

Lehrer fördern

Ludwig W. Huber

Hermann Lange

Ewald Terhart

Vorstudie
zur Deutschen Lehreraakademie

Lehrer fördern

Vorstudie zur Deutschen Lehrerakademie

– August 2003 –

Professor Dr. Dr. h. c. Ludwig W. Huber
Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik

Dr. h. c. Hermann Lange, Staatsrat a. D.
Hamburg

Professor Dr. Ewald Terhart
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Die vorliegende Studie wurde im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft erstellt. Die Durchführung wurde von gol in wissenschaftsmanagement initiiert und koordiniert. Die inhaltliche Verantwortung liegt ausschließlich bei den Autoren.

gol in wissenschaftsmanagement
dr. simon gol in
Steindamm 3
D-20099 Hamburg
telefon +49/40/28 00 76 76
telex +49/40/28 00 76 99
e-mail dialog@golin.net
web www.golin.net

Inhalt

Einführung	4
1. Zur Situation des Lehrerberufs	6
2. Reform der Lehrerbildung	8
3. Fort- und Weiterbildung von Lehrern: Situation und Desiderate	10
4. Bestehende Best-Practice-Programme: Profile und Grenzen	14
5. Die spezifischen Möglichkeiten eines Förderwerks für Lehrer	18
6. Fragestellungen der Kontextstudie	20
7. Lehrerinnen und Lehrer als Akteure auf dem Weg zu einer erneuerten Schule – Überlegungen aus bildungspolitischer Sicht	21
8. Zusammenfassung	24
9. Literaturverzeichnis	26

Einführung

Wissen und Können in zentralen Kompetenzbereichen [Sprachkompetenz einschließlich fremdsprachlicher Kompetenz, mathematische Modellierungsfähigkeit, Medienkompetenz, Wissen um Lernstrategien usw.] werden für das Leben in einer Informationsgesellschaft zunehmend bedeutsam. Für ein hohes Niveau des Lernens in diesen [und anderen] Bereichen zu sorgen ist eine zentrale Aufgabe des Bildungswesens. Ihr gerecht zu werden dient der Sicherung einer zukunftsfähigen Gesellschaft wie der Ermöglichung einer angemessenen Teilhabe aller Menschen an den kulturellen, politischen und ökonomischen Entwicklungen ihrer Zeit gleichermaßen. Die Ergebnisse der aktuellen Vergleichsuntersuchungen zu Schülerleistungen auf internationaler [TIMSS, PISA] und nationaler Ebene [DESI, LAU, MARKUS, QuaSUM] haben gezeigt, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen in den genannten Bereichen nicht ausreichend sind. Zudem werden Bildungslaufbahnen in Deutschland noch immer in großem Umfang von der sozialen Herkunft bestimmt. Schulen und Lehrkräfte in Deutschland stehen deshalb vor der Aufgabe, neue Konzepte für ein erfolgreiches Lernen aller Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. Sie müssen wachsenden Anforderungen genügen und gleichzeitig den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Lernens Rechnung tragen. Es geht nicht darum, einem Verfallsprozess zu wehren und die Rückkehr zu Bekanntem und Gewohntem anzutreten. Vielmehr ist ein Modernitätsrückstand auszugleichen. Es sind Entwicklungen nachzuvollziehen, die inzwischen in vielen Ländern zu neuen Lösungen für die Gestaltung von Schule und Unterricht geführt haben.

Die Untersuchungen haben zu einer klaren Erkenntnis der zu lösenden Probleme geführt. Sie haben freilich nicht schon die Rezepte ihrer Lösung geliefert. Dennoch ist schon jetzt erkennbar, dass an vielen Punkten gleichzeitig anzusetzen ist: Es geht sowohl um didaktische und curriculare Fragen als auch um Fragen der Lehrerqualifikation, der Veränderung struktureller Rahmenbedingungen, der Steuerung des Schulwesens und der Veränderung des „Nutzerverhaltens“ innerhalb des Schulwesens¹. Trotz der Vielschichtigkeit der Ansatzpunkte ist eines sehr deutlich: Alle Veränderungsbemühungen werden nur Erfolg haben, wenn es gelingt, Lehrerinnen und Lehrer zu aktiven Mitgestaltern einer neuen Wirklichkeit von Schule und Unterricht zu machen. Dabei helfen Durchgriff und Weisung als die traditionellen Mittel des Handelns innerhalb bürokratischer Organisationen wenig. Schulen sind vielmehr als „professional bureaucracy“² zu verstehen, bei der die Leistungserstellung in besonderer Weise vom Sachverstand, von der Expertise und der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den operativen Einheiten abhängig und nur schwer von außen steuerbar ist.

Die Chance, Lehrerinnen und Lehrer für eine stärkere Mitgestaltung zu gewinnen, ist groß. Die Ergebnisse von PISA haben ganz unverkennbar bei Lehrkräften wie bei Lehrerorganisationen ein Umdenken und eine Offenheit erzeugt, die es in dieser Form „vor PISA“ nicht gegeben hat. Natürlich gibt es bei vielen Betroffenen noch immer Unsicherheit und Zurückhaltung gegenüber Veränderungen, deren Voraussetzungen und Folgen noch kaum abzuschätzen sind. Dennoch ist ein Anfang gemacht. Es kommt jetzt darauf an, die Gelegenheiten zu nutzen.

¹ Vgl. H. Lange: PISA und kein Ende: Was bedeuten die Untersuchungen für die Schulverwaltung? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens [RdJB], 2/2003, S. 193ff.

² H. Mintzberg: Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey 1983.

Diesem Ansatz folgt das Konzept der Deutschen Lehrerakademie, deren Kontext im Folgenden beleuchtet wird. Die Deutsche Lehrerakademie setzt bei dem Potenzial der herausragenden Lehrerinnen und Lehrer an. Um die nötigen Veränderungsprozesse voranzutreiben, bedarf es engagierter und kompetenter Lehrkräfte, die die veränderten Anforderungen an ihren Beruf aufgreifen und als Multiplikatoren in ihrem Umfeld wirken können. Die Untersuchung versucht zu klären, inwieweit eine Institution wie die vorgeschlagene Deutsche Lehrerakademie zu einer Verbesserung von Unterrichts- und Schulqualität beitragen und somit die notwendig gewordenen Entwicklungen im System Schule vorantreiben kann.

Die Vorstudie skizziert die spezifischen Möglichkeiten einer Deutschen Lehrerakademie im Kontext der bestehenden Lehreraus- und -fortbildung, der vorhandenen Best-Practice-Programme sowie der generellen Situation des Lehrerberufs. Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen in zwei Richtungen: Zum einen besteht – vor dem Hintergrund der bestehenden Lehrerfortbildungs- und Best-Practice-Modelle – der Bedarf an einer Deutschen Lehrerakademie; daher wird der Aufbau einer solchen Institution nachdrücklich befürwortet. Zum anderen kommt die Vorstudie zu dem Ergebnis, dass eine weiter gehende wissenschaftliche Beschäftigung mit den hier skizzierten Fragestellungen die Entwicklung der Deutschen Lehrerakademie – in Form einer ausführlichen Kontextstudie – begleiten sollte.

1. Zur Situation des Lehrerberufs

Es ist nicht leicht, die gegenwärtige Situation des Lehrerberufs in kurzen Zügen zu skizzieren. Die teilweise sehr unterschiedlichen Verhältnisse innerhalb der verschiedenen Lehrerberufe [vom Grundschullehrer bis zum Berufsschullehrer], die erst allmählich breiter werdende empirische Forschung zum Lehrerberuf, die durch den gesellschaftlichen Wandel bedingten immer neuen Anforderungen an die Lehrer sowie schließlich die in der öffentlichen Bildungsdebatte stark divergierenden Beschreibungen und Bewertungen der Lage der Lehrer lassen eigentlich keine einheitliche Situationsbeschreibung zu. Trotz dieser Unübersichtlichkeit der Verhältnisse können – vor dem Hintergrund einschlägiger Analysen aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung – folgende Punkte festgehalten werden:

- >> *Die Arbeit der Lehrer ist schwieriger geworden.* Dies resultiert aus dem schneller werdenden gesellschaftlichen Wandel, der sich auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt hat und auswirkt. Schüler bringen heute andere Voraussetzungen mit, sie und ihre Eltern stellen neue Anforderungen an Schule und Lehrerschaft, die mit den Traditionen und Routinen des Lehrerberufs wie auch mit dem tradierten Selbstverständnis nicht immer leicht zu vereinbaren sind.
- >> *Die Lehrerberufe haben einen deutlichen Ansehensverlust erlebt.* Dies scheint eine deutsche Besonderheit zu sein, denn in anderen Ländern ist der Lehrerberuf durchweg sehr hoch angesehen. Hier zu Lande jedoch ist die populistische Herabsetzung von Lehrern bzw. von Lehreraufgaben weit verbreitet und trifft in vielen Fällen auf eine positive Resonanz beim Publikum – ein sich selbst verstärkender Prozess. Er beeinträchtigt vermutlich sehr das berufliche Selbstbewusstsein der Lehrer und dadurch mittelbar auch ihre Motivation.
- >> *Zugleich wird von der Lehrerschaft mehr erwartet.* In eigenartigem und doch kennzeichnendem Widerspruch zu diesem Negativimage steht die Tatsache, dass die öffentlich ausgesprochenen und administrativ verbindlich gemachten Anforderungen an die Lehrerschaft ständig wachsen. Bei allen auftretenden gesellschaftlich-kulturellen Problemlagen und neuen Anforderungen im Sozialisations- und Bildungsbereich wird die Lehrerschaft als eine Art genereller Problemlöser in Anspruch genommen, der für Besserung zu sorgen hat.
- >> *Schulen werden autonomer – Lehrer stehen verstärkt in der Verantwortung.* In der Folge der seit circa zehn Jahren in allen Bundesländern verfolgten – richtigen – Strategie einer Schulreform durch Entwicklung der Einzelschulen wird von der Lehrerschaft ein Umdenken hinsichtlich ihrer besonderen Verantwortung für die Qualität ihres Unterrichts und ihrer Schule insgesamt erwartet. Entscheidungskompetenzen und Verantwortung werden „nach unten“ verlagert – ein Schritt, den die Lehrerschaft einerseits grundsätzlich begrüßt, der aber andererseits auch zu neuen, zusätzlichen Arbeitsanforderungen führt.
- >> *„Nach PISA“ entsteht ein besonderer Handlungsdruck – den auch die Lehrer zu spüren bekommen.* Die für Deutschland größtenteils enttäuschenden Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien einseitig auf „die schlechten Lehrer“ zu schieben ist durch die Studien keineswegs gedeckt. So sind die Ergebnisse der Arbeit der Grundschullehrerinnen international in der Spitzengruppe angesiedelt. Das heißt, dass es grundsätzlich sehr wohl möglich ist, auf breiter Front überzeugende Bildungsergebnisse zu Stande zu bringen. Allerdings scheint es notwen-

dig, die Einstellung in der Lehrerschaft zu einem produktiven, nicht selektiven Umgang mit Heterogenität und die Kompetenz für Diagnostik und innere Differenzierung zu verbessern.

- >> *Der Lehrerberuf – ein Beruf ohne Karriere und ohne Gratifikation von Leistung.* In vielen Situationsanalysen zum Lehrerberuf wird beanstandet, dass es sich um einen Bereich des Berufslebens handelt, in dem beruflicher Aufstieg selten ist. Ebenso wird sowohl in Analysen wie auch innerhalb der Lehrerschaft selbst bemängelt, dass sich starkes und erfolgreiches berufliches Engagement eigentlich nicht lohnt bzw. fast immer nur innere Gratifikationen erbringt. Dies sollte nicht unterschätzt werden – andererseits ist es aus arbeitswissenschaftlicher Sicht doch sehr einseitig, allein auf innere Gratifikationen zu vertrauen.

In der Summe: Die Anforderungen an die Arbeit der Lehre steigen; die konkreten Arbeitsbedingungen haben sich insgesamt eher verschlechtert. Das öffentliche Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer sowie vor allem die öffentliche und prominente Anerkennung und Unterstützung ihrer Arbeit sind zurückgegangen. Stattdessen bestimmen vielfach Negativklischees die öffentliche Diskussion; differenziertere Ergebnisse und Situationsanalysen aus der Erziehungswissenschaft bzw. aus den Bildungswissenschaften insgesamt werden kaum zur Kenntnis genommen.³ Innerhalb der Lehrerschaft wird dieses Auseinanderklaffen von Anforderung [Kompetenzerwartung] einerseits und Ansehen [Kompetenzzumessung] andererseits durchaus registriert. Das Fremdbild wird wahrgenommen und beeinflusst das Selbstbild. Als Reaktion sind sowohl aggressive, nach außen gewandte umgekehrte Schuldzuweisungen [an die Politiker, die Eltern, die Schüler, die Gesellschaft] anzutreffen als auch Rückzug und Abkapselung von allen „äußeren“ Dingen und die individualistische Konzentration auf den engsten Arbeitsbereich. Die Arbeitsbelastung ist hoch und führt in zunehmendem Maße zu Demotivation, Resignation, Zynismus und – im Extremfall – zu Krankheit. Dem können zwei Ansätze entgegenwirken:

- >> Belastungsmomente sind einerseits sicherlich anzuerkennen, aber andererseits sollten sie immer auch im Zusammenhang mit *Möglichkeiten der Bewältigung dieser Belastungen* erörtert werden. Belastete und dennoch erfolgreich engagierte Lehrer sollten insbesondere gefördert werden.
- >> Trotz aller Probleme sollte die Lehrerschaft selbstbewusst *die eigenen Leistungen stärker in den Vordergrund stellen* und für eine differenzierte Betrachtung und Beurteilung werben. Beispiele für exzellente Lehrerarbeit sollten identifiziert, herausgestellt und gefördert werden.

Beides sollten Zielsetzungen der Lehrerakademie sein.

Nun verlangt eine Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht sicherlich eine auf allen Ebenen ansetzende, von der Gesellschaft insgesamt getragene Strategie. Wesentliche Elemente einer solchen gesamtgesellschaftlichen Anstrengung sind die Unterstützung der Lehrerschaft, die Anerkennung der positiven Leistungen innerhalb der Lehrerschaft sowie auf einer allgemeineren Ebene das Bemühen um eine Korrektur des negativen öffentlichen Bildes, das diesem Berufsbereich zunehmend anhaftet. Die gegenwärtig diskutierten und erprobten bildungsorganisatorisch und unterrichtlich-didaktisch ansetzenden Innovationen lassen sich im Alltag der Schu-

³ Vgl. z. B. K. Ulich: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim 1996; H. Gieseke: Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs. Weinheim 2001; Jahrbücher für Lehrerforschung 1/1997, 2/1999; E. Terhart: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001; A. Gehrman: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen 2003. Für die internationale Diskussion vgl. z. B. A. Hargreaves: Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead 2003.

len nur umsetzen, wenn sie von der Lehrerschaft mitgetragen und weiterentwickelt werden. Die Qualität der Lehrerverarbeit ist ein entscheidendes Element für die Qualität von Schule und Bildung. Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit zu unterstützen und zu fördern ist insofern eine vordringliche Aufgabe. *Die Herausstellung und Unterstützung exzellenter Lehrkräfte macht die guten Leistungen sichtbar, die in Schulen und Klassenzimmern anzutreffen sind. Solche Leistungen müssen stimuliert, gefördert und herausgestellt werden, da sie eine wichtige Anregungsfunktion sowie ein Entwicklungspotenzial für die Lehrerschaft insgesamt darstellen.*

2. Reform der Lehrerbildung

Seit knapp zehn Jahren gilt der Lehrerbildung verstärkt die kritische Aufmerksamkeit von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Die internationalen Leistungsvergleichsstudien haben diese kritische Aufmerksamkeit zusätzlich geschärft. Wenn es um Strategien der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität geht, ist der Lehrerberuf einer der zentralen Ansatzpunkte – und für den Zustand und die Weiterentwicklung der Lehrerverqualifikation wiederum wird die Lehrerbildung in die Verantwortung genommen.

Nun basieren die kritischen Einschätzungen zu Prozess und Effekten von Lehrerbildung vielfach eher auf Erfahrungen und Beobachtungen anstatt auf systematischer und kumulativer Empirie, und auch aus den internationalen Vergleichsstudien sind keine direkten Konsequenzen für Lehrerbildung ableitbar. Gleichwohl sind die von zahlreichen Expertenkommissionen erarbeiteten Mängellisten zur gegenwärtigen Lehrerbildung weit gehend deckungsgleich und – auf der Basis des vorhandenen Wissens – gut begründet.⁴ Die Konsequenzen aus dieser Kritik weisen im Grundsatz in die gleiche Richtung [stärkerer Berufsbezug der Ausbildung, stärkere Verzahnung der Ausbildungselemente und -abschnitte etc.], wobei die Reformkonzepte in unterschiedlichem Ausmaß teilweise auf eine *Systemoptimierung*⁵, teilweise auf einen *Systemwechsel*⁶ setzen. Im erstgenannten Fall wird davon ausgegangen, dass die Rahmenbedingungen das Potenzial für eine deutliche Verbesserung der Situation enthalten und diese durch eine Reform aller beteiligten Institutionen schrittweise erreicht werden kann [siehe oben]. Im zweitgenannten Fall werden demgegenüber die bestehenden Rahmenbedingungen mit als Ursache für den kritischen Zustand betrachtet. Demgemäß wird dann ein Systemwechsel angestrebt, etwa indem einzelne Lehramtsstudiengänge an Fachhochschulen verwiesen werden, indem auf die Wiedererrichtung von Pädagogischen Hochschulen [für einige oder alle Lehrämter] gesetzt wird oder indem die universitäre

⁴ Als Übersicht über die Expertenberichte und Reformaktivitäten der Länder vgl. G. Bellenberg/A. Thierack: Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Projekt B 8330 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Essen 2001 [erscheint 2003 bei Leske & Budrich, Opladen]; B. Szczyrba/Joh. Wildt: Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: M. Bayer u. a. [Hrsg.]: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn 2000, S. 327-349; G. Merzyn: Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren 2002.

⁵ So z. B. die Empfehlung der entsprechenden Kommission der KMK; vgl. E. Terhart [Hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.

⁶ So z. B. die Empfehlung der entsprechenden Kommission des Wissenschaftsrats; vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln 2001.

Lehrerbildung in solche Bachelor/Master-Strukturen eingebettet wird, die dazu führen, dass die Trennung von Fachstudium [bis zum Bachelor] und pädagogisch-didaktischem Studium [daran anschließend bis zum Master] gewissermaßen institutionell festgeschrieben wird. [Andere, angemessenere Bachelor/Master-Varianten sind denkbar und werden erprobt.] Ebenso taucht immer wieder der Vorschlag auf, die universitäre Lehrerbildung auf das Fächerstudium zu beschränken und die pädagogisch-didaktische Ausbildung dann allein der zweiten Phase oder am Ende den Schulen selbst zu überlassen.

Aber welche Reformprozesse in der *Erstausbildung* auch immer durchgeführt werden und welche Verbesserungen [oder Verschlechterungen?] sie auch immer mit sich bringen: *Die Erstausbildung der Lehrer kann die Verantwortung für die Qualität der Lehreraufgabe in den Schulen keineswegs übernehmen; man sollte sie ihr auch nicht anlasten.* Deshalb wird in *sämtlichen* Analysen darauf hingewiesen, dass es nicht mit einer Reform der Erstausbildung der Lehrer getan sein kann, sondern darüber hinaus das Weiterlernen im Beruf auch für Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich werden muss. Dies aus zwei Gründen:

- >> *Faktor Zeit:* Innovationen in der Erstausbildung der Lehrer [in Universitäten und Studienseminaren] setzen sich sehr langsam um und wirken sich – vermittelt durch die neu ausgebildeten Lehrkräfte – im Schulalltag erst nach 10 bis 15 Jahren aus. Darauf kann man nicht warten; man muss vielmehr – parallel zu den Anstrengungen für eine verbesserte Erstausbildung – der beruflichen Weiterqualifizierung der bereits im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte sehr viel mehr Aufmerksamkeit und Ressourcen widmen.
- >> *Faktor Berufsbiografie:* Studien zur Berufsbiografie von Lehrern haben gezeigt, dass es problematisch ist, alle Hoffnungen auf eine Reorganisation der Erstausbildung von Lehrern zu setzen, jene – nach Berufseintritt – aber allein zu lassen. Keine Erstausbildung trägt ein Berufsleben lang; diese in anderen Berufsfeldern längst anerkannte Tatsache muss auch für den Lehrerberuf [und im Lehrerberuf] endlich akzeptiert werden. Insofern ist die kontinuierliche – organisierte und/oder selbst organisierte – Fort- und Weiterbildung, ist das „Lernen im Beruf“ die entscheidende Aufgabe.

Dies bedeutet, dass für die im Dienst befindlichen Lehrkräfte Unterstützungs- und Fördermaßnahmen entwickelt und bereitgehalten werden müssen. Die Dynamik der Berufsbiografie führt bei Lehrerinnen und Lehrern vielfach dazu, dass unter dem Druck der praktischen Notwendigkeiten des Berufs die Wirkungen der Erstausbildung rasch „ausgewaschen“ werden. Über die Jahre und Jahrzehnte hinweg treten aufgrund von eigenen Entscheidungen und/oder aufgrund des Wechsels äußerer Bedingungen unterschiedliche Phasen auf, die berufliche Stabilität und Entwicklungen begünstigen – oder aber bedrohen, einschränken, reduzieren. Dies betrifft auch und gerade solche Lehrkräfte, die sich deutlich über das normal erwartbare Maß hinaus für Unterrichts- und Schulentwicklung engagieren. Gerade solche Lehrer verdienen Förderung und Unterstützung.

3. Fort- und Weiterbildung von Lehrern: Situation und Desiderate

Die Notwendigkeit einer Intensivierung des Lernens im Beruf im Allgemeinen ist allseits unumstritten; dies schließt dessen institutionellen Teil – hier die Lehrerfortbildung – mit ein. De facto geschieht jedoch immer noch zu wenig. Auf der Angebotsseite: Lehrerfortbildung ist immer noch unterdimensioniert, und sie ist darüber hinaus wenig zielgerichtet. Das Fachwissen der Lehrer veraltet immer schneller, die Belastungen im Beruf nehmen zu, immer neue Themen, Probleme und Herausforderungen werden an die Lehrerschaft herangetragen. Auf der Seite der Adressaten: Die Teilnahmebereitschaft wird allgemein als zu niedrig beklagt, was neben anderen Gründen auch wieder auf das Angebot zurückverweist. Offenbar sind die Veranstaltungen vielfach nicht so angelegt, dass sie aus Lust am Lernen und Zusammensein mit anderen belegt werden. Sicher: Die finanzielle Situation engt den Handlungsspielraum ein, denn Lehrerfortbildung wie Personalentwicklung generell brauchen Zeit und kosten Geld. Zugleich aber muss man sehen, dass bisherige Formen von Lehrerfortbildung nicht immer die Bedürfnisse der Lehrer treffen und vor allem in ihrer je individuellen Wirkung auf den Unterricht sowie in ihren Auswirkungen im Kollegium [Schneeballeffekt, Nachhaltigkeit] ungeprüft sind.

Hier tut sich ein wichtiges und dringlich zu bearbeitendes Feld für die empirische Lehrer[bildungs]forschung auf. Einzelne empirische Studien zur Wahrnehmung von Lehrerfortbildung liegen vor⁷ – sie sind insofern jedoch von eingeschränktem Aussagewert, als sie auf Einschätzungen und Selbstauskünften der befragten Lehrer basieren. Eine weitere ausführliche Kontextstudie zur Deutschen Lehrera Akademie, wie die Autoren sie vorschlagen, hätte vor diesem Hintergrund zu klären, wie es um das Urteil von Lehrern über Fortbildungsangebote und -methoden, um nachgefragte Themenbereiche, um geeignete Organisationsformen, um die Wirksamkeit der gegenwärtigen Lehrerbildung etc. bestellt ist, und nach Möglichkeit zusammenzutragen, was es an empirischer Evidenz zur faktischen Wirkung von Lehrerfortbildung auf die Praxis in den Schulen gibt. Eine solche wissenschaftliche Untersuchung sollte begleitend zum institutionellen Aufbau der Deutschen Lehrera Akademie erfolgen.

In einer Übersicht über Lehrerfortbildung in Europa aus dem Jahre 1995 weist der Niederländer van Lakerveld⁸ auf folgende Trends hin:

⁷ Vgl. H. Haensch: Ein Jahr danach. Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme. Schriftenreihe „Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Soest 1987; Ch. Landert: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung an Schulen. Chur/Zürich 1999; H. Mößner: Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung. Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“. Frankfurt 1995; I. Graudenz u. a.: Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Baden-Baden 1995; M. Ekholm u. a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission. Frechen 1996; D. Knab: Der Lehrer muß dran glauben. Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In: *erziehung* 14 [1981] 2, S. 24-27.

⁸ J. v. Lakerveld: Trends in der Lehrerfortbildung in Europa. In: *Forum Lehrerfortbildung* 1995, Heft 28, S. 68-77; hier: S. 69; die Situation der Lehrerfortbildung in Deutschland wird gut dokumentiert in P. Daschner: Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: S. Blömeke u. a. [Hrsg.]: *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Hannover 2003 [Manuskriptfassung], und in: *Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [DVLfB]* [Hrsg.]: *Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB*. 2003.

Ziele der Fortbildung

Wachsende Bedeutung der Fortbildung als politisches Instrument für Veränderungen
Wachsende Bedeutung der Fortbildung als Instrument für die Veränderung von Schulen
Wachsende Bedeutung von karrierewirksamen Zertifikaten

Inhalte der Fortbildung

Von der fachorientierten zur allgemeinpädagogischen Fortbildung
Vom Inhalt zu Methoden, zum Curriculum, zu Organisation und Management
Mehr Einfluss aus Bereichen außerhalb des Bildungswesens
Wachsende Bedeutung für die Ausbildung von „change agents“

Methoden der Fortbildung

Von Fortbildungskursen zu Fortbildungsaktivitäten [Beratung, Forschung, Curriculum-entwicklung]
Von schulinterner Fortbildung zu Netzwerken [Schulen lernen voneinander]
Internationalisierung

Organisation der Fortbildung

Vom Individuum zur ganzen Schule
Vom Kurs in der Fortbildungsinstitution zur schulinternen Fortbildung
Vom externen Angebot zur internen Initiative
Von der Konfektionsware zum Maßgeschneiderten
Von der zentralen Finanzierung zur Finanzierung durch die Schule
Wachsende Zahl von Anbietern; verschärfte Konkurrenz
Diversifikation des Angebots und Konzentration [„Kartellbildung“]
Engere Bindung an die erste Phase der Ausbildung

Professionalisierung der Fortbildung

Wachsender Bedarf an Qualitätskontrolle und Zertifikaten
Engere Bindung an die Forschung
Wachsender Bedarf an Programmen zur Ausbildung von Fortbildern

Verglichen mit anderen Industrienationen führt die Lehrerfortbildung in Deutschland ein Schattendasein.⁹ Dies hängt mit dem für Deutschland kennzeichnenden administrativen Steue-

⁹ Vgl. A. Peters: Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Weinheim 1996; Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Frankfurt 2003. Besonders aufschlussreiche Ergebnisse dürfte die

rungs- und Ausbildungsverständnis für Personal im Schulwesen zusammen: Die Erstausbildung ist sehr aufwändig und intensiv, die staatliche Kontrolle der Ausbildung sowie vor allem der Prüfungen als Zulassungsvoraussetzungen zum Beruf ist hoch. Ist auf dieser Basis eine Einstellung erfolgt, wird eine ernsthafte Inspektion und Förderung der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte praktisch nicht mehr durchgeführt – zumindest bei denen nicht, die keinen formalen Aufstieg durch Bewerbung auf Funktionsstellen anstreben [z. B. Stufenleiter, Schulleiter etc.]. Dies ist die Manifestation der in der öffentlichen Verwaltung und [also] auch im Schulwesen bisher dominierenden *Input-Steuerung* auf dem Feld des Personalwesens der Schule – eine Steuerung über die Beobachtung der tatsächlichen Effekte und durch Reaktion hierauf [!] erfolgt nicht.

Trotz mancher ungeklärter systematischer und empirischer Fragen ist die Intensivierung von schulinterner Fortbildung und Personalentwicklung als Teil von Schulentwicklung wichtig und dringlich. Fortbildungspläne müssen Bestandteile von Schulentwicklungsplänen sein; Schulentwicklung und Personalentwicklung müssen eng miteinander verknüpft werden. Dies weist noch einmal darauf hin, dass die Intensivierung von Lehrerfortbildung nur *ein Element* innerhalb einer breiter ansetzenden Reformstrategie ist – einer Reformstrategie, die auch die Einzelschule wie das Schulsystem insgesamt umfassen muss. Empirische Studien haben immer wieder deutlich gemacht, dass Kooperation im Kollegium eine ganz wichtige Voraussetzung für Schul- und Unterrichtsqualität ist. Individuelle Trainingsverfahren sind zwar erwiesenermaßen wirkungsvoller, aber mit einem sehr hohen Aufwand verbunden.

Nun gibt es in der Berufskultur der Lehrerschaft allgemein wie in vielen Kollegien starke Vorbehalte gegen Kooperation. Der Lehrerindividualismus [das so genannte „Einzelkämpfertum“] ist stark ausgeprägt und wird zum Teil sogar mit einigem Stolz bewusst gepflegt. Kooperation wird jedoch dann wahrscheinlicher, wenn sie sich für den Einzelnen lohnt, das heißt, wenn seine *Arbeit konkret erleichtert* wird. Erfahrungsgemäß sind es [nicht nur, aber] insbesondere an die eigenen Unterrichtsfächer anschließende, also *fachdidaktisch* orientierte Prozesse, die von Lehrern im Sinne einer Erleichterung der konkreten Arbeit geschätzt werden. Kooperation [etwa in Lehrertandems] ist zunächst auch nur dort möglich, wo bereits ein gewisses *Vertrauen* zwischen den Kollegen besteht. Das bedeutet: Kollegiale Kooperation sollte in *Fachgruppen* beginnen – in solchen Fachgruppen besteht eine größere Chance, dass Vorteile für die eigene Arbeit unmittelbar deutlich werden.¹⁰ Fachgemeinschaften von Lehrern sind am ehesten dazu in der Lage, so etwas wie ein *didaktisches Archiv* aufzubauen, welches dann von anderen genutzt und bereichert werden kann. Von hier ausgehend sind dann auch fachübergreifende Kooperationen anzubahnen. *Die Lehrerakademie sollte insofern – neben der Förderung auf individueller Ebene – besonders auch Gruppen von Lehrkräften fördern, die kooperativ mit Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen beschäftigt sind.*

derzeit von der OECD durchgeführte internationale Vergleichsstudie zum Thema „Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern“ liefern.

¹⁰ Vgl. G. Thomas u. a.: In the Company of Colleagues: An Interim Report on the Development of a Community of Teacher Learners. In: Teaching & Teacher Education 14 [1998], S. 21-32; M. Clement/R. Vandenberghe: Teachers' Professional Development: A Solitary or collegial [Ad]venture? In: Teaching & Teacher Education 16 [2000], S. 81-101; L. K. Zech u. a.: Content-based Collaborative Inquiry: A Professional Development Model for Sustaining Educational Reform. In: Educational Psychologist 35 [2000], S. 207-217; M. Cochran-Smith/S.L. Lytle: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: Review of Research in Education 24 [1999], S. 249-305; U. Moser/S. Tresch: Best-Practice – oder wie Lehrpersonen voneinander lernen können. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, Februar 2002.

Es ist eines der Dilemmata der institutionalisierten Lehrerfort- und -weiterbildung, dass sie mit guten Gründen zum Teil außerhalb der alltäglichen Arbeit durchgeführt werden muss, auf diese jedoch immer zurückwirken soll. Um dieses Einbringen der [mehr oder weniger punktuellen] Fortbildungserfahrungen in die eigene Arbeit als Lehrer bzw. in das Kollegium scheint es nicht besonders gut bestellt zu sein [Problem der Nachhaltigkeit]. Aus diesem Grunde wird schulinterner Lehrerfortbildung seit Jahren ein immer größeres Gewicht zugesprochen, weil hier der Fortbildungsort die Schule selbst ist. Aber auch bei schulinterner Fortbildung sind Impulse von außen notwendig, und ebenso bleibt das Nachhaltigkeitsproblem bestehen, denn auch bei dieser Organisationsform von Fortbildung muss zunächst eine gewisse Distanz zum Berufsalltag hergestellt werden.

Grundsätzlich scheint externe wie interne Lehrerfortbildung auf einem nicht explizierten Defizit- bzw. Defizitausgleichsmodell zu beruhen: Lehrer bzw. Kollegien haben Defizite; durch Lehrerfort- und -weiterbildung werden diese kontinuierlich ausgeglichen. Nun soll an dieser Stelle das Vorliegen von Defiziten und der Wert von Fortbildung zum Ausgleich dieser Defizite keineswegs pauschal bezweifelt werden. Es ist jedoch zu bedenken, dass die Ausschließlichkeit eines solchen meist implizit bleibenden Defizit-/Defizitausgleichsmodells das vorhandene Potenzial der guten Lehrerinnen und Lehrer für die Entwicklung der Schule vernachlässigt. Innerhalb des Spektrums der Instrumente zur Entwicklung der Schulqualität und Lehrerförderung [siehe oben die tabellarische Auflistung] fehlt derzeit noch ein Ansatz bzw. eine Institution, die an die ja zweifellos immer auch vorhandenen Stärken anknüpft und diese herauszustellen und weiterzuentwickeln versucht. *Eine Lehrerakademie erweitert insofern das Spektrum der vorhandenen Formen der Qualitätsentwicklung von Schule, Lehrerberuf und Unterricht, als sie sich speziell an die sehr kompetenten, erfolgreich engagierten Lehrerinnen und Lehrer wendet und diese fördert.* Es ist eher ein Modell, das „Stärken stärken“ will und auf bestimmte Vorbildwirkungen setzt, als dass feststellbare Defizite zum Anlass für Ausgleichsmaßnahmen genommen werden – was eine andere Strategie erfordert. Eine Lehrerakademie ist somit keine Konkurrenz zu den verschiedenen Varianten der Lehrerfortbildung, sondern bereichert und vervollständigt das Spektrum der Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung in den Schulen.

Lernen im Beruf umfasst traditionell den Erhalt und den Ausbau der beruflichen Qualifikation unter Beibehaltung der Position wie auch die weiter gehende Qualifizierung für eine auch formal neue Position bzw. Aufgabe. Insofern geht es bei Weiterbildung auch um die Qualifizierung von Ausbildern der zweiten Phase sowie um die Vorbereitung von Schulleitern auf ihre wichtige Aufgabe. Die Rolle der Schulleitung bei Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird in allen Untersuchungen und Fallstudien deutlich herausgestellt. *Deshalb sollte eine Lehrerakademie auch die Förderung solcher Schulleiter mit umfassen, die durch besondere Leistungen hervorgetreten sind.*¹¹

¹¹ Die Förderung exzellenter Lehrer ist in der englischsprachigen Welt sehr viel weiter verbreitet: Unter Verwendung der Suchmaschine „Google“ ergeben sich zum Stichwort „teacher excellence“ 846.000, zum Stichwort „quality teachers“ 2.430.000 und zum Stichwort „exceptional teachers“ 502.000 Einträge.

4. Bestehende Best-Practice-Programme: Profile und Grenzen

Die Lehrerfortbildung, so lässt sich zugespitzt resümieren, unterstellt dem Lehrer implizit auszugleichende Schwächen oder Rückstände, tritt ihm als mindestens moralische, künftig auch als rechtliche Pflicht mehr fordernd als einladend gegenüber. Belohnungen für die Teilnahme winken nicht; wie viele Lehrer die Fortbildung erreicht, wie nachhaltig sie fördert und wie weit sie eine Verbesserung der Praxis bewirkt, ist mindestens zweifelhaft und jedenfalls untersuchungsbedürftig. Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung versprechen allenfalls langfristig und mittelbar ein stärker zufrieden stellendes Arbeitsumfeld [*Job Satisfaction*], verlangen aber zunächst einmal dem Einzelnen hohen Einsatz ab, der im Kollektiv aufgeht.

Gibt es andere Wege, auf denen einzelne Lehrer Herausforderung, Förderung und Anerkennung für besonderes Engagement und herausragende Arbeit erfahren könnten? Folgt man dieser Frage, so stößt man auf Preisausschreiben und Wettbewerbe. Öffentliche, halböffentliche und private Geldgeber schreiben Wettbewerbe aus, in deren Rahmen sich z. B. reformorientierte Schulen um einen Preis bewerben können. Hier zeigt sich allerdings ein weites Feld unterschiedlichster Anreize, das ständig in Bewegung und schwer zu überblicken ist; wissenschaftlich ist es unseres Wissens auch nicht annähernd bearbeitet. Zwar bieten diverse Quellen im Internet, unter anderem die Bildungsserver, allerhand Listen von Wettbewerben an – aber jeweils verschiedene und von unterschiedlicher Aktualität. Allein schon die Angebote zu sichten, zu ordnen und zu gewichten würde eine große Aufgabe für eine Kontextstudie [siehe unten] darstellen – ganz zu schweigen von empirischen Untersuchungen.

Im ersten Zugriff kann man folgende Formen unterscheiden: Wettbewerbe für Schüler bzw. Kinder oder Jugendliche, Wettbewerbe für Schüler und Lehrer bzw. -gruppen, Wettbewerbe für Schulen, Wettbewerbe für Lehrer. Unter dem hier interessierenden Gesichtspunkt, welche Chancen die Wettbewerbe für Lehrer bieten, lassen sie sich folgendermaßen charakterisieren:

Wettbewerbe für Schüler bzw. Kinder oder Jugendliche

Solche Wettbewerbe wenden sich programmatisch direkt an die genannten Zielgruppen. Die einzubringenden Fähigkeiten, Aktivitäten oder Leistungen können auch aus außerschulischen Bereichen kommen oder müssen jedenfalls nicht direkt durch die Schule hervorgebracht werden. Beispiele hierfür wären „MB 21 – mediale Bildwelten“ [bundesweiter Multimediawettbewerb], „Jugend musiziert“, „Jugend forscht“ oder, näher an Schulfächern, die „Olympiaden“ in Mathematik, Biologie oder Fremdsprachen oder schließlich der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“. Die Teilnahme von Lehrern ist hier theoretisch nicht Bedingung. Praktisch allerdings dürfte sie in Gestalt von Anregung, Anleitung, Betreuung oder Unterstützung vielfach gefordert sein, je enger die Aktivitäten für den Wettbewerb mit schulischem Lernen zusammenhängen, desto mehr. Folgerichtig werden in den überlegt gestalteten Wettbewerben, z. B. den letztgenannten, die Betreuer zu Preisverleihung oder anderen Veranstaltungen für die Preisträger mit eingeladen und in diesem Zusammenhang auch genannt, bleiben aber natürlich dennoch gegenüber jenen im Hintergrund. Viele Lehrer werden ihre Mitwirkung an solchen Programmen als selbstverständlichen Teil ihres Berufs auffassen und die Freude an Prozess und Resultat als Lohn genug. Dennoch bleibt festzuhalten, dass in dieser Weise engagierte Lehrerinnen und Leh-

rer – in einer Rede von Bundespräsident Rau wird ihre Zahl auf 180.000 geschätzt¹² – eine gesonderte Anerkennung für dieses über die normale Arbeit hinausgehende Engagement oder eine besondere Förderung oder Fortbildung dafür nicht erfahren.

Wettbewerbe für Schüler und Lehrer

Solche Wettbewerbe beziehen demgegenüber die Lehrer explizit in Anstrengung und Belohnung ein. Faktisch richten sie sich damit an Gruppen und betreffen Projekte oder kollektive Aktivitäten [in die aber im Unterschied zu Schulwettbewerben nicht die ganze Schule oder die Schulleitung eingebunden sein muss]. Auch ihre Zahl ist groß, die Abgrenzung zu den anderen Kategorien fließend. Beispiele sind „Chemie macht Spaß“ oder der „Dieter Baacke Preis für medienpädagogische Projekte“ oder, wohl am bedeutendsten, die von der Robert Bosch Stiftung initiierten und jeweils für eine Anlaufzeit geförderten Wettbewerbe „Praktisches Lernen“ [1984 bis 1993, seitdem in anderen Formen von einzelnen Ländern weitergeführt] und „Demokratisch Handeln“ [seit 1990, derzeit von Bund, Ländern und Stiftungen gemeinsam finanziert]¹³. Wichtig für die Fragestellung hier: Das Programm „Praktisches Lernen“ verfügte in gewissem Umfang über Mittel für eine auch finanzielle Förderung der Vorbereitung, Umsetzung oder Ausbreitung solcher Projekte. Im rückblickenden Urteil von Beteiligten war dies ein für die Stimulierung und die Nachhaltigkeit entsprechender Aktivitäten wesentliches Mittel; schon kleine Beträge könnten in Schulen die Beweglichkeit deutlich erhöhen.¹⁴ Dagegen gibt es im Programm „Demokratisch Handeln“ finanzielle Unterstützung nur in wenigen Einzelfällen [und auch hier Geldpreise überhaupt nicht]. Anerkennung und individuelle Förderung über die Würdigung hinaus vermittelt den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, immer zusammen mit ihren Schülern, „nur“ die „Lernwerkstatt Demokratie“, die jede Wettbewerbsrunde abschließt: ein mehrtägiger Workshop für die Preisträger mit Erfahrungsaustausch, wissenschaftlichen Vorträgen, kreativer Projektarbeit in neuen Gruppierungen und Diskussionen mit prominenten Politikern. Die Werkstatt wird offenbar von vielen Teilnehmern als ein Höhepunkt empfunden und wirkt vielfältig nach.¹⁵

Breitenwirkung und Nachhaltigkeit der Projekte oder Maßnahmen gehören zu den ausdrücklichen Absichten und Kriterien dieses Wettbewerbs. Über die qualitativen Auswirkungen in der Schulpraxis kann empirisch noch wenig gesagt werden. Die quantitative Auswertung¹⁶ hat unter anderem darauf aufmerksam gemacht, dass trotz der hohen Zahl der bereits eingesandten Projekte [in zehn Jahren fast 1.500] einerseits ein wesentlich höheres Potenzial [über 5.000] aktivierbar sein müsste, andererseits aber der „Eindruck“ besteht, dass „seit Mitte der 90er Jahre die Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, sich für extracurriculare Aktivitäten einzusetzen, nachgelassen hat“¹⁷ – aber exakte Zahlen hierzu wie zur Einbeziehung von Lehrern überhaupt enthält der Bericht im Unterschied zu Angaben über Schüler gerade nicht.

¹² Vgl. Rede beim Empfang der Ehrenamtlichen am 17.5.2001, darin unter anderem: „Die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer, die sich aktiv für die Wettbewerbe in der Bundesrepublik einsetzen, geht über die 180.000 weit hinaus ... Allein beim größten Wettbewerb, ‚Jugend trainiert für Europa‘, sind jährlich 16.000 ehrenamtliche Lehrer als Organisatoren, als Trainer und als Kampfrichter engagiert ... Bei ‚Jugend musiziert‘ sind es jährlich 150.000 ...“ [zit. nach www.Bundeswettbewerb.de – Schülerwettbewerbe].

¹³ Ausführlich dazu W. Beutler/P. Fauser [Hrsg.]: *Erfahrene Demokratie*. Opladen 2001

¹⁴ Mündliche Auskunft von Eckart Liebau.

¹⁵ Mündliche Mitteilung von Wolfgang Harder.

¹⁶ Vgl. Beutler/Fauser, a.a.O., S. 53ff.

¹⁷ Ebd., S. 56.

Wettbewerbe für Schulen

Wettbewerbe für Schulen – oder allgemeiner: Angebote für die Aufnahme in Förderprogramme oder Netzwerke, um die man sich bewerben muss – richten sich demgegenüber an die Institutionen, konkret also zunächst einmal die Schulleitungen. Czerwanski unterscheidet dabei „*Netzwerkprogramme*“ [z. B. das „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung und die innerhalb dessen herausgehobenen Lernnetzwerke oder die in BLK-Modellversuchen, also jeweils nur auf Zeit geförderten Netzwerke „Selbstwirksame Schule“ oder „Gesundheitsfördernde Schule“], „*Modellschulprogramme*“ [z. B. „Gesunde Schule“, Robert Bosch Stiftung, oder „Schule & Co“, Bertelsmann-Stiftung] und „*Projektprogramme*“ [solche wie die oben Genannten, „Praktisches Lernen“ oder „Demokratisch Handeln“, dann, wenn daran ganze Schulen beteiligt sind, oder „Junge Wege in Europa“, schulparterschaftliche Projektarbeit zwischen Schülergruppen über die Ländergrenzen hinweg, wiederum Robert Bosch Stiftung, oder vielleicht auch die Schulwettbewerbe der Initiative D 21 zur Nutzung der neuen Medien].¹⁸ Zu einem dieser Förderwettbewerbe, „Gemeinsam Handeln – voneinander Lernen – Zusammenwachsen“, liegt mit der Dissertation von Czerwanski eine aussagekräftige empirische Untersuchung vor, an der sich weitere Forschungsarbeiten orientieren sollten. Auch in ihr stehen aber Schülerurteile im Mittelpunkt; die Wirkungen solcher Programme auf das Kollegium im Ganzen, die Bedeutung für die einzelnen beteiligten oder unbeteiligten Lehrerinnen und Lehrer bleibt hier und ist insgesamt noch unerforscht.

Wettbewerbe für Lehrerinnen und Lehrer

Diese Wettbewerbe sind unter den bisher aufgeführten die einzigen, die sich explizit auf Lehrer und ihre Tätigkeit richten. Sie scheinen deutlich weniger zahlreich [aber das müsste noch genauer eruiert werden]. Beispiele sind der Friedrich Stromeyer-Preis der GDCh für besondere Leistungen im Chemieunterricht, der Förderpreis der MTS Reinhardt GmbH für pädagogische Multi-Mediaprojekte, der Cornelsen-Förderpreis Grundschule 2004 für neue Impulse schülerorientierten Unterrichts im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule oder, neuerdings, „unterricht innovativ“. Dieser Wettbewerb, begründet vom Deutschen Philologenverband, dem BDI und der Stiftung Industrieforschung, kommt der Lehrerakademie, wie sie bisher geplant ist, am nächsten: Ausgehend von einer ähnlichen Bewertung der Berufssituation und der Imageprobleme sucht der Wettbewerb die innovativsten Unterrichtskonzepte, die nachhaltig und nachweisbar zur Verbesserung der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler beitragen. Bewerben können sich alle Lehrerinnen und Lehrer [der Sekundarstufen] selbst; es winken Geldpreise von 500 bis zu mehreren 1.000 Euro. Einzureichen sind Unterrichtsskizzen, Unterrichtsbeschreibungen [nach Leitfragen] und Unterrichtsmaterialien; bei Annahme und eventuell Prämierung sind sie auf einem Forum zu präsentieren und den Wettbewerbsträgern zur Veröffentlichung wenigstens im Internet zu übereignen.

Eine durchaus verfolgenswerte Nebenspur eröffnen in den letzten Jahren Ausschreibungen und Preise unter dem Titel „*Lehrer des Jahres*“. Solche werden zum Teil schon von lokalen Initiativen oder Zeitungen für ihren Bereich gestartet [z. B. „Berliner Morgenpost“, 24.7.2003]; das promi-

¹⁸ Vgl. A. Czerwanski: Private Stiftungen und staatliche Schulen. Schulentwicklung durch nicht-staatliche Förderprogramme? Opladen 2000, S. 22. Als Beispiel für eine Dokumentation vgl. A. Mauthe/E. Rösner [Hrsg.]: Schulentwicklung konkret. Dokumentation des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“. Dortmund 2000.

nennteste Beispiel ist aber wohl die Kür durch eine gemeinsame Aktion von „Jugend forscht“ und „Stern“ sowie durch „Familie & Co“. Die Kriterien sind: unterrichtliche Arbeit [Methodenvielfalt, Abwechslung, Atmosphäre etc.] und außerunterrichtliches Engagement [vor allem Betreuung von Schülern bei eigenen Arbeiten, z. B. für „Jugend forscht“]. Grundlage für die Jury sind dabei [auch] schriftliche Darstellungen der Schüler. Damit kommt hier, dank des Schülervotums, in den Blick, was bei den meisten anderen Wettbewerben nicht erfasst wird: die Qualität der Lehrarbeit im Alltag aus der Sicht der davon Betroffenen.

So weit das Resultat eines ersten Versuchs zur Erstellung einer Übersicht, der nur kurzfristig erreichbare Informationen nutzen und stichprobenartig vorgehen konnte. Eine umfassende wissenschaftliche Darstellung dazu fehlt unseres Wissens bisher. Was der Überblick daher offenbart, ist der dringende Bedarf an einer weiter gehenden Untersuchung, die wenigstens eine vollständigere Synopse [Stifter, Zwecke, Zielgruppen, Modi der Ausschreibung, Bewerbung/Vorschlag, Auswahl, Kriterien, Prämierung, Follow-ups usw.] liefert und im Hinblick auf das Konzept der Lehrerakademie mindestens Fragen nachgehen sollte wie:

- >> Wie viele Lehrer werden angesprochen, involviert?
- >> Wodurch werden diese motiviert bzw. belohnt?
- >> Was an deren Tätigkeit wird eigentlich wie erfasst?
- >> Was sind die Wirkungen in die Breite und auf die Dauer? Auf die Beteiligten selbst und in ihrem Umfeld?

Allerdings: Bereits bevor Ergebnisse der Untersuchung vorliegen und genauere Aussagen ermöglichen, werden in Umrissen Probleme dieser Seite des Kontextes einer künftigen Lehrerförderung erkennbar:

- >> *Die Unübersichtlichkeit des Feldes:* ein Problem nicht nur für die Wissenschaft [siehe oben], sondern auch für die potenziellen Adressaten der Wettbewerbe. Wer erfährt eigentlich wie von Wettbewerben, die ihn angehen könnten? Schon jetzt sind offenbar beträchtliche Kampagnen von Öffentlichkeitsarbeit notwendig.
- >> *Die zeitliche Punktualität der Wettbewerbe:* Einige werden [zunächst] nur ein- oder zweimalig oder, wie bei den Modellversuchen der BLK oder Förderungsprogrammen der Stiftungen, für einen begrenzten Zeitraum von wenigen Jahren ausgeschrieben; ein Image des Preises, entsprechende Aufmerksamkeit und Planung bei den Lehrkräften oder auch Reputation in der Öffentlichkeit können sich so nicht aufbauen.
- >> *Enger Rahmen:* zum Teil sehr enge Gegenstandsbereiche [Lesenlernen, Chemie-Experimente] oder enger Bezug auf gerade aktuelle Fragen [Computernutzung] bzw. gerade akzentuierte Schlüsselprobleme [Umweltschutz und Energiesparen in der Schule selbst].
- >> *Der erkennbare Eigennutz der Sponsoren:* Ein nicht geringer Teil der existierenden Wettbewerbe ist erkennbar Mittel der Öffentlichkeitsarbeit oder gar Werbung für bestimmte Arbeitsbereiche, Innovationen oder Unternehmensbereiche [exemplarisch im Feld der neuen Medien bzw. Technologien] oder für Verlage [indirekte Akquisition von Autoren und Materialien].

5. Die spezifischen Möglichkeiten eines Förderwerks für Lehrer

Generell wird es notwendig sein, gerade gegenüber dem im vorangegangenen Abschnitt dokumentierten breiten Spektrum an Wettbewerben und *Best-Practice-Programmen* sehr deutlich die Spezifika bzw. die besonderen Chancen einer Deutschen Lehrerakademie herauszuarbeiten. Hervorzuhebende bzw. noch zu verstärkende Spezifika des Konzepts sind bisher

- >> Verbindung von Prämierung und Fortbildung
- >> Fortbildung als Gratifikation
- >> Universalität: alle Lehrer aller Schulformen aller Fächer¹⁹
- >> Stellung auf Dauer
- >> Netzwerkbildung
- >> Uneigennützigkeit.

Spezifika sind noch stärker zu suchen in folgenden Richtungen:

- >> Verknüpfung mit längerfristig laufender Unterrichts- und Schulentwicklung [das muss in den Ausschreibungs- und Auswahlkriterien berücksichtigt werden];
- >> im Zusammenhang damit: Förderung von Einzelnen, von Teams oder auch von Lehrer-Schüler-Gruppen/-Projekten;
- >> Zusammenführung von geförderten Lehrern bzw. Lehrergruppen zu Netzwerken; hierbei Berücksichtigung der Erfahrungen aus anderen Programmen [z. B. BLK-SINUS];
- >> Vergabe von Gratifikationen, die der besonderen Motivlage und den Werthaltungen von Lehrern angemessen sind, insbesondere wohl interessante Bildungsmöglichkeiten [z. B. durch Reisen];
- >> Unterstützung im direkten Arbeitsumfeld durch Mittel für neue Medien, Lernwerkstatt, Laboreinrichtungen, Exkursionsmittel etc.;
- >> Ermöglichung von finanzieller Förderung für Vorbereitung, erste Durchführung und Implementation von Projekten [das setzt die Mittel dafür und eine Vorauswahl voraus];
- >> Ermöglichung von Beurlaubung/Abordnung von Lehrern zu Recherchen oder Ausarbeitung [das setzt die Mittel dafür und eine Vorauswahl voraus];
- >> spätestens ab dem Zeitpunkt, ab dem Lehrer [-gruppen] gefördert werden: Pressearbeit im Sinne der Information der Öffentlichkeit über die Leistungen der [geförderten] Lehrer.

Weitere klärungsbedürftige Fragen:

- >> *Was bedeutet eigentlich „Exzellenz“ im Lehrerberuf – und woran erkennt man sie?*²⁰ Das gesamte Schema

¹⁹ Allerdings: Wenn dies gilt, fehlen alle Mittel der Reduktion gewaltiger Mengen von Bewerbungen, und die Fixierung von Kriterien ist schwieriger.

²⁰ Vgl. dazu z. B. E. Terhart: Gute Lehrer – schlechte Lehrer. Zur Frage der Beurteilung der Arbeitsleistung von Lehrkräften. In: B. Schwarz/K. Prange [Hrsg.]: Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim 1997, S. 34-85; A. Helmke/F. Weinert: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1996, S. 223-233.

von Wettbewerben favorisiert das Besondere [also vom gewöhnlichen Alltag deutlich Unterscheidbare] und damit der Form nach besondere „Projekte“, Alternativen, Herausgehobenes, Spektakuläres. Unterrichten einfach als optimale, kontinuierliche Erfüllung der Regelaufgaben, erst recht so etwas wie sorgfältiges Prüfen und Bewerten von Leistungen, Betreuung von einzelnen Schülern, Gespräche mit Eltern etc. – solche sehr wichtigen, aber zunächst einmal unspektakulären Aufgaben und Kompetenzen innerhalb der Lehreraufgabe werden auf diese Weise nicht erfasst. Für diesen Bereich müsste die Lehreraufgabe ein Sensorium aufweisen und eben auch solche Leistungen „im Stillen“ prämiieren.

- >> *Auf welchen Unterlagen basieren Auswahl und Prämierung?* Das gesamte Schema von Wettbewerben funktioniert auf der Basis von vorgelegten Konzepten [Input] oder Produkten [Output], also in der Regel auf von den Lehrern selbst Aufgeschriebenem oder Vorgezeigtem. Wie lässt sich dies an Außenkriterien validieren? Und wiederum gilt: Dem Prozess des Unterrichts [Beratens, Prüfens ...] kommt man damit unter Umständen noch nicht nahe. Ist das unvermeidlich? Anhand welcher Indikatoren erkennt man auch solche guten Lehrer, die „im Stillen“ ihre wertvolle Arbeit verrichten?
- >> *Wie bewähren sich detaillierte Lehrertagebücher bzw. – darauf aufbauend – -Portfolios als Basis für Auswahlentscheidungen?* Über ein detailliertes Tagebuch und weitere Materialien wird sicherlich ein guter Einblick in die Qualität und Intensität der Arbeit eines Lehrers möglich. Zwar ist auch dieses Material vom Lehrer erzeugt, ermöglicht aber doch einen differenzierten, „authentischen“ Einblick.
- >> *Welche Gratifikationen sind für [welche] Lehrer bzw. Lehrergruppen besonders bedeutsam?* Wenn es darum gehen soll, erfolgreiche Lehrer zu fördern und deren Arbeit innerhalb wie außerhalb der Schule sichtbarer zu machen, so stellt sich die Frage, welche Gratifikationsformen von Lehrern besonders angestrebt/geschätzt werden. In diesem Kontext wäre auf Studien und Ergebnisse zur Berufszufriedenheit einzugehen.
- >> *Wer schlägt geeignete Lehrer bzw. Lehrergruppen vor?* Die Probleme des Vorschlagsrechts durch Vorgesetzte sind bekannt. Also nur Selbstbewerbung? Oder Vorschlag [auch] durch Schüler [Schülergruppen, -vertretungen, Klassen]? Was könnte die Rolle der Eltern sein? Wäre das eine Lösung zu den beiden vorgenannten Problemen? [Näher zu prüfen: „Lehrer des Jahres“.] Die Lehreraufgabe muss – im Sinne eines Experimentalprogramms – Erfahrungen mit unterschiedlichen Vorschlags- und Bewerbungsformen sammeln.
- >> *Wie lässt sich die Arbeit guter Schulleiter fördern und unterstützen?* Wer sollte solche Schulleiter vorschlagen – und worin kann die Unterstützung bestehen?
- >> *Wie lässt sich eine Netzwerkbildung von geförderten Gruppen erreichen?* Es muss um regional eingebundene, thematisch bzw. fachlich ähnlich gerichtete Foren der Kommunikation [„Umschlagplätze“] gehen, die den Geförderten in beruflicher und allgemeiner Hinsicht attraktiv erscheinen. Nach bisherigen Erfahrungen hängt die Lebendigkeit und Lebensdauer von Netzwerken entscheidend davon ab, dass die Träger sich irgendwann zu Beginn persönlich kennen gelernt haben und in Abständen auch persönlich wieder treffen.
- >> *Wie lässt sich eine möglichst hohe Öffentlichkeitswirksamkeit des Profils und der Ausschreibungen der Lehreraufgabe erreichen?* Das Problem liegt darin, einerseits eine gewisse Sichtbarkeit erreichen zu wollen bzw. zu müssen, aber andererseits nicht in Konkurrenz zu den vorliegenden Formen der Lehrer- bzw. Schulförderung zu geraten.

6. Fragestellungen der Kontextstudie

Der hier vorgelegte Versuch, den Kontext zu erkunden, in dem eine Deutsche Lehrerakademie wie die vorgeschlagene stünde, hat sehr deutlich gemacht: Der Bedarf für eine solche Institution ist gegeben. Darüber hinaus ergibt sich aus den Untersuchungen der Vorstudie auch die dringliche Konsequenz einer weiter gehenden Ausfüllung der hier nur möglichen Skizze. Eine vollständigere Recherche nach Informationen in Literatur oder Internet und eine genauere Auswertung der erreichbaren Dokumente und empirischen Untersuchungen insbesondere im Hinblick auf die Wirkungen der vergleichbaren Maßnahmen auf die Lehrerinnen und Lehrer ist unumgänglich, wenn man die spezifischen Aufgaben und Funktionsweisen einer neuen Lehrerförderung bestimmen und begründen will. Untersuchungsbedarf besteht insbesondere:

a) zur Situation und Befindlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Beruf.

Während es zu ihrer Belastung oder Überlastung mehrere Untersuchungen gibt [siehe oben, Kapitel 1], fehlen solche zur Frage nach entlastenden, fördernden oder motivierenden Momenten:

- >> Aus welchen Elementen ihrer Berufsarbeit ziehen Lehrerinnen und Lehrer Kraft und Befriedigung?
- >> Aus welchen Motiven, Anlässen etc. arbeiten sie intensiver in ihren Fachkonferenzen, in selbst organisierten Lehrergruppen, in Projektgruppen mit Schülern oder in der Schulentwicklung?
- >> Welche Förderung und/oder welche Gratifikationen würden ein solches Engagement noch verstärken?
- >> Welche Rolle würde mehr öffentliche Anerkennung spielen?
- >> Welche Erfahrungen und Einschätzungen verbinden Lehrerinnen und Lehrer mit einem *Sabbatical* oder [vorübergehender] Teilzeitarbeit, -beurlaubung?

b) zur Wirkung der Fort- und Weiterbildung

Zum quantitativen Funktionieren der Lehrerfort- und -weiterbildung ist empirisches Material eher verfügbar als zu qualitativen Fragen insbesondere ihrer Förderungswirkung oder ihres nachhaltigen Einflusses auf die Praxis:

- >> Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer die gegenwärtigen Angebote der Lehrerfortbildung und nachfolgend ihren faktischen Effekt [auf Förderung ihrer Kompetenz, Stärkung ihrer Person, Veränderung ihrer Praxis]? Wie schätzen sie deren Nachhaltigkeit ein?
- >> Wie weit wirkt Beurlaubung für/Teilnahme an externer Fortbildung als Pflicht oder aber als Abwechslung, Annehmlichkeit, Anerkennung?
- >> Wie werden von Schulleitung, -aufsicht und den Lehrkräften selbst die Chancen schulinterner Fortbildung, der Fortbildung von Lehrergruppen aus demselben Kollegium oder die Verbindung von Fortbildung und Schulentwicklung eingeschätzt? Würden solche Formen der Fortbildung durch gleichzeitige finanzielle Förderung von Projekten beflügelt werden?
- >> Wie beurteilen Schulleiter, Seminar- und Fachleiter die angebotenen oder verordneten Qualifizierungsprogramme für solche Funktionen?

c) zur Bedeutung von Wettbewerben

Angesichts der Unübersichtlichkeit des Feldes [siehe oben, Kapitel 4] heißt die erste Aufgabe hier vor allem: die vielfältigen Angebote sammeln, sichten, ordnen, gewichten. Benötigt wird eine Synopse nach allen wichtigen Dimensionen. Darüber hinaus:

- >> Welche empirischen Daten lassen sich zu den Wettbewerben finden, insbesondere zu der nach bisherigem Eindruck vernachlässigten Frage ihrer Bekanntheit unter, der Attraktivität für und kurz- und langfristigen Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer [als Anerkennung und Förderung]?
- >> Welche Einschätzungen äußern dazu Prämierte, ihr Umfeld, Protagonisten der Wettbewerbe?
- >> Welche Indizien gibt es zur Bewertung der verschiedenen möglichen Vorschlagsmodi [insbesondere durch Schulaufsicht oder -leitungen]?
- >> Wie verlässlich könnten, auch in Analogie zu anderen Bereichen, Schülerurteile als Grundlage für die Auswahl von Preisträgern sein? Oder auch die Urteile von Eltern?
- >> Gibt es Hinweise, eventuell auch aus dem Ausland [besonders den USA], dazu, ob und inwieweit Lehrertagebücher oder -Portfolios als Grundlage für die Auswahl von Preisträgern herangezogen werden könnten?

Theoretisch sind solche Fragen nur durch umfangreiche und langwierige empirische Untersuchungen zu klären. Da es hier indes um begleitende Untersuchungen geht, die im Zusammenhang mit konkreten Entscheidungen über die Fortführung der Deutschen Lehrerakademie innerhalb eines absehbaren Zeitraums und mit begrenzten Ressourcen stehen, wird pragmatisch nur eine Vertiefung der vorliegenden Skizze empfohlen, die sich im Wesentlichen vollzieht

- >> in Form einer vollständigeren Recherche und Sekundäranalyse vorhandenen Materials [publizierte Literatur, graues Material einschlägiger Einrichtungen usw., Internet, verfügbare Statistiken], und mittels
- >> ergänzender Interviews [nicht: repräsentativer Befragungen] mit Experten oder Protagonisten, die zu den oben genannten Bereichen Auskunft geben können.

Wir schätzen den Arbeitsaufwand auf ein Dreiviertel-„Mannjahr“ [oder, bei eventuell vorzuziehender Streckung, auf anderthalb Jahre bei Halbtagsstätigkeit] eines/einer wissenschaftlichen Mitarbeiters/Mitarbeiterin, eventuell zu unterstützen durch zeitweilige Zuarbeit einer Hilfskraft und in jedem Falle auszustatten mit Mitteln für Reisen und Büro. Über alles das wäre ein Werkvertrag abzuschließen; die Anbindung an eine Universität ist dafür nicht Bedingung, könnte aber ermöglicht werden.

7. Lehrerinnen und Lehrer als Akteure auf dem Weg zu einer erneuerten Schule – Überlegungen aus bildungspolitischer Sicht

Im Hinblick auf die in den vorangegangenen Kapiteln getroffenen Aussagen über den derzeitigen Stand der Lehrerfort- und -weiterbildungsangebote sowie das Angebot an Wettbewerben, Best-

Practice-Programmen und Schulnetzwerken wird deutlich, dass eine Institution wie die vorgeschlagene Deutsche Lehrerakademie einen sinnvollen und in Deutschland beispiellosen Ansatz verfolgt. Lehrerinnen und Lehrer sind die zentralen Akteure innerhalb des Systems Schule, ohne deren aktive Mitgestaltung Veränderungsprozesse an Schulen nicht wirksam werden können. Vor dem Hintergrund der internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre hat sich innerhalb der Lehrerschaft zunehmend die Bereitschaft entwickelt, sich konstruktiv mit den neuen Anforderungen auseinander zu setzen und neue Lösungswege zu beschreiten. Diese Tendenz könnte von der Deutschen Lehrerakademie kompetent unterstützt und verstärkt werden.

In diesem Rahmen ist im Blick auf eine Deutsche Lehrerakademie zweierlei besonders wichtig:

- >> Lehrerinnen und Lehrer müssen erfahren, dass ihre Arbeit eine gesellschaftliche Wertschätzung erfährt und dass die Gesellschaft bereit ist, sie in der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Lehrkräfte und Schulen fühlen sich in der Bewältigung der zunehmend komplexer werdenden Aufgaben in Unterricht und Erziehung oft allein gelassen. Die Gesellschaft – so die Wahrnehmung aus Lehrersicht – erwartet von Lehrerinnen und Lehrern die Bewältigung der Folgeprobleme tief greifender gesellschaftlicher Veränderungen und empfindet zugleich deren Beschäftigungsbedingungen [sicherer Arbeitsplatz im Beamtenstatus, im internationalen Vergleich hohes Gehaltsniveau, große Freiheit in der Disposition über die Arbeitszeit in einer „Halbtagschule“ mit langen Ferienzeiten] als ein nicht mehr zeitgemäßes Privileg und als eine Ursache für ihre angeblich zu geringe Leistungsbereitschaft. Es gibt plakative öffentliche Negativurteile über Lehrerarbeit, die zu Verletzungen geführt haben. Dabei kann man heute nicht mehr wie selbstverständlich davon ausgehen, dass die „Umwelt“ – Elternhäuser, gesellschaftliche Gruppierungen, Arbeitswelt, Medien – Orientierungen für Kinder und Jugendliche vermittelt, welche die motivationalen Voraussetzungen für das Lernen in der Schule sichern und das Einhalten basaler Tugenden vorbereiten, ohne die schulische Arbeit kaum möglich ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen insoweit zunehmend kompensieren, was in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht mehr geleistet wird.
- >> Unterricht und Erziehung in der Schule sind nicht nur als Summe individueller Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern zu interpretieren. Schulisches Lernen ist vielmehr auch Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung auf Lehrer- wie auf Schülerseite. Als soziale Organisationen können Schulen nur dann Erfolg haben, wenn sie gemeinsame Zielsetzungen verfolgen und diese in gemeinsam geteilte Verhaltenserwartungen an Schülerinnen und Schüler wie an Lehrkräfte umsetzen und entsprechend konsistent handeln. Kooperation ist, dies zeigt die empirische Schulforschung, eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiches Handeln von Schulen. Das Bewusstsein hierfür ist indessen noch kaum hinreichend ausgeprägt. Noch immer dominiert auf Seiten der Lehrkräfte eine eher individualistische Haltung, die sich als eines der festen Elemente in der Berufskultur der Lehrerschaft und als eine stabile Barriere für die Entwicklung zu mehr Professionalität erweist.²¹ Dies hat seine Ursache auch in einer durch Ausbildung und berufliche Sozialisation erzeugten Haltung, die von der Philosophie der „Gleichheit“ von Lehrerinnen und Lehrern bestimmt wird.²² Sie er-

²¹ Vgl. E. Terhart: Lehrerprofessionalität. In: H.-G. Rolff: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225ff.

²² Vgl. J. Baumert: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht [Hrsg.]: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 589-748.

laubt die Abschirmung individueller Freiräume, behindert aber zugleich das Lernen der Schule als Organisation. Sie erschwert eine Strukturbildung in Kollegien ebenso wie Spezialisierungen²³, welche die Voraussetzung dafür wären, unterschiedliche Stärken der beteiligten Lehrkräfte zu kombinieren, um deren unterschiedliche Schwächen zu kompensieren und so das Optimum der „Gesamtleistung“ zu erreichen. Erforderlich werden damit auch eine Professionalisierung des Führungshandelns in Schulen in einer ausdifferenzierten Leitungsstruktur sowie ein Führungsstil, der gemeinsames Handeln sichert und zugleich den berechtigten Ansprüchen der beteiligten Lehrkräfte auf Anerkennung und Förderung ihrer eigenen professionellen Kompetenz und ihrer moralischen Autorität und Integrität Rechnung trägt.

Für die Einrichtung einer Deutschen Lehrerakademie sind hieraus Folgerungen zu ziehen: Die Einrichtung eines solchen Förderwerkes durch Stiftungen mit einem hohen Renommee dürfte sich gerade im Hinblick auf die Steigerung des gesellschaftlichen Ansehens von Lehrertätigkeit als förderlich erweisen, zumal dann, wenn sie durch geeignete Formen öffentlicher Darstellung begleitet wird. Einzelheiten hierzu wären zu gegebener Zeit zu klären. Wichtig wären vermutlich insbesondere Fragen der Nominierung für die Aufnahme in das Lehrerförderwerk, des Verfahrens und der Zusammensetzung der für die Vergabe der Auszeichnungen zuständigen Gremien sowie die Form der [öffentlichen] Preisverleihung. Diese könnte mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Problemen [z. B. in Form von Präsentationen, Vorträgen und Kolloquien] verbunden sein, um deren Lösung es geht. Die Auszeichnung beispielgebender Aktivitäten von Schulen und Lehrkräften könnte so Teil eines dringend notwendigen öffentlichen Diskurses werden, der bestrebt ist, in die Probleme einzudringen und sich nicht mit plakativen Forderungen nach ihrer Lösung zufrieden zu geben.

Bei der Auswahl der auszuzeichnenden Personen [und ihrer Projekte] sollte der Aspekt des Beitrags zur Strukturbildung in Schulen in dem zuvor angesprochenen Sinne eine besondere Rolle spielen. Auszuzeichnen und zu fördern sind vor allem Aktivitäten, die in das Geschehen einer Schule eingebettet sind und Bestandteil gemeinsamen Lernens und gemeinsamer Entwicklungen sind oder werden sollen. Auch insoweit könnte die Einrichtung des Förderwerkes von den Entscheidungsverfahren und -gremien der beteiligten Stiftungen wichtige innovative Impulse aufnehmen, die Erfahrungen über institutionelle Grenzen hinweg vereinigen. Zu überlegen ist auch, wie durch die Auszeichnung vorbildlicher Aktivitäten zugleich die Verbreitung der dabei gewonnenen Erkenntnisse gefördert werden kann.

Vor diesem Hintergrund ist die Errichtung einer Deutschen Lehrerakademie bildungspolitisch sehr zu begrüßen. Die überfällige Modernisierung des deutschen Bildungswesens macht einen institutionellen Lernprozess notwendig, für den Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Akteure sind. Auf ihre Expertise und ihre Bereitschaft, neue Wege zu erproben, sie zu evaluieren und andere an den dabei erreichten Ergebnissen teilhaben zu lassen, kommt es entscheidend an. Eine solche Entwicklung lässt sich nicht verordnen. Sie ist vielmehr vor allem auch auf die eigene Initiative der Lehrkräfte angewiesen. Gelingt es aber, Eigeninitiative zu fördern und den Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung für den Fortgang der eingeleiteten Entwicklungen zu geben, läge darin ein entscheidender Gewinn einer Deutschen Lehrerakademie.

²³ Vgl. M. Krainz-Dürr: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck/Wien 1999.

Die Bildungsadministration [staatliche Schulaufsicht] wird damit nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Sie muss die Möglichkeiten klug nutzen, die sich daraus ergeben, dass vorbildliche Aktivitäten von Schulen und Lehrkräften sichtbar werden und Anerkennung finden. Als Teil des Schulsystems ist sie freilich selbst ein Teil des zu lösenden Problems. Im Rahmen der herkömmlichen Formen einer Steuerung von Schulen [Input-Orientierung] war staatliche Aufsicht vor allem auf die Einhaltung der politisch-administrativen Vorgaben zu Strukturen und Programmen gerichtet. Sie fragte primär danach, was Schulen und Lehrkräfte „tun“, nicht danach, was sie vor dem Hintergrund der je spezifischen Kontextbedingungen einer Schule „erreichen“. Staatliche Schulaufsicht hat sich deshalb bisher vielfach eher als „systemsorgend“ und nicht selten als ein Schutzschirm für die tradierten Formen schulischen Handelns erwiesen.²⁴ Sie wird noch immer als Kontrolle durch eine Verwaltungsinstanz wahrgenommen und als solche als nicht effektiv und wenig hilfreich eingeschätzt. Vor allem auf der Wahrnehmung dieser Rolle beruht die Einschätzung des Verhältnisses von Lehrkräften zu Schulräten als „strukturell gestört“²⁵. Es kommt deshalb darauf an, dass auch die Schulaufsicht sich im Rahmen des jetzt notwendigen Entwicklungsprozesses weiterentwickelt. Zu überlegen ist deshalb auch, ob und in welcher Form die Aktivitäten einer Lehrerakademie dazu dienen können, den Lernprozess der staatlichen Schulaufsicht voranzutreiben.

8. Zusammenfassung

Aufgabe dieser Skizze ist es, den Kontext zu erkunden, in dem eine Lehrerakademie wie die vorgeschlagene ihren Platz finden und ihren spezifischen Charakter ausprägen muss, und anzugeben, welche weiteren Untersuchungen notwendig sind, um eine erste Pilotphase der Deutschen Lehrerakademie zu begleiten und den regulären Betrieb vorzubereiten. Die wichtigsten Hinweise aus dieser Skizze sind:

Die *berufliche Situation* der Lehrerinnen und Lehrer ist gekennzeichnet dadurch, dass ihre Aufgaben aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen schwieriger und ihre Arbeitsbelastung größer geworden sind, zugleich aber immer größere Anforderungen [neuerdings auch im Anschluss an PISA] in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung an sie gestellt werden. Dennoch leiden sie unter Ansehensverlust; es fehlt an differenzierten Aufstiegsmöglichkeiten oder ähnlichen Gratifikationen. Öffentliche Anerkennung guter Arbeit, Herausstellung hervorragender Leistungen und Förderung besonderen Engagements finden nicht statt.

Die *Erstausbildung* [Studium und Referendariat] – und wäre sie noch so gut – kann allein die Qualität der Lehrerarbeit in den Schulen nicht gewährleisten und auch nach den gegenwärtig in Angriff genommenen Reformen diese Probleme der Berufstätigkeit nicht im Voraus aufheben.

²⁴ Vgl. J. Oelkers: Schulen in erweiterter Verantwortung – Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Avenarius/Baumert/Döbert/Füssel [Hrsg.]: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998; S. 37-49.

²⁵ Vgl. H. S. Rosenbusch: Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn/Obb. 1994.

Entscheidende Bedeutung kommt daher der Fortbildung und Förderung im Verlauf des Berufslebens zu. Angebote und Muster der *Lehrerfort- und -weiterbildung* haben sich zwar in den letzten Jahrzehnten stark differenziert, richten sich stärker an Teams oder ganze Kollegien und verbinden sich zum Teil mit Schulentwicklung. Sie setzen aber grundsätzlich mehr bei auszugleichenden Defiziten als bei den auch vorhandenen und zu fördernden Stärken an; ihre qualitativen Wirkungen und deren Nachhaltigkeit sind noch unbestimmt. Die Fortbildung tritt daher dem Lehrer eher als mindestens moralische, künftig auch als rechtliche Pflicht mehr fordernd als einladend gegenüber. Belohnungen für die Teilnahme winken nicht; mit nachhaltiger Förderung der Individuen oder Gruppen in der Veränderung ihrer Praxis ist sie nicht verbunden.

Möglichkeiten der Auszeichnung scheinen auf den ersten Blick *Wettbewerbe* [für Schüler, Schüler-Lehrer-Gruppen, für Lehrer allein und für Schulen] zu versprechen, deren Zahl in den letzten Jahren stark gestiegen ist und deren Arten sich vermehrt haben. Nähere Betrachtung lässt die Grenzen dieser Aktionen erkennen: ihre Unübersichtlichkeit, zeitliche oder lokale Punktualität, die zum Teil enge Umschreibung der Gegenstände oder Aufgaben und den zum Teil spürbaren Eigennutz der Sponsoren. Vor allem aber bieten nur sehr wenige von ihnen über die einmalige Prämierung hinaus eine längere Förderung von Personen oder Projekten. In diesem Kontext, so zeigt die Skizze, läge die spezifische Chance und Aufgabe einer neuen Lehrerakademie gerade in der Verbindung von Herausforderung, öffentlicher Anerkennung und persönlicher Förderung von durch Engagement und Leistung herausragenden Lehrerinnen und Lehrern und ihren Projekten.

Im Zusammenhang mit der Verfestigung der Deutschen Lehrerakademie bedarf diese erste Sichtung des Kontextes, das weist die Skizze ebenfalls aus, noch dringend der Ergänzung durch vollständigere Recherchen, Sekundäranalysen des erreichbaren Datenmaterials und ergänzende Befragung von Protagonisten und Experten. Eine Kontextstudie in diesem Sinne, die den Prozess der Errichtung der Deutschen Lehrerakademie begleitet, muss insbesondere die Einschätzung, die Wirkung und die Ergänzungsbedarfe der gegenwärtigen Fortbildung festzustellen und das noch sehr unübersichtliche Feld der Wettbewerbe, ihres Funktionierens, ihrer Akzeptanz und Auswirkungen zu erhellen versuchen, um so die besonderen Chancen einer Verbindung von Herausforderung, Anerkennung und Förderung besonderer Leistungen im Lehrerberuf weiter bestimmen zu können. Angesichts der Größe und Bedeutung des Vorhabens müssen auch diese Untersuchungen mit besonderer Gründlichkeit betrieben werden.

9. Literaturverzeichnis

- Baumert, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht [Hrsg.]: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 589-748.
- Bellenberg, G./Thierack, A.: Die LehrerInnenausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Projekt B 8330 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Essen 2001 [erscheint 2003 bei Leske & Budrich, Opladen].
- Beutler, W./Fauser, P. [Hrsg.]: Erfahrene Demokratie. Opladen 2001.
- Clement, M./Vandenberghe, R.: Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial [Ad]venture? In: Teaching & Teacher Education 16 [2000], S. 81-101.
- Cochran-Smith, M./Lytle S.L.: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: Review of Research in Education 24 [1999], S. 249-305.
- Czerwanski, A.: Private Stiftungen und staatliche Schulen. Schulentwicklung durch nicht-staatliche Förderprogramme? Opladen 2000.
- Daschner, P.: Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: S. Blömeke u. a. [Hrsg.]: Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Hannover 2003 [Manuskriptfassung].
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [DVLfB] [Hrsg.]: Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. 2003.
- Ekholm, M. u. a.: Wirksamkeit und Zukunft der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht der Evaluationskommission. Frechen 1996.
- Gehrmann, A.: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen 2003.
- Gieseke, H.: Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs. Weinheim 2001.
- Graudenz, I. u. a.: Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Baden-Baden 1995.
- Haenisch, H.: Ein Jahr danach. Wirkungen einer Lehrerfortbildungsmaßnahme. Schriftenreihe „Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen“. Soest 1987.
- Hargreaves, A.: Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead 2003.
- Helmke, A./Weinert, F.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1996, S. 223-233.
- Jahrbücher für Lehrerforschung 1/1997, 2/1999.
- Lakerveld, J. v.: Trends in der Lehrerfortbildung in Europa. In: Forum Lehrerfortbildung 1995, Heft 28, S. 68-77.
- Landert, Ch.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung an Schulen. Chur/Zürich 1999.
- Knab, D.: Der Lehrer muß dran glauben. Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung? In: betrifft: erziehung 14 [1981] 2, S. 24-27.
- Krainz-Dürr, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck/Wien 1999.

- Lange, H.: PISA und kein Ende: Was bedeuten die Untersuchungen für die Schulverwaltung? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens [RdJB], 2/2003, S. 193ff.
- Mauthe, A./Rösner, E. [Hrsg.]: Schulentwicklung konkret. Dokumentation des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“. Dortmund 2000.
- Merzyn, G.: Stimmen zur Lehrerbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren 2002.
- Mintzberg, H.: Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey 1983.
- Mößner, H.: Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung. Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme „Sport in der Grundschule“. Frankfurt 1995.
- Moser, U./Tresch, S.: Best-Practice – oder wie Lehrpersonen voneinander lernen können. Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich, Februar 2002.
- Oelkers, J.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Avenarius/Baumert/Döbert/Füssel [Hrsg.]: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998; S. 37-49.
- Peters, A.: Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive. Weinheim 1996; Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Frankfurt 2003.
- Rosenbusch, H. S.: Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn/Obb. 1994.
- Szczyrba, B./Wildt, Joh.: Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: M. Bayer u. a. [Hrsg.]: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn 2000, S. 327-349.
- Terhart, E.: Gute Lehrer – schlechte Lehrer. Zur Frage der Beurteilung der Arbeitsleistung von Lehrkräften. In: B. Schwarz/K. Prange [Hrsg.]: Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim 1997, S. 34-85.
- Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001.
- Terhart, E.: Lehrerprofessionalität. In: H.-G. Rolff: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225ff.
- Terhart, E. [Hrsg.]: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000.
- Thomas, G. u. a.: In the Company of Colleagues: An Interim Report on the Development of a Community of Teacher Learners. In: Teaching & Teacher Education 14 [1998], S. 21-32.
- Ulich, K.: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim 1996.
- Wissenschaftsrat [Hrsg.]: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln 2001.
- Zech, L. K. u. a.: Content-based Collaborative Inquiry: A Professional Development Model for Sustaining Educational Reform. In: Educational Psychologist 35 [2000], S. 207-217.