

# Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen

Herbert Altrichter

## ABSTRACT

In diesem Beitrag werden Veränderungen im Schulwesen und in seiner Steuerung seit den 1980er Jahren darauf hin untersucht, welche neuen Anforderungen durch sie an Lehrerfortbildung gestellt werden. Während man die wesentlichen Entwicklungen der Lehrerfortbildung zwischen 1988 und 1998 in *didaktischen und fortbildungsorganisatorischen Begriffen* analysieren konnte (vgl. Kap. 1), muss man für eine Untersuchung der folgenden zehn Jahre auch in *Kategorien der Bildungspolitik und der systemischen Funktionen von Fortbildung* argumentieren (vgl. Kap. 2). In Kapitel 3 nenne ich schließlich einige Aspekte von Fortbildung, die – angesichts des weiter steigenden Reformdrucks im Schulwesen – künftig im Fokus von Veränderungsforderungen stehen werden.

## SCHLAGWORTE (DT.)

Lehrerfortbildung, Governance des Schulwesens, Innovation, Teacher Empowerment, Reform des Bildungswesens

## SCHLAGWORTE (ENGL.)

teacher in-service training, governance of schooling, innovation, teacher empowerment, change

## 1. Lehrerfortbildung als Lehrerlernen und „Teacher Empowerment“

Vor etwa 10 Jahren habe ich gemeinsam mit Peter Posch die Entwicklung von neuen Anforderungen an die Lehrerfortbildung in der damals vergangenen Dekade und von möglichen Antworten darauf, wie wir sie in dem Lehrgangskonzept „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL)“ erprobt hatten, beschrieben (vgl. Altrichter & Posch, 1998). Dabei hatten wir diese Veränderungen in Form von drei Blickwechseln dargestellt, mit denen eine Abkehr von einem traditionellen Bild von Lehrerfortbildung geschah, das Fortbildung vornehmlich über unterschiedliche Inhalte, die in kursmäßig organisierten Veranstaltungen unterschiedlicher, aber meist kürzerer Dauer aufgenommen wurden, definierte. Der erste Blickwechsel bestand darin, Lehrerinnen und Lehrer nicht primär als *Empfänger/innen von Fortbildung* anzusehen, die in der Fortbildung Wissen von externen Expert/innen angeboten bekommen, das sie dann in ihrer Praxis anwenden sollen, sondern als aktive *Gestalter/innen ihrer Fortbildung*. Diese Metapher diene – in einer heute wohl als „konstruktivistisch“ zu bezeichnenden Wendung – dazu, Lehrer/innen auch in ihrer Fortbildung eher als „aktiv Lernende“ denn als „zu Beliehende“ anzusprechen.

Eine zweite grundlegende Idee bestand darin, die Dezentrierung von der Tätigkeit der Lehrerfortbildner/innen im Seminar hin auf die Lerntätigkeit der Teilnehmer/innen auch für einen *Blick auf die zeitliche und örtliche Organisation von Fortbildung* zu nutzen. Lernen in nachhaltigen Fortbildungslehrgängen sollte *längerfristig* – im Fall der PFL-Lehrgänge: in zwei Jahren – angelegt sein (vgl. zur Konzeption dieser Lehrgänge Müller, Andreitz & Mayr, in diesem Band). Die „Zeit zwischen den Seminaren“, die Tätigkeit der Lehrpersonen in ihrer Praxis, die *Lernorte Schule und Lehrerzimmer* sollten in die Lehrgangskonzeption hereingenommen werden. Ein Vehikel dafür bot der Ansatz der *Lehrerforschung*. In dessen Zentrum steht die Idee, dass sowohl die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen als auch die Entwicklung der Unterrichtsqualität durch die Erforschung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts durch Lehrpersonen und durch die kollegiale Diskussion dieses Prozesses erreicht werden könnte (vgl. Altrichter & Posch, 2007). In diesem Sinne sollte der Fortbildungslehrgang Lehrerinnen und Lehrern stimulieren, Entwicklungsprojekte für den eigenen Unterricht in der Zeit zwischen den Seminaren in Angriff zu nehmen, sie mit Selbstevaluation zu begleiten und die Erfahrungen im nächsten Seminar einer kollegialen Diskussion auszusetzen.

Eine dritte Idee bestand schließlich in der Annahme, dass Lernen in der Fortbildung, um „wirksam“ zu werden, auf „fruchtbaren Boden“ fallen müsse und dass dieser Boden nicht nur ein „individueller“ wäre. Jenen Lehrer/innen, die in einer Umgebung arbeiten, in der das, was sie zu lernen im Begriff sind, Bedeutung hat, in der darüber gesprochen wird und in der emotionale Unterstützung ebenso wie konkrete Handlungsbeispiele, Artefakte, Ressourcen und Instrumente vorhanden sind, wird es leichter fallen, neue Entwicklungen zu betreiben und neue Kompetenzen auszubilden, als jenen, die in einer Umgebung arbeiten, die ganz andere Werte hat (Lave & Wenger, 1991). Wir haben diese Idee durch das Bild eines „Hintergrundnetzes“ der Lehrertätigkeit, einer „professionellen Lehrerkultur“, zu fassen versucht, die das Lernen der Einzelnen trägt und stützt, aber auch herausfordert. Konkrete Ansätze zur Entwicklung dieser „Lehrerkultur“ bestanden in den PFL-Lehrgängen in folgenden Strategien:

- Bildung von Regionalgruppen, die ein inhaltliches und motivationales Netz für die Entwicklungsarbeit der Lehrpersonen bieten sollten,
- Anregung und Gelegenheit, Kompetenzen für „kollegiale Fortbildung“ in den Seminaren zu entwickeln,
- Anregung und Unterstützung, eigene Entwicklungs- und Lernerfahrungen in schulinterner Fortbildung weiterzugeben.

Die speziellen Merkmale der PFL-Lehrgänge, die wir damals theoretisch durch Beobachtung anderer Konzepte und durch Erfahrung gefunden hatten, stimmen weithin (Kraimer, 2007) mit jenen *Merkmale* „ertragreicher Lehrerfortbildung“ überein, die beispielsweise Lipowsky (in diesem Band und 2004; ähnlich Messner & Reusser, 2000; Richardson & Placier, 2001; Bessoth, 2007) aus einer Zusammenschau bisheriger Forschungsbefunde herausgearbeitet hat.

Wenn man kritisch Rückschau auf diese Innovationsbemühungen in der Fortbildung hält, so fallen einige typische Schwerpunktsetzungen auf ebenso wie Felder, die weniger wichtig genommen wurden: Beispielsweise wurde – in einer Loslösung von einer bloß

„stofforientierten“ Definition von Fortbildung – die Frage, wohin denn genau das Lernen von Lehrkräften in der Fortbildung gehen solle, als weniger wichtig erachtet, als die *Aktivierung der Lernenden*. Im Sinne einer „Selbstaktualisierungs-Annahme“ war es wichtiger, Lehrer/innen zu Reflexion und Weiterentwicklung anzuregen, als ihnen dafür inhaltliche Ziele vorzugeben. Ganz im Gegenteil sollten sie zur Selbstdefinition von Lern- und Entwicklungszielen angeregt werden. Diese musste zwar selbst verantwortet werden, nach dem Konzept der Lehrerforschung erfolgte sie allerdings nicht individualistisch, sondern sollte sich der kritischen Diskussion in der professionellen Gruppe aussetzen. Die Diskursivität und Reflexivität der Berufsgruppe zu stärken, wurde dadurch zu einer Bedingung des Erfolgs von Fortbildung.

In einem Element der Methodik dieser Fortbildung war allerdings eine inhaltliche Vorentscheidung – die uns am Anfang in dieser Form nicht bewusst war – versteckt: Durch die Aufgabe, Entwicklungsprojekte in Hinblick auf eigenen Unterricht anzugehen, wurde eine *Fokussierung auf Unterricht* erreicht. Durch die Aufforderung, die eigenen Entwicklungsprojekte auch durch Forschung und Evaluation zu begleiten und dabei – den Vorgaben der Aktionsforschung entsprechend – Perspektiven anderer relevanter Akteur/innen einzubeziehen, wurde jene *Fokussierung auf Schülerlernen* erreicht, die später von Schul- und Unterrichtsentwicklung gefordert wurde.

Die Frage möglicher Entwicklungsziele des Staates als Auftraggeber des öffentlichen Schulwesens – Was soll Fortbildung für die Entwicklung des staatlichen Schulwesens leisten? – wurde nicht explizit gestellt, weil sie implizit durch die professionalistische Argumentation beantwortet schien: Es ist im Interesse der Qualität des Bildungswesens und des Staates, möglichst gut ausgebildete, professionelle Lehrerinnen und Lehrer zu haben, die sich in professioneller Verantwortung Entwicklungsziele setzen und ihre Tätigkeit reflektieren.

Die wesentlichen Entwicklungen der Lehrerfortbildung zwischen 1988 und 1998 konnte man in *didaktischen und fortbildungsorganisatorischen Begriffen* beschreiben. „Teacher Empowerment“, die Entwicklung professionell verantwortlicher und qualifizierter Lehrer/innen, schien das beherrschende Ziel, die Anwendung der Ergebnisse der Lernforschung nun endlich auch auf das Feld der Lehrerfortbildung schien der Schlüssel zur Entwicklung zu sein. Die Entwicklungen in den nächsten zehn Jahren muss man – so meine These – auch in Begriffen der Bildungspolitik und der systemischen Funktionen von Fortbildung diskutieren.

## 2. Lehrerfortbildung 1993 – 2008: Aktuelle Reform-Politiken und die Rolle intermediärer Akteur/innen

Schulautonomie, Schulprogramme, Qualitätsevaluation, wirkungsorientierte Schulverwaltung, Bildungsstandards, large scale assessment usw. ... dass wir uns an diese Schlagworte, die vor 1990 kaum zum gängigen Repertoire von Gesprächen über Bildung gezählt hätten, schon gewöhnt haben, ist das Ergebnis einer sich intensivierenden Diskussion über eine „Modernisierung der Schule“ (Brüsemeister & Eubel, 2003), welche die Bildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern erleben und sich in der Zwischenzeit in einer

Reihe von Veränderungen der Organisation und Funktionsweise von Bildungssystemen niedergeschlagen hat. Zentral in diesem Modernisierungsdiskurs sind *Steuerungsfragen*. Die Steuerungsstrukturen im Bildungswesen, die die Zeiten des quantitativen Ausbaus und der Schulsystemdiskussionen in großer Stabilität überstanden hatten, sind in den Blickpunkt des Interesses geraten und sollen so verändert werden, dass qualitätsvolle Ergebnisse zielgerichtet und ökonomisch erbracht werden können (Halasz & Altrichter, 2000).

### 2.1. „Systemsteuerung“ in der Governance-Perspektive

Der Begriff „Governance“ wird seit den 1980er Jahren in den Politik- und Sozialwissenschaften für die Konzeptualisierung von Phänomenen, die vorher als „Regieren“ oder „Steuern“ bezeichnet worden wären (Schneider & Kenis, 1996; Brand, 2004; Benz, 2004, S. 15 ff.), und in letzter Zeit zunehmend häufig auch in der Bildungsforschung verwendet. Die Strategie, durch welche die Governance-Forschung die Frage nach der „Gesteuertheit von Systemen“ zu beantworten trachtet, besteht in der Untersuchung des Zustandekommens von sozialer Ordnung („Regelungsstruktur“) und sozialen Leistungen („Leistungsstruktur“) unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen („sozialen“) Akteur/innen in komplexen Mehrebenensystemen (Altrichter & Heinrich, 2007; Schimank, 2007). Das Schulsystem wird in der Governance-Perspektive als eine komplexe soziale Ordnung angesehen. Innovationen im Schulsystem sind Versuche, diese soziale Ordnung zu transformieren.

Im Zentrum steht der Begriff „Handlungskoordination“: Das soziale Phänomen „Steuerung“ entsteht, wenn Akteur/innen an verschiedenen Stellen dieses Systems ihre Handlungen in einigermaßen regelmäßiger Weise koordinieren. Um die Feinstruktur von Steuerung besser zu verstehen, fragt die Governance-Analyse u.a. nach den Akteur/innen, nach den Regeln und Ressourcen, auf die sich ihre Handlungsbeiträge stützen, nach unterschiedlichen Ebenen im „Mehrebenensystem“ sowie nach spezifischen „Modi der Handlungskoordination“ (genauer in Altrichter & Heinrich, 2007). Zwei Analyserichtungen möchte ich im Folgenden herausgreifen:

#### *Intermediäre Akteur/innen im Mehrebenensystem*

Welche Rolle kommt dem „Fortbildungssystem“ bei der Betrachtung der Handlungskoordination im Schulsystem zu (vgl. Rürup, Fussangel & Gräsel, in Vorb.)? Der soziale Akteur „Lehrerfortbildung“ trägt durch seine Tätigkeit zwar selbst zur sozialen Ordnung im Schulsystem und zu seiner Leistungserbringung bei; wir sehen ihn aber weder als primären Quell der Geordnetheit des Systems an, noch fiel unser erster Blick auf Fortbildung, wenn es um die Leistungen des Schulsystems geht. Die Beiträge der Lehrerfortbildung sind „indirekter“, sie liegen „dazwischen“, sollen „vermitteln“. Lehrerfortbildung ist aus diesem Grund zu den *intermediären Ebenen* des Schulsystems gezählt worden. Zu den Teilsystemen dieser Ebenen sind noch manche andere Player zuzuordnen, wie Schulverwaltung, -aufsicht und -beratung, Lehrbuchverlage und -produzent/innen, Interessenverbände, Nachhilfeeinrichtungen usw. Gemeinsames Merkmal dieser Einrichtungen ist, dass ihre Aufgabe – aus der Perspektive der Handlungskoordination – darin liegt, zwischen der

Makro-, Meso- und Mikro-Ebene des Schulsystems – zwischen der Politik (mit ihrem Regierungs- oder Steuerungsanspruch) und den Teilsystemen (in denen die *Leistungsproduktion* im engeren Sinn geschieht, in Schule und Unterricht) – zu vermitteln und zu koordinieren.

Die traditionelle Art der Lehrerfortbildung, ihre systemische Koordinationsfunktion zu erfüllen, liegt darin, *Kompetenzen*, die für die Erfüllung wichtiger Alltagsfunktionen in Schulen wichtig sind und nicht durch die vorgängige Lehrergrundausbildung oder die Arbeit vor Ort erworben werden konnten, in verschiedenen Formen (z.B. Einzelseminare, Lehrgänge, Netzwerkarbeit, Beratungstätigkeiten, andere Formen der Kommunikation) zu vermitteln. Dies soll es Schulen und Lehrpersonen leichter machen, intentionsgemäße Handlungen aufzubauen, aufrechtzuerhalten und sozial zu koordinieren.

Die Systemaufgaben von Fortbildung gehen jedoch sicher über Kompetenzvermittlung hinaus. Intermediären Einrichtungen zwischen Politik und Schule wird oft eine besondere Rolle für das Gelingen von Veränderungen im Schulsystem zugesprochen (z.B. Haider, Eder, Specht, Spiel & Wimmer, 2005). Aus der Perspektive einer Governance-Theorie ist diese Bedeutungszuschreibung plausibel. In einer Reform sollen die Mitspieler/innen neue und intensivierte koordinierende Beziehungen aufnehmen und sich mit neuen Ideen auseinandersetzen; Fortbildung bietet eines der wenigen Foren innerhalb des Schulsystems, in denen neue Beziehungen zu Akteur/innen und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können. Oft müssen relativ allgemeine normative Intentionen von Politik und Verwaltung erst zu konkreten *Verfahrensweisen und Instrumenten* der Handlungskoordination ausgearbeitet werden; im Fortbildungssystem sind Expertinnen und Experten tätig, die dies im Zuge der Erstellung eines Fortbildungsangebots oder eines konkreten Kursdesigns leisten können. Durch Fortbildung werden auch System-Ressourcen verteilt und in bestimmte Aufgaben kanalisiert. Über die Kompetenzvermittlung hinaus werden durch Fortbildung schließlich (formelle und/oder informelle) *Normen* aus anderen Systemebenen kommuniziert und mit existierenden Normen vermittelt.

Entsprechend begründet der Deutsche Verein zur Förderung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DVLfB, 2003, S. 8) die aktuellen Aufgaben der Lehrerfortbildung durch ihre Funktion für die Systemkoordination: „Die Entwicklung des Bildungssystems als Ganzes erfordert gemeinsame Bildungsprozesse quer zur bisherigen Systemhierarchie. Im Sinne neuer Steuerungsmodelle ist Lehrerfortbildung zu einem Ort des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses und zum Forum aller am Schulwesen ‚Interessierten‘ auszubauen“.

### *Modi der Handlungskoordination*

Um Veränderungen der Steuerung im Schulwesen zu charakterisieren, hat der Soziologe Uwe Schimank (2007) im Anschluss an den Hochschulforscher Burton Clark einige Kategorien vorgeschlagen. Die dahinterstehende Behauptung ist, dass sich aktuelle Veränderungen der Systemsteuerung im Hochschul- und Schulwesen durch Veränderungen in der Handlungskoordination zwischen wichtigen Systemakteur/innen in fünf Dimensionen verdeutlichen lassen. Diese Dimensionen, die Schimank als „Governance-Equalizer“ graphisch darstellt (vgl. Abb. 1), lassen sich wie folgt beschreiben:

1. *Staatliche Input-Regulierung*: Die Steuerung durch Input-Regelung ist das zentrale Element der traditionellen Steuerung deutschsprachiger Schulsysteme. Ein übereinstimmendes Element aller Vorschläge zu deren Erneuerung besteht darin, die bisherige staatliche Input- und Detailsteuerung zurückzunehmen (Lassnigg, 2000, S. 108).
2. *Selbststeuerung der Lehrerverprofession*: Input-Regulierung ist traditionell gekoppelt mit einer weitgehenden Autonomie der Lehrkräfte bei der Umsetzung dieser „Vor-Steuerungen“, insbesondere bei unterrichtlichen Fragen (Brüsemeister, 2004).
3. *Außensteuerung substanzieller Ziele*: Die Governance-Mechanismen (3) bis (5) beschreiben wiederkehrende Elemente von Innovationsvorschlägen. Einer besteht darin, für die Binnensteuerung der autonomen Einzelschulen klarere Ziele (z.B. durch Bildungsstandards) vorzugeben, deren Umsetzung und Ergebnisse durch verschiedene Evaluations- und Monitoringmaßnahmen zu überprüfen sowie die dabei erhobenen Informationen für einzelschulische und systemische Steuerung zu verwenden.
4. *Hierarchische Selbststeuerung der Einzelschule*: Verschiedene Typen von Systemkoordination können sich auch darin unterscheiden, inwieweit Teileinheiten dieses Systems – z.B. die Einzelschulen – als relativ handlungsfähige organisatorische Einheiten, die eine interne Hierarchie, eine Leitung und für diese verfügbare Steuerungsinstrumente haben, verstanden werden und als solche agieren können. „Führung durch Schulleitung und innerschulisches Management“ sind aktuelle Reformvorschläge, die auf dieser Analysedimension thematisiert werden.
5. *Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte*: Schulsysteme können schließlich danach unterschieden werden, welches Maß an Wettbewerb zwischen Einzelschulen sie zulassen und für die Systemkoordination nutzen. Gut zugängliche Informationen, Forcierung der Unterschiedlichkeit von Einzelschulen, wenig Beschränkungen des Zugangs für Schüler/innen (z.B. durch Sprengel) und Gratifikationen für Erfolgreiche sind übliche Merkmale stärker wettbewerbsorientierter Systeme.

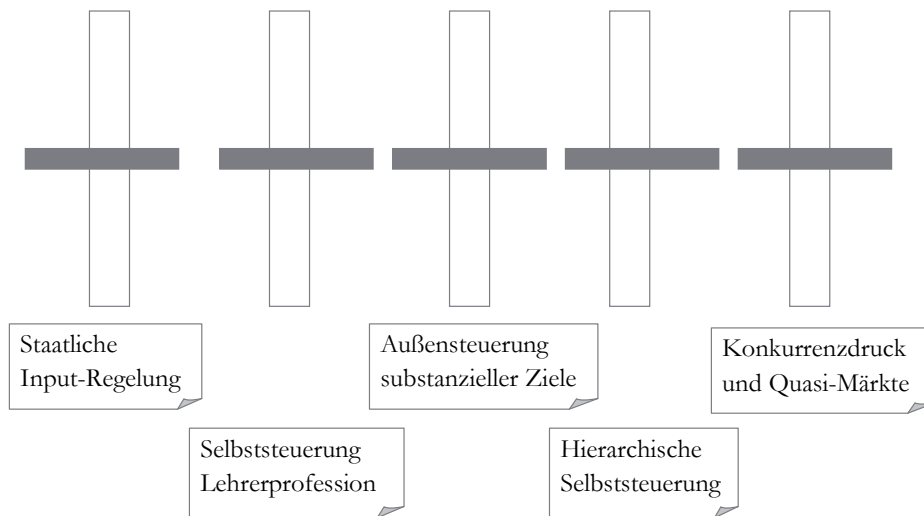


Abb. 1: „Governance-Equalizer“ (nach Schimank, 2007)



## 2.2. Phasen der Systemmodernisierung

Im folgenden Abschnitt soll eine Skizze der Veränderungen der Systemsteuerung des österreichischen Schulsystems zur Diskussion gestellt werden (ausführlicher bei Altrichter & Heinrich, 2007), aus der sich Hypothesen über Veränderungsdruck im System und über neue Anforderungen, denen intermediäre Akteur/innen wie die Lehrerfortbildung ausgesetzt sind, ergeben.

### *Phase 1: Schulautonomisierung*

Die erste Phase der Schulmodernisierung zu Beginn der 1990er Jahre war durch Schlagworte wie „Schulautonomie“, „Dezentralisierung/Deregulierung“ und „Erhöhung schulischer Gestaltungsspielräume“ (Marx & van Ojen, 1993) gekennzeichnet. Die Veränderungsvorstellungen wollten den Handlungsspielraum der Einzelschule erweitern, um sie responsiver gegenüber den Potenzialen und Bedürfnissen vor Ort zu machen, was wiederum die Qualität und Effizienz schulischer Arbeit steigern sollte.

Dabei handelte es sich in Österreich zunächst und vor allem um „curriculare Verfügungsrechte“, um eine *curriculare Teil-Autonomie*. Durch die 14. Novelle zum SchOG 1993/94 durften Schulen (mussten aber nicht) 5 bis 10 Prozent ihres Curriculums nach eigenen Vorstellungen gestalten, wobei sie bestehende Fächer erweitern, verringern oder zusammenlegen sowie neue Fächer in ihren „schulautonomen Lehrplan“ aufnehmen konnten. Dies wurde zum Aufbau neuer „Schulprofile“ genutzt. Aber auch neue Rechte zur Entscheidung über Schulzeit, interne Organisation, Finanzen und internen Personaleinsatz (nicht aber über Personalrekrutierung) wurden in den Folgejahren nach und nach an Schulen gegeben (Posch & Altrichter, 1993; Fankhauser, o.J.).

Die Politik der Eröffnung von Handlungsspielräumen war in ihren Anfängen durch neue Werte wie Flexibilität und Dezentralisierung charakterisiert, nicht aber durch *genaue Zielbeschreibungen und Erfolgskriterien*. Es war nicht klar, in welche Richtung genau die weitere Entwicklung des Schulwesens gehen würde und welche Entwicklungsziele die Einzelschulen wählen sollten, um sich zukunftsfähig zu machen. Die Reformpolitik wollte ihre Dynamik aus der Freisetzung des ‚Engagements‘ professioneller Lehrerindividuen schöpfen, ohne dass weitere Instrumente und soziale Orte für die Koordination dieser Entwicklungen und den Umgang mit den unweigerlich auftretenden Konflikten zwischen Professionsmitgliedern mit unterschiedlichen Wertorientierungen aufgebaut worden wären. Wo in konkreten Projekten klarere Ziele benötigt wurden, galt – in Ermangelung externer Zielvorgaben – vor allem die Attraktivität der Entwicklungsziele nach innen – also vor allem die „Zustimmung der Lehrpersonen“ im Kollegium (in manchen Fällen, wo diese Einfluss auf die Schule hatten, auch der Eltern) – als *Erfolgskriterium* für die Entwicklungsprozesse. In manchen Fällen – vor allem dort, wo schon Konkurrenz durch andere Schulen spürbar wurde – gewann das Kriterium „Attraktivität nach außen“ Bedeutung.

*Governanceanalytisch* steht die Rücknahme des Ausmaßes „staatlicher Input-Regelung“ im Zentrum der Veränderungen des Steuerungssystems. Die Nutzung der neuen Handlungsoptionen erforderte wahrscheinlich – wie die Blitze auf Abbildung 2 andeuten – eine partiell veränderte Rolle von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitung.

Je mehr sich Schulen profilierten, desto bedeutsamer wurden Konkurrenz und Wettbewerb als systemische Koordinierungsmechanismen.

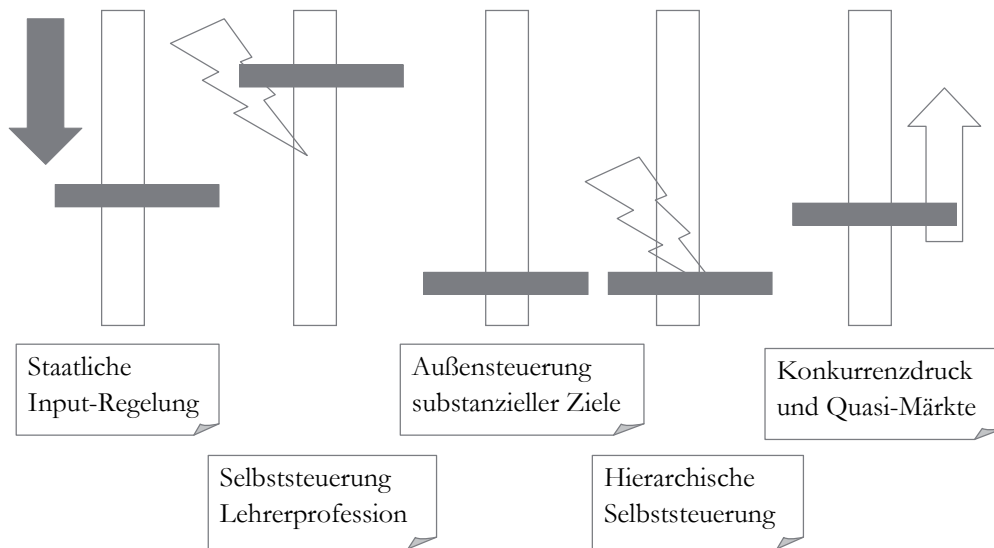


Abb. 2: Governance-Transformationen in Phase 1

### Phase 2: Schulmanagement und innerschulische Steuerungsinstrumente

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre stand die *Verbesserung der internen Steuerungsfähigkeit* von Schulen im Zentrum der Reformbemühungen. Die „Einzelschule“ sollte Konturen gewinnen; ein wesentliches Instrument dazu war die Schulleitung, die als Leitungsfunktion herausgehoben und konturiert wurde und der auch Steuerungsinstrumente – wie Schulprogramm und schulische Selbstevaluation, aber auch neue budgetäre Regelungen und dienst- und arbeitsrechtliche Möglichkeiten – in die Hand gegeben werden sollten. Innerschulische Koordination und größere Verbindlichkeit wurden wichtigere Werte.

In der Sprache des „Governance-Equalizer“ (vgl. Abb. 3) heißt das: Die *hierarchische Selbststeuerung* der Einzelschule, die Steuerungsfähigkeit durch die interne Hierarchie der Einzelschule, also durch die Schulleitung und die von ihr abhängigen Strukturen, sollte gesteigert werden. Durch die Hierarchisierung wurde Veränderungsdruck auf die bisherige – recht autonome – Verfasstheit der *Lehrerrolle* ausgeübt. Gleichzeitig gab es erste Überlegungen und Ansätze, die Zielorientierung für die Schulentwicklung zu präzisieren und damit ein Element *staatlicher Außensteuerung* zu erhöhen: Durch „Vergleichsarbeiten“ oder durch die Akzentuierung von „Qualitätsbereichen“ (z.B. in der ministeriellen Qualitätsplattform Q.I.S.) sollte die Aufmerksamkeit der Schulen auf Entwicklung in Richtung *verbesserten Unterrichts* (oft jedoch ohne spezifisch zu beschreiben, wie sich diese „Unterrichtsqualität“ äußern sollte) gelenkt werden. In der Praxis wurde die „Attraktivität der Einzelschule“ in einem konkurrenzorientierten Umfeld zu einem immer wichtigeren Entwicklungsgesichtspunkt.



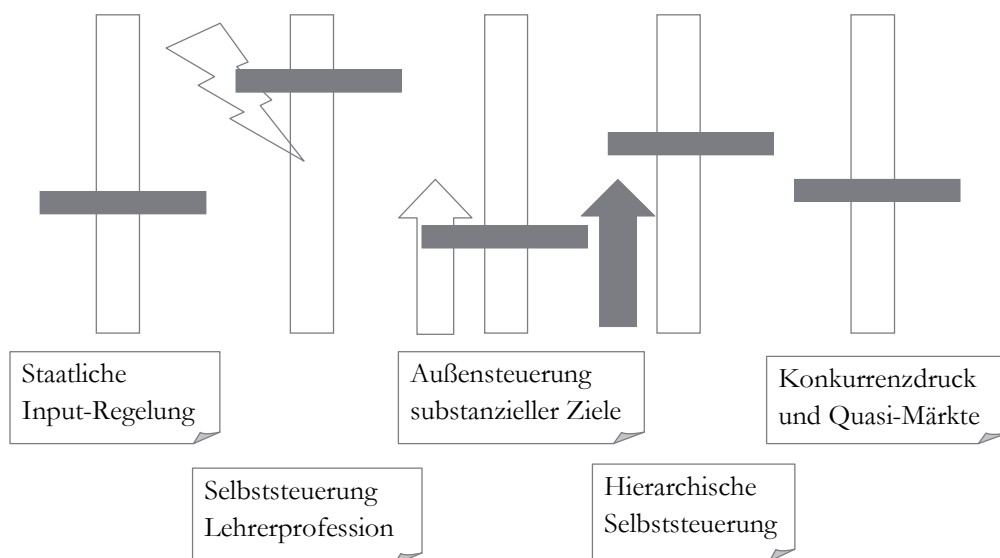


Abb. 3: Governance-Transformationen in Phase 2

### Phase 3: PISA-Schock und schulübergreifende Steuerungselemente

Phase 3 war und ist nach PISA- und TIMSS-Schock durch den Versuch der Bildungspolitik geprägt, Instrumente und Strukturen für eine *schnellere und zielgerichtete Entwicklung* zu schaffen. Die Entwicklung des Systems soll dadurch erfolgen, dass erstens Steuergrößen für die Entwicklung von Einzelschulen vorgegeben werden – und zwar durch Bildungsstandards, die schulische Leistungsziele formulieren, sowie durch „Qualitätsrahmen“, die als inhaltliche Rahmen für Schulinspektionen entwickelt wurden. Zweitens soll die Erreichung dieser Standards und Qualitätskriterien auch überprüft werden – durch standardbezogene Lernstandserhebungen und durch Schulinspektionen, die schulspezifische Stärken und Schwächen der Umsetzung dieser Ziele aufzeigen.

In der Sprache des Governance-Equalizer (vgl. Abb. 4) bedeutet dies alles eine Erhöhung der *Außensteuerung substantzieller Ziele*, die der dominierende Ansatzpunkt der Governance-Reform in dieser Phase ist. Dies kann einesteils Druck auf die Lehrerverberufung ausüben, weil diese – potenziell – *erstmal extern vorgegebenen und extern gemessenen Leistungskriterien* unterworfen ist. Zweitens wird dies Druck auf die Schulleitungen ausüben, weil sie den *Systemdruck auf die Schule und die Lehrerverberufung* an ihrem eigenen Standort in sinnvolle Entwicklungsenergie umsetzen müssen. Schließlich werden auch durch die vergleichend gemessene Schulleistung klare Orientierungspunkte für die Konkurrenz zwischen Schulen bereitgestellt, durch die der „Dienstleistungscharakter“ schulischer Tätigkeit betont und Konsument/innen vergleichbare Daten für ihre Wahlentscheidungen zur Verfügung gestellt werden.

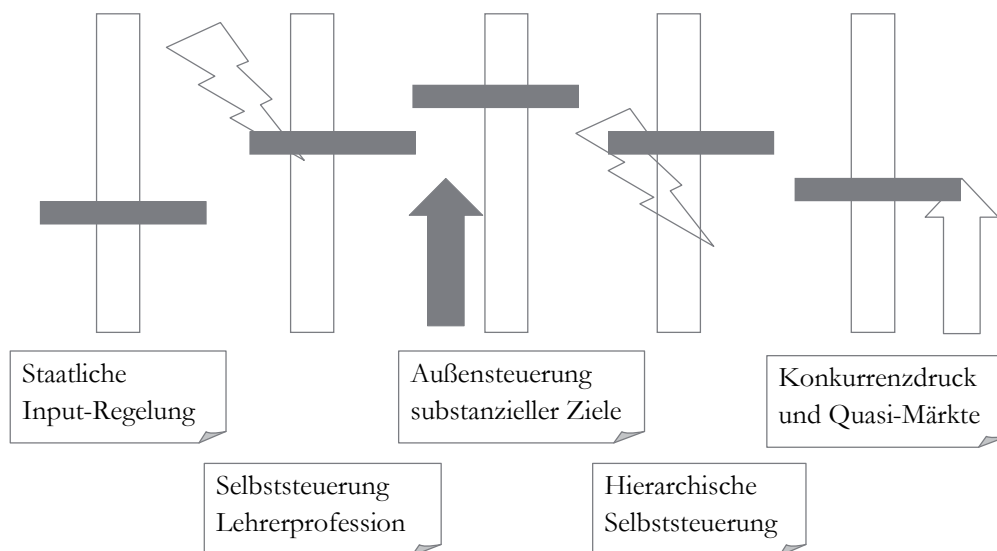


Abb. 4: Governance-Transformationen in Phase 3

### 2.3. Konsequenzen für die Fortbildung

Was bedeuten diese bildungspolitischen Debatten und Entwicklungen, die in unterschiedlichen Ländern durchaus verschieden weit gediehen sind (Rürup, 2007 für die deutschen Bundesländer; Eder & Altrichter, 2009 für Österreich), für die Rolle des Fortbildungssystems? Ausgehend von einer – hier nicht weiter entfaltenen – Analyse der Implementation der „Bildungsstandards-Politik“ (Altrichter, 2008) möchte ich einige Probleme im Zuge der Umsetzung des „neuen Steuerungsmodells“ aufzeigen, die Fortbildung herausfordern, aber auch ihre Grenzen aufzeigen:

*Neue Kompetenzen:* In den skizzierten Entwicklungen werden für Lehrpersonen und Schulleitungen neue *Kompetenzen* bedeutsam. Ab Phase 2 wird aber auch deutlich, dass es nicht um eine „allgemeine Kompetenzsteigerung der Lehrkräfte“ in beliebigen Kompetenzfeldern geht, sondern dass *zielgerichtet* spezifische Kompetenzen als notwendig erachtet werden – solche der schulinternen Koordination, solche der Evaluation und ihrer Interpretation und schließlich solche der Unterrichtsentwicklung. Kompetenzentwicklung ist ohnehin die Domäne von Fortbildung; im Zuge der neuen bildungspolitischen Entwicklungen wird Lehrerfortbildung aber weniger als Hilfe zu einer allgemeinen Höherqualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern und als Instanz des Teacher Empowerments, sondern als „intermediäres Unterstützungssystem“ für die angezielten Veränderungen der Systemsteuerung gefordert.

*Akzeptanzprobleme und normative Orientierungen:* Zweitens haben manche Neuerungen – je mehr wir uns Phase 3 nähern und die Innovationen entschiedener „Umsteuerung“ und Eingriff in die Arbeit der Schulen beabsichtigen, umso mehr – mit Akzeptanzproblemen

zu kämpfen. Wenn es sich tatsächlich um systemverändernde Reformen handelt, ist dies nicht besonders überraschend, bringt aber eine spezifische Situation für die Fortbildung. In hochqualifizierten Berufen kann man wahrscheinlich keine Veränderungen allein durch „power-coercive strategies“ (im Sinne von Bennis, Benne & Chin, 1973) erreichen, ohne Qualitätsverluste in Kauf zu nehmen. Aus den bisherigen Untersuchungen können wir annehmen, dass ein guter Teil der Lehrpersonen zwar auf einer allgemeinen Ebene keinen offenen Widerstand leistet, dort aber, wo es für ihren Unterricht konkret wird, äußerst skeptisch ist (Altrichter, 2008). Damit die Reform wirksam werden kann, müssten diese Lehrer/innen ihre handlungsleitenden Werte dem neuen Steuerungsmodell anpassen. Auch bei der Vermittlung neuer normativer Orientierungen hat Fortbildung traditionell Funktionen übernommen. Im Gegensatz zu Situationen, in denen neue Inhalte und Instrumente an ein im Prinzip bereitwilliges Publikum weitergegeben werden sollen, erfordern derartige „normative-reeducative“ Aufgaben (im Sinne von Bennis, Benne & Chin, 1973) allerdings einen Typ von Fortbildung, in dem Wissensaufnahme, Arbeit an den normativen Implikationen in einer unterstützenden Gruppe, Erprobung praktischer Implikationen und Weiterentwicklung der Arbeitsbedingungen in einem längerfristigen Konzept verbunden werden. Das PFL-Konzept aus Kapitel 1 bietet dazu durchaus Ansatzpunkte, wie wir beispielsweise in einer Variante, die „neue Lernformen“ verbreiten sollte (Wittwer, Salzgeber, Neuhauser & Altrichter, 2004), gezeigt haben. Allerdings ist mit Spannungen zwischen den Ansprüchen nach „zielorientierter Entwicklung“ und „Teacher Empowerment“ zu rechnen.

*Beratungs-, Moderations- und Konfliktlösungsbedarf:* Drittens entsteht in den Transformationsprozessen massiver Beratungs-, Moderations- und Konfliktlösungsbedarf für die Entwicklungsprozesse, in denen Schulen neue Arbeits- und Koordinationsbeziehungen aufbauen sollen. In der Vergangenheit wurde versucht, die bestehenden Ressourcen und Institutionalisierungsformen der Fortbildung für diese Aufgaben zu nutzen. Dabei entstanden neue Angebote, wie z.B. „schulinterne Fortbildung“, dabei stieß man aber auch immer wieder an Grenzen: Beispielsweise wurden Beratungssitzungen mit Steuergruppen oft als Fortbildungseinheiten abgerechnet, für die jedoch eine – bei Steuergruppen unrealistisch hohe – Teilnehmerzahl erforderlich war. Beispielsweise ist „Beratung als Fortbildung“ schwer so flexibel organisierbar, wie es der nicht immer vorhersehbare Takt einzelschulischer Entwicklungsprozesse erforderte.

*Aufbau neuer Handlungskoordination:* Für ein neues Steuerungsmodell müssen auch neue Handlungskoordinationen im System aufgebaut werden, neue Instrumente und Prozeduren, durch die die verschiedenen Akteur/innen ihr Handeln neu aufeinander abstimmen. So ist es wahrscheinlich für das Wirksamwerden kompetenzorientierter Bildungsstandards wichtig, dass diese nicht nur von Lehrpersonen gekannt und beachtet werden, sondern dass auch Schüler/innen ihr Lernen an den Bildungsstandards ausrichten. Ebenso erscheint auch die Koordination mit Bezugsgruppen außerhalb der Einzelschule bedeutsam, wie z.B. mit der Schulaufsicht, die ja die Orientierung auf Bildungsstandards fordern und fördern soll.

Dazu wird es notwendig sein, bestimmte Koordinationsarten vorzuschlagen und durch Projekte fassbar zu machen. Dies ist für traditionelle Fortbildungseinrichtungen nicht unbedingt einfach, weil zum einen manche dieser Akteur/innen (z.B. Schüler/innen, Eltern) außerhalb ihres traditionellen Klientels liegen und zum anderen – wie z.B. zur Schulaufsicht – unklare Beziehungen herrschen, die – je nach Ort und Projekt – zwischen (impliziter) Konkurrenz, Über- oder Unterordnung wechseln.

„*Strukturreformen*“ und die *Autonomie der Lehrerfortbildung*: In den bisher genannten Bereichen sind z.T. traditionelle Funktionen angesprochen, für die Lehrerfortbildung Kompetenzen hat. Gleichzeitig ist aber den meisten Beteiligten klar, dass der angekündigte „Systemwandel“ nicht allein durch Kompetenzvermittlung und das Machen von „gutem Wind“ für neue Ziele geschehen kann. Da bisher kaum etwas dafür spricht, dass die Akteur/innen im System selbständig – gleichsam emergent – eine neue, dem Standards-Lernstandstest-Steuerungsmodell (z.B. Specht, 2006, S. 33) entsprechende Handlungskoordination entwickeln werden, wird es notwendig sein, *stützende und fordernde Strukturen* aufzubauen, die die ‚neue Koordinationsweise‘ nahelegen, fordern und stützen (vgl. Posch, 2009; Altrichter, in Vorb.). Hier ist gegenwärtig noch vieles offen. So nennt Lucyshyn (2006, S. 10 ff.) als „notwendige Voraussetzungen für das Gelingen“ der Standard-Reform u.a. folgende Elemente: verpflichtendes Schulprogramm und Rechenschaftslegung, mehr Autonomie für die Schulleitungen und eine Anpassung der Leistungsbeurteilungsverordnung entsprechend dem neuen Konzept der Outputorientierung. Specht kritisiert (2006, S. 28), dass die Frage der Verbindlichkeit von Bildungsstandards in Österreich offengehalten wird, und meint, dass es „schwierig ist, die Praktiker an den Schulen von Reformkonzepten zu überzeugen und zu ernsthafter Mitarbeit zu bewegen, wenn unter den Planern und Protagonisten selbst noch Unklarheit besteht und keine klaren Botschaften kommuniziert werden“. Fortbildung kann solche fordernden und fördernden Strukturen vielleicht in Modellprojekten erfahren lassen, letztlich aber nicht systemwirksam generieren. Sie ist, wenn sie fördernde Beiträge zu Strukturreformen leisten will, auf die Strukturangebote, die Politik und Verwaltung produzieren, angewiesen und muss mit diesen enger als bisher zusammenarbeiten. In diesem Sinne deutet die Rede von der Fortbildung als „Unterstützungsstruktur“ auch verbal an, dass Lehrerfortbildung deutlicher als vorher selbst zu einer dieser stützenden und fordernden Strukturen wird, die in die staatlichen Entwicklungsanstrengungen eingebunden sind. Die prekäre Balance zwischen staatlicher Funktionserfüllung und autonomer Arbeitsgestaltung, die bisher die Fortbildungseinrichtungen in Österreich charakterisierte, wird dadurch neuem Druck ausgesetzt.

*Neue intermediäre Akteur/innen*: Schließlich treten im Zuge der Modernisierungswellen neue intermediäre Akteur/innen auf, die fortbildungsähnliche Aufgaben übernehmen. Sie tun dies, weil der Entwicklungsbedarf offenbar so groß und drängend ist, dass traditionelle fortbildnerische Mittel und Formen nicht mehr ausreichen. Ich nenne einige Beispiele:

- Die Rolle der *Schulentwicklungsberatung* entstand schon in Phase 1 neu, um flexibler jene Entwicklungsprozesse von Schulen, die die neu entstandenen autonomen Spielräume nutzen wollten, zu unterstützen. Das Bildungsministerium unterstützte diese Entwicklung durch einen gesamtösterreichischen Lehrgang für „autonome

Schulentwicklungsberater/innen“. Ihre Tätigkeit wurde in Österreich (z.B. im Gegensatz zu manchen Kantonen der Schweiz) selten privatwirtschaftlich ausgeübt, sondern über die Strukturen der Fortbildung finanziert.

- Schon Phase 2 brachte einen Wechsel von einer Idee von „Schulentwicklung als Angebot“ zu einem Konzept von „Schulentwicklung als Verpflichtung“: Wenn Schulprogramm und Qualitätsmanagement sinnvolle interne Steuerungsinstrumente sind, dann sollten sie in allen Schulen wirksam werden. „Schulentwicklung“ war nicht mehr eine Option für besonders interessierte Schulen, sondern sollte „auf ganzer Breite erfolgen“. Bildungspolitik und Schulverwaltungen reagierten auf diese Anforderungen oft nicht mit einem Ausbau traditioneller Fortbildungsinstitutionen, sondern experimentierten mit neuen Formen der Kommunikation mit Schulen, durch die – so die Hoffnung – mehr Schulen gleichzeitig erreicht werden könnten: Ein Beispiel ist der Versuch, Informationen durch *Internetplattformen* zu verbreiten und dadurch neue Handlungsweisen zu stimulieren – die österreichische Plattform Q.I.S. ist ein frühes Beispiel dafür. In der Zwischenzeit haben viele Bildungsministerien inhaltsreiche Webauftritte.
- Eine weitere Strategie bestand darin, bei der *Projektentwicklung mit externer Expertise* und z.T. mit externem Geld aus Stiftungen zusammenzuarbeiten: Ein prominentes Beispiel dafür ist die Evaluationsplattform SEIS der Bertelsmannstiftung, die nun – nach Ende des Projektstatus – in die Verantwortung von einigen deutschen Bundesländern übernommen wird (vgl. <http://www.seis-deutschland.de/>).
- Weiters wurde versucht, das Problem der „Breite“ (viele Schulen müssen in kurzer Zeit angesprochen werden) durch eventartige *Großgruppenveranstaltungen* – ebenfalls mithilfe von Projektnehmer/innen außerhalb des Fortbildungssystems – zu bearbeiten, um gleichzeitig größere Gruppen zu erreichen, zu dynamisieren und deren Selbstentwicklungskräfte zu stimulieren.
- In Phase 3 setzen Innovationsprojekte – wohl als Folge des verstärkten Umsetzungsdrucks – zunehmend auf *speziell ausgebildete Personen*, die die Umsetzung der speziellen Neuerung (z.B. Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards und Datenfeedback) in den Schulen fördern sollen, indem sie die Loyalität und Akzeptanz der Lehrer/innen durch persönliche Kontakte binden und Kompetenz an einigen notwendigen Punkten substituieren. Im österreichischen Projekt zur Implementation von Bildungsstandards heißen diese „Rückmeldemoderator/innen“ (in der Zwischenzeit gibt es zahlreiche Vorschläge für verschiedenste Typen von Evaluationsberater/innen); sie besuchen die Pilotschulen und helfen „dort bei der angemessenen Interpretation der Ergebnisse“, was in diesem Fall von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern durchaus geschätzt wird (Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008, S. 69 f.).
- Ich bin skeptisch, ob auf spezielle, aktuell bedeutsame, aber insgesamt enge Aufgaben hin ausgebildete „Berater/innen“ die Zukunft einer veränderten und intensiveren Handlungskoordination im Schulsystem sind. Tatsächlich findet sich im zitierten Evaluationsbericht nach der guten Rückmeldung zur allgemeinen Kommunikation mit den „Rückmeldemoderator/innen“ eine kleine, aber strategisch wichtige Einschränkung: „Etwas weniger ertragreich waren die moderierten Gespräche in Bezug auf die

Frage, welche Konsequenzen die Schule aus den Ergebnissen ziehen soll.“ (a.a.O., S. 70) Die Weiterentwicklung von Unterricht hängt eben nicht nur davon ab, ob man Evaluationsrückmeldungen richtig interpretieren kann, sondern auch davon, ob man fachdidaktisch passende Alternativen kennt und umsetzen kann und ob man – aller Voraussicht nach länger dauernde – Prozesse der Ausarbeitung einer neuen Praxis inhaltlich und motivational unterstützen kann. Dazu braucht es aber nicht allein eine punktuelle, evaluationsbezogene Beratung, sondern eine breitere Verfügbarkeit von Beratung, die evaluationsbezogene und fachdidaktische Qualifikation mit der Fähigkeit verbindet, Entwicklungsprozesse unter den organisationellen Bedingungen der Schule zu begleiten. Oder wie die Evaluator/innen im zitierten Bericht richtig bemerken: „Für einen erfolgreichen Schritt ‚von der Evaluation zur Innovation‘ [könnte es wichtig sein], dass diese Personen über ihre Übersetzerrolle hinaus auch stärker die Funktion der Entwicklungsberatung bzw. Begleitung übernehmen“ (a.a.O., S. 75 f.).

Für die Fortbildungsinstitutionen stellt sich im Zusammenhang der genannten Beispiele „neuer Akteur/innen“ und „neuer Aktivitäten“ die strategische Frage, ob es sinnvoll ist und ob es ihnen gelingt, diese in ihr Tätigkeitsspektrum zu integrieren (wie dies offensichtlich in Österreich mit den „Schulentwicklungsberater/innen“ der Fall war), oder ob dem bisherigen staatlichen Quasi-Monopol dadurch dauerhafte Konkurrenz erwächst.

### 3. Lehrerfortbildung 2009+: Mögliche Zukünfte der Fortbildung

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich einige Anforderungen skizziert, die im Zuge der aktuellen „Steuerungsreformen“ an Fortbildung gestellt werden. „Lehrerfortbildung“ ist aber nicht nur ein Unterstützungssystem *für* das Bildungssystem, sondern ebenso ein Teil *des* Bildungssystems, das wie seine anderen Teile Veränderungsansprüchen unterworfen ist. Die instrumentellen Forderungen an das Fortbildungssystem im Zuge der schulischen Steuerungsreform können – so die abschließende These – den ohnehin bestehenden Reformdruck auf die Lehrerfortbildung verstärken. Als Beleg mögen Aussagen und Beobachtungen internationaler Gruppen gelten, die Zukunftsszenarien für die Lehrerfortbildung skizzieren. Diese gehorchen einesteils ähnlichen Entwicklungsprinzipien wie die Reformen im Schulwesen: Outputorientierung, Kompetenzorientierung, Zielorientierung, Evaluation und Evidenzbasierung allerorten. Anderenteils passen sie gut zu den Anforderungen, die aus der Analyse der Steuerungsreformen in Abschnitt 2.3. herausgearbeitet wurden.

So konstatierte die OECD-Studie „Staying ahead“ (1998, S. 33 f.), dass *gesamtstaatliche und einzelschulische Reforminteressen* gegenüber den Interessen einzelner Lehrer/innen in den letzten Jahren stärkeres Gewicht gewonnen hätten. Dies geht einher mit der Tendenz, Fortbildung eher als *Verpflichtung* denn als Gelegenheit, eher in Hinblick auf *aktuelle Leistungen* von Lehrerinnen und Lehrern denn auf deren zukünftige Perspektiven zu sehen. Die Koordinierung und Verbindung von staatlicher Reform und Tätigkeit der Fortbildung wäre nicht immer vorhanden gewesen, habe sich jedoch neuerdings stark gefestigt (a.a.O., S. 11 f.).



Eine zweite Tendenz bestünde in vielen Ländern in der Steigerung der *Zahl und Unterschiedlichkeit der Anbieter/innen von Fortbildung*. Dies wirkt auf den ersten Blick wie ein Widerspruch zur Tendenz, Fortbildung stärker in das System staatlicher Leistungsziele und Entwicklungsinteressen einzubinden. Für den Staat ist es aber wahrscheinlich leichter, seine Ziele umzusetzen, wenn eine Vielzahl von Anbieterinnen und Anbietern um Aufträge konkurriert, als wenn er sich auf gewachsene eigene Institutionen stützen muss, die in je eigenen Mischungen aus professioneller Widerstandskraft und institutioneller Trägheit staatliche Aufträge kleinarbeiten. Zu diesen „neuen“ Anbieterinnen und Anbietern können private Firmen, entrepreneurisch eingestellte Universitäten und Fachhochschulen, durchaus aber auch Schulen zählen, die bei SCHILF sowie bei Schulplanungs- und Curriculumentwicklungsaktivitäten als Fortbildungsanbieter/innen auftreten können.

Damit könnte auch ein weiteres, speziell in den deutschsprachigen Ländern auftretendes Problem in das Zentrum der Aufmerksamkeit treten, jenes der *Integration und Anerkennung von Fortbildung* in einem System lebenslangen Lernens sowie jenes ihrer Anrechenbarkeit für Weiterstudien. Dieses existiert in anderen Ländern nicht, in denen ein wesentlicher Teil der Lehrerfortbildung von Universitäten angeboten wird, während in den deutschsprachigen Ländern Fortbildung bisher stärker als Instrument des Staates angesehen und in Distanz von den Universitäten gehalten wurde.

Die Themen der *Rechenschaftslegung und Qualitätsevaluation* gewinnen auch in der Fortbildung eine verstärkte Bedeutung (z.B. Biott, Easen & Spindler, 2001; Niemi, 2001). Mit der Diversifizierung der Anbieter/innen tritt die Frage der *Legitimierung von Angeboten* (Wer sagt, was ein legitimes Lehrerfortbildungsangebot ist?) in den Blick, die sich in Systemen, die von der Verwaltung kontrolliert waren, nur in Einzelfällen stellte (Sind Surfkurse für Lehrpersonen als berufsbezogene Fortbildung anzusehen?). Dazu gibt es international zwei Strategien, einesteiils die *Akkreditierung von Anbieterinnen, Anbietern und Angeboten* (z.B. Setenyi, 2001), andererseits die *Festlegung von Standards der Berufsqualifikation*. Die letztere – „outputorientierte“ – Strategie, die v.a. in angloamerikanischen Ländern verfolgt wurde, enthält u.a. folgende Elemente: Beispielsweise hat die „Teacher Training Agency“ in England und Wales ein Konzept professioneller Standards entwickelt, das unterschiedliche Qualifikationsniveaus unterscheidet: Für Berufsanfänger/innen, für qualifizierte „Normallehrpersonen“, aber auch für verschiedene weiterführende Karrierewege (z.B. *special educational needs-coordinators*, Fachbereichsleiter/innen, Lehrkräfte für fortgeschrittene Fähigkeiten, Schulleiter/innen) wurden Qualifikationsstandards formuliert. Diese werden dazu benutzt, die Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern zu prüfen, aber auch ihre Bedürfnisse festzustellen. Es wird erwartet, dass die Anbieter/innen von Lehrerfortbildung sich von diesen Standards leiten lassen, wenn sie ihre Angebote planen (OECD, 1998; Biott et al., 2001). Durch diese unterschiedlichen Qualifikationsniveaus wird einerseits eine „Standardisierung“ der angebotenen Leistungen angestrebt, andererseits Karrieremöglichkeiten für Lehrer/innen eröffnet, die Einsatz und Qualifikation herausfordern und belohnen sollen.

Die Festlegung von beruflichen Standards entspricht einer anderen Entwicklungstendenz, die wohl auch vom Schulwesen auf den Fortbildungssektor übergreifen wird, der *Kompetenzorientierung*. Durch die Arbeiten von Oser (Oser & Oelkers, 2001) sowie der KMK-Lehrerbildungskommission (Terhart, 2000) wurde auch im deutschen Sprachraum die Grundlage für eine spezifischere Formulierung von Anforderungen an Lehrpersonen gelegt. Solche Kompetenzraster können zum Bezugspunkt für Forderungen gemacht

werden, Fortbildungsmaßnahmen zielorientierter zu gestalten und zu evaluieren, ebenso wie zur Basis für Leistungsbeurteilungen von Lehrpersonen, die beispielsweise in einem Portfolio entsprechende Leistungsnachweise sammeln müssen. Ein plausibles System von Lehrerkompetenzen könnte schließlich auch ein Instrument bieten, um die *mangelnde Abstimmung und Kohärenz innerhalb des Fortbildungssektors* sowie jene *zwischen Ausbildung und Fortbildung*, die in vielen Ländern zu herrschen scheint, in Angriff zu nehmen.

In einer Reihe von Schulsystemen ist die Erstellung von *schulinternen Fortbildungsplänen* zur Pflicht gemacht worden. Dadurch soll Fortbildung einesteils aus einer „individualistischen Zufälligkeit“ gehoben und für die schulischen Entwicklungsziele genutzt werden: Andererseits – und im deutschen Sprachraum zu wenig beachtet – sollen die englischen *performance management schemes* für jede Lehrkraft eine stärkere, nachvollziehbare und auch evaluierte Verbindung von Fortbildung und Entlohnungs- und Karrierefortschritt herstellen (Biott et al., 2001).

Die Tendenz der bildungspolitischen Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern geht eindeutig in die Richtung einer stärkeren und zielorientierten Indienstrahmung von Fortbildung für staatliche Transformationsinteressen. Diese Entwicklung hat einesteils ihre guten Seiten, wenn Fortbildungsinstitutionen gefordert sind, ihre Lernangebote klar zu machen und zu evaluieren. Damit wird eine Schwäche allzu unverbindlicher Fortbildung angegangen, die unter dem Deckmantel von „Teacher Empowerment“ beliebig in Hinblick auf ihre Ziele war und diese nicht an eine kritische professionelle Diskussion in der Berufsgruppe binden konnte.

Eine zu enge Orientierung auf vorgegebene Entwicklungsziele und Lehrerkompetenzen führt aber zu Widerstand der Lehrkräfte – eine Entwicklung, die sich schon andeutet und international unter dem Kürzel „teacher alienation“ diskutiert wird (Galton & MacBeath, 2008). Meiner Einschätzung nach muss ein zukunftssträchtiges Fortbildungssystem auf einer einforderbaren Balance zwischen individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsinteressen aufbauen. Gegenwärtig scheinen wir uns jedoch in einem sich beschleunigenden Spiel von Bewegung und Gegenbewegung zu befinden, in dem verschiedene extreme Ausformungen der Befriedigung systemischer Unterstützungs- und Fortbildungsbedürfnisse erprobt werden, ohne dass die Konturen einer solchen Balance sichtbar werden.

#### *Literatur*

- Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 75-115). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. (2009). Datenfeedback und Unterrichtsentwicklung – Probleme eines Kernelements im „neuen Steuerungsmodell“ für das Schulwesen. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 211-226). Münster: Waxmann.

- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-103). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). Einige Orientierungspunkte für ‚nachhaltige Lehrerfortbildung‘. In H.-J. Herber & F. Hofmann (Hrsg.), *Schulpädagogik und Lehrerbildung* (S. 245-259). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennis, W. G., Benne, K. D. & Chin, R. (Eds.). (1973). *The Planning of Change*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Benz, A. (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 11-28). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bessoth, R. (2007). *Wirksame Weiterbildung*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Biott, C., Easen, P. & Spindler, J. (2001). Tendencies of teacher education policy and practice in England during the last decade. Unpublished manuscript. Newcastle, UK.
- Brand, U. (2004). Governance. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 111-117). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben*. Bern: Haupt.
- Brüsemeister, T. & Eubel, K.-D. (Hrsg.). (2003). *Zur Modernisierung der Schule*. Bielefeld: transcript.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DVLfB) (2003). *Lehrerfortbildung im Wandel – Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB*. Online unter <http://www.lehrerfortbildung.de/verein/dvlfbpositionspapier.pdf> [12.02.2007].
- Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009* (Bd. 2, S. 305-322). Graz: Leykam.
- Fankhauser, R. (o.J.). *Rechtliche Verankerung der Schulautonomie in Österreich*. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien: BMUKK.
- Galton, M. & MacBeath, J. (2008). *Teachers Under Pressure*. London: Sage.
- Grabensberger, E., Freudenthaler, H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis – Ergebnisse einer Befragung von Leiterinnen, Leitern und Lehrkräften der Pilotschulen*. Graz: bifie.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, Ch. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission*. Wien: BMBWK.
- Halasz, G. & Altrichter, H. (2000). Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. Synthesis Report. In H. Altrichter (Ed.), *Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. Case Studies and Synthesis Report*. ZSE-Report Nr. 47 (pp. 87-113). Wien: Zentrum für Schulentwicklung.
- Krainer, K. (2007). Die Programme IMST und SINUS: Reflexionen über Ansatz, Wirkungen und Weiterentwicklungen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung im internationalen Vergleich* (S. 20-48). Münster: LIT.

- Lassnigg, L. (2000). Zentrale Steuerung in „autonomisierten“ Bildungssystemen. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.), *Die Vielfalt orchestrieren* (S. 107-141). Innsbruck: Studienverlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 4, 462-479.
- Lucyshyn, J. (2006). *Implementation von Bildungsstandards in Österreich – Arbeitsbericht*. Salzburg: BMBWK.
- Marx, E. C. H. & van Ojen, Q. H. J. M. (1993). Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulautonomie in Österreich* (S. 162-185). Wien: BMUKK.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277-294.
- Niemi, H. (2001). *Tendencies of Teacher Education and Practice in Finland*. Unpublished manuscript. Helsinki.
- OECD (1998). *Staying ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD/CERI.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Posch, P. (2009). Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. *Die Deutsche Schule*, 101(2), 119-135 (zit. nach dem Ms.).
- Posch, P. & Altrichter, H. (1993). *Schulautonomie in Österreich* (2. Aufl.). Wien: BMUKK.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Rürup, M. (2007). *Innovationswege im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rürup, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (in Vorb.). *Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem*. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231-260). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, V. & Kenis, P. (1996). Verteilte Kontrolle. Institutionelle Steuerung in modernen Gesellschaften. In P. Kenis & V. Schneider (Hrsg.), *Organisation und Netzwerk* (S. 9-43). Frankfurt am Main: Campus.
- Setenyi, J. (2001). *New School Management Approaches. What Works in Innovation in Education*. Paris: OECD (zit. nach dem Ms.).
- Specht, W. (2006). Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards?* (S. 13-37). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Wittwer, H., Salzgeber, G., Neuhauser, G. & Altrichter, H. (2004). Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung* (S. 105-118). Innsbruck: Studienverlag.