

LCH-Postulate

ZUR WEITERBILDUNG DER LEHRPERSONEN

Weiterbildung ist eines der „Grundnahrungsmittel“ für die Erhaltung und Entwicklung der beruflichen Schaffenskraft, indem sie die persönlichen Ressourcen der Lehrpersonen stärkt und erweitert. Weiterbildung befähigt zur produktiven Mitarbeit in der sich verändernden Schule. Sie unterstützt die Gewinnung und Umsetzung von Laufbahnperspektiven im Beruf und den Transfer von ausserschulisch erworbenen Kompetenzen (z. B. in Politik, Familie, Kultur) in die berufliche Aufgabe.

Untersuchungen zeigen, dass die ausreichende persönliche Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer gefährdet ist. Andere berufliche Aufgaben nehmen in unverhältnismässiger Weise immer mehr Raum ein. Und das bei einer durchschnittlichen Jahresarbeitszeit von 2'100 Stunden. Neben zahlreichen Sitzungen und Besprechungen, Reformprojekten und verordneten kollektiven Weiterbildungen mit teils fragwürdigem Wert bleibt immer weniger Platz für eine Weiterbildung, welche dem individuellen Bedarf und den individuellen Entwicklungsplänen Rechnung trägt. Wenn die wichtige Balance zwischen Weiterbildung aufgrund betrieblicher Bedürfnisse der Schule bzw. des Schulsystems, Weiterbildung im Team als professionelle Lerngruppe und Weiterbildung als Antwort auf individuelle Bedürfnisse der persönlichen professionellen Entwicklung gestört ist, beschädigt dies auf Dauer sowohl die Schulqualität wie auch die Qualität der individuellen Berufsausübung und die Attraktivität des Berufs.

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH fordert eine Weiterbildungspolitik für den Beruf, welche durch folgende Merkmale geprägt ist:

1. **Weiterbildung ist zeitlich geschützt:** Durch die Senkung der Anzahl Pflichtlektionen und die Begrenzung von Sitzungen und Administrationsaufwand auf das Notwendigste ist zu garantieren, dass mindestens 5 % der Jahresarbeitszeit für Weiterbildung zur Verfügung steht und auch genutzt wird. Wo nötig, ist der jeweilige kantonale „Berufsauftrag“ entsprechend umzuschreiben.
2. **Die Weiterbildungspolitik rechnet mit der Professionalität der Lehrpersonen:** Der Arbeitgeber soll die Qualitätsansprüche an die Schule und die Unterrichtsführung festlegen; die Lehrpersonen haben dann selbst zu bestimmen, was sie allenfalls noch dazulernen müssen und in welcher Form sie das tun. Verordnete, dozierende und kollektive Beschulungen ganzer Kohorten der Lehrerschaft sollten – sowohl auf kantonaler wie auf lokaler Ebene – die Ausnahme sein, weil sie mit den Ansprüchen der Erwachsenenbildung wie auch der Professionalität der Lehrpersonen nur schwer vereinbar sind.
3. **Es wird ein breites, funktional eingesetztes Repertoire an Lernformen bereitgestellt und anerkannt:** Weiterbildung geschieht noch zu oft in traditionellen Kursformen, die sich als nur mässig wirksam erwiesen haben. Es muss endlich anerkannt werden, dass zielgerichtetes Lernen in vielfältigen Formen geschehen kann und muss, z. B. durch Fachlektüre, durch Reflexion und Selbstevaluation der eigenen Unterrichtsführung, in kollegialen Lerngemeinschaften vor Ort, bei Hospitationen, in Langzeitweiterbildungen, durch den Besuch von Fachmessen und Tagungen, bei der Mitarbeit in Gremien etc. Einige dieser Formen sind besser zu anerkennen und deren Nutzung institutionell zu sichern (z. B. Zugang zu Fachpublikationen, Freistellung für Besuch Fachmessen). Die herkömmliche Nachweispraxis, dass fast ausschliesslich die in Kursen und Vorträgen aufgewendete Zeit in ein „Testatheft“ eingetragen wird, sollte abgelöst werden durch modernere Instrumente der Portfolioführung durch die Lehrpersonen selbst.
4. **Den Lernort Arbeitsplatz nutzen:** Der Arbeitsplatz Schule ist so zu gestalten, dass sowohl die individuelle Berufsausübung wie auch die kollegiale Zusammenarbeit an der Schule in hohem Masse Lernen begünstigt. Schulteams sind als „Professionelle Lerngemeinschaft“ angelegt: Neben der ordentlichen Aufgabenerfüllung herrscht eine Kultur der Selbstreflexion, der Erarbeitung gemeinsamer Vorstellungen und Begriffe, der gegenseitigen Anregung und Kritik sowie der Unterstützung in schwierigen Situationen.

5. **Nähe und Distanz zum Arbeitsplatz variieren:** Hochwertiges berufliches Lernen braucht sowohl Lernen am Arbeitsplatz, in der vertrauten Umgebung und zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen an der gleichen Schule wie auch Impulse, die nur aus Distanz möglich sind, etwa in regionalen Lerngruppen, in interkantonalen Klausuren, beispielsweise in den Sommerkursen des swch.ch, oder in Sabbaticals. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit Berufsangehörigen anderer Schulen, anderer Kantone, anderer Stufen oder Berufsfelder ermöglicht Lernprozesse, Perspektivenerweiterungen und motivierende Anregungen, die nur so zustande kommen können. Vom Arbeitgeber ist zu fordern, dass er einen Teil der Ressourcen für Personalentwicklung und Weiterbildung dafür reserviert.
6. **Sabbaticals als Standard schützen oder schaffen:** Persönliche Weiterbildungsprojekte mit einer Freistellung im Umfang von sechs Monaten sollten mindestens zweimal in der Berufslaufbahn aller Lehrpersonen garantiert sein. Sabbaticals dienen überdies der persönlichen Standortbestimmung, geben Impulse für die mittel- und langfristige berufliche Entwicklung.
7. **Ressourcen zu den Nutzern verlagern:** Heute sind die finanziellen Ressourcen für Weiterbildung vor allem im Volksschulbereich fast ausschliesslich bei den Anbietern (z. B. Weiterbildungsinstitute der PHs). Im Zeichen der Professionalisierung des Berufs und der Selbstführung der Schulen mit einer professionellen Schulleitung ist künftig der überwiegende Teil der finanziellen Ressourcen für Weiterbildung an die Schulen zu verlagern, als „Einkaufsmittel“ für die individuelle wie auch für die gemeinschaftliche Weiterbildung in die Verantwortung der Schulleitungen und der individuellen Lehrpersonen zu legen. Die Weiterbildungsinstitute in öffentlicher Trägerschaft treten dann als freie Anbieter in Konkurrenz zu anderen Anbietern, sie verfügen jedoch über eine Grundfinanzierung für vom Staat bestellte regelmässige Minderheitenangebote, Studien etc.
8. **Schulleitung hat die Professionalität der Lehrpersonen zu stärken:** Der Schulleitung kommt eine zunehmende Bedeutung in der Unterstützung individueller Weiterbildung, in der Schaffung von Strukturen für wechselseitiges Lernen im Kollegium und in einer lerngünstigen Anlage von Entwicklungsvorhaben zu. Die Schulleitungen sind dafür zu qualifizieren und entsprechend zeitlich zu dotieren. Sie achten darauf, die Professionalität der Lehrpersonen zu stärken, unterlassen alles, was sie entmündigt. Und sie sorgen für eine gerechte Verteilung der Ressourcen für Weiterbildung (Richtgrösse: 50 % für individuelle, 50 % für gemeinschaftliche Weiterbildung).
9. **Weiterbildung als Unterstützung von Laufbahnperspektiven nutzen:** Es muss möglich und als Wert anerkannt sein, 30 oder 40 Jahre in derselben Berufsrolle vital und leistungsfähig zu bleiben. Ebenso muss aber auch und vermehrt dem individuellen und schulischen Bedürfnis nach Rollendifferenzierung, nach Spezialisierungen und Rollenwechseln Rechnung getragen werden. Voraussetzung dafür sind eine ausformulierte und gesetzlich abgestützte Politik der Personalentwicklung an den Schulen und entsprechende Weiterbildungsangebote.
10. **Weiterbildungen sind in der Regel vom Arbeitgeber zu bezahlen:** Weiterbildungen, die der Kompetenzerhaltung und der Weiterentwicklung des Personals in der sich wandelnden Schule dienen, werden – wie auch in der Privatwirtschaft üblich – vom Betrieb Schule vollumfänglich finanziert. Dies gilt auch für Spesenaufwendungen und allfällige Stellvertretungskosten. Nur wo eine Weiterbildung zu einer erheblichen Besoldungserhöhung führt, können die Arbeitnehmenden zu verhältnismässigen finanziellen Eigenbeiträgen verpflichtet werden. Es geht nicht an, eine Mitfinanzierung der Weiterbildung durch die Lehrpersonen unter dem Titel „Erhalt der Stelle“ zu verlangen. Das wäre eine faktische Besoldungskürzung. Die Lehrpersonen sind nicht für den entstehenden Qualifizierungsbedarf verantwortlich zu machen, dieser kommt vom Schulbetrieb her und ist ergo auch von diesem zu finanzieren.

11. **Zertifikats-Weiterbildungen müssen bedarfsgerecht angeboten werden:** Der Inflation von Zertifikats-Weiterbildungen ist eine selektive Politik der Ermittlung des Zertifizierbedarfs entgegenzusetzen. Ein Zertifizierbedarf muss begründet werden durch erhöhte Sorgfaltspflicht (Qualitätsgarantie bei beruflichen Funktionen mit hohem Schadenpotential) oder durch damit verbundene Privilegien bzw. ausserordentlichen Ressourcenaufwand oder durch die Einordnung eines Lehrgangs in ein akademisches Baukastensystem. Ein Zertifikat muss bescheinigen, wozu der Träger/die Trägerin befähigt oder berechtigt ist. Die Dokumentation von Weiterbildung durch professionelle persönliche Portfolios ist in Anerkennungsfragen aussagekräftiger als der blosse Nachweis investierter Zeit in den Erwerb von „Bologna-Punkten“ und der akademische Status von Anbieterinstitutionen.
12. **Ausserkantonale Angebote und Weiterbildungen in Trägerschaft der Berufsorganisationen müssen anerkannt werden:** Weiterbildungen, welche von den Berufsorganisationen der Lehrerschaft durchgeführt werden (z. B. durch den swch.ch), sind ebenso zu anerkennen wie die Angebote anderer Hochschulen und Institute in der ganzen Schweiz – soweit die Angebote den üblichen fachlichen und methodischen Standards entsprechen.
13. **Der Lehrerschaft volle Partizipation in der Weiterbildungspolitik einräumen:** Als Akteure und Nutzer sind die Lehrpersonen bzw. ihre lokalen, kantonalen und interkantonalen Berufsorganisationen partnerschaftlich in die strategischen Diskussionen und Entscheide über die Weiterbildung einzubeziehen. Dies betrifft Bedarfsfragen, Wirksamkeits- und Effizienzüberprüfungen, Ermittlung des Finanzbedarfs, Früherkennung neuer Bedürfnisse, Deutung und Auswertung von Forschungserkenntnissen, Notwendigkeit von Weiterbildungsprogrammen im Rahmen von Grossreformen oder Formen der Koordination und interkantonale Zusammenarbeit. Die Lehrerschaft verfügt über ein grosses und valides Feldwissen über ertragreiche und leerläufige Weiterbildung, das es zu nutzen gilt.

Zürich, 16. April 2011 / PrK LCH

gez. Beat W. Zemp
Zentralpräsident

gez. Dr. Anton Strittmatter
Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH

Erläuternder Kommentar der Pädagogischen Kommission LCH zu den LCH-Postulaten

ZUR WEITERBILDUNG DER LEHRPERSONEN

Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist in den letzten 20 Jahren in einen gewaltigen Umbruch geraten. Früher eher gemächliche Entwicklungen sind durch eine grosse Dynamik mit Fortschritten wie auch problematischen Erscheinungen abgelöst worden. Eine aktualisierte Positionsnahme des LCH drängt sich auf. Denn seit dem Positionspapier „Brennpunkte der Weiterbildung“ von 2002 hat sich die Szene nochmals verändert.

Die nachfolgenden Erwägungen zu den 13 Postulaten des LCH antworten auf diese Entwicklungen und wollen gewisse Zustände ändern. Die Erwägungen und Postulate richten sich an die Lehrerschaft selbst, an die Anbieter von Weiterbildungen und an die Bildungspolitik. Sie gliedern sich in die Abschnitte:

1. Entwicklungen bei Umfang, Verbindlichkeiten, Formen, Professionalität und Einbettung im System
2. Beunruhigende Entwicklungen
3. Bedeutung der Weiterbildung für die verschiedenen Akteure
4. Weiterbildung zwischen betrieblichem Bedarf und professioneller Autonomie
5. Merkmale einer professionell konzipierten Weiterbildungspolitik
6. Ressourcen: Finanzierung und Zeitgefässe
7. Zertifikatsausbildungen und Niveaufragen
8. Orte der partizipativen Steuerung des Weiterbildungssystems

1. ENTWICKLUNGEN BEI UMFANG, VERBINDLICHKEITEN, FORMEN, PROFESSIONALITÄT UND EINBETTUNG IM SYSTEM

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein galt die individuelle Weiterbildung (in der alten Terminologie: Fortbildung) als freiwillig und Privatsache. Dann etablierte sich – von den Siebzigerjahren an – in den meisten Kantonen eine zeitliche individuelle Fortbildungspflicht. Der Schulaufsicht bzw. der Schulleitung kam dabei allenfalls eine Kontrollaufgabe zu (Stunden/Halbtage zählen im Testatheft). Parallel dazu nahmen die obligatorischen kollektiven Weiterbildungen für die Einführung von Neuerungen zu und entwickelte sich eine Tradition von schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen im Umfang von drei bis sechs Tagen im Jahr an fixen Daten. Ab 1979 (Bern) wurden Semester- oder Trimesterkurse und andere Formen von Sabbaticals in vielen Kantonen etabliert. Zu den neueren Entwicklungen zählt überdies die erhebliche Zunahme an Langzeit-Weiterbildungen für Spezialfunktionen, teils als Folge der personellen Ausdifferenzierung bei den Kaderfunktionen und im Lehrkörper der Schulen (siehe LCH-Positionspapier zur Personalvielfalt an den Schulen), teils als Eigeninitiativen der Weiterbildungsanbieterinnen. In vielen Kantonen sind die ursprünglich eigenständigen Fachstellen für die Fort- bzw. Weiterbildung in die Pädagogischen Hochschulen integriert worden. Das Angebot ist inhaltlich und bezüglich der Formen so vielfältig und umfangreich wie nie zuvor geworden. Gleichzeitig ist eine Zunahme „epidemischer“ Weiterbildungsthemen zu beobachten, wo sich interkantonale Kampagnen (z. B. im Sprachenbereich) in den kantonalen Weiterbildungs-Aufgeboten niederschlagen.

In den Konzepten für die Weiterbildung findet sich das Suchen nach einer Balance von Angeboten für individuelle Akutbedürfnisse, von modularen Weiterbildungen im Rahmen individueller Laufbahnentwicklung und von Angeboten, welche der Schulträger als Qualifizierungsprogramme im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten anlegt. Viele dieser Entwicklungen sind positiv zu würdigen, es zeigen sich aber auch Problemseiten.

2. BEUNRUHIGENDE ENTWICKLUNGEN

Verlässliche Daten über die Art, Qualität und Wirkung des Weiterbildungsangebots und das Nutzungsverhalten der Lehrerschaft lagen letztmals mit der Erhebung Landert im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 vor¹. Die im Folgenden beschriebenen Entwicklungen können deshalb nicht empirisch belegt werden. Es sind Thesen, die sich teils auf Studien und objektive Ereignisse, teils auf plausible Berichte aus der Praxis, aus verschiedenen Kantonen und Schulstufen, stützen.

Beeinträchtigung der Teilnahmebereitschaft für freie Kurse

Es reicht nicht, in den kantonalen Erlassen zum „Berufsauftrag“ 5 % der Arbeitszeit für die Weiterbildung zu „reservieren“, wenn die anderen Berufsaufgaben schon mehr als 100 % einer seriöserweise zumutbaren Arbeitsbelastung beanspruchen. Unter solchen Umständen wird der Handlungsdruck im Schulalltag immer gewichtiger sein und das Einlösen von Weiterbildungsbedürfnissen beeinträchtigen.

Berichte und Daten aus der LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 weisen zudem darauf hin, dass infolge der starken Zunahme an verpflichtenden obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen von kollektiven Reformen oder von schulinternen Entwicklungsprojekten weniger Zeit und Energie für die individuelle, selbst gewählte Weiterbildung zur Verfügung steht als noch vor 20 Jahren. Gleichzeitig wird die Relevanz und Wirksamkeit fremdbestimmter kollektiver Weiterbildungen im Rahmen von Reformen nicht besonders gut bewertet. Im Endeffekt stellen sich nicht nur generalisierter Unwille gegenüber Reformen und der damit verbundenen Weiterbildung ein, sondern ergeben sich – bei einer Verringerung selbstbestimmter Weiterbildungsbewegungen – auch deprofessionalisierende Effekte.

Beeinträchtigung professioneller Weiterbildungsplanung

Die Forschung (z. B. Landert 1999) wie auch neuere Konzepte der Personalentwicklung (die sich auch in Konzepten von Weiterbildungsinstituten der PHs finden) betonen, wie wichtig eine professionelle individuelle und schulteambezogene, mittel und längerfristige Weiterbildungsplanung ist bzw. wäre. Die berechtigte Forderung nach einer reflektierten, biografisch passenden und mindestens mittelfristig angelegten Weiterbildungspolitik wird jedoch aus dem System ständig gestört: durch die erwähnte zeitliche und energetische Konkurrenz durch immer mehr vorgeschriebene Schulentwicklungs- und Weiterbildungs-Veranstaltungen, aber auch und insbesondere durch die Unberechenbarkeit und Hektik im Betrieb Schule. Mittelfristig angelegte individuelle oder gemeinschaftliche Entwicklungs- und Weiterbildungspläne geraten rasch zu Makulatur, weil neueste Projekte Vorrang beanspruchen. Einzelne Lehrpersonen oder Schulen schaffen es, Verlässlichkeit auf dem eingeschlagenen Weg zu wahren und ständigen Interventionen „aus der Seitengasse“ Widerstand entgegen zu setzen; allzu oft werden aber die Zickzack-Bewegungen mehr oder weniger fatalistisch mitgemacht. Hinzu kommt, dass immer mehr Lehrpersonen den Beruf in Teilzeit aus-üben und von einer gegenüber früher kürzeren Verweildauer im Beruf bzw. an der Schule ausgehen. Dass dies Folgen für das Weiterbildungsverhalten hat, erscheint plausibel. Diese Aspekte sind aber noch weitgehend unerforscht.

¹ Landert, Charles: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Zürich/Chur: Rüegger 1999.

Anbieter-Monopole

Tendenziell hat sich auf Anbieterseite eine Monopolisierung durch die staatlich getragenen Weiterbildungsinstitute entwickelt. Freie Anbieter haben es schwerer als in der früheren Vielfalt der Anbieter, in diesen Markt hinein zu kommen. Die Bewilligungspraxis für den Besuch von Kursen ausserhalb des „Reviere“ des jeweiligen Instituts oder Kantons ist in manchen Kantonen restriktiver geworden. Wenn Schulen interne Weiterbildungen organisieren, ist eine externe Mitfinanzierung häufig nur über eine Bewilligung des jeweils zuständigen Weiterbildungsinstituts oder der zuständigen Behörde möglich. Allerdings gibt es löbliche Ausnahmen, kantonale Weiterbildungsstellen, die eine liberale Praxis bei der Unterstützung von Lehrpersonen und Schulen pflegen, welche sich auf dem Markt der Angebote bedienen wollen. Es wäre genauer hinzuschauen, welche Triebkräfte hier wirksam sind: wie es um das Vertrauen in die Professionalität der Lehrpersonen und Schulleitungen steht; was die unterschiedlichen Freiheitsgrade der Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe II erklärt; wieweit der Leistungsauftrag der Hochschulen und ihrer Dozierenden diese zu einem protektionistischem Marktauftritt zwingt; wieweit hier der Zeitgeist des „Total Quality Management“ eine Rolle spielt, der möglichst alles unter Kontrolle haben will; und was dabei einen Gewinn an Professionalität bringt oder aber in der Lehrerschaft deprofessionalisierend wirkt.

Abnehmende Kooperation der Anbieter

Am 19. Mai 2010 ist der Verein „Schweizerisches Forum für Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (SFLWB)“ aufgelöst worden. Mangels Interesse der grossen Mehrheit der Mitglieder. Aufgelöst wurde damit eine seit Jahrzehnten (unter wechselnden Namen) bestehende Plattform der Anbieter und Nutzer der Weiterbildung, welche der Koordination, der eigenen Weiterbildung und dem Austausch zwischen Nutzern und Anbietern diente. Die Konkurrenzsituation unter den PHs, die sich aus dem Leistungsauftrag bzw. dem Zwang zu einem hohen Anteil Eigenfinanzierung ergibt sowie beobachtbare Tendenzen der Re-Kantonalisierung der Bildungspolitik könnten zu der sichtbar abnehmenden Kooperationsbereitschaft geführt haben. Zwar gibt es bei einzelnen Weiterbildungsprogrammen Koalitionen zwischen zwei oder drei PHs, aber zu mehr reicht es offenbar nicht. Das einzige übrig bleibende Organ, die Kommission Weiterbildung der COHEP, ist nicht als offene Plattform zwischen allen interessierten Anbietern (also auch solchen ausserhalb der PHs) und den Nutzern von Weiterbildung (Berufsorganisationen der Lehrerschaft und der Schulleitungsbeauftragten) konzipiert. Eine solche Plattform wäre aber nötig.

Fixierung auf formelle Weiterbildung

Der Trend setzt sich fort, Weiterbildungen mit ECTS-Punkten oder sonstigen formellen Bescheinigungen (Thema plus Präsenzaufwand) zu dotieren. Das scheint zwar Marketingvorteile für die Verkäufer von Weiterbildungen zu bieten, führt aber zu einer weiteren Deprofessionalisierung. Denn Professionalität in der Dokumentierung erworbener Kompetenzen würde bedeuten, dass sowohl über formelle Weiterbildungsveranstaltungen wie über informelle Lernprozesse (reflektierte Praxiserfahrung, Impulse aus Feedback, Interventionsgruppen etc.) ein Portfolio geführt wird. Bei erfahrenen Lehrpersonen, welche ihre formelle Ausbildung weiterführen möchten – etwa einen Stufen- oder Funktionswechseln mittels Studium/Langzeitweiterbildung an einer Hochschule – muss eine entsprechende Aufnahme und Anrechnung „sur dossier“ erfolgen. Es darf nicht sein, dass demnächst nur noch absolvierte und bescheinigte ECTS-Punkte an Hochschulveranstaltungen „zählen“.

Problematischer Ressourceneinsatz

Bei ZEWÖ-geprüften Organisationen wird gefragt, wie viel von einem Spenderfranken am Ende bei den Bedürftigen ankommt. In der Weiterbildung drängt sich diese Frage langsam auch auf. Die meisten der ehemals schlanken (oft allerdings auch nicht sehr professionellen) Fachstellen sind in grössere Verwaltungseinheiten an Hochschulen eingegliedert worden und teils unter hohen Verkaufsdruck geraten. Äusserlich wahrnehmbar sind nun u. a. eine exponentiell angestiegene Verwaltungsbürokratie, noch umfangreichere Ausschreibungskataloge und eine Flut von „Flyers“ für bald jede Veranstaltung, alles mit sehr anspruchsvoller Grafik gestaltet, aufwendige Webauftritte sowie Investitionen in Konzepte und Forschungen. Dagegen ist nicht grundsätzlich etwas einzuwenden, hingegen muss die „ZEWÖ-Frage“ nach der Verhältnismässigkeit der Verwendung von Steuergeldern gefragt werden: Wieviel von einem Budgetfranken kommt am Ende als realisierte und wirksame Lernveranstaltung bei den Lehrpersonen an? Die Frage ist auch insofern berechtigt, als manchenorts gleichzeitig der „Selbstbehalt“ bei den Kurskosten (Kursgelder, Spesen) für die Teilnehmenden erheblich erhöht wurde.

3. BEDEUTUNG DER WEITERBILDUNG FÜR DIE VERSCHIEDENEN AKTEURE

Die Weiterbildung der Lehrpersonen kann sowohl unter dem Aspekt der persönlichen Ansprüche der einzelnen Lehrpersonen wie auch unter dem Aspekt der Bedürfnisse der Schulen und des Schulsystems im Rahmen der Personalentwicklung gesehen werden.

Bedeutung für die einzelne Lehrperson

„Um den vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben gewachsen zu bleiben und die Qualität des professionellen Handelns zu sichern und zu entwickeln, bilden sich Lehrerinnen und Lehrer regelmässig weiter. Sie vertiefen und verbreitern ihre Kompetenzen für eine wirksame Berufsausübung. (...) Weiterentwicklung ist für die tägliche Aufgabenbewältigung wichtig, sie hält die berufsspezifischen Kompetenzen sowie das Interesse und die Freude an der Berufsausübung hoch. Jede Lehrperson kann so eine Bereicherung und Erweiterung ihres Berufsfeldes erleben (Job-Enrichment, Job-Enlargement) oder mit dem Wechsel auf eine andere Stufe oder in andere Funktionen den Berufsalltag neu gestalten. Dies trägt erheblich zur beruflichen Gesunderhaltung bei.“ So formuliert das LCH-Berufsleitbild das Selbstverständnis der Lehrpersonen bezüglich ihrer Weiterbildung. Und in der Standesregel 4 wird präzisiert: „Die Weiterbildung vermeidet Einseitigkeiten, sie trägt den Ansprüchen der Weiterentwicklung in fachlichen, pädagogisch-didaktischen und personenbezogenen Bereichen Rechnung.“

Sich weiterbilden ist also Teil des professionellen Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer. Zusammengefasst können hier drei Funktionen der Weiterbildung unterschieden werden:

1. **Stärkung:** Weiterbildung muss nährend sein, muss als Stärkung bei der beruflichen Aufgabenerfüllung genutzt und erlebt werden können, die persönliche professionelle Sicherheit („lege artis“) in den vielen Dilemmasituationen des Alltags erhöhen.
2. **Lösungshilfe:** Weiterbildung muss dazu beitragen, persönliche Antworten zu finden auf ungelöste Fragen, auf wahrgenommene Probleme, auf neue Aufträge, auf geänderte Verhältnisse bei den Schülerinnen und Schülern, an der Schule und im gesellschaftlichen Umfeld.
3. **Entwicklungsunterstützung:** Weiterbildung muss berufliche Laufbahnentwicklungen unterstützen. Sie ermöglicht Spezialisierungen oder Erweiterungen des Einsatzfeldes bzw. Stufen- und Funktionswechsel.

Kollegiale Interessen

Es betrifft alle im Team der Schule, ob und wie sich die Kolleginnen und Kollegen entwickeln. Es ist ein Gebot der Kollegialität, mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern und Spezialkräften gut zusammenarbeiten zu können, welche an denselben Klassen bzw. in derselben Abteilung wirken. Das bedeutet u. a. an gemeinsamen Konzepten, gemeinsamen Begrifflichkeiten und am gegenseitigen Austausch von erworbenem Know-how zu arbeiten. Auch dies ist Weiterbildung.

Interessen des Betriebs Schule

Das Berufsleitbild und die Standesregeln halten auch fest, dass die Lehrpersonen sich an der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der ganzen Schule aktiv beteiligen, was diesem Zwecke dienende Weiterbildungen mit einschliesst. Sowohl auf lokaler wie auch auf kantonaler Ebene finden oft Veränderungen statt, welche eine entsprechende Qualifizierung des Schulpersonals erforderlich machen. Neuartige Lehrpläne oder Lehrmittel nützen nichts, wenn sie nicht ihrem neuen Gehalt entsprechend gelesen und eingesetzt werden können. Neue Aufgaben im Rahmen des Berufsauftrags setzen oft auch eine Vertiefung oder Erweiterung der Qualifikationen des Schulpersonals voraus. Der Ort solchen Lernens kann Weiterbildung im weitesten Sinne genannt werden. Das sind aber nicht bloss kollektiv applizierte klassische Kurse, deren Wirksamkeit sehr begrenzt ist, sondern vielfältige Strukturen des Lernens in einer Schule, die sich als „lernende Organisation“ begreift (siehe Kapitel 5).

Im Interesse der Schule als Betrieb muss auch sein, dass der Aspekt Weiterbildung als Teil der Berufsattraktivität wahrgenommen wird. Der Entscheid, diesen Beruf zu ergreifen oder ihm treu zu bleiben, hängt auch davon ab, wieweit zum Berufsbild auch attraktive, Professionalität und Wertschätzung ausdrückende und als unterstützend wahrgenommene Weiterbildung bzw. Laufbahnentwicklung gehören und wahrgenommen werden. Insofern ist die Investition in Weiterbildung immer auch als Investition in die Berufswerbung (und heute als wichtiger Beitrag zur Behebung des Lehrkräftemangels) zu verstehen.

4. WEITERBILDUNG ZWISCHEN BETRIEBLICHEM BEDARF UND PROFESSIONELLER AUTONOMIE

Der Anteil verordneter Weiterbildung an den einzelnen Schulen und auf kantonaler Ebene hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Er hat manchenorts ein Ausmass angenommen, welches der selbstgewählten individuellen Weiterbildung die Energie zu rauben droht. So jedenfalls sind die neuesten Zahlen der LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 zu deuten, welche eine Verschiebung der Zeitanteile in die genannte Richtung belegen. Es besteht die Gefahr, dass die Professionalität bzw. das Ethos der Selbstverantwortung für die eigene berufliche Entwicklung geschmälert wird, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den Status „kleiner Angestellter“ versetzt werden, welche von der Hierarchie „beschult“ werden müssen. Dabei sehen die Wirksamkeitsdaten für derartig „applizierte“ betriebliche Weiterbildung auch in der Privatwirtschaft nicht sehr positiv aus. Es ist jedoch anzuerkennen, dass die lange Zeit herrschende Beliebigkeit individueller Weiterbildung ebenso zu Einseitigkeiten in der Nutzung und zu fraglicher Wirksamkeit geführt hat. Die Zukunft muss eine bessere Balance zwischen den beiden Ansprüchen, den individuellen und den betrieblichen Bedürfnissen, bringen. Moderne, professionellen Standards von Weiterbildung verpflichtete Konzepte verfolgen folgende Ansprüche:

- Die einzelnen Lehrpersonen verfügen über reservierte Gefässe (Arbeitszeitanteile und soziale Strukturen) für die Reflexion über ihre Weiterbildungsplanung und ihre Weiterbildungserfahrungen, damit sie das eigene Lernen noch besser vertiefen und steuern können.
- Die einzelnen Lehrpersonen profitieren auch vom Lernen ihrer Kolleginnen und Kollegen, es sind entsprechende Austauschstrukturen eingerichtet.
- Im Austausch der Weiterbildungserfahrungen steckt auch Feedback, wodurch sich die Lehrpersonen in ihrem Weiterbildungsverhalten bestätigt, gestützt, korrigiert oder ermuntert fühlen.
- Die Lehrpersonen haben in ihrem Lernen die Möglichkeit, bedarfsgerechtes Coaching zu beanspruchen (fachdidaktisches und pädagogisches Coaching).
- Schliesslich werden gemeinsame Weiterbildungsvorhaben im Kollegium oder in Kleingruppen durchgeführt, welche ein berufsfachlich nachhaltiges, ökonomisches und auch der Schulentwicklung dienendes Lernen ermöglichen.

Aufgaben der Schulleitung

Moderne Pflichtenhefte für Schulleitungen sehen im Bereich Personalführung/Personalentwicklung auch Aufgaben vor, welche die Weiterbildung des Personals betreffen. Dabei lassen sich vier Aufgabenlinien unterscheiden:

- Die Anlage gemeinsamer Weiterbildungen im Kollegium

- Die Bereitstellung von Zeitgefässen und Strukturen für die lernende Zusammenarbeit der Lehrpersonen
- Die Einflussnahme auf die individuelle Weiterbildung der einzelnen Lehrpersonen
- Die Beschaffung und intelligente Verteilung von Ressourcen (Finanzen, Arbeitszeitanteile, Expertise innerhalb und ausserhalb des Kollegiums) zur Begünstigung einer wirksamen Weiterbildung

In etwas feinerer, konkreterer Form können die Schulleitungsaufgaben wie folgt schematisiert werden:

Schulleitungsfunktionen bezogen auf die einzelne Lehrperson

Reflektierte Selbstsorge unterstützen (z. B. in von der Schulleitung unterstützten kollektionalen Intervisionsgruppen, im Standort- und Perspektivengespräch, bei Beratungsgesprächen, bei Gesuchen)

Schulleitungsfunktionen bezogen auf das Kollegium als Lerngemeinschaft

Planung/Organisation gemeinsamer Weiterbildungen; Lernen von und für einander unterstützen; horizontale innerschulische Nutzung von Wissen bzw. Weiterbildungserfahrungen (Kursbesuchs-Tandems, Weiterbildungskiosk, Inforunden und -börsen an Konferenzen, Lesetipps, zugängliche Unterlagen, Spezialitäteninventar, Hospitationen etc.)

In allen vier Feldern: Sorgen für fachliches Niveau, zunehmend gemeinsame Sprache, Verteilungsgerechtigkeit, Ökonomie, Reflexion Wirksamkeit

Konfrontieren und Korrigieren in kritischen Fällen (bezüglich Verhalten im Unterricht und in der Gemeinschaft bzw. bezüglich Weiterbildungsverhalten)
Ressourceneinsatz bestimmen und evaluieren (Verteilung der Budgetmittel bzw. Freistellungskontingente für Weiterbildungsvorhaben der einzelnen Lehrpersonen)

Ressourceneinsatz bestimmen und evaluieren (Verteilung der Budgetmittel bzw. Freistellungskontingente schulinterne gemeinsame Weiterbildungsvorhaben)

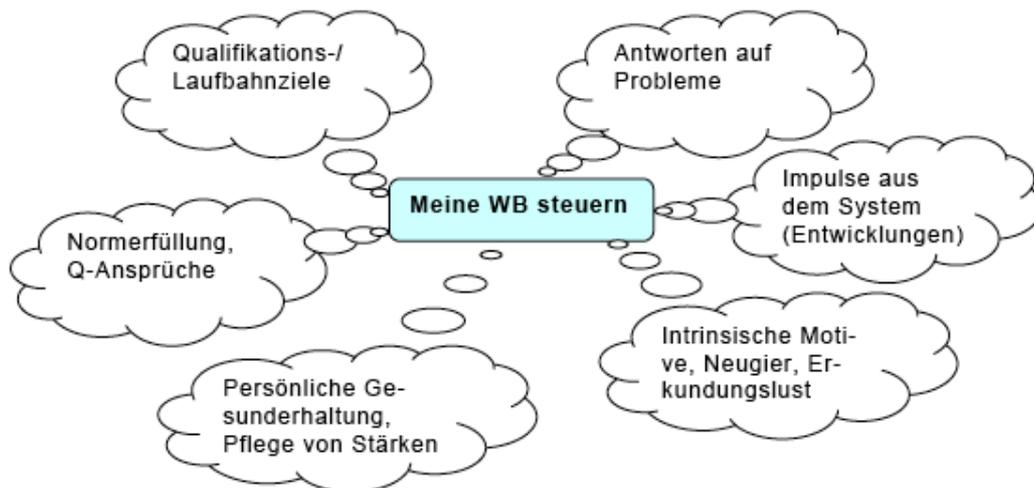
Wenn die individuelle Weiterbildung ein Stück weit aus der persönlichen Intimität in die Halböffentlichkeit des Kollegiums gezogen wird, dann hat dies mit dem nötigen Feingefühl zu erfolgen. Es ist zu beachten und zu respektieren, dass Lernen eine subjektive Angelegenheit darstellt, manchmal mit sehr persönlichem Problemempfinden verbunden ist, das nicht in jeder Art von „Kollegialität“ die erforderliche gute Annahme findet. Dann muss, bevor Offenbarungszwänge geschaffen werden, für eine annehmende, konstruktive Teamkultur gesorgt werden. Und in jedem Fall ist es nicht statthaft, dass die Schulleitung den Besuch bestimmter Weiterbildungsveranstaltungen individuell „verschreibt“. Wenn Qualitätsdefizite zu beanstanden sind, sollen entsprechende Konfrontationen durchgeführt und kann Hilfe bei der Findung von Lösungswegen angeboten werden; das Begehen des Lösungsweg bleibt in der Selbstbestimmung und Verantwortung der betreffenden Lehrperson. Angeordnete „Nach- und Strafschiesskurse“ haben hier nichts zu suchen und verfehlen auch meistens ihr Ziel.

5. MERKMALE EINER PROFESSIONELL KONZIPIERTEN WEITERBILDUNGSPOLITIK

Das Postulat einer funktional konzipierten Weiterbildung bedeutet, dass zunächst die jeweiligen Lernbedürfnisse reflektiert und analysiert werden, dass dann die zur Zielerreichung notwendigen bzw. hilfreichen Arten von Lernprozessen identifiziert werden und dass die entsprechenden passenden Lernorte/Weiterbildungsformen genutzt oder geschaffen werden. Professionalität meint schliesslich auch, dass die Ressourcen dem Auftrag entsprechen und dass die Berufsleute selbst grosse im Einsatz der Ressourcen grosse Freiheiten geniessen.

Reflexion und Austausch

Unter der Professionalisierungs-Optik muss Weiterbildung in erster Linie die reflektierte Selbstsorge unterstützen. Dies meint, dass in erster Linie die Lehrpersonen selbst ihre persönliche Weiterbildung steuern, dass sie das aber nicht «nach Lust und Laune» tun, sondern in professioneller Weise. Dazu gehört eine mehrperspektivische Reflexion über unterschiedliche mögliche Interessen, deren Abwägung dann die persönliche Weiterbildungsplanung begründen:



Die individuelle Weiterbildung wird also – soweit sie betrieblich (vom Kanton oder von der Schule) mitfinanziert ist – aus der Beliebigkeit der Privatsphäre hinaus gehoben und in eine Dialog- und Austauschpflicht gesetzt. Dies entspricht den Standesregeln des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH, ist aber nicht zu verwechseln mit der Engführung von Lehrpersonen durch die Schulleitung, wenn diese etwa einer Lehrperson bestimmte Kurse „verschreiben“ möchte oder die ganzen finanziellen Ressourcen einseitig für Präferenzen der Schulleitung einsetzt.

Vielfältige Lernformen bereitstellen, funktional nutzen und würdigen

Der Bereich der Weiterbildung leidet seit Jahrzehnten an einem Übergewicht klassischer Kurzurse (halber Tag bis drei oder vier Halbtage). Schon die 1999 von Landert publizierte Befunde einer aufwändigen Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms 33 hatte diese stereotype Form von Kurzursen als relativ schwach wirksam nachgewiesen und für ein breiteres, von funktionalen Überlegungen geleitetes Angebot an Lernorten sowie insbesondere für eine stärker langfristig angelegte Weiterbildung plädiert. Zwar existieren alle diese möglichen vielfältigen Formen von Weiterbildungsangeboten bereits, in der Praxis der Weiterbildungsangebote und auch bezüglich der inzwischen in vielen Kantonen eingeführten Nachweispflichten über absolvierte Weiterbildungen dominieren aber immer noch die klassischen und zumeist kurzzeitig angelegten Kurse, in denen ein Wissender/eine Wissende die weniger Wissenden belehrt. Manchmal – das ist einzuräumen – entspricht diese eher konsumorientierte Form durchaus dem Bedürfnis vieler Lehrpersonen.

Der engen Wahrnehmung von Weiterbildung als „Kursbesuch“ ist – wo sie noch so besteht – ein Konzept der Bereitstellung und Nutzung vielfältiger Lernformen entgegen zu stellen. Deren professionelle Nutzung ist dann entsprechend zu würdigen (beispielsweise in portfoliogestützten Anstellungs- und Beförderungsentscheidungen oder Aufnahmen in weiterführende Studiengänge). Schon um 1990 herum hatten Biografieuntersuchungen über den Verlauf von Laufbahnen von Lehrerinnen und Lehrern nachgewiesen, wie entscheidend die Nutzung informeller Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld ist (Studien Huberman und Hirsch/Ganguillet/Trier).

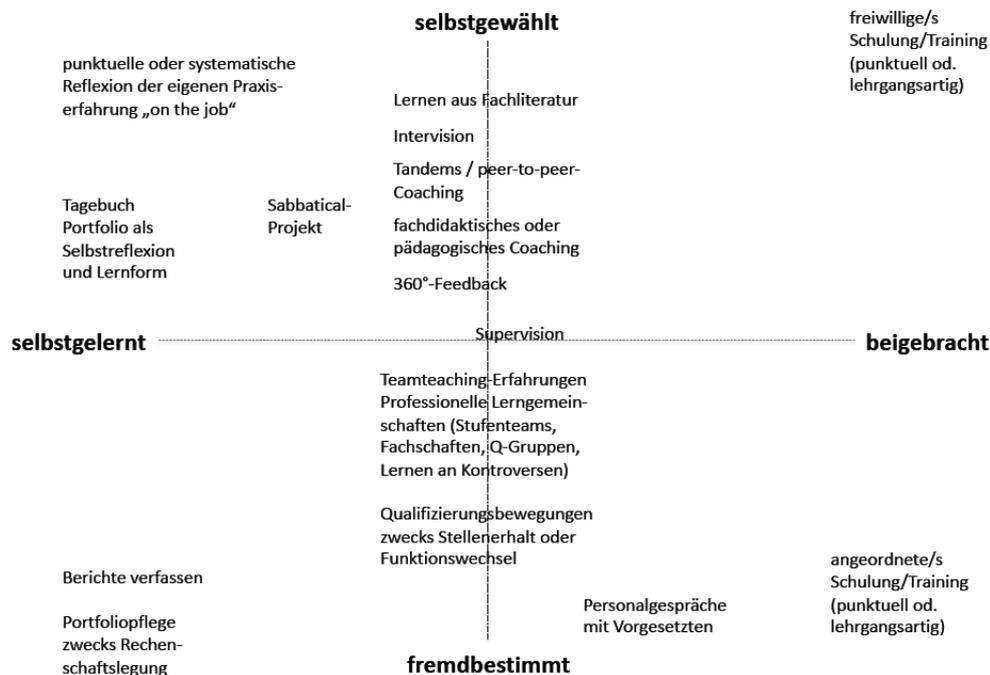
Für eine funktionalere Nutzung von Weiterbildung ist zudem wichtig, dass im Rahmen einer professionellen Portfoliokultur unterschiedlichste Orte und Arten von Lernen auch von der Schulleitung und Schulaufsicht formell gewürdigt werden.

Das folgende Schaubild versucht, die Vielfalt der Lehr- und Lernformen in der Weiterbildung in eine Übersichtslandkarte zu bringen. Deren Koordinaten bilden die zwei Dimensionen

- selbstgewählte versus fremdbestimmte Weiterbildung und
- selbst gelerntes, selbst erarbeitetes Wissen und Können versus durch Schulung „beigebrachtes“ Wissen und Können.

Die Zuordnung der einzelnen Formen ist nicht trennscharf machbar, es wird im Schema jeweils eine prioritäre Situierung vorgenommen. Beispiel: „Lernen aus Fachliteratur“ ist am häufigsten eine selbstgewählte Form, kann als „Pflichtlektüre“ aber auch fremdbestimmt vorkommen. Oder: Supervision kann als moderierte Intervention ganz nahe am Pol „selbstgelernt“ oder als eher direktives Coaching näher beim Pol „beigebracht“ liegen.

Abb.: Vielfalt der Anlässe, Orte und Sozialformen der beruflichen Weiterbildung



Qualitätssicherung bei den Angeboten

Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen aller Stufen und Schulleitungen muss hochstehend, bedarfsgerecht, aktuell, vielfältig, motivierend und stimulierend sein. Unabhängig von der Zielsetzung der Weiterbildung (Weiterentwicklung des Unterrichts, Umsetzung von Bildungsreformen oder laufbahnbezogene Weiterqualifizierung) hat sie standesgerecht, begleitend und unterstützend zu sein. Sie leistet so einen wichtigen Beitrag zum professionellen Selbstverständnis der Lehrpersonen aller Stufen.

Ziel der Weiterbildung ist es, einen nachhaltigen Beitrag an die Qualität und Funktionalität der Schule zu leisten sowie einen pädagogischen Mehrwert zu generieren. Sämtliche Weiterbildungsanbieter holen deshalb bei den Teilnehmenden regelmässig Rückmeldungen ein, evaluieren diese und entwickeln ihr Angebot – in Rücksprache mit dem Auftraggeber – entsprechend weiter.

Transferunterstützende Massnahmen

Wirkungsevaluationen zeigen immer wieder, dass die Übertragung von „auswärts“ Gelerntem auf die konkrete, spezielle Situation an der eigenen Schule bzw. in den eigenen Klassen unterschiedlich gut gelingt. Damit Transfer gelingt, müssen alle drei Partner ihren Beitrag leisten:

- Die Kursverantwortlichen achten auf transfergünstige Lehr- und Lernsettings nach den altbekannten Kunstregeln transferförderlicher Unterrichtsführung: Zentrale Einsichten/Grundprinzipien herausarbeiten, Variation der Anwendungsbeispiele, häufige meta-kognitive Zwischenhalte („Was passiert hier gerade?“) und Wiedergabe von Gelerntem in eigenen Worten (Paraphrasieren, frei aufschreiben lassen, Lerngespräche etc.). Die Kursverantwortlichen haben überdies darauf zu achten, dass die Lerngruppe transfergünstig zusammengesetzt ist bezüglich Offenheit für „lautes Denken“ oder bezüglich Gemeinsamkeit der Anwendungsfelder (Industriemanager und Lehrerinnen in derselben Lerngruppe sind zwar unter anderen Titeln gegenseitig anregend, bezüglich Transferförderung aber eher eine Schwierigkeit).
- Die Lehrpersonen selbst kümmern sich um transfergünstiges Lernen: durch Mitschreiben in eigenen Worten, durch Fragen nach Beispielen, durch insistieren auf der Klärung von nicht Verstandenem, durch lautes Denken in Gesprächssituationen, durch die Nutzung von Lernjournals oder von Lernpartnerschaften.
- Die Schulleitung bzw. das Schulteam „zapft“ auswärts erworbenes Wissen und Können an, lässt sich davon erzählen. Der gemeinsame Besuch von Weiterbildungen als Lernpartnerschaft (zu zweit oder als Kleingruppe), welche sich gegenseitig bei der Umsetzung im Alltag unterstützt, wird zeitlich und finanziell begünstigt.

Biografiegerechte Weiterbildungsangebote

In den Beruf einsteigende Lehrerinnen und Lehrer haben bezüglich ihrer Weiterbildung andere Bedürfnisse und Möglichkeiten als Lehrpersonen mit dreissig Jahren Berufserfahrung. Dies betrifft sowohl die Inhalte wie auch die Formen des Lernens und den Umgang mit Verpflichtungen und Freiräumen. Hauptsächlich dozierende Eintopfangebote werden dem fast nie gerecht. In (dienst)altersgemischten Veranstaltungen sind die je unterschiedlichen bio-grafischen Voraussetzungen der Teilnehmenden aktiv als Austausch-Ressource zu nutzen.

Die Sommerkurse des swch.ch² erhalten und stärken

Eine sehr spezielle Art von Weiterbildungsangebot sind die seit 120 Jahren existierenden Sommerkurse des Vereins swch.ch (früher „Handarbeit und Schulreform“). Die in der Regel einwöchigen Kurse in einer wechselnden Schweizer Stadt werden jeweils von mehreren Tausend Lehrpersonen besucht. Der besondere Wert dieser freiwilligen Kurse in den Sommerferien liegt in der mehrtägigen Klausursituation, welche eine entsprechend intensive Arbeitsweise zulässt, in der interkantonalen Bestückung der Kurse mit Austauschmöglichkeiten über das vertraute „Revier“ hinaus und in der Verbindung von Kursarbeit mit vielfältigen Begegnungen beruflicher, kultureller und privater Art in den Randzeiten. Die meistens erhebliche persönliche Investition in den Besuch dieser Kurse fördert die Verbindlichkeit des Lernarrangements. Und die soziale Umgebung mit mehreren Tausend Kolleginnen und Kollegen stimuliert überdies die berufliche Identität, das Wir-Gefühl wird als kräftigend erlebt.

Die Bereitschaft der Gemeinden und Kantone zur finanziellen Unterstützung dieser Kurse ist sehr unterschiedlich. Ein Ausbau der Anerkennung und der materiellen Unterstützung des Kursbesuchs bzw. der Anbieterorganisation wäre eine lohnende Investition in die Personalentwicklung und würde zusätzliche Teile der Lehrerschaft zum Kursbesuch motivieren. Der LCH setzt sich bei den Kantonen und der EDK dafür ein, nötigenfalls über finanzielle Beiträge die Zukunft dieses Angebots zu erhalten und zu stärken.

Sabbaticals

Zu einer biografiegerechten Weiterbildungspolitik in einem professionellen Berufsfeld gehören auch Sabbaticals, also mehrmonatige Freistellungen zu Regenerations- und Weiterbildungszwecken. Diese Form von Weiterbildung muss Lehrpersonen aller Stufen, die schon einige Jahre im Schuldienst tätig sind, die Möglichkeit bieten, Distanz vom Schulalltag zu nehmen und in intensiver Form persönlich und für den Schulbetrieb Sinn machende Weiterbildungsprojekte zu verfolgen. Sabbaticals dienen in diesem Sinne also auch der persönlichen Standortbestimmung, geben Impulse für die mittel- und langfristige berufliche Entwicklung.

Auf die ganze Dauer der Berufstätigkeit bis hin zur Pensionierung (und bei einem Vollpensum) gerechnet, muss der Anspruch auf einen bezahlten Sabbatical mindestens das Volumen von einem Jahr (bei Teilpensen anteilsweise) garantiert sein. Dieses Volumen kann in drei oder vier Sabbaticals alle paar Jahre aufgeteilt werden. Neben der Nutzung bestehender Semester- oder Quartalsangebote soll auch eine individuelle Weiterbildungsaktivität möglich sein (z. B. fachliche Weiterbildung an einer Hochschule, Auslandsaufenthalt, Praktikum in der Wirtschaft).

Die Lehrpersonen müssen das Recht haben, über die Gestaltung dieser bezahlten Sabbaticals frei zu entscheiden. Allerdings muss gegenüber der vorgesetzten Stelle über den Nutzen für die Schule bzw. für den eigenen Unterricht Rechenschaft abgelegt werden. Unter dieser Bedingung ist die Stellvertretung vollumfänglich durch den Schulträger zu übernehmen.

Verlässliche Planungsperspektiven

Ein weiteres Merkmal von Professionalität ist, dass die Lehrpersonen und die Kollegien überhaupt eine mittelfristige Weiterbildungspolitik konzipieren und umsetzen können, ohne ständig im Rahmen überbordender Reformprojekte von einer Kurzbesuchung zur anderen gehetzt zu werden. Professionalität schliesst zwar auch die Beweglichkeit des Reagierens auf Veränderungen ein, muss aber auf ein geschütztes Mass an Verlässlichkeit für seriöse, mittelfristige Planung zählen können.

² Analoges würde für die – leider unterbrochene – Tradition der VSG-Studienwochen für Lehrerinnen und Lehrer der Gymnasien gelten. Eine Wiederbelebung wäre wünschbar.

6. RESSOURCEN: FINANZIERUNG UND ZEITGEFÄSSE

Es ist ein Gebot der Professionalisierung des Berufs und der Findung einer besseren Balance zwischen Qualifizierungsbedürfnissen des Schulbetriebs und der professionellen Selbststeuerung der Lehrpersonen bezüglich ihrer Weiterbildung, dass möglichst grosse Ressourcenanteile bei den Lehrpersonen und Schulen vor Ort verfügbar sind. Dies betrifft einerseits die zeitlichen Ressourcen, wo es die für berufliches Lernen bzw. Weiterbildung erforderlichen Anteile an Arbeitszeit zu schützen gilt. Andererseits gilt dies auch für die finanziellen Ressourcen im Sinne von Einkaufsmitteln für Weiterbildung (Kursgelder, Coachingleistungen etc.).

Mehr Ressourcen zu den Nutzern

Man wird den Verdacht nicht los, dass die Entwicklung der letzten zehn Jahre dazu geführt hat, dass ein immer kleiner werdender Anteil eines „Weiterbildungsfrankens“ am Ende beim Nutzer von Weiterbildung ankommt. Es werden heute massiv mehr Mittel aufgewendet für den Druck von Broschüren, für ein aufwendiges Vertrags- und Abrechnungswesen, für die Finanzierung von Hierarchien und Verwaltungen und für die Projektierung von Angeboten, von denen ein nicht unerheblicher Teil mangels Nachfrage nie zustande kommt.

Langzeiterfahrungen aus anderen Ländern und in der Schweiz mit den Schulen der Sekundarstufe II haben gezeigt, dass die Schulen durchaus qualitativ mit Eigenressourcen als Einkaufsmittel für individuelle und gemeinschaftliche Weiterbildungen umgehen können. Die öffentlichen wie auch die privaten Anbieter hätten sich auf einem freien Nachfragemarkt zu behaupten und entsprechend haushälterisch mit den Mitteln umzugehen. Und auch die Schulen bzw. die Lehrpersonen (mit ihren „Weiterbildungsgutscheinen“) wären nicht an unproduktiven Kosten, sondern an einer bedürfnisorientierten Nutzenoptimierung interessiert. Die Mund-zu-Mund-Propaganda aufgrund erlebter hochwertiger Weiterbildungsveranstaltungen würde wichtiger.

Ein oft wiederholtes Gegenargument heisst: Aber wenn der Kanton für die Umsetzung gross-flächiger Reformen (beispielsweise im Fremdsprachenbereich) sinnvollerweise entsprechend grossflächig funktionierende Qualifizierungsangebote bereitstellen muss, geht das doch nur über zentral organisierte Angebote. Das Argument ist falsch. Der Kanton kann – genau gleich wie im Lehrmittelwesen – als Besteller (hier: einer Qualifizierungsleistung) auftreten und – soweit sinnvoll und möglich – eine Ausschreibung durchführen, wobei die Qualität immer wichtiger sein muss als der Preis. Er kann dann die verschiedenen Angebote prüfen und zuhause der Schulen approbieren. Die Schulen kaufen schliesslich ihnen passende Angebote für ihr Personal bei dem auf dem Markt zugelassenen Anbieter ein und bezahlen das über ihre dafür bereitgestellten Weiterbildungsressourcen. Dies ist natürlich nicht in allen Fällen sinnvoll und möglich; hingegen ist konsequent und öffentlich nachvollziehbar zu prüfen, ob im jeweiligen Falle eine solches Wettbewerbsverfahren oder aber ein Monopolauftrag mit Pflichtkonsum angezeigt ist.

Konkret bedeutet das dann auch, dass nicht jede Lehrperson dasselbe Weiterbildungsprogramm zu absolvieren hat, sondern auf der Basis einer Befähigungs-Zielnorm sich die individuelle Ergänzung der Qualifikationen holt. Einzelne Lehrpersonen werden diese Zielnorm schon erfüllen und brauchen keine zusätzliche Weiterbildung, andere werden sich autodidakt qualifizieren, wieder andere sich in selbstgesteuerten Lerngruppen organisieren oder sich passende Kursangebote suchen oder bei Erfahrenen hospitieren gehen.

Auch hier wird wieder sichtbar, wie wichtig eine professionelle Personalführung und Portfolio-Politik ist. Denn Voraussetzung für die Anerkennung einer Lehrbefähigung ist dann nicht das gehorsame Absitzen kollektiv verabreichter Kurse, sondern der Nachweis entsprechender Befähigungen, welche aus ganz unterschiedlichen Lernorten stammen können. Die Schulleitungen müssen in die Lage versetzt werden, diese Portfoliokontrolle und entsprechende Feststellung der Lehrbefähigung vorzunehmen und zu verantworten. Im Konfliktfall soll die Schulaufsicht strittige Nachweisfälle subsidiär überprüfen und entscheiden.

Ressourcenverteilung an geleiteten Schulen

Wo finanzielle und zeitliche Ressourcen für die Weiterbildung dezentral angelagert sind, macht eine Ressourcenzuteilung durch die Schulleitung im Rahmen der Personalentwicklungsaufgabe Sinn. Die über die Schulleitung zu vergebenden bzw. zu bewilligenden Mittel für die individuelle Weiterbildung pro Lehrpersonen dürfen aber zu höchstens 50 % in den Händen der Schulleitung sein, mindestens 50 % müssen in Form von frei zu handhabenden Weiterbildungsgutscheinen in den Händen der Lehrpersonen sein.

Wie viel Selbstfinanzierung durch die Lehrerschaft?

Hier gelten die Grundsätze, wie sie (entgegen anders lautender Gerüchte) auch in der Privatwirtschaft üblich sind: Weiterbildungen, die dem Tüchtigkeitserhalt, der Weiterentwicklung des Personals im Dienste der Schule dienen, werden vom Schulbetrieb vollumfänglich finanziert. Dies gilt auch für Spesenaufwendungen. Weiterbildungen, welche als persönliche „Karriereinvestitionen“ zu werten sind und insbesondere zu einer markanten Erhöhung der Besoldung führen, können teils von der Schule, teils von den Mitarbeitenden selbst finanziert werden. In solchen Fällen wird der Ertragswert für die Schule und für die Lehrperson beurteilt und dann üblicherweise eine entsprechende Treue- bzw. Rückzahlungsvereinbarung abgeschlossen: Bei beispielsweise fünf Jahren Verbleib an der Schule nach Abschluss der Ausbildung übernimmt die Schule die ganze Weiterbildungsaufwendung, bei vorzeitigem Abgang bzw. Wechsel zu einem anderen Arbeitgeber bezahlt der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin anteilmässig einen Teil der Weiterbildungskosten zurück.

Es geht nicht an, eine Mitfinanzierung der Weiterbildung durch die Lehrpersonen unter dem Titel „Erhalt der Stelle“ zu verlangen. Das wäre eine faktische Besoldungskürzung. Die Lehrpersonen sind nicht für den entstehenden Qualifizierungsbedarf verantwortlich zu machen, dieser kommt vom Betrieb Schule her und ist ergo auch von diesem zu finanzieren.

Wie weit soll Weiterbildung lohnwirksam³ werden?

Diese Frage wird immer wieder auch innerhalb der Lehrerschaft kontrovers diskutiert. Folgendes Schema zeigt, in welchen Fällen Lohnwirksamkeit angebracht ist und wo nicht:

	Weiterbildung führt zu neuer Funktion, welche aber nicht mehr Verantwortung, Risiko und/oder Aufwand beinhaltet	Weiterbildung führt zu neuer Funktion mit mehr Verantwortung, Risiko, Mehraufwand, mehr Komplexität
Weiterbildung selbst bezahlt	Ausmass verhandeln	stark lohnwirksam
Weiterbildung von Schule bezahlt	nicht lohnwirksam	lohnwirksam

Geschützte Zeitgefässe bereitstellen

Wie oben schon erwähnt, ist die Arbeitszeit der Lehrpersonen mittlerweile an einem obersten Plafonds angelangt und sind die verfügbaren Zeiträume für die persönliche Weiterbildung zu eng geworden. Wenn man bei der Forderung einer Normalarbeitszeit von 1'950 Stunden bleibt und darin 5 % der individuellen Jahresarbeitszeit für berufliche Weiterbildung reserviert, dann kommt man auf knapp hundert Stunden oder rund zwölf Tage im Jahr. Dieses Zeitgefäss ist unbedingt zu schützen. Und schulintern angeordnete kollektive Weiterbildungen sollten nicht mehr als einen Drittel dieser Zeit beanspruchen. Damit dieses, für die Qualitätserhaltung des Schulsystems extrem wichtige Zeitgefäss auch wirklich geschützt werden kann, müssen Beanspruchungen in anderen Bereichen abgebaut werden. Das betrifft namentlich die Anzahl Pflichtlektionen, die zu vielen unseriös veranstalteten Reformen und der Teil an schulinternen Konferenzen und Tagungen, der als unproduktiv erlebt wird.

Wird eine Weiterbildung vom Arbeitgeber bzw. von der Schulleitung als verbindlich erklärt, so entspricht die Teilnahmeverpflichtung pro rata dem Anstellungsgrad. Wo dies – was meistens der Fall ist – bei Lehrpersonen mit einem Teilpensum nicht Sinn macht, ist zwischen der Schulleitung und der betroffenen Lehrperson eine gemeinschaftliche Kompensationslösung (in Form von Zeit oder Geld) zu treffen.

7. ZERTIFIKATSAUSBILDUNGEN

Wie bereits oben postuliert, braucht es vermehrt nachhaltige Formen von Weiterbildung mit geklärtem Bedarf, mit Vor- und Nachbereitung, mit Vernetzung in der persönlichen und Schulentwicklung, mit ausreichend Zeit für die Erarbeitung und den Transfer in den Schulalltag, für Lernkontrollen, etc. sowie mit der Würdigung des Gelernten im Berufsfeld. Das spricht für mehr langfristig angelegte Qualifizierungsprogramme.

Nun ist es Brauch geworden, längere Weiterbildungen gemäss den Bologna-Regeln mit einem Zertifikat (CAS/DAS/MAS) zu versehen. Als blosses modisches Branding- bzw. Marketing-Instrument macht das wenig Sinn, bewirkt das am Ende nur eine Titelinflation mit resultierender allgemeiner Entwertung solcher Zertifikate. Zertifikatsausbildungen sind daher selektiv zu bestimmen.

³ „Lohnwirksamkeit“ kann unterschiedlich vollzogen werden: als Aufstieg in der Besoldungsklasse bzw. -stufe, als funktionale Sonderzulage für die Zeit der Ausübung der Spezialfunktion, als Abgeltung in Form von Zeit (Kompensation von Überstunden).

Bedarfskriterien für Zertifikatsausbildungen

Für bestimmte Funktionen im Schulsystem ist eine formelle Qualifizierung mit Zertifikat durchaus sinnvoll oder gar erforderlich. Es können drei Gründe für die Ausfertigung von Zertifikaten unterschieden werden:

- **Verantwortung/Sorgfaltspflicht:** Die über Weiterbildung führende Ausübung einer Funktion ist mit viel Macht über Abhängige, mit erheblichem Ressourceneinsatz oder mit einem beträchtlichen Schadenpotenzial bei schlechter Ausführung verbunden.
- **Begründung für Privilegien/Ressourcenkonsum:** Die über Weiterbildung führende Ausübung einer Funktion ist mit „Belohnungen“ verbunden, mit mehr Lohn, mit freierer Arbeitszeiteinteilung, mit hohem Ansehen, mit noblerer Ausstattung etc.
- **Begründung für weitere Ausbildungsetappen:** Das Zertifikat bescheinigt die Berechtigung, ohne Auflagen weiterführende Ausbildungen antreten zu dürfen (z. B. Bachelor – Master).

In allen diesen Fällen muss das Zertifikat mit den erforderlichen Informationen über die erworbenen inhaltlichen Qualifikationen und die darin gründenden beruflichen Berechtigungen sowie über den dafür geleisteten zeitlichen Aufwand versehen werden.

Dieses sind abschliessend die Kriterien für den Bedarf an Zertifikatsweiterbildungen. Blosses Sammeln von Zertifikaten für den „Trophäenschrank“ macht keinen Sinn. In vielen Fällen reicht ein Kursattest und eine persönliche Dokumentation im eigenen Portfolio.

Wildwuchs beenden

In den letzten Jahren ist viel Wildwuchs an Zertifikatskursen entstanden, welche die Fachhochschulen bzw. Pädagogischen Hochschulen meist in Eigeninitiative auf den Markt bringen: Einerseits mangelt es an der Vergleichbarkeit der CAS/DAS und MAS bezüglich Inhalt und Anforderungsniveau, andererseits steigt die Gefahr, dass bei fehlendem Bedarfsnachweis die Zertifikate in der Praxis bzw. auf dem Arbeitsmarkt nichts wert sind.

Die EDK hat mit Datum vom 17. Juni 2004 ein „Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf“ in Kraft gesetzt. Im Reglement ist ein Bedarfsnachweis als Kriterium nicht vorgesehen. In Artikel 2 wird lediglich verlangt, dass der Inhalt von Zusatzausbildungen „eine Mehrheit der Kantone betreffen“ soll. „Betreffen“ ist sehr schwach und kann für alles und jedes behauptet werden. Der LCH fordert, einen Bedarfsnachweis in besser geregelter Art in das Reglement aufzunehmen. Die Opportunitätsbehauptung der interessierten Anbieter genügt auf keinen Fall; es müssten Bedarfserklärungen von mehr als der Hälfte der Kantone vorliegen, um ein Anerkennungsverfahren überhaupt einzuleiten. Denn es ist abzusehen, dass das Label „EDK-anerkanntes Profil“ rasch als Marketingvorteil im wuchernden Konkurrenzmarkt der CAS- und MAS-Angebote der Hochschulen entdeckt wird.

Verantwortung auch auf Seiten der Lehrpersonen

Es ist jedermann frei gestellt, irgendwelche interessierende Zertifikatskurse zu absolvieren, sofern das damit verbundene Risiko mangelnder Anerkennung und Nutzung bzw. Rentabilität (z. B. Lohnwirksamkeit) selbst getragen wird. Es empfehlen sich trotzdem einige Sorgfaltsmassnahmen:

Am Anfang der beruflichen Neuorientierung steht die selbstkritische Reflexion. Wer sich für eine Zusatzausbildung oder eine Umschulung entscheidet, muss sich zunächst über seine Fähigkeiten und sein berufliches Potential im Klaren sein.

Professionelles Coaching oder eine Laufbahnberatung können helfen, Klarheit zu schaffen und die Übersicht im heutigen vielfältigen Weiterbildungsangebot zu behalten. Zur Analyse des eigenen Standorts gehören auch die privaten Lebensumstände, das Alter, der Lohn sowie die berufliche Position. Und schliesslich muss frühzeitig geklärt werden, wie die Marktchancen für die erworbenen Zusatzqualifikationen stehen. Dafür sollte nicht den Versprechungen in den Anbieterprospekten geglaubt, sondern vertrauenswürdige Fachstellen konsultiert werden. Davon gibt es allerdings noch zu wenige (siehe Pt. 8).

Soweit Weiterbildungen modular organisiert sind, sollte man sich auch darüber informieren, wieweit der Lehrgang Kohärenz sichernde Massnahmen eingebaut hat (siehe Anhang).

8. ORTE DER PARTIZIPATIVEN STEUERUNG DES WEITERBILDUNGSSYSTEMS

Angesichts der grossen Bedeutung der Weiterbildung für die Schulqualität und angesichts der beträchtlichen finanziellen Mittel, die eine hochwertige Weiterbildung braucht und verbraucht, muss ein kantonaler oder sprachregionaler Ort der Systemsteuerung für diesen Bereich vorhanden sein. Hier geht es vor allem um die Aufgaben:

- Bedarfsmonitoring: Was braucht es?
- Wirksamkeits- und Effizienzmonitoring: Wie wirksam und ökonomisch angelegt sind die Weiterbildungsangebote? Dazu gehören auch das Sammeln und Auswerten qualitativer Erfahrungsdaten über bestimmte Programme/Angebote und über ungewollte Nebenwirkungen des Systems
- Beurteilung des Angemessenheit des Ressourcenvolumens und der Ressourcenverteilung
- Früherkennung neuer Bedürfnisse
- Auswerten von Erkenntnissen der Forschung
- Koordination wo erfolgversprechend
- Einsatz für die Schaffung von möglichst unabhängigen Fachstellen für die Weiterbildungsberatung bei grösseren Projekten (Zertifikatskurse, Umschulungen)

Dieser „Ort“ kann eine Fachstelle sein oder ein ständiges Gremium, wobei alle Partner – Delegierte der Lehrerschaft, freie und Anbieter in öffentlicher Trägerschaft, Fachleute der Weiterbildung und Delegierte der Schulbehörden – vertreten sein müssen.

Entscheidend ist dabei nicht die institutionelle Form, sondern ob das Feldwissen aller Akteure und namentlich der Lehrerschaft auf gültige Art fliessen kann, gesammelt und gebündelt wird und so zu einer steten Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen vor allem der Lehrerschaft nachweislich beiträgt.

Zürich im März 2011 / PK LCH

Anhang

BOLOGNISIERTE WEITERBILDUNGEN: EIN PAAR WARNUNGEN

von Anton Strittmatter

Die Aussicht, vor derselben Wandtafel pensioniert zu werden, vor der man vierzig Jahre jünger angefangen hatte, ist für einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer auch heute noch durchaus in Ordnung, für einen wachsenden Teil ist sie es nicht mehr. Die Öffnung der Berufslaufbahn durch Weiterbildungen mit anerkannten Abschlüssen ist aus berufspolitischer Sicht grundsätzlich zu begrüssen. Die Vertiefung von Kompetenzen in Teilbereichen des Berufs, die Erweiterung des eigenen Einsatzspektrums, Spezialisierungen oder die Qualifizierung für neue Berufsrollen sind ein Merkmal attraktiver Professionen. So weit so gut.

Die Erfahrungen mit dem immens und unübersichtlich gewordenen Angebot an Nachqualifizierungen, Lift-Ausbildungen und neuen Lehrgängen für neue Berufsrollen, meist garniert mit einem CAS, DAS oder MAS, lassen einige Warntäfelchen aufstellen, die man beachten sollte, um nicht eines Tages und um einige Zehntausend Franken erleichtert in Frustikon aufzuwachen. Beim Prüfen von Weiterbildungsangeboten sollten deshalb mindestens die folgenden fünf Gefahren beachtet bzw. die Angebote darauf hin überprüft werden:

1. Bluff mit Anglizismen
2. Erfindungen ohne Bedarfsnachweis
3. Stumpengeleise ohne Anschluss
4. Laufsteg-Inszenierungen
5. Extreme Modularisierung

1. BLUFF MIT ANGLIZISMEN

Es ist in Mode gekommen, Weiterbildungen einen englischen Titel zu geben. Leitung wird zu Management, Lernen zu Learning, Begleitung zu Mentoring, Unterrichtsführung zu Instructional Design, Inhalt zu Content und Erwachsenenbildung zur Adult Education (alles Zitate aus Ausschreibungen von Hochschulen). Wie wenn die Absolventinnen und Absolventen gleich nach der Diplomierungsfeier in Massen nach England oder in die USA auswandern würden. Es kann sein, dass sich dahinter hochwertige und praxisgerechte Angebote verstecken. Es kann aber auch sein, dass da geblufft wird, dass man der eigenen Qualität nicht ganz traut oder nicht so genau weiss, was man wirklich will, und dann den alten Trick des Übertünchens mit gerade trendigen Imponierwörtern anwendet. Der Verdacht, dass solche Anbieter nicht so ganz bei den zu bedienenden Menschen und ihrem Praxisfeld, sondern entweder im schieren Verkaufsstress oder am Schmücken ihres akademischen Trophäenschanks sind, ist jedenfalls nicht von der Hand zu weisen. Er sollte in solchen Fällen anhand konkreter Kursmaterialien, durch Hospitationen als Gasthörer oder im Gespräch mit den Anbietern dem „Deutsch & Deutlich-Test“ unterzogen werden.

2. ERFINDUNGEN OHNE BEDARFSNACHWEIS

Dass die Hochschulen bzw. die Stätten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung innovative Impulse zur Entwicklung des Schulwesens setzen, hat Tradition und ist grundsätzlich wünschbar. Der Profilierungs- und Eigenfinanzierungsdruck der Hochschulen und/oder die Reformbeseeltheit von Dozierenden haben jedoch in den letzten Jahren zu einer Flut von Weiterbildungsangeboten geführt, welche das Schulsystem selbst nie bestellt hat. In den Prospekten wird zwar so getan, wie wenn die Schule nur auf solche Spezialisten warten würde, in der Realität finden die Absolventinnen und Absolventen dann aber kaum eine Stelle, welche ihre besonderen Kompetenzen ausreichend würdigt, ihnen einen guten Platz im System und eine Mehrbesoldung zuerkennt, die zumindest die finanzielle Investition wieder einspielt.

Das „Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf“ der EDK (2004/rev. 2007) ist eine Minimalregelung und im Kern vor allem eine ECTS-Zeit- bzw. Pünktlibuchhaltung; die Anbieter müssen keinen überkantonale überprüften Bedarfsnachweis erbringen oder dürfen ihre Angebote problemlos an dieser ganzen Regelung vorbei auf den Markt bringen.

Man könnte das Ganze mit dem Verweis auf die Mündigkeit des Konsumenten abtun („Selber schuld, wer in Luftschlösser investiert“), wenn da nicht teils übertriebene Versprechungen an der Grenze zu unlauterer Werbung gemacht und Steuergelder beansprucht würden, die vielleicht andernorts im Bildungswesen mit grösserem Nutzwert eingesetzt werden sollten.

Es lohnt sich bei allen Zertifikatsausbildungen, bezüglich künftiger beruflicher Position nicht einfach den Prospekten zu glauben, sondern im Schulfeld abzuklären, ob dafür überhaupt und in genügender Zahl Stellen vorgesehen sind, wie der Markt real aussieht. Viele Angebote denken immer noch (in alter seminaristischer Tradition) nur an das Berufsfeld im eigenen Kanton. Das böse Erwachen kommt dann, wenn man auf den Anstellungsmarkt in anderen Kantonen will.

3. STUMPENGELEISE OHNE ANSCHLUSS

Alle vorliegenden Untersuchungen und Erfahrungen zeigen, dass das grosse Bologna-Freizügigkeitsversprechen in der Praxis noch zu oft nicht funktioniert. Wer glaubt, mit seinem CAS dann andernorts ein DAS oder ein MAS nahtlos anschliessen zu können, wird sehr oft enttäuscht. Drei Hindernisse stehen dieser Durchlässigkeit entgegen: Häufig stimmt zwar der „abgesessene“ Zeitaufwand, sind aber die gelehrten Inhalte überhaupt nicht anschlussfähig an einen anderen Lehrgang. Häufig würde zwar der Anschluss inhaltlich einigermaßen stimmen, aber wird das „Niveau“ der besuchten Institution angezweifelt („Ah, Sie kommen von der Fachhochschule X?“ Gemeint ist: „nur“ von X? „Da arbeiten wir hier bei uns in Y aber zwei Etagen höher; am besten Sie steigen mal bei unserem eigenen CAS ein, und dann sehen wir weiter.“). Dahinter steht manchmal auch das schiere Verkaufsinteresse; man will schliesslich vor allem die eigenen Kurse bzw. Module gut füllen.

Zwar gibt es Freizügigkeitsabkommen im Hochschulbereich, es kümmert sich aber praktisch niemand um deren Durchsetzung. Deshalb tut man gut daran, sich über den realen Marktwert des anvisierten Abschlusses bei anderen Hochschulen zu erkundigen. Was allerdings in der Praxis schwierig ist. Diese Problematik ist leider vorderhand als persönliches Risiko einzukalkulieren, wenn man (was ja nicht immer der Fall ist) mit späteren Aufbaustufen liebäugelt. Vor allem wenn diese nicht an derselben Hochschulinstitution stattfinden, an der man die Grundstufe absolviert hatte.

4. LAUFSTEG-INSZENIERUNGEN

Einzelne Angebote ähneln einer Modeschau: Bis zwanzig „Referenten“ promenieren auf dem Laufsteg an den Teilnehmenden vorbei. Das ist manchmal gut gemeint als inhaltlich reiches Angebot, manchmal entsteht der Eindruck von blossem Namedropping zu Verkaufszwecken oder einer Verlegenheitslösung bei einem übereilt auf den Markt geworfenen Angebot. In wieder anderen Fällen besteht Druck von Seiten der Hochschulinstitution, bestimmte Dozierende in der Weiterbildung zu „platzieren“, weil deren Pensen noch arrondiert werden müssen.

Die Qualität des Gebotenen ist dann oft sehr unterschiedlich. Die Trosthypothese, die Teilnehmenden würden die gebotene Vielfalt in ihrem Gehirn dann schon irgendwie zu Erkenntnissen und Kompetenzen zusammensetzen, ist mehr als gewagt. Von solchen Programmen ist schlicht abzuraten – es sei denn man wolle nicht wirklich Kompetenzen erwerben, sondern nur ein Zertifikat abholen.

Ein paar „Integrations-Module“ reichen nicht aus, den auf dem Laufsteg angerichteten Wirrwarr zu ordnen und vor dem Vergessen zu schützen.

5. EXTREME MODULARISIERUNG

Viele Zertifikats-Weiterbildungen sind modular aufgebaut. In der Theorie verspricht man sich davon eine verbindlichere, lernzielorientierte Planung, einen portfolioartiger Kompetenznachweis, eine grosse zeitliche Flexibilität bezüglich Reihenfolge des „Absolvierens“ der Ausbildungsteile, eine grössere individuelle Wahlfreiheit beim angestrebten Kompetenzenprofil und gleichzeitig eine hohe, institutionenübergreifende Anerkennung von Teilabschlüssen bei Bewerbungen bzw. Weiterausbildungen. Bereits diese Aufzählung lässt erahnen, dass das alles nicht ohne weiteres unter einen Hut zu bringen ist. Erkennbar sind mindestens vier Nachteile oder Schwierigkeiten:

- **Der Mehraufwand für die Dozierenden und die Studierenden** (gegenüber klassischen linearen Lehrgängen) ist beträchtlich und nicht immer im Verhältnis zum Gewinn. Schulseitig fallen zunächst hohe Entwicklungs- und Controlling-Aufwände an. Bereits geht die zynische Rede von der „Modulstrafe“ um: Die Studierenden geraten in eine dichte Kaskade von Lernkontrollen/Modulnachweisen, welche zu einer lustlosen „Absolvieren/Erledigen-Haltung“ führen und kaum noch Energie für neugierige Eigenaktivität übrig lassen. Und die Dozierenden sind Hunderte von Stunden damit beschäftigt, Modulnachweise zu lesen und zu befeedbacken, was ebenso öde werden kann und – wo es nicht oder nur ungenügend in die Ressourcenbemessung integriert wurde (Pflichtstundenreduktion oder Honoraraufbesserung) – zu einer realen Verschlechterung der Arbeitsbedingungen geführt hat.
- Es droht ein **Kohärenzverlust**. Wie schon bei der Diskussion der „Laufsteg-Inszenierungen“ ausgeführt, haben die modularisierte Lehrgänge grundsätzlich mit dem Kohärenzanspruch qualifizierender Aus- und Weiterbildung zu kämpfen: Eine gute Ausbildung muss oft einen gewissen logischen Aufbau haben, im spiralförmigen Lernen Kompetenzen um Themen bzw. wechselnde Problemstellungen herum langsam aufbauen können, im passenden Moment Querbezüge zu anderen Sachbereichen herstellen, oft auch die berufsfeldspezifische Persönlichkeitsentwicklung kontinuierlich fördern und kontrollieren (Verlässlichkeit, Kritikfähigkeit, Führungskraft, Empathie etc.). Bei einer weit gehenden Modularisierung droht die Kohärenz der Ausbildung einem losen Patchwork zu weichen. Deshalb braucht es in solchen Lehrgängen einige bewusst gesetzte kohärenzsichernde Elemente.
- Wo die Modularisierung mit Wahlfreiheiten seitens der Studierenden verbunden ist, **verteuert das in kleineren und mittleren Instituten die Lehrgänge**. Denn dort müssen Module häufig in Unterbelegung angeboten bzw. durchgeführt werden. Wo dies finanziell nicht möglich ist, passieren massiven Einschränkungen der real praktizierten Modularität (z. B. mehr Pflichtmodule, engere Vorschriften zur Reihenfolge, gewisse Module nur noch alle zwei Jahre) - was nicht selten an der Grenze von Vertragsbrüchigkeit liegt. Oder dann führt dies zu einem erheblichen Konkurrenznachteil kleiner und mittlerer Institute, die so im Markt nicht überleben können. (Was manchmal keine Tragödie ist, und manchmal eben doch ...)
- Und wie schon gesagt: Das „Bologna-Motiv“, die angestrebte **breite Anerkennung** absolvierter Module über die Institutionsgrenzen hinaus, erweist sich rasch mal als **frustrierende Illusion**. Gerade bei Zertifikatslehrgängen, die stark modularisiert waren, kann die weiterführende Institution (wenn sie nicht im selben Hause ist) zwar die ausgewiesenen ECTS-Punkte zählen, was die Bewerberinnen und Bewerber an realem Wissen und Können mitbringen, ob sie inhaltlich an die nächste Stufe wirklich anschlussfähig sind, bleibt aber oft unklar. Einige Institute geben sich Mühe, anhand von Unterlagen/Portfolios und Interviews die Anschlussfähigkeit gut und nachvollziehbar zu klären (Stichwörter: „Aufnahme sur dossier“ bzw. „validation des acquis“), andere verweisen fast routinemässig auf eigene Angebote, die auf tieferer Zertifikatsstufe noch zu absolvieren seien, bevor man zu den höheren Weihen zugelassen werden könne.

Es empfiehlt sich, stark modularisierte Angebote nicht nur in ihren angenehmen Seiten wahrzunehmen, sondern auch auf die genannten Gefahren hin zu untersuchen, bevor man einsteigt.

6. KOHÄRENZ-SICHERUNG BEI MODULARISIERTEN LEHRGÄNGEN

Um den Verlust an Kohärenz eines Lehrgangs durch die Modularisierung wenigstens teilweise wettzumachen, können und sollen verschiedene Ausbildungselemente eingerichtet werden:

- Ein Gesamtcurriculum, welches nicht bloss (jonglierbaren) Stoff, sondern die zu erwerbenden (beruflichen) Kompetenzen nennt.
- Ein „Einschwören“ der beteiligten Ausbilderinnen und Ausbilder auf dieses Konzept, sodass sie – egal, an welcher Stelle der modularen Ausbildung sie gerade wirken – kohärent zum Ganzen beitragen.
- Begleitrollen: Ausbilder/-innen, welche durch die Ausbildung hindurch begleiten bzw. an „Haltestellen“ Synthesen befördern. Und „Integrationsmodule“, welche an „Haltestellen“ des Lehrgangs Synthesen, Zwischenhalte, Bilanzen und die Generierung neuer Fragen befördern.
- Interaktive Lernjournale: Lerntagebücher, welche von Ausbildungsverantwortlichen unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs (und nicht bloss in der engen Optik des einzelnen Moduls) gegen gelesen und kommentiert werden.
- Lerngruppen, welche die Teilnehmenden – auch wenn sie unterschiedliche Module kombinieren – in ihrem Weg der Qualifizierung unterstützen (Fallbearbeitung, Transferhilfe, Arbeitsplatzbesuche, kollegiales Gegenlesen von Lernjournalen, Feedback auf die erlebte Ausbildung).
- Supervisionsgruppen, welche den Transfer Berufspraxis – Ausbildung im Auge haben bzw. durch Fallbearbeitungen die Syntheseleistung befördern.
- „Interdisziplinäre“ Arbeiten: Aufgabenstellungen, welche die Themen verschiedener Module transzendieren bzw. deren Anwendung befördern.

Die ersten drei Punkte halten wir für obligatorisch. Denn ohne sie bleiben die übrigen Kohärenzmassnahmen mehr oder weniger wirkungslos.

Zürich, 16. April 2011 / AS