



Leseprobe aus Daschner und Hanisch, Lehrkräftefortbildung in Deutschland, ISBN 978-3-7799-6095-9

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6095-9>

Teil 1

Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung
in der Lehrkräftefortbildung

Die wichtigsten Ergebnisse

Peter Daschner

Zu Transparenz und Stellenwert

Im föderalen Bildungssystem, das eigentlich auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Kooperation – nach dem Motto ‚voneinander lernen‘ – angelegt sein müsste, ist häufig das Gegenteil zu beobachten: Schulen werden zwar auf Vergleichbarkeit getrimmt (PISA-Rankings, IQB-Ländervergleiche, zentrale Abituraufgaben) und sind in einigen Ländern sogar verpflichtet, die Ergebnisse der Schulinspektion auf ihrer Homepage zu veröffentlichen. Die Bildungspolitik dagegen agiert großenteils nach dem Black-Box-Prinzip, stellt wichtige Fragen nicht oder lässt Ergebnisse in der Schublade. Drei ehemalige Bildungsstaatssekretäre haben die Defizite an Transparenz und Effizienz im Januar 2018 in einem offenen Brief kritisiert und mehr Kooperation angemahnt: „Mehr Kooperation erfordert neue Formate und verstärkten inhaltlichen Erfahrungsaustausch zu wesentlichen Themen von Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. Inklusion, Sprachförderung und Integration, Schulevaluation, Fortbildung), um bildungspolitische Herausforderungen frühzeitig erkennen und bewältigen zu können“ (Die ZEIT Nr. 3/2018).

Dies gilt auch für die dritte Phase der Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung (LFB), also das organisierte Weiterlernen im Beruf für über 800.000 Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland.

Bei der LFB geht es nicht nur um Defizite auf der Informationsebene, sondern auch um Fragen von Wertigkeit und Priorisierung. Wenn von Lehrerbildung die Rede ist, bezieht sich dies fast immer nur auf die erste Phase der Lehrerausbildung, das Lehramtsstudium. So gibt es einen Ländermonitor Lehrerbildung, der ausschließlich Fragen der

ersten Phase zum Gegenstand hat. Auch auf der Website der KMK finden sich viele Informationen zur 1. und 2. Phase, aber bisher nichts zur LFB.

Das von Bund und Ländern initiierte Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit einem Volumen von 500 Mio € adressiert ausschließlich die Hochschulen, nur sie können Anträge stellen, obwohl es programmatisch heißt: „Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung unterstreichen Bund und Länder die herausragende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für den Erfolg des Bildungssystems.“

Überhaupt ist festzustellen, dass auf Kongressen, in Kommissionen, bei Stellungnahmen und Beschlüssen unterschiedlicher bildungspolitischer Ebenen mit Lehrerbildung fast ausschließlich die Lehrerausbildung gemeint ist. Dabei wissen wir aus der Professionsforschung, dass die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf.

Zu den Themenschwerpunkten

1 Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung

Wie die Schul – bzw. Lehrerbildungsgesetze sowie die einschlägigen Verordnungen aller Bundesländer ausweisen, wird der LFB ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung angesehen. So heißt es in der Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Lehrgewerkschaften vom 5.10.2000 über die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“: Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwen-

diger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit.“ Deshalb ist die Fortbildung auch in allen Bundesländern für die Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend. In der Praxis allerdings existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Nur in drei Ländern (Bayern, Bremen, Hamburg) ist diese Verpflichtung quantifiziert und kann deshalb auch kontrolliert werden. Die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2015 durchgeführte Befragung von Deutsch- und Englischlehrkräften ergab z.B., dass zwar drei Viertel aller Lehrkräfte in den letzten beiden Jahren an Fortbildungen teilgenommen hatten, die Quoten zwischen den Bundesländern aber zwischen 56 % und 87 % variieren. Die eindeutig höchsten Teilnahmequoten weisen hier die ostdeutschen Bundesländer auf. Ebenfalls in allen Bundesländern werden nach deren Aussagen von den Schulen Fortbildungspläne für die Kollegien erstellt (KMK-AK Lehrerbildung, Ziffer 4.2). Rückfragen ergeben allerdings, dass diese Aussagen in der Praxis nicht zutreffen (vgl. z.B. externe Evaluation IQSH, S. 14).

Sachsen-Anhalt hat den mutigen Schritt unternommen, seinen Fortbildungserlass von 2012 inhaltlich und nicht formal zu begründen. Lehrerfortbildung hat demnach von dem Konzept der Schule als professionelle Lerngemeinschaft auszugehen. Fortbildung unterstützt damit die Entwicklung eigenverantwortlicher Schulen durch die Bildung einer kollegialen Lernkultur. Von den Erfolgen oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung gibt es keine veröffentlichte Berichtslage. Allerdings bieten 12 „Referenzschulen für kollegiales Lernen“ nach dem Motto „Abgucken erwünscht“ interessierten Lehrkräften anderer Schulen vertiefte Einblicke in ihre Arbeit. In Hamburg gibt es ein Netzwerk von derzeit 41 „Hospitationsschulen“, das von der Agentur für Schulberatung im dortigen Landesinstitut (LI) betreut wird und wo zwischen Anbietern und Partnern horizontale Schulentwicklung stattfindet.

2 Angebote, Adressaten und Formate

In den meisten Ländern gibt es keine regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und die anderen Träger der LFB, teilweise existieren interne Berichte an das Ministerium. Deshalb liegen auch kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Ähnliches gilt für Fortbildungsschwerpunkte und die bereitgestellten Ressourcen. Die jährliche Publikation „Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen“ bildet hier eine Ausnahme und liefert umfangreiche Daten, die z.B. auch Schwerpunkte, Sachgebietszuordnung, Zeitdauer und Kursausfälle enthalten. Bayern veröffentlicht regelmäßig die Jahresberichte „Bildung und Erziehung in Bayern“, denen immerhin die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen, deren Träger, Dauer, die Teilnahmezahlen sowie die jährlichen Kosten der LFB entnommen werden können

Den Kern unserer Recherche zu den Angeboten und Formaten der LFB bildet die Analyse von Schwerpunktthemen, die in allen Ländern eine Rolle spielen, hohe Aktualität besitzen bzw. einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung von Schulen und ihrem Personal haben:

- der MINT-Bereich
- digitale Bildung
- Inklusion
- Sprache und interkulturelle Bildung
- Berufseingangsphase
- Führungsfortbildung

Der methodische Ansatzpunkt war dabei, alle wissenschaftlichen Studien, die in den letzten fünf Jahren in diesen Themenbereichen publiziert wurden, exemplarisch nach ihren Kernaussagen auszuwerten. Insbesondere haben wir nach dem Verhältnis von Fortbildungsangebot und Bedarf im jeweiligen Themenbereich gefragt, nach den zeitlichen und methodischen Formaten und schließlich, falls feststellbar, nach der Reichweite und dem Wirkungsgrad. So kommt z.B. die Studie „Lehrerbildung in

der Einwanderungsgesellschaft“ des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration nach der Analyse von mehr als 1.000 Veranstaltungen zu dem Schluss, dass „Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt für Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung“.

Auch wenn sich aus den verschiedenen Studien wegen der unterschiedlichen Fragestellungen und Erhebungsverfahren nicht immer differenzierte Rückschlüsse auf das Fortbildungssystem ziehen lassen, so ist doch ein Befund besonders auffällig: die durchgehende Beobachtung zeitlich eng begrenzter Veranstaltungen, meist einzeln, selten sequenziell. Die Effektivitätskriterien, die u.a. Rzejak/ Lipowsky (vgl. auch Kap. 5.2) aus vielen Untersuchungen heraus destilliert haben wie Zeitdauer und didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion treffen demnach für die Angebote der Lehrerfortbildung in Deutschland nur sehr begrenzt zu.

Wegen der Bedeutung der Berufseingangsphase für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie der Qualifizierung der Schulleitungen für die Personal- und Schulentwicklung selbständiger werdender Schulen haben wir diese Bereiche genauer betrachtet. Erfreulicherweise lässt sich dabei feststellen, dass der Entwicklungsstand auf diesen Feldern - bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern und der fehlenden Obligatorik bei der Berufseingangsphase - relativ fortgeschritten und die Kooperation zwischen den Ländern gut entwickelt ist. Für die Berufseingangsphase besteht allerdings noch in fast der Hälfte der Länder Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Teilnahmequoten.

Eines der größten Informationsdefizite besteht im Bereich der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen, zu denen in den letzten 10 Jahren fast keine Daten (Ausnahme: Thüringen) und Studien veröffentlicht worden sind.

3 Ermittlung des Fortbildungsbedarfs

In allen Bundesländern werden den Fortbildungsinstitutionen von Bildungspolitik und leitender Administration aktuelle Programmschwerpunkte vorgegeben. Auf Grund der begrenzten Ressourcen gibt es dann oft noch wenig Spielraum für weitere Akzentsetzungen, das Kerngeschäft wird reduziert und den Bedürfnissen des Personals wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die Passung des Angebots und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung - insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationserfordernissen. Dies wird auch durch die Fragebogenerhebungen bei Lehrkräften zu ihrem Fortbildungsbedarf im IQB-Bildungstrend 2015 bestätigt (Stanat u.a., S.493 f. und 503).

Deshalb erstaunt es, dass unsere Recherchen in verschiedenen Bundesländern ergeben haben, dass es im Regelfall eine Erfassung des Fortbildungsbedarfs in einer systematischen Art und Weise nicht gibt. Zwar findet häufig eine Überprüfung der Angebote im Hinblick auf Akzeptanz, Relevanz u.Ä. statt, bei der auch manchmal nach den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen gefragt wird. Allerdings werden solche Rückmeldungen meist nicht konsequent für entsprechende Nutzungsanalysen verwendet, um auf dieser Grundlage den Fortbildungsbedarf prognostizieren zu können. Ähnliches trifft auch auf andere Datenquellen zu, die in größeren Mengen vorliegen, aber meist nicht genutzt werden, z.B. die Berichte der Schulin-spektion. In vielen Bundesländern sind die Kollegien bzw. Schulleitungen verpflichtet, Fortbildungspläne zu erstellen. Nach den vorliegenden Angaben besteht in acht der 14 befragten Bundesländer ein entsprechendes Meldewesen. Im Regelfall findet daraufhin eine Auswertung und Angebotsplanung auf *regionaler* Ebene statt. Eine darauf aufbauende *landesweite* Fortbildungsplanung ist nicht üblich. Insbesondere die Kompetenzzentren für die regionale Lehrerfortbildung in Niedersachsen bilden hier insofern eine

Ausnahme, da sie einen „Orientierungsrahmen für regionale Fortbildung“ entwickelt haben, nach dem der Bedarf systematisch erhoben und für die Planung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden soll.

4 Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

„Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen“, heißt es in der bereits erwähnten Erklärung von KMK und Lehrerverbänden.

Bei der Frage allerdings, in welcher Höhe die Bundesländer Ressourcen für die Finanzierung des berufslangen Lernens der ca. 800.000 staatlichen Lehrkräfte aufwenden, sind die Informationslücken besonders groß. Die Länderhaushalte sind bei diesem Thema weder vollständig noch einheitlich, die Bundesstatistik ist wegen zum Teil falscher Informationen aus den Ländern nicht zuverlässig, ihre Daten fließen allerdings in den jährlichen Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamtes ein.

Aus der Betrachtung der vorhandenen offiziellen Daten zu den Ausgaben für Lehrerfortbildung ergibt sich Folgendes:

- Die Ausgaben für Lehrerfortbildung im Jahr 2014 in Deutschland betragen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ca. 130 Mio. €. Für die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, geben die Länder mehr als das Doppelte aus: 320 Mio. €.
- Die Entwicklung von 2002 (137 Mio. Euro) bis 2015 (123 Mio. Euro) bedeutet eine Senkung um 10 Prozent. Im gleichen Zeitraum sind die Ausgaben der Bundesländer für Schulen um rund 36 Prozent gestiegen
- Bei der Verrechnung dieser Ausgaben mit den Lehrerzahlen ergeben sich zwischen den Bundesländern große Unterschiede bei den Pro-Kopf-Ausgaben,

sie variieren zwischen 92 € und 611 € im Jahr 2014, der Länderdurchschnitt beträgt danach 174 €. Genauere Überprüfungen bei einzelnen Positionen lassen darauf schließen, dass ein Teil der Länder deutlich zu hohe Ausgaben deklariert, ein anderer viel zu wenig, und damit den Wert der statistischen Daten beschädigt.

- Vergleichbare Aufwendungen für die Lehrerfortbildung in der Schweiz, Südtirol und den Niederlanden sind deutlich höher als in Deutschland.
- Im Vergleich zur Lehrerfortbildung geben die Betriebe in Deutschland für die Weiterqualifizierung ihres Personals im Schnitt etwa das Dreifache aus, der Anteil dieser Kosten an den Personalkosten insgesamt ist bei den Unternehmen nach vorliegenden Daten fünf mal so hoch wie im Schulbereich.

Wünschenswert wäre eine korrekte, aufeinander abgestimmte und Ländervergleiche ermöglichende Darstellung der tatsächlichen staatlichen Ausgaben für die Lehrerfortbildung sowie eine Angleichung dieser Ausgaben an die steigenden Bildungsausgaben und die tatsächlichen Bedarfe.

5 Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung und Wirkungsforschung

5.1 Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung

Eine öffentliche Rechenschaftslegung zur Lehrerfortbildung existiert praktisch nicht. Mangels vergleichbarer Daten spielt die LFB in der nationalen Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“, zuletzt 2016, faktisch keine Rolle. Es fehlen - betrachtet man die Situation der LFB über alle Bundesländer hinweg - sowohl eine Inputsteuerung durch gemeinsame Qualitätsmaßstäbe als auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung, auch wenn Elemente davon in einzelnen Ländern durchaus zur Geltung kommen. Da offen-

Die wichtigsten Ergebnisse

sichtlich nicht gewollt, hat Deutschland auch an der internationalen Qualitätsdiskussion im Rahmen der OECD-Studie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) nicht teilgenommen. Auf Länderebene kann Schleswig-Holstein als eines von wenigen positiven Beispielen hervorgehoben werden, das sich systematisch Wissen zu Fragen der LFB verschafft und dies auch öffentlich gemacht hat: Befragung von Lehrkräften nach Fortbildungsverhalten und -bedarf, Zertifizierung und externe Evaluation des Landesinstituts IQSH, Offenlegung der Ergebnisse im Jahresbericht des IQSH. Das Land Baden-Württemberg dagegen hat zwar 2010 eine „systematische Untersuchung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lehrerfortbildungsangebots und des Fortbildungssystems“ mit vierjähriger Laufzeit bei der PH Freiburg in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse liegen vor, werden aber nicht öffentlich gemacht. Inzwischen hat die Kultusministerin allerdings ein neues Qualitätskonzept für das Bildungssystem in Baden-Württemberg vorgestellt. Die Bereiche Bildungsmonitoring, Analysen, Lehrerbildung sowie Unterstützung und Beratung sollen in ein Gesamtkonzept eingefügt und dafür zwei neue Institutionen eingerichtet werden: ein Institut für Bildungsanalysen und ein Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung.

Da eine Generierung relevanter Daten über die Nutzer von LFB im bundesweiten Maßstab fehlt, stellen die vom IQB im Rahmen der Ländervergleiche - 2012 und 2015 für die Sekundarstufe sowie 2011 und 2016 für die Grundschule - durchgeführten Lehrerbefragungen trotz kleiner Stichproben die solideste Datengrundlage für Deutschland dar. Zusammenfassend lässt sich daraus feststellen,

- dass rund vier von fünf Lehrkräften im Jahr mindestens an einer Fortbildung teilnehmen;
- dass die Beteiligung an Fortbildung von Bundesland zu Bundesland deutlich variiert;
- dass die Fortbildung vorwiegend fachspezifischen Themen gilt;
- dass fachfremd unterrichtende Lehr-

kräfte (eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Quote) in geringerem Umfang Fortbildung in Anspruch nehmen;

- dass Nutzen vor allem fachspezifischen Fortbildungen attestiert wird und die Akzeptanz für Themen im Bereich gesellschaftlicher Herausforderungen oder Erziehung schwerer herzustellen ist;
- dass das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die von Lehrkräften selbst artikulierten Bedarfe deutlich divergieren.

5.2 Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung

Fast 20 Jahre nach der „empirischen Wende“ im Schulbereich, in der erstmals systematisch und auf breiter Ebene nach den Ergebnissen und der Wirksamkeit von Unterricht (Outcome) gefragt wurde, ist es legitim, auch das Weiterlernen der Lehrerinnen und Lehrer auf den Prüfstand zu stellen. Dies ist z.B. bei der angesichts größerer Selbständigkeit der Schulen an Bedeutung zunehmenden und von den Behörden auch geforderten schulinternen Fortbildung bisher nicht geschehen. Ebenso wenig sind die traditionellen Kursangebote, die immer noch den größten Teil der Fortbildungsangebote ausmachen, in den Fokus der empirischen Bildungsforschung gelangt.

Rzejak & Lipowsky, die am besten ausgewiesenen Bildungsforscher auf diesem Feld in Deutschland, kommen in ihrem Beitrag zu dem Ergebnis, dass „eine systematische Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen und eine diesbezügliche Rechenschaftslegung in Deutschland kaum entwickelt“ ist. Dabei wissen wir aus Studien der letzten 10 Jahre, dass sich gezielte Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrpersonen positiv auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Auch Hattie (2009) kommt nach Auswertung einer Vielzahl von Studien zu dem Fazit, dass Lehrerfortbildungen einen mittleren bis starken Effekt ($d = 0.62$) auf die Leistungen von Schüler/innen haben. Al-

lerdings ist nicht jede Fortbildung wirksam. Deshalb stellt sich die Frage, durch welche Merkmale sich Fortbildungen auszeichnen, die mit positiven Effekten verbunden sind. Unsere Autoren identifizieren auf Basis internationaler Forschungen (Darling-Hammond et al., 2017) und auch deutscher Einzelstudien folgende Merkmale:

- Fokussierung auf Befunde der Unterrichtsforschung bei der Auswahl der Fortbildungsthemen (z.B. effektive Klassenführung),
- relativ enger Fachbezug,
- Coaching- und Feedbackmöglichkeiten,
- Erleben von Selbstwirksamkeit, z.B. durch Einsatz von Unterrichtsvideos,
- intensive kollegiale Zusammenarbeit (Lesson Studies bzw. professionelle Lerngemeinschaften),
- Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion.

Die empirischen Studien, in denen sich diese Merkmale erfolgreicher und praxiswirksamer Fortbildungen in der deutschen Fortbildungslandschaft nachweisen lassen, haben allerdings eine Gemeinsamkeit: Sie beziehen sich allesamt auf komplexe und z.T. höchst aufwändige Qualifizierungsformate. Die untersuchten Fortbildungen mit positiven Effekten bei den Teilnehmern erstreckten sich über einen längeren Zeitraum, der vertiefte Lernaktivitäten ermöglicht. In unterschiedlichen Ausprägungen bestehen solche Fortbildungen als Abfolge von Input und Erarbeitung, Erprobung und anschließender Reflexion. Wir wissen, dass es zwar Fortbildungen dieses Formats gibt, dass sie aber nicht gängige Praxis sind, sondern einen eher marginalen Ausschnitt der Fortbildungsangebote in den Bundesländern darstellen. Die Deutsche Schulakademie in Berlin, hervorgegangen aus dem Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, arbeitet deshalb beispielhaft mit ähnlich elaborierten Formaten, z.B. ihren Pädagogischen Werkstätten „Individualisierung“ und „Schule leiten“, auch in Kooperation mit Landesinstituten.

Fazit

Wer in den Bundesländern unterschiedlich etablierte Systeme der Lehrerfortbildung verbessern und voneinander lernen will, muss auch hier für Transparenz und Vergleichbarkeit sorgen. Wer mit Lehrerfortbildungen Veränderungen im Handlungsrepertoire der Lehrerschaft und Wirkungen bis auf die Schülerebene erzielen will, muss den Teilnehmer/innen Zeit dafür verschaffen, die Qualifizierungsplanung auf einer soliden Bedarfsanalyse aufstellen, anspruchsvolle und wirkungsorientierte Formate anbieten und ein Fortbildungspersonal mit hoher Expertise und in umfänglicher Quantität vorhalten. Die dafür nötigen Ressourcen stehen der staatlichen Lehrkräftefortbildung derzeit nicht zur Verfügung. Angesichts der festgestellten Unterfinanzierung der Lehrerfortbildung wäre es an der Zeit, die Bildungshaushalte entsprechend zu korrigieren und die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zwischen Bund und Ländern um die verstärkte und gezielte Förderung der dritten Phase zu erweitern.

Zum optimistischen Schluss: Jürgen Oelkers hat seinen Festvortrag anlässlich des 30-jährigen Bestehens des DVLFb im Jahre 2009 mit folgender Feststellung beendet: „Die Lehrerfortbildung ist eine Baustelle und vielleicht ist es für die Entwicklung gut, wenn dieser Zustand erhalten bleibt.“ Der geplante Nationale Bildungsrat könnte sich dann dort einmal zu einer Baubegehung versammeln.