43024880.pdf> [04. Mai 2010]