

Ernst Trachsler

# Der Einfluss der Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen

**Vier Koordinaten auf dem Weg zur Frage: Inwiefern gelingt es den Schulleitungen, das Weiterlernen der Lehrpersonen zu fördern?**



Pädagogische Hochschule Thurgau  
Forschung  
Nationalstrasse 19  
Postfach  
CH-8280 Kreuzlingen  
Schweiz

Tel. + 41 (0)71 678 56 56  
Fax + 41 (0)71 678 56 57  
[office@phtg.ch](mailto:office@phtg.ch)  
[www.phtg.ch](http://www.phtg.ch)

© PHTG August 2004 | Neuauflage in angepasster Form als elektronisches Dokument: Dezember 2005

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	4
Koordinate 1: Das Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen .....	5
Koordinate 2: Das berufliche Weiterlernen der Lehrpersonen als Führungsaufgabe für Schulleitungen .....	6
Koordinate 3: Individuelles Weiterlernen in einer Organisation Schule .....	7
Koordinate 4: Das Weiterlernen der Lehrpersonen im Kontext von Qualitätssicherung durch Fremdevaluation .....	8
Schlussbemerkung .....	9
Literaturliste .....	10

Beim vorliegenden Aufsatz handelt es sich um einen Beitrag zum Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ vom 21. - 24. März 2004 in Zürich. Als verantwortliche Veranstalter zeichneten:

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
  - Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
  - Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
  - Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
- 

## **Abstract**

Einschlägige Untersuchungen (Landert, 1999; Rüegg, 2000) zeigen, dass das Weiterbildungsverhalten der Volksschullehrkräfte im tradierten Sinne weitgehend individuell funktioniert; selbst gewählt, allein absolviert, privat verwaltet, kaum kommuniziert und nirgendwo verantwortet. Die Weiterbildung dient in erster Linie den persönlichen Interessen.

Den zur Zeit im Aufbau begriffenen Schulleitungen obliegen unter anderem die pädagogische Führung der Schule sowie – in unterschiedlichem Ausmasse – die Personalführung und –entwicklung (Binder, Trachsler & Feller-Länzlinger, 2003; Trachsler, Ulich, Inversini & Wülser, 2003). Damit werden seitens der Organisation Schule neue Ansprüche an das Weiterbildungsverhalten und das Weiterlernen der Lehrkräfte gestellt: Auf das Leitbild der Organisation abgestimmte Weiterbildung inklusive Rückspeisung des erlernten Neuwissens in die Organisation. Dies erfordert von den Lehrkräften eine Ausweitung des bisherigen Verständnisses von Weiterbildung.

Im Rahmen ihres Qualitätsauftrages fordern die Schulleitungen den schrittweisen Aufbau der Unterrichts-Selbstevaluation. Lehrkräfte reflektieren gemeinsam ihren Unterricht und bemühen sich um Verbesserungen. In den Berufsaufträgen werden die entsprechenden Verpflichtungen festgehalten.

Im Zusammenhang mit der Erneuerung der externen Qualitätsevaluation und -steuerung werden in Zukunft – ergänzend zu den Ergebnissen der internen Selbstevaluation – zusätzliche Qualitätsdaten anfallen, welche ebenfalls zur Optimierung verpflichten.

Die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem traditionell autonom gesteuerten und individuell verantworteten Weiterlernen sehen sich – als Mitglieder einer in Aufbau begriffenen Organisation – mit neuen Erwartungen konfrontiert. Diese gründen in den Ziel- und Qualitätsvorstellungen der Organisation – verwaltet durch die Schulleitung mit ihrem Qualitätsauftrag. Nun ist die Frage, inwieweit die Schulleitungen die Lehrpersonen bei deren künftigem Weiterlernen zu unterstützen vermögen.

Sehr geehrte Damen und Herren  
Liebe Kolleginnen und Kollegen

Ich versuche, die angesprochene Fragestellung, inwiefern die Schulleitungen Einfluss haben auf das Weiterlernen von Lehrpersonen, mittels einiger Koordinaten abzustecken und ich schicke voraus, dass ich zunächst das „Weiterlernen der Lehrpersonen“ einschränke auf deren Weiterbildungsverhalten.

## Koordinate 1: Das Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen

Landert hat 1999 in einer umfassenden Studie (Landert, 1999) das Weiterbildungsverhalten von Schweizer Lehrkräften untersucht. Er kommt – im Zusammenhang mit der hier anstehenden Fragestellung – zu folgenden Schlüssen:

- Das verbreitete, traditionelle Weiterbildungsverhalten ist die individuelle Weiterbildung; selbst gewählt, allein absolviert, privat verwaltet, kaum kommuniziert und nirgendwo verantwortet.
- 52% der befragten Lehrkräfte stufen die *individuelle oder informelle Weiterbildung* (informelle Arbeitskreise, selbst organisierte Weiterbildung, Medienkonsum usw.) höher ein als die *institutionelle Weiterbildung* (kantonale Lehrerweiterbildung, Weiterbildungszentrale, Klubschule usw.). Lediglich 24% stufen die institutionelle Weiterbildung höher ein.
- Ebenfalls als Hinweis auf das individuelle Verständnis von Weiterbildung mag die Tatsache dienen, dass 66% der Lehrkräfte die eigene Weiterbildungsbereitschaft höher einschätzen als diejenige der Kolleginnen und Kollegen und lediglich 8% dies umgekehrt sehen.
- Landert beschreibt allerdings jene Weiterbildungsformen als überdurchschnittlich wirksam, welche das Kollegium, die schul- oder schulhausinterne Weiterbildung als Ausgangspunkte haben. Und er fährt weiter, dass diese Weiterbildung – angelegt als Beratungs- oder Entwicklungsprozess – die individuell betriebene Weiterbildung relativiere. Nicht zuletzt schätzt er die Bedingungen eines Transfers des erworbenen Neuwissens ins berufliche Verhaltensrepertoire als optimaler ein, wenn das Kollegium eine stützende – oder allenfalls fordernde - Funktion ausüben kann. (1999; S. 197).

Von Schulleitungen als relevanten Einflussgrößen auf das Weiterbildungsverhalten ist bei Landert 1999 erst am Rande die Rede.

„Weiterbildung“, so schreibt auch Rüegg (2000; S. 277), „wird zwar als Aufgabe des Lehrberufs wahrgenommen...“, dies jedoch so, dass sie „...kaum als Entwicklungsinstrument für die Lehrperson und die Schule dient, sondern in einem tradierten Verständnis von persönlichen Interessen geleitet ist“ (S. 278).

## Koordinate 2: Das berufliche Weiterlernen der Lehrpersonen als Führungsaufgabe für Schulleitungen

Schulleitungen in der Volksschule – so müssen unsere Gäste aus dem Ausland zur Kenntnis nehmen – werden zur Zeit in verschiedenen Schweizer Kantonen eben eingerichtet. Die Projekte sind zwar unterschiedlich weit gediehen, gleichen sich indessen in ihren konzeptionellen Konstruktionen.

Gemeinhin obliegen den Schulleitungen fünf verschiedene Führungsbereiche:

- Die pädagogische Führung (Leitbild, Schulprogramm, Profilierung, Leistung);
- Die administrativ-organisatorische Führung;
- Die finanzielle Führung (innerhalb festgelegter Entscheidungsbereiche);
- Die kommunikative Führung (u.a. Aussenauftritt);
- Die Personalführung (Rekrutierung, Wahl, Support, Beurteilung und Personalentwicklung).

In einer Studie der Situation der Schulleitungen im Kanton St. Gallen haben wir (Binder, Trachsler & Feller-Länzlinger, 2003) im Zusammenhang der hier diskutierten Fragestellung zeigen können:

- „Schulleitungen wünschen sich vermehrt und umfassendere Kompetenzen im Bereich der Personalführung“ (S. 62). Die weit herum zu beobachtende anfängliche Einschränkung der Befugnisse auf Mithilfe bei der Neubesetzung von Stellen sowie die Führung vergleichsweise unverbindlicher Mitarbeitergespräche soll auf Beurteilung und Entwicklung ausgeweitet werden.
- „Die deutlich grösste emotionale Belastung (für Schulleitungen, E.T.) resultiert aus den Aufgaben im Bereiche der Personalführung“ (S. 63). Auch dieses Ergebnis ist als Hinweis auf die noch geringe Erfahrung im Umgang mit den Lehrkräften als Personal zu interpretieren.

Eine ebenfalls von uns durchgeführte Studie bei den derzeit in Aufbau begriffenen Schulleitungen im Kanton Thurgau hat gezeigt, dass die neu geschaffenen Schulleitungen sich in der Regel zunächst dem Führungsbereich Administration-Organisation zuwenden. Dabei laufen sie nicht selten Gefahr, die vorhandenen – oft knappen – Ressourcen gleich aufzubauchen. Andererseits erwachsen ihnen hier aber kaum Widerstände seitens der Lehrpersonen und der Schulbehörden; im Gegenteil, ihre entlastenden Dienstleistungen werden geschätzt.

Der Führungsbereich Personalführung hingegen kommt in der Regel als letzter zur Umsetzung. Schulleiterinnen und Schulleiter berichten entweder von eigenen Bedenken oder Hemmungen gegenüber diesem Führungsauftrag oder sie stellen fest, dass ihnen gerade das Zurückstellen der Personalführung bei den Lehrkräften Akzeptanz verschafft. Den Lehrpersonen gelingt es also, auch was deren persönliches Weiterlernen betrifft, ihre bisherige Autonomie und Selbstbestimmung zu bewahren.

Als problematisch erweist sich – übrigens in beiden erwähnten Studien – die Situation jener Lehrpersonen, welche in der eigenen Schule Schulleitungsfunktionen übernehmen, und nicht selten – vor allem in kleinen Schulen – neben ihrer Leitungsfunktion noch Unterrichtsverpflichtungen haben oder gar Klassenlehrerinnen oder -lehrer bleiben. Sie schaffen die notwendige Verabschiedung aus dem Kollegialitätsprinzip nur schwer und verfügen in den seltensten Fällen über ausreichend Distanz zu ihren Lehrerinnen und Lehrern. Oder anders gesagt: Ihre Einflussnahme auf das Weiterbildungsverhalten ihrer Lehrerkolleginnen und -kollegen ist gering. Oder nochmals anders gesagt: Die Ausweitung des traditionell individuellen Verständnisses von Weiterbildung und Weiterlernen wird erschwert.

### **Koordinate 3: Individuelles Weiterlernen in einer Organisation Schule**

Die „Schule als Organisation“ verstehe ich jetzt hier gleichermassen als selbst weiterlernende als auch als gleichzeitig ihre Mitglieder zum Weiterlernen verpflichtende Organisation. Die Schule also, welche versucht, das Lernen auf Organisationsebene mit dem Lernen auf Individualebene funktional zu verschränken. Etwa im Sinne von Rolff's „Wandel durch Selbstorganisation“, wo er auf Aspekte des Organisations-Lernens neben solchen des individuellen Lernens hinweist (1993; S. 138).

„Dem Schulleiter wird Einflussmöglichkeit auf die Arbeitszufriedenheit und das Berufsethos der Lehrerinnen und Lehrer zugeschrieben“, schreiben Bensen, Iglhaut und Pfeiffer 1 (1999, S. 43). Zu einem Berufsethos gehört definitionsgemäss auch das professionelle Bemühen um die Qualität des eigenen beruflichen Handelns. In den Standesregeln des Verbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz heisst es (Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 1998):

„Die Lehrperson bildet sich während der ganzen Dauer der Berufsausübung in den verschiedenen Bereichen fort und engagiert sich für eine Schule, die ihre Qualität überprüft und weiter entwickelt.“ (S. 35)

Dieses Postulat zielt auf die Ausdehnung – oder Ergänzung – des von Landert vorgefundenen traditionellen Verständnisses von beruflichem Weiterlernen als rein individueller Angelegenheit.

Noch auf einen weiteren Aspekt ist hinzuweisen: Nämlich auf denjenigen der Selbstevaluation als konstitutivem Element eines umfassenden Qualitätsauftrages. Das Referenzmodell der Qualitätssicherung in verschiedenen Schweizer Kantonen sieht auf den drei Ebenen „Einzelne Lehrkraft“, „Organisation Schule“ und „Bildungswesen“ je Selbst- und Fremdevaluation vor.

Einige Kantone haben kürzlich – oder sie sind derzeit damit beschäftigt – zur Umsetzung des Qualitätssicherungsmodells für die Lehrkräfte einen Berufsauftrag formuliert. Ich zitiere exemplarisch das Beispiel des Kantons Thurgau. Darin heisst es im Zusammenhang mit unserer Fragestellung (2003):

„Die Lehrperson bildet sich regelmässig individuell und im Team weiter in den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Persönlichkeitsbildung, Sachkompetenz und schulische Organisationsentwicklung.“

Und weiter unten:

„Die Lehrperson evaluiert ihren Unterricht regelmässig.

Sie führt regelmässig Selbstbeurteilung durch und überprüft diese anhand der Fremdbeurteilung.

Sie arbeitet zusammen mit Kolleginnen und Kollegen an der Qualitätssicherung und –entwicklung des Unterrichts. Sie reflektiert dabei ihre eigene Schularbeit und tauscht Wahrnehmungen und Erfahrungen aus.

Sie plant Massnahmen auf Grund der Evaluations- und Beurteilungsergebnisse und setzt diese um.“ (S. 2-3)

Das auf Freiwilligkeit beruhende Weiterlernen wird ergänzt durch einen verbindlichen Berufsauftrag. Die Kompetenz zur entsprechenden Einforderung liegt dann je nach Modell bei der kantonalen Schulaufsicht oder bei den Schulleitungen oder den lokalen Schulbehörden.

#### **Koordinate 4: Das Weiterlernen der Lehrpersonen im Kontext von Qualitätssicherung durch Fremdevaluation**

In zahlreichen Projekten im Zusammenhang mit dem Aufbau eines umfassenden Qualitätssicherungsmodells inklusive Fremdevaluation finden sich ebenfalls Ansätze im Sinne der hier vorliegenden Fragestellung, inwiefern nämlich die Lehrkräfte weiterlernen.

Eine Studie der Wirkungen der Qualitätsevaluation im Kanton Zürich, welche wir im Auftrag der Bildungsdirektion vor zwei Jahren durchgeführt haben, hat ergeben, dass die professionellen Evaluationsteams, welche im Auftrag des Kantons jeweils eine Schule als Ganzes evaluieren, auch aus Sicht der evaluierten Schule durchaus relevante Rückmeldungen geben und die Empfehlungen für lohnende Verbesserungsmöglichkeiten von den Lehrkräften geschätzt werden (Binder & Trachsler, 2002).



Sucht man nachhaltige Wirkungen, wird bald einmal klar: Das Evaluationsverfahren allein vermag kaum entsprechende Massnahmen auszulösen. Die erhofften Umsetzungen der Empfehlungen finden selten statt oder halten mindestens nicht langfristig an; die externe Qualitätsevaluation droht zum Event zu werden. Auch wenn es im Konzept heisst, „Evaluation ist nie Selbstzweck“: Der Schritt von der Qualitäts-Analyse zur Qualitäts-Konstruktion findet nicht statt. So weit der generelle Befund.

Interessant ist nun die Frage nach Unterschieden zwischen geleiteten und ungeleiteten Schulen. Es lässt sich vermuten, dass in geleiteten Schulen die Chancen für eine systematische Umsetzung der Empfehlungen steigen. Die Schulleitung hat ja – wie bereits erwähnt – einen Qualitäts- und einen Personalentwicklungsauftrag. Man könnte annehmen, dass die Schulleitungen bestrebt sind, die bislang individuellen Weiterlernanstrengungen der Lehrkräfte im Sinne – und im Dienste – der Organisation Schule anzustossen, zu unterstützen und zu bündeln.

In der Studie (Binder & Trachsler, 2002) haben wir allerdings keine zwingenden Zusammenhänge zwischen der Existenz von Schulleitungen und nachhaltigen Umsetzungsbemühungen aufzeigen können. Gründe mögen darin liegen, dass sowohl die Schulleitungen als auch die Schulevaluation sich noch in Aufbau befinden und das Verständnis „Schule = Organisation“ und „Lehrperson = Mitglied einer Organisation“ noch wenig verankert ist.

Zur Zeit sind die Projektverantwortlichen im Kanton Zürich daran, Fragen der Verbindlichkeit zu klären und Verfahrensschritte in Richtung Rechenschaftslegung bezüglich eingeleiteter Umsetzungs-Massnahmen zu überlegen.

## **Schlussbemerkung**

Im breiten Spannungsfeld zwischen dem traditionellen, autonom gesteuerten Weiterlernen der Lehrpersonen und dem Weiterlernen im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung als Aufgabe der geleiteten Organisation Schule sind in der Praxis an verschiedenen Orten Ansätze zur Verknüpfung beider Ebenen zu finden. Sie sind indessen oft Ergebnis günstiger situativer und damit in hohem Masse personenabhängiger Gegebenheiten und weniger die Folge konzeptioneller Intentionen. Sobald Schulen als geleitete Organisationen zu funktionieren beginnen, werden sie im Zusammenhang mit dem Weiterlernen ihrer Lehrerinnen und Lehrer organisationale Vorstellungen entwickeln sowie deren Einhaltung kontrollieren. Welche Bedeutung dabei den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und subjektiven Einstellungen der einzelnen Lehrpersonen zukommen, wird – im Sinne meiner Vorrednerin – ebenfalls zu überprüfen sein.

## Literaturliste

- Binder, H.M. & Trachsler, E. (2002). *Wissenschaftliche Evaluation des Projektes „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“ im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Binder, H.M. & Trachsler, E. & Feller-Länzlinger, R. (2003). *Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen*. Evaluation. St. Gallen: Bildungsdirektion, Amt für Volksschule.
- Bonsen, M. & Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (1999). *Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht*. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (1998). *Standesregeln für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Rolff, H.G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim/München: Juventa.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung*. Bern: Lang.
- Trachsler, E. & Ulich, E. & Inversini, S. & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.

**Die Reihe „Materialien zur Bildungsforschung“ der Pädagogischen Hochschule Thurgau wird fortgesetzt. Bisher sind erschienen:**

- Nr. 1 Trachsler, E. (2004). *Konsequenter Umbau der Schulaufsicht in der Schweiz. Schulautonomie und Qualitätssteuerung am Beispiel der Kantone Thurgau, Zürich und Aargau.*
- Nr. 2 Trachsler, E. (2004). *Der Einfluss von Schulleitungen auf das Weiterlernen von Lehrpersonen. Vier Koordinaten auf dem Weg zur Frage: Inwiefern gelingt es den Schulleitungen, das Weiterlernen der Lehrpersonen zu fördern?*
- Nr. 3 Brosziewski, A. (2004). *Die Pädagogische Hochschule Thurgau als Adresse (in) der Bildungspolitik.*
- Nr. 4 Trachsler, E. (2004). *Grundsätzliche Überlegungen zur Schülerbeurteilung und zur Schaffung neuer Zeugnisse – eine konstruktive Kritik.*
- Nr. 5 Brosziewski, A. (2005). *Bildungsqualität, statistische Depressionen und das Gedächtnis des Bildungssystems.*
- Nr. 6 Trachsler, E. & Brosziewski, A. (2005). *Schulentwicklung zwischen Konzepten und Konkretisierungen.* Plenumsreferat anlässlich der Akademie 2005 EDK-Ost vom 27. Mai 2005 in der Kartause Ittingen (erweiterte Version).

