

5. Merkmale guter Fortbildung

Stephan Gerhard Huber

Fort- und Weiterbildung umfasst alle Maßnahmen, die der Erweiterung und Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz dienen. Im Zuge der zunehmend eigenverantwortlicheren Einzelschule richtet sich der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen neben individuellen Bedürfnissen von schulischen Akteuren nach institutionellen, die Einzelschule betreffenden Bedürfnissen sowie nach aktuellen bildungspolitischen Vorhaben und Entwicklungen im Schulsystem. Zudem kann aufgrund von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Schul- und Bildungsforschung Bedarf formuliert werden.

5.1. Themen der Fort- und Weiterbildung

Fort- und Weiterbildungsangebote können inhaltlich recht unterschiedlich ausgerichtet sein. Ihr Themenspektrum ist breit. Generell können die Angebote differenziert werden in folgende zentrale Inhaltsbereiche:

- **Fachwissenschaft:** Die Angebote thematisieren aktuelle Entwicklungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse des jeweiligen Unterrichtsfachs.
- **Fachdidaktik:** Die Angebote sind stärker auf unterrichtliches Handeln bezogen, da sie Fragen der Gestaltung fachbezogener Lernprozesse fokussieren.
- **Allgemeine Didaktik/Lehr-Lern-Forschung/Neurowissenschaften:** Die Angebote stellen das Lernen des Individuums in den Mittelpunkt, insbesondere mit Einbezug von neueren Ergebnissen der psychologisch-pädagogischen Lehr-Lern-Forschung sowie der Neuropsychophysiologie und -biologie.
- **Erziehungswissenschaft/Allgemeine Pädagogik/Familien-/Sozialpädagogik/Pädagogische Psychologie:** Die Angebote thematisieren pädagogische oder psychologische Themen aus dem schulischen und persönlichen Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen.
- **Neue Medien und Lerntechnologien:** Die Angebote vermitteln theoretisches Wissen über den Einsatz von Neuen Medien sowie didaktische Grundlagen ihrer sinnvollen Nutzung.
- **Schulqualität/Schulentwicklung:** Die Angebote bieten einzelnen Lehrkräften, Mitgliedern von Steuergruppen und Schulleitungen sowie ganzen Lehrerkollegien systematische Unterstützung, vor allem im Zuge höherer Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule hinsichtlich der Qualität und Entwicklung von Schule.
- **Schulmanagement:** Die Angebote ermöglichen Fort- und Weiterbildung für die Übernahme von Leitungsverantwortung auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen konkreten Aufgabenfeldern.

5.2. Formate der Fort- und Weiterbildung

Die Formate lassen sich hinsichtlich folgender unterschiedlicher Kriterien differenzieren, wobei der Umfang bzw. die zeitliche Dauer der Fort- und Weiterbildungsangebote wohl das auffälligste Kriterium ist:

- **zeitlicher Umfang:** kurz vs. lang (umfangreiche Studien- bzw. Lehrgänge, von Tageskursen bis hin zu einem Umfang von mehreren Monaten),

- Aufbau/Strukturierung/zeitliche Intensität: sequenzialisiert/modularisiert vs. im Block,
- Organisiertheit: formell vs. informell/en passant,
- Status: verpflichtend vs. freiwillig,
- Modus: vermittlungs- bzw. vortragsorientiert vs. erarbeitungs- bzw. austauschorientiert,
- Zugangsvoraussetzungen: zugangsoffen vs. zugangsgeschlossen,
- Finanzierung: getragen durch Institution oder subventioniert oder selbst finanziert durch Teilnehmende,
- Abschluss/Zertifizierung: mit oder ohne (standespolitisch wichtigem) Zertifikat (sogar mit dem Abschluss von Diplom/Master).

5.3. Traditionelle Fort- und Weiterbildung und neue Entwicklungen

Neben den bekannten Zugängen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende entstanden in den letzten Jahrzehnten neue Entwicklungen. Gegenüberstellen lassen sich einerseits Nachfrageorientierung und Angebotsorientierung und andererseits schulexterne zentrale, schulexterne dezentrale und schulinterne Fort- und Weiterbildung.

Nachfrageorientierung und Angebotsorientierung: Der größere Teil der Fort- und Weiterbildungsangebote sind nach wie vor angebotsorientierte und nicht nachfrageorientierte Formen. Hier besteht die Gefahr, dass die Angebote an den Interessen der Teilnehmenden vorbeigehen und damit keine oder geringe Wirkung besitzen. Demgegenüber sind nachfrageorientierte Angebote meist bedarfsgerechter, selbst organisiert und/oder mit Unterstützung der Institutionen. Kritisch ist es hier wiederum zu sehen, wenn kein Bedarf wahrgenommen wird oder die Diagnose von schulischen und/oder individuellen Problemlagen und damit auch die Formulierung entsprechender Fortbildungsziele und -inhalte fehlerhaft sind (vgl. Terhart, 2000, S. 131).

Schulexterne zentrale, schulexterne dezentrale und schulinterne Fort- und Weiterbildung: Eine zweite Unterscheidung differenziert zwischen schulexterner zentraler, schulexterner dezentraler und schulinterner Fort- und Weiterbildung. Primär findet Fort- und Weiterbildung von Lehrenden in Deutschland schulextern zentral und institutionalisiert statt. Verantwortlich dafür sind die den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer nachgeordneten staatlichen Lehrerfortbildungsinstitute. Diese konzipieren und planen meist angebotsorientierte Fort- und Weiterbildungen und führen diese außerhalb des Schulalltags durch. Seit den 90er-Jahren geht die institutionalisierte Fort- und Weiterbildung von Lehrenden zunehmend neue Wege. Eine stärkere Dezentralisierung ist zu beobachten. Neben zentralen Angeboten wird Fort- und Weiterbildung zunehmend auch regional und lokal schulextern durchgeführt. Schulexterne Fort- und Weiterbildung findet außerhalb des Schulalltags statt, bietet damit eine höhere Distanz zur Berufswirklichkeit, was die Chancen für Reflexion vergrößern mag, kann jedoch nur von einzelnen Lehrkräften einer Schule besucht werden, um den Ablauf des Schulalltags nicht zu gefährden. Auf der Ebene der Einzelschule entstand eine eigene Form der Weiterbildung, die Schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) bzw. die Schulinterne Lehrerweiterbildung (SCHILW), als Ergänzung, zur Konkretisierung bzw. auch als Alternative zu den stärker zentralisierten schulexternen Angeboten. Schulinterne Fort- und Weiterbildung richtet sich in der Regel an Gruppen oder das gesamte Kollegium einer Einzelschule. Aufgrund stärkerer Teilnehmerorientierung, die sich vor allem in einer ausgeprägteren Bedarfsorientierung ausdrückt, werden Inhalte, Methoden, Medien, Zeitstrukturen etc. von Fort- und Weiterbildung dabei verstärkt »vor Ort« und/oder mit Unterstützung der Lehrerfortbildungsinstitute geplant und organisiert. Ein Transfer in die Schulpraxis wird eher möglich, da Fortbildung »on the job« stärker Bezug nehmen

kann auf die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Schulen und Kollegien (vgl. Terhart, 2000, S. 132). Verbunden damit ist die Erwartung, neben der Steigerung der Effektivität auch deren Effizienz zu erhöhen. Schulinterne Fort- und Weiterbildung und schulische Organisationsentwicklung haben die gleiche Zielsetzung: Beide sollen die an der Schule Beteiligten unterstützen, ihren eigenen schulinternen Entwicklungsprozess so weit wie möglich aus eigener Kraft und in gemeinsamer Absprache zu gestalten und zu reflektieren. Für ihre Wirksamkeit ist es notwendig, sie in die Gesamtkonzeption der Organisationsentwicklung einzubetten.

5.4. Theorie-Praxis-Transfer

Die zentrale Frage aller Fort- und Weiterbildung ist die nach ihrer Wirksamkeit. Was führt zum Erleben von beruflicher Wirksamkeit, zu beruflicher Kompetenz, zum Gewinn von Expertise durch reflektierte Erfahrung, zu Professionalität? Wie gelingt es, dass Lehrende so lernen, dass sie sich in der Praxis beruflich wirksam erleben?

Lehrkräfte, wie erwachsene Lerner überhaupt, bringen in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit ein. Während bei Kindern das Neulernen überwiegt, bewirkt die »Lernbiografie« Erwachsener, dass ihr Lernen vor allem ein »Anschlusslernen« ist (vgl. Knowles, 1980; Siebert, 1996). Erwachsene Lerner wählen das, was sie aufnehmen, stärker aus, filtern es, bewusst und unbewusst. Dabei gehen sie wesentlich stärker problemzentriert als themenzentriert vor und der Lerneffekt ist eindeutig größer, wenn die Möglichkeit einer praktischen Anwendung des Gelernten besteht. »Erfahrung erwerben für berufliche Kompetenzen heißt Lernen in komplexen, anwendungsrelevanten Situationen« (Gruber, 2000, S. 123; vgl. auch Joyce & Showers, 1988, 1995). Neue Kompetenzen werden vor allem durch Praxis erworben, der die Gelegenheit zur Rückmeldung folgt. Allerdings sollten auch ausreichend theoretische Grundlagen vermittelt werden, damit eine Reflexion der Praxis über die eingefahrenen subjektiven Alltagstheorien hinaus gelingt. Das erworbene Wissen und Verständnis soll ein Werkzeug darstellen, das in der spezifischen und äußerst komplexen Arbeitssituation möglichst ohne allzu große transferbedingte Reibungsverluste einsetzbar ist.

Viele beklagen indes, dass trotz meist hoher subjektiver Zufriedenheit von Teilnehmenden mit Seminaren und Kursen (Prozessevaluationen), die Nachhaltigkeit und die Transferwirkung des Gelernten in die alltägliche Praxis eher gering sind (Wirksamkeitsevaluationen) (vgl. auch Wahl, 2001). Es entsteht »Träges Wissen« (Renkl, 1996), das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden kann (Whitehead, 1929, sprach in diesem Zusammenhang von »inert knowledge«).

Um dies zu verhindern, gibt es bei der methodischen Umsetzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten nicht die »Methode der Wahl«, sondern es zeigt sich, dass eine gewisse Bandbreite am erfolgreichsten ist (vgl. die Vielfalt von Lernzugängen im Konzept »kompositionelles Lernen«, Reischmann, 2001): Es sind unterschiedliche methodische Verfahren zu wählen, die den individuellen Lernern helfen, Neues nicht nur auf der kognitiven Ebene anzunehmen, sondern sie auch dazu motivieren, überkommene Denkmuster, Deutungsraster, »mental maps« infrage zu stellen und eventuell eingefahrene Verhaltensweisen abzulegen, die zwar aus subjektiver Sicht mehr oder weniger nützlich bei der Bewältigung der bisherigen Aufgaben gewesen sein mögen, aber für das Handeln in neuen Verantwortungsbereichen oder eine weiterentwickelte Praxis in den bisherigen oft eher ungünstig wären (vgl. Antal, 1997a, b).

5.5. Empfehlungen zur Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten

Im Folgenden werden Empfehlungen zur Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten zusammengestellt. Sie wurden gewonnen aus den Beobachtungen einer international vergleichenden Erhebung der Fort- und Weiterbildungslandschaft für pädagogische Führungskräfte in 15 Ländern (Huber, 2003) sowie aus Erfahrungen des Autors aus der Konzeption und der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Schulen und insbesondere für pädagogische Führungskräfte (Schulleitungen, Steuergruppen und Evaluationsteams) (Huber, 2007a, 2008). Für schulische Steuergruppen mögen sie Anregungen geben, wenn es darum geht, Fortbildungsangebote einzuschätzen und auszuwählen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Berücksichtigung folgender Aspekte als besonders positiv erweist:

- zielorientiert, d.h. sie geht von der Zielvorstellung aus,
- schulsystemorientiert, d.h. ausgerichtet auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem (und bildungspolitische Vorhaben),
- kontextorientiert, d.h. sie geht von der jeweiligen Situation der Einzelschule aus (kontext-extern: Umfeld der Schule; kontext-intern: spezifische Merkmale der Organisation/des pädagogischen Handlungsfelds),
- wertorientiert, d.h. sie legt Werte und pädagogische Prämissen zugrunde,
- prozessorientiert bzw. mehrphasig, was eine systematische, längerfristige Unterstützung ermöglicht,
- modularisiert, um Flexibilität und Teilnehmerorientierung zu gewähren und dennoch Verbindlichkeiten herzustellen und Qualität zu sichern,
- wissenschaftsorientiert, d.h. sie basiert auf aktuellen nationalen und internationalen Erkenntnissen,
- theorieorientiert, d.h. geeigneten Theorie werden aufgegriffen und genutzt,
- praxisorientiert, d.h. sie ist ausgerichtet an der Schulpraxis/-wirklichkeit,
- reflexionsorientiert, d.h. die Teilnehmenden erhalten vielfältige Möglichkeiten, ihre speziellen Kompetenzen und Interessen zu reflektieren und entsprechende persönliche Lern- und Handlungsziele abzuleiten,
- kompetenzorientiert, d.h. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Aspekte der individuellen Motivation der Teilnehmenden werden berücksichtigt,
- teilnehmerorientiert, d.h. individuellen Lernanforderungen wie Lernzeit und Lerntempo wird durch Wahlmöglichkeiten Rechnung getragen,
- partizipationsorientiert, d.h. eine Mitbestimmung durch Teilnehmende wird angestrebt,
- aktivitätsorientiert, d.h. eine aktive Beteiligung und Mitwirkung der Teilnehmenden wird angestrebt,
- selbstorganisations- bzw. handlungsorientiert, d.h. Teilnehmende übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und gestalten bestimmte Phasen der Fort- und Weiterbildung selbst,
- kooperations- und kommunikationsorientiert, d.h. sie ist orientiert an kollegialem Lernen und intensiver Kooperation,
- methoden- und inhaltsorientiert, d.h. sie versucht, durch ein abwechslungsreich und angemessen anspruchsvoll gestaltetes Lehr-Lern-Arrangement den verschiedenen

Lernvoraussetzungen, Lerngewohnheiten und Lernbiografien der Teilnehmenden und deren z.T. heterogenen Bedarfen gerecht zu werden und zugleich Monotonie und damit Ermüdung bzw. Langeweile vorzubeugen,

- anforderungsorientiert, also am aktuellen und zukünftigen Anforderungsspektrum der Teilnehmenden ausgerichtet,
- leistungs- und rückmeldeorientiert, indem die Teilnehmenden zu erbrachten Leistungen vertrauliches Feedback erhalten,
- schulentwicklungsorientiert, d.h. sie will nicht nur einzelne Teilnehmende qualifizieren, sondern sie verfolgt das Ziel von systematischer Schulentwicklung in den Schulen der Teilnehmenden,
- transferorientiert, d.h. durch die begleitende Unterstützung wird die Umsetzungskompetenz der Teilnehmenden gefördert und somit die Nachhaltigkeit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme gesichert,
- wirksamkeits- und nachhaltigkeitsorientiert, d.h. es geht um verschiedene Aspekte von Wirkungsmöglichkeiten bei den Teilnehmenden sowie um die Brücke zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Handeln,
- relevanzorientiert, d.h. durch Zertifizierung der Teilnehmenden soll die Akzeptanz und Bedeutung des Fort- und Weiterbildungsangebots erhöht werden,
- (didaktisch-)qualitätsorientiert, d.h. die Beschaffenheit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme ist unter Berücksichtigung von didaktischen Merkmalen optimal gestaltet,
- referentenorientiert, d.h. die Referenten und Trainer der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme werden sorgfältig ausgewählt, da sie als Verantwortliche des Lehr-Lern-Arrangements von zentraler Bedeutung für die Qualität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme sind,
- evaluationsorientiert, d.h. die Fort- und Weiterbildungskonzeption sieht für die Umsetzung eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung vor, die die Einzelmaßnahmen hinsichtlich ihrer Qualität bewertet und auf Basis der Evaluationsergebnisse Entwicklungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten identifiziert sowie die Wirkung im Hinblick auf Nachhaltigkeit evaluiert.

Ähnliche Aspekte finden sich in einer Metaanalyse von Lipowsky (2004) und in den Ergebnissen einer Repräsentativbefragung von Haenisch (1995, 1994, 1992), aber auch in den Arbeiten und Evaluationsbefunden weiterer Kolleginnen und Kollegen (vgl. u.a. Adey et al., 2004; Barnett & Sather, 1992; Boos-Nünning, 1979; Garet et al., 2001; Gräsel et al., 2006; Graudenz et al., 1995; Kennedy, 1998; Mutzeck, 1988; Rüeegg, 1995; Veenman et al., 1994; Wade, 1985; Wolf et al., 1999).

5.6. Multiple Lernanlässe in der Fort- und Weiterbildung

In der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion stehen heute nicht mehr ausschließlich Fortbildungskurse, sondern weitere Formen und Ansätze in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden im Mittelpunkt. Angeregt wird, multiple Lernanlässe in der Fort- und Weiterbildung zu schaffen. Eingeräumt werden muss aber, dass dies noch nicht zwingend überall umgesetzt ist und noch nicht im Berufsverständnis so wie die traditionellen Fortbildungskurse verankert ist.

Eine idealtypische Fort- und Weiterbildung berücksichtigt also verschiedene Lernanlässe (siehe Abbildung 54). Dies sind sowohl kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative (z.B. Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen (z.B. Projektarbeit) sowie reflexive Methoden (z.B. Self-Assessment und Feedback sowie Supervision).

Die neuen Formen und Instrumente der Fort- und Weiterbildung »zeichnen sich u.a. auch dadurch aus, dass sie auf konkrete und motivierende Weise die (fachbezogene) Analyse und Reflexion eigenen Unterrichts fördern, den Dialog und die Kooperation mit Kollegen anregen und zur Erweiterung des berufsbezogenen Handlungsrepertoires beitragen« (Reusser & Tresp, 2008, S. 9).

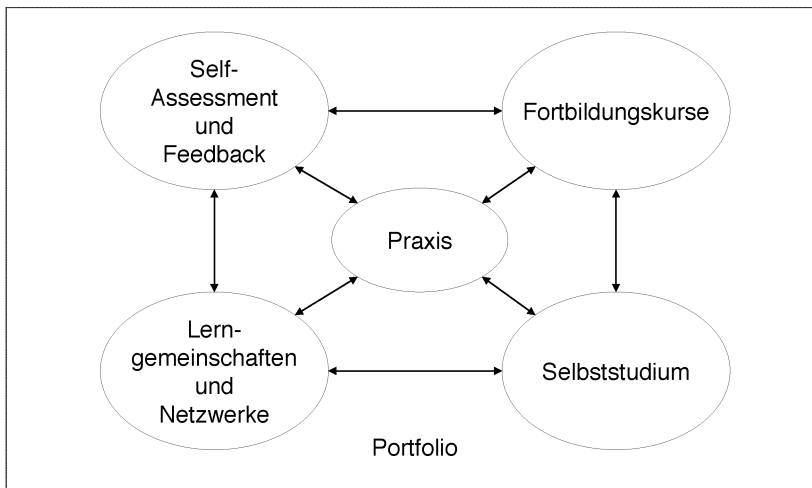


Abb. 54: Lernanlässe der Fort- und Weiterbildung und Portfolio (nach Huber, 2007b)

Im Folgenden werden die in Abbildung 54 genannten Lernanlässe knapp beschrieben.

5.6.1. Fortbildungskurse

Fortbildungskurse gehören zum Grundbestand von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Innovativ genutzt berücksichtigen sie, dass »Lernen«, also die Veränderung von Verhaltensweisen und Denkmustern, als Anregung und Information, Reflexion und Austausch, Ausprobieren und Umsetzen zu verstehen ist. Fort- und Weiterbildungsangebote verbinden in stärkerem Maß Theorie und Praxis. Das betrifft sowohl die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch die methodische Umsetzung, die beide an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausgerichtet werden. Eine modularisierte Gestaltung ermöglicht ein bedarfsorientiertes Vorgehen, das die Lernziele der Teilnehmenden in den Mittelpunkt rückt. Zudem sind spezielle Einzel- und Gruppenarbeiten zu den Kompetenzbereichen Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung und Motivation sinnvoll. Die Teilnehmenden erhalten in großem Umfang Möglichkeiten des Ausprobierens und Gelegenheit zu einer gemeinsamen Reflexion. Dozenten, Mentoren, Supervisoren und Teilnehmende kooperieren und interagieren in höherem Maße.

5.6.2. Selbststudium

Auch das Selbststudium ist eine seit langem genutzte Form der Fort- und Weiterbildung. Im Selbststudium werden die jeweiligen Seminarthemen vorbereitet und vertieft. Gute zum Einsatz kommende Arbeitsmaterialien sind aktuell, spiegeln den Stand des wissenschaftlichen Diskurses wider und enthalten authentische Dokumente aus der Praxis, vermitteln also Grundlagen- und Hintergrundwissen, enthalten aber auch praktische Umsetzungshilfen. Lernergebnisse des Selbststudiums werden dokumentiert und bilden die Ausgangsbasis für weiteres Lernen. Eine Selbstevaluation des Lernerfolgs ist von zentraler Bedeutung, um ein Kompetenzbewusstsein bei den Teilnehmenden zu erzeugen.

5.6.3. Self-Assessment und Feedback

Ein im deutschsprachigen Raum noch nicht ausgeprägt genutztes Instrument ist das Self-Assessment. Sinnvoll ist, dass die Teilnehmenden ein »Self-Assessment« zur persönlichen Potenzialanalyse absolvieren, um eine Rückmeldung zu relevanten Anforderungsbereichen und Anforderungsdimensionen zu erhalten. Ein Beispiel aus der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Führungsaufgaben ist das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM; siehe Huber, 2007c; Huber & Hiltmann, 2008). Es wird online durchgeführt und orientiert sich am Anforderungsprofil für schulische Führungskräfte. Die Auswertung ermöglicht ein differenziertes, individuelles Feedback, welches nur dem Teilnehmenden ausgehändigt wird. Gesetzlichen Datenschutzvorgaben wird entsprochen. Die Teilnehmenden erhalten mit diesem Self-Assessment eine Möglichkeit, ihr Kompetenzprofil zu reflektieren und entsprechende persönliche Lernziele abzuleiten. Feedback durch andere Teilnehmende (Kollegen), Mentoren und Supervisoren bietet weitere Orientierungen, wo Weiterentwicklungen möglich sind.

5.6.4. Professionelle Lerngemeinschaften und Netzwerke

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein zentrales Element einer situierten Lernsituation und bieten Möglichkeiten, z.B. durch Erproben, gemeinsame Auswertung und Reflexion von Unterrichtsinhalten, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Analyse und Diskussion von Videoaufzeichnungen und Fällen (vgl. Wahl, 2001), zur intensiven Reflexion des eigenen Handelns. Damit wird es wahrscheinlich, dass Lehrkräfte an handlungsleitende persönliche Kognitionen und Überzeugungen sowie an subjektive Theorien anknüpfen und ihr Handeln dementsprechend verändern. Zunehmend werden Lerngemeinschaften fester Bestandteil in Fort- und Weiterbildungsprogrammen. Sind Lehrkräfte außerhalb ihres Kollegiums in Lerngemeinschaften und Netzwerke eingebunden, wird ein »Blick über den Tellerrand« eher möglich und damit Veränderung unterstützt (vgl. Erickson et al., 2005; Little, 2002 beide zit. in Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006, S. 548). Damit eng verbunden ist die Hoffnung eines Multiplikatoreffekts, indem positive Kooperationserfahrungen, die in Lerngemeinschaften außerhalb der Schule erworben wurden, sich auch positiv auf die Zusammenarbeit in der Schule auswirken, den Dialog und den Austausch im Kollegium steigern und damit zur Organisationsentwicklung der Einzelschule beitragen (vgl. Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006).

5.6.5. Praxis

Manche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bieten verschiedene Möglichkeiten, die jeweilige Praxis direkt aufzugreifen. Argumentiert wird, dass nur der reale Arbeitskontext die angemessene Komplexität und Authentizität enthält, die zu den notwendigen Lernprozessen führen. Die Praxis ist aber immer Ausgangs- und Zielpunkt der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. In der Arbeit an individuellen Projekten sowie in Hospitationen, in Formen des »Shadowing« und »Mentoring« können komplexe Praxisprobleme bearbeitet werden. Für Teilnehmende mancher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – für pädagogische Führungsaufgaben beispielsweise – werden in manchen Ländern begleitende Praktika organisiert, in denen sie die örtlichen Schulleiter in einem »Shadowing«-Verfahren beobachten, selbst partiell Leitungsaufgaben (mit-)übernehmen sowie eigenständig Projekte durchführen. Dabei fungieren die dortigen Schulleiter als Mentoren oder Supervisoren. Hier wird sicherlich der größtmögliche Praxisbezug hergestellt und exemplarische Lernprozesse in der Schulwirklichkeit ermöglicht. Entsprechende Maßnahmen sind auch auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften übertragbar. Besonderes Augenmerk liegt bei all den Maßnahmen, die den »Workplace« einbeziehen, auf dem Transfer, der Reflexion und dem Austausch des Gelernten. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

5.6.6. Portfolio

Mit Beginn der Fort- und Weiterbildung legen die Teilnehmenden vielfach ein Portfolio an. Das Portfolio ist geeignet, das Lehren und Lernen mit der (Selbst-)Beurteilung zu verbinden. Es dokumentiert den Entwicklungsprozess und hilft bei der eigenen systematischen Fort- und Weiterbildungsplanung.

5.7. Fazit

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrenden hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Zentrale Aspekte sind aktuell die Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich. Zum einen muss Fort- und Weiterbildung noch stärker eine diagnostische Funktion übernehmen. Um bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potenziellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Fort- und Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen an diese anknüpfen. Zum anderen muss die Nachhaltigkeit stärker in den Blick genommen werden. Wie gelingt es, vom Wissen zum Handeln (vgl. Huber, 2001; Huber & Hader-Popp, 2005; Wahl, 2001) zu kommen, den Transfer von Theorie und Praxis zu vollziehen, das Gelernte in schulisches Handeln umzusetzen? Dabei spielt die Praxisorientierung in Fort- und Weiterbildung eine entscheidende Rolle.