

Weil, Markus; Tettenborn, Annette

## Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld?

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 2, S. 275-286



Quellenangabe/ Reference:

Weil, Markus; Tettenborn, Annette: Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 275-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169793 - DOI: 10.25656/01:16979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169793>

<https://doi.org/10.25656/01:16979>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld?

Markus Weil und Annette Tettenborn

**Zusammenfassung** In diesem einleitenden Beitrag geht es um eine begrifflich-konzeptionelle Kontextualisierung des Weiterbildungsbegriffs, insbesondere mit Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In einem ersten Teil wird schlaglichtartig eine Landkarte der Weiterbildungsbegriffe entworfen, die sich im zweiten Teil für die Lehrpersonenbildung mit Bezug auf Berufspraxis und Hochschulkontext konkretisiert. Abschliessend folgt ein Fazit zu beiden Auslegeordnungen. Ziel ist es, eine Verortungsmöglichkeit für die nachfolgenden Beiträge zu entwerfen und aufzuzeigen, dass insbesondere Weiterbildung jeweils einer weiterführenden konzeptionellen Einordnung bedarf, da sie weder definitorisch noch institutionell eindeutig gefasst ist. Je nach begrifflich-konzeptioneller Fassung von Lehrpersonenweiterbildung kommt ein überschaubares, ein weites oder auch ein zu weites Feld in den Blick. Damit verbunden sind Auswirkungen auf die Verortung, die Bearbeitbarkeit und die Bedeutsamkeit, insbesondere in Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen.

**Schlagwörter** Weiterbildungsbegriff – Professionalisierung – lebenslanges Lernen – informelles Lernen

### Continuing education for teachers – A field that is all too broad?

**Abstract** This introductory article deals with the notions and concepts of continuing education, especially regarding the field of teacher education. Firstly, we map and structure the terms that are in use in a German-speaking setting. The second approach to professional development consists in the context of higher education and the professional setup. Finally, these two perspectives – the notions and concepts as well as the framing in higher education and the teaching profession – lead to a conclusion. The aim of this article is to sketch a map for locating the conceptual approaches of the following articles within a bigger picture. This is an indispensable step when it comes to discussing continuing education as it is neither institutionally nor conceptually definite. Shaping continuing education has also consequences for shaping initial teacher education.

**Keywords** concepts of continuing education – professionalization – lifelong learning – informal learning

## 1 Zum Weiterbildungsbegriff

«Weiterbildung» ist kein eindeutiger Begriff, da er sich einerseits historisch betrachtet stark verändert hat und andererseits die Verhältnisse zur Ausbildung und zur Berufs-

welt facettenreich sind. Die begrifflichen Dimensionen von Weiterbildung wurden in zahlreichen Einführungen, Statistiken und bildungspolitischen Entwürfen bereits hinreichend erörtert (vgl. BfS, 2017; SKBF, 2014; Tippelt & von Hippel, 2010). An dieser Stelle soll daher ein schlaglichtartiger Überblick genügen, der die verschiedenen Zugänge – mit besonderem Augenmerk auf die Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – illustriert.

Historisch geht der Weiterbildungsbegriff auf «Volksbildung» und im späteren Verlauf der Zeit auf «Erwachsenenbildung» zurück. Der Begriff der Volksbildung ist konzeptionell und alltagsprachlich nicht mehr gebräuchlich. Anders steht es um den Begriff der Erwachsenenbildung: Dieser wird teilweise noch synonym mit «Weiterbildung» verwendet. Im deutschsprachigen Kontext gewann er nach dem Zweiten Weltkrieg an Relevanz; daneben sind auch «Erwachsenenpädagogik» und «Andragogik» gebräuchlich (vgl. Schläfli & Sgier, 2007, S. 13 f.). Insbesondere durch die Bestrebungen rund um den Strukturplan des deutschen Bildungswesens wurde «Erwachsenenbildung» seit den 1970er-Jahren vermehrt durch «Weiterbildung» als Oberbegriff abgelöst. Weiterbildung erhielt als «quartärer Bildungsbereich» neben Primar-, Sekundar- und Tertiärbildung die Position als vierte Säule des Bildungssystems (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1972). Im schweizerischen Kontext kann ebenfalls spätestens seit den 1990er-Jahren eine Dominanz des Weiterbildungsbegriffs festgestellt werden. Der Schweizerische Verband für Weiterbildung, ein Zusammenschluss der Anbieterorganisationen im Weiterbildungsbereich, bestimmte u.a. mit der Einführung eines Zertifikats für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner in den 1990er-Jahren den Weiterbildungsbegriff stark mit (vgl. Kraus & Schmid, 2014, S. 55 f.) und änderte selbst etwa in dieser Zeit seinen Namen von «Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung» in die heutige Benennung «Schweizerischer Verband für Weiterbildung» (SVEB). Der Begriff «Zusatzausbildung» spielte für die pädagogischen Hochschulen in den 2000er-Jahren eine nicht unwesentliche Rolle und umfasst Bildungsangebote nach einer ersten abgeschlossenen Bildungsphase. Derzeit wird in Statistiken, im Bildungsbericht und in der Gesetzgebung in einem umfassenden Sinne von «Weiterbildung» gesprochen. Im Weiterbildungsgesetz der Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2014) heisst es in Artikel 1, Absatz 1 denn auch: «Mit diesem Gesetz soll die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens im Bildungsraum Schweiz gestärkt werden.»

Eine innere Differenzierung des Weiterbildungsbegriffs, die seit den 1970er-Jahren mit der UNESCO-Definition gebräuchlicher geworden ist, aber durchaus bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann (vgl. Rohs, 2014, S. 398), ist die Einteilung in «formal», «nonformal» und «informell». «Formales Lernen» oder «formale Bildung» bezieht sich auf gestaltete Lehr-Lern-Settings mit staatlich anerkanntem Abschluss.<sup>1</sup> Als «nonformal» werden ebensolche Settings bezeichnet, die nicht zu einem aner-

<sup>1</sup> Im Gegensatz zu Bildungsabschlüssen wird bezogen auf Lehr-Lern-Settings auch von «formell» statt von «formal» gesprochen (vgl. Dehnbostel, 2002; Rohs, 2014).

kannten Abschluss führen, z.B. Certificates of Advanced Studies (CAS) oder Kurse. Zu den Schwierigkeiten der Unterscheidung zwischen «formal» und «nonformal» gehört für die Weiterbildung im schweizerischen Kontext, dass sie per se nicht formal sein kann, da alle eidgenössisch anerkannten Abschlüsse Teil von anderen Bildungsstufen sind, z.B. höhere Berufsbildung als Teil der Tertiärstufe B (vgl. Weil, 2011, S. 46 f.). Diese Unterscheidung ist auch für die Lehrpersonenbildung relevant, da hieran Professionalisierungskonzepte, aber auch Finanzierungsmodelle und Anerkennungsfragen anknüpfen. Mit dem informellen Lernen öffnet sich schliesslich ein ganzer Diskurs, der in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung und auch in der Lehrpersonenbildung umfassend abgehandelt wurde (vgl. «Lernen in der Arbeit»: z.B. Dehnbostel, 2002, 2007; «informelles Lernen»: Molzberger, 2007; «implizites Wissen»: z.B. Neuweg, 2000). Hierbei geht es vor allem darum, dass nicht nur bei formal instruierten Settings von «Weiterbildung» gesprochen werden kann, sondern auch bei gestalteten Lernumgebungen, Selbststudium oder impliziten Lernprozessen, wie dies in der Definition aus dem «Bildungsbericht Schweiz» festgehalten wird: «Informelles Lernen umfasst alle Aktivitäten, die einem Lernziel dienen, aber ausserhalb eines organisierten Lernsettings oder einer organisierten Lernbeziehung stattfinden. Informelles Lernen kann mittels Lehrmitteln und -medien, aber auch durch Beobachtung oder durch Experimentieren erfolgen» (SKBF, 2014, S. 268).

Eine zweite Möglichkeit für die innere Differenzierung von Weiterbildung ist inhaltlicher Art und begründet sich historisch in verschiedenen Wurzeln, auf denen Weiterbildung im heutigen Sinne fusst: berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung mit unterschiedlichsten Traditionen im betrieblichen, gewerkschaftlichen bzw. aufklärerischen Kontext. Diesbezüglich kommen immer wieder Fragen nach der Einteilung in «öffentlich», «beruflich» oder «privat», d.h. nach der Verantwortung von Staat, Betrieb (Schule) oder Individuum auf, die im Weiterbildungsbegriff jeweils mitschwingen. Für die berufliche Lehrpersonenweiterbildung kommen beispielsweise neben Hochschulen weitere Akteure ins Blickfeld, etwa Schulen, Unterrichtsteams, Berufsverbände, Fachgruppen und Bildungsdepartemente.

Ein weiteres zentrales Konzept für die Weiterbildung ist dasjenige des lebenslangen Lernens. «Lifelong Learning» ist seit nunmehr über 30 Jahren eine internationale bildungspolitische Leitformel bzw. Leitidee (vgl. Kraus, 2001; Kuhlenkamp, 2010, S. 30). Alle internationalen bildungs- oder gesellschaftspolitischen Dokumente zum lebenslangen Lernen betonen als Ausgangslage die Dynamik des gesellschaftlichen und technologischen Wandels und die wachsende Internationalisierung. Lebenslanges Lernen verringere die Kluft zwischen Bildungs- und Arbeitswelt und gilt als wirksames Instrument zur Förderung von Allgemeinbildung und Beschäftigungsfähigkeit. Gerade Letzteres war und ist in Zeiten hoher Erwerbslosenquoten in vielen europäischen Ländern sehr wichtig. So empfiehlt ein UNESCO-Bericht bereits 1997, Schulen und Hochschulen für Erwachsene zu öffnen, damit erweiterte Lehr-Lern-Möglichkeiten für breitere Zielgruppen genutzt werden können. Im deutschsprachigen Raum wird «le-

benslanges Lernen» oft synonym mit «Weiterbildung» verwendet (vgl. Kraus, 2001), auch wenn damit ursprünglich die gesamte Lebensspanne gemeint ist. Bezeichnend ist hier die Haltung, dass man nicht «ausgelernt» habe. Auch hier schwingen Fragen zum Recht auf oder zur Pflicht zur Weiterbildung mit. Ausserdem kommt es zu einer konzeptionellen Fokussierung auf den Lernbegriff und das Lernen Erwachsener. Dies ist eine andere Nuancierung als zum Beispiel die Referenz auf den Bildungsbegriff, da hierbei Lernprozesse im Vordergrund stehen und nicht das Leitmotiv «Bildung». Der im englischen gebräuchliche Begriff «Adult Learning» stellt dabei ein passendes Pendant zum Lernen Erwachsener dar. Aus «Lifelong Learning» können daher die Frage nach dem Grad der Individualisierung von Weiterbildung und der Bezug zur lebenslangen Lernbiografie aufgenommen werden. Beides hat für die Lehrpersonenbildung sowohl als Tätigkeitsfeld als auch als eigene Lerntätigkeit eine hohe Relevanz.

Ein weiterer in der Lehrpersonenbildung ebenfalls gebräuchlicher Begriff ist «Fortbildung» (vgl. z.B. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010). Tendenziell wird der Fortbildungsbegriff bezogen auf die Ausübung der bestehenden beruflichen Tätigkeit verwendet (vgl. Giese & Wittpoth, 2011, S. 199). «Weiterbildung» ist im Vergleich zu «Fortbildung» der weitere Begriff und muss nicht zwingend einen direkten Bezug zur bestehenden beruflichen Tätigkeit aufweisen. Von Bedeutung sind hier auch finanzielle Aspekte – wer bezahlt Weiter- bzw. Fortbildung –, die es zu berücksichtigen gilt.

Abschliessend soll auf zwei Begriffe eingegangen werden, die ebenfalls zentral für den Weiterbildungsdiskurs sind, insbesondere im Kontext der Lehrpersonenbildung: «Kompetenzentwicklung» hat sich im aktuellen Diskurs zu einem Leitmotiv des gesamten Bildungssystems entwickelt, besonders hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit und der Aufgaben von Lehrpersonen (d.h. die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen). Im Lehrplan 21 strukturieren Kompetenzen den beruflichen Handlungskontext der Lehrpersonen (vgl. D-EDK, 2016). Auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind Kompetenzen in den Studiengängen definiert, verankert und akkreditiert (vgl. North, Reinhardt & Sieber-Suter, 2005; Oser, 2001; Oser & Heinzer, 2010; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) und dienen als Referenzsystem für die (Aus- und) Weiterbildung von Lehrpersonen an Hochschulen.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zudem Personalentwicklung vermehrt als Referenzmodell herangezogen. Auch wenn die konzeptionelle Logik im Gegensatz zu den vorherigen Begriffen stärker institutionell gerahmt ist, kann Personalentwicklung als individuelle Ausprägung von Organisationsentwicklung an Schulen verstanden werden und ist deshalb auch relevant für die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. In diesem Sinne prägen Schulen die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen. Und Lehrpersonen sehen sich während ihrer gesamten Weiterbildung durchaus im Verhältnis zu Fragen der Personalentwicklung, die aus dem schulischen Kontext an sie herangetragen werden.

Als Zwischenfazit kann somit festgehalten werden, dass die begriffliche Zuordnung von Weiterbildung komplex und keinesfalls selbstverständlich ist. Für den Weiterbildungsbegriff wird immer auch eine Bezugnahme notwendig: Weiter *wovon*? Damit kommen Verhältnisse zu Bildungsabschlüssen, zur beruflichen Tätigkeit, zu Ausbildungen, zu Studiengängen etc. in den Blick. Weiterbildung ist – anders als formale Bildungsabschlüsse – institutionell nicht einheitlich verortet. Die Lehrpersonenweiterbildung an Hochschulen ist bereits eine definitorische Zuspitzung, ebenso wie eine schulinterne Weiterbildung, die von der Schulleitung, einer internen Fachgruppe oder einer externen Fachperson vor Ort durchgeführt wird (Stichwort «Personalentwicklung»). Für diese vielfältigen Zugänge braucht es eine Auslegeordnung, welche jeweils die primären Bezugspunkte verdeutlicht.

Die Beiträge in diesem Heft lassen sich vor dieser Auslegeordnung ganz unterschiedlich verorten. Beispielsweise greift der Beitrag zur iterativen Bildung von Kraus das Verhältnis der Ausbildung zur Weiterbildung als Grundelement auf. Zentral für die Lehrpersonenbildung ist dabei das Wiederkehrende der Bezugnahme von Studium, Lernprozessen in der praktischen Tätigkeit und Weiterbildung. Mit speziellem Fokus auf die Berufspraxis als Moment der informellen Weiterbildung setzen sich weitere Beiträge auseinander: Scheidig (Praxisbezüge im Studium), Zürcher und Riedl (informelles Lernen) sowie Wespi (Impulsgruppen) positionieren sich mit der inneren Differenzierung von Weiterbildung im Verhältnis von formalen und informellen Lehr-Lern-Settings. Bei Keller-Schneider und Hericks wird der Berufseinstieg als zentrale Gelenkstelle zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit in den Blick genommen und es wird aufgezeigt, dass die spezifischen Herausforderungen dieses Abschnitts der Berufsbiografie adaptierte schulinterne, aber auch externe Begleit- und Unterstützungsangebote erforderlich machen. Bosche und Geiss verwenden demgegenüber den Begriff der Lehrpersonenfortbildung und nehmen damit historisch Bezug auf kantonale Mechanismen in der Weiterbildung des Lehrpersonals. Ebenfalls kantonal verortet, aber mit hochaktuellem Bezug beschreiben Balmer, Gfeller, Hirt und Michel die Entwicklung eines Weiterbildungskonzepts der PH Bern zum Lehrplan 21, das – geplant über mehrere Jahre – auf der Ebene von Schulen und Schulverbänden Schul- und Unterrichtsentwicklung prozessorientiert begleitet. Die Ausbildungswege von Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen, die im Beitrag von Holtsch untersucht werden, zeigen die Vielfalt von Ausbildungs- bzw. Lerngelegenheiten eines tertiären Bildungsabschlusses auf. Somit nehmen alle Beiträge bestimmte Aspekte von Weiterbildung in den Blick, die jeweils andere Bezugspunkte und Gegenpole setzen: «Weiterbildung» ist dabei nicht immer gleich «Weiterbildung».

## **2 Weiterbildung im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wissensbasierte Berufe zwischen Berufspraxis und Tertiärbildung**

Institutionalisierte Weiterbildungen von Lehrpersonen stehen im Kontext der *Professionalisierung von Person und Berufsfeld* (vgl. Altrichter, 2010; Neuweg, 2010). Der Aufbau und die Weiterentwicklung der Professionskompetenzen zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit in den diversen Handlungsfeldern des Berufsfelds umfassen letztlich die gesamte Laufbahn einer Lehrperson vom Eintritt ins Studium über den Berufseinstieg bis zur (beruflichen) Weiterbildung und Weiterqualifizierung in diversen Weiterbildungsformaten im Kontinuum zwischen «formal» und «informell», als Einzelperson oder in Teamstrukturen. Weiterbildungsangebote, entsprechende Beratungen zur Nutzung und auch die Lehr-Lern-Formate der Weiterbildungen sind gestützt auf Befunde der Fortbildungsforschung zu entwickeln, adaptiv an Vorstellungen und Erwartungen beruflicher Weiterentwicklung anzupassen und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen (Lipowsky, 2010, 2014, 2016). Bei der Formulierung der Erwartungen sind verschiedene Akteurinnen und Akteure im Spiel. Neben individuellen Weiterbildungsanliegen sind es etwa Vorgaben auf der Ebene des Schulsystems (z.B. «Kompetenzorientierung»), gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (z.B. «Digitalisierung») oder auch Anliegen des Berufsverbandes wie die Forderung nach einem einheitlichen Profil und einer schweizweit anerkannten Zertifizierung der Praxislehrpersonen (vgl. dazu das Positionspapier des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz: LCH, 2016). Die Heterogenität von Erwartungen und Ansprüchen hat Folgen für die Steuerung von Weiterbildung. So sieht sich etwa die Weiterbildung an Hochschulen den bildungspolitischen und berufsverbandlichen Ansprüchen gegenüber, die es bei der Realisierung von Weiterbildungsangeboten immer wieder auszuhandeln gilt.

Eine weitere Ebene, die bei der Professionalisierung von Person und Berufsfeld eine wichtige Rolle spielt, ist diejenige der Wirksamkeit und der Nachhaltigkeit von Weiterbildung: Das Weiterlernen und das Mitgestalten im sich dynamisch entwickelnden Berufsfeld sind Dreh- und Angelpunkt der Professionalisierung nach Abschluss des Studiums. Empirische Befunde belegen die Bedeutung der zeitlichen Dauer, des inhaltlich-didaktischen Settings (z.B. intensive Zusammenarbeit in Fachgruppen), der Motivation der Teilnehmenden und, wenn auch bisher nur am Rande untersucht, die Expertise der Weiterbildnerinnen und Weiterbildner (vgl. für einen Überblick Lipowsky, 2014, 2016). Die Bedingungen und Prozesse der Wirksamkeit von Lernprozessen in und durch Weiterbildung hinsichtlich verschiedener Facetten der Professionskompetenzen (Professionswissen, Überzeugungen, affektiv-motivationale Faktoren) lassen sich in einem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell darstellen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 515). Die «Erweiterung» betrifft hierbei den für die Wirksamkeit zentralen Bereich der Transferprozesse, d.h. die Frage, wie die Umsetzung neuer wissenschaftsgestützter Erkenntnisse in Unterricht und Schule durch die Weiterbildung befördert werden kann und dadurch zur Professionsentwicklung beiträgt.

Die gemeinsame Orientierung von Aus- und Weiterbildung an Professionsstandards, d.h. an einem gemeinsamen Referenzrahmen mit ausformulierten Kompetenzen in steigenden Niveaustufen, wurde bereits 2008 von Leutwyler und Ettlín mit Blick auf Chancen und Risiken diskutiert. Als Vorteil wurde u.a. die Ausrichtung von Aus- und Weiterbildungsbestrebungen an gesetzten Kompetenzerwartungen formuliert, was den Diskurs über ein gemeinsames Verständnis dessen, was Professionalität im Lehrberuf ausmacht, befördern dürfte. Als Risiko wurde u.a. formuliert, dass berufliche Weiterbildung auch bzw. zu einem gewissen Anteil persönlichkeitsbildende Aspekte beinhalte, die ein Referenzrahmen beruflicher Handlungskompetenzen nicht völlig abdecke. Der berufsbiografischen Perspektive von «Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben» (Terhart, 1994) wird seit Längerem eine grosse Bedeutung beigemessen.<sup>2</sup> Es zeigt sich, «dass Professionalität qua Kompetenz, in komplexen Situationen richtig entscheiden und souverän handeln zu können, im Falle des Lehrerberufs in hohem Masse über biografische Lernprozesse entsteht. Grundlegend ist hierbei die Erkenntnis, dass nicht die in der Praxis gewonnene Erfahrung als solche kompetent macht, sondern allein die aufgearbeitete und reflektierte Erfahrung dies tut» (Herzog, 2008, 30 f.).

Des Weiteren gilt es bei der Positionierung der Lehrpersonenbildung, Studium und Weiterbildung in einem *Kontext der Tertiarisierung* zu betrachten. Während das Studium für Lehrpersonen klar auf Tertiärstufe angesiedelt ist (Bachelor, Master und Doktorat als Abschlüsse der Tertiärstufe A) und sich nach der zunehmenden äusseren Tertiarisierung mit der Gründung von pädagogischen Hochschulen noch Fragen der inneren Tertiarisierung stellen (vgl. Criblez & Hofstetter, 2002; Forneck, 2009), kann bei der Positionierung der Lehrpersonenweiterbildung innerhalb des Bildungssystems nicht von einer äusseren Tertiarisierung gesprochen werden. Zum einen gibt es zahlreiche Anbieter sowie das Berufsfeld selbst, bei denen die Weiterbildung verortet ist. Zum anderen führt die Weiterbildung, die von tertiären Bildungsinstitutionen angeboten wird, nicht zu einem Tertiärabschluss. Hier ist die Frage zu diskutieren, ob der Anspruch der inneren Tertiarisierung für die Weiterbildung an Hochschulen geltend gemacht werden soll oder muss. Aus der Sicht der Hochschule lässt sich dem strategischen Ziel 3 von swissuniversities (2017) entsprechend zumindest ein gewisser Legitimitätsanspruch von beruflicher Weiterbildung, die von Hochschulen angeboten wird, ableiten:

Im Interesse der Qualität, aber auch zum Zweck der Steigerung der Zufriedenheit im Beruf und der Attraktivität des Berufsbildes sind die berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und weiteren Fachleuten im pädagogischen Feld zu erweitern und ausdifferenzieren. Den Pädagogischen Hochschulen kommt dabei eine zentrale Rolle zu – insbesondere in der Form der CAS-, DAS- und MAS-Studiengänge, die sie im Bereich der Weiterbildung anbieten. (swissuniversities, 2017, S. 4)

---

<sup>2</sup> Das Projekt «Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen» der damaligen Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (Herzog & Leutwyler, 2010) bietet eine konzeptionell abgestützte Orientierungshilfe für Lehrpersonen bei ihrer Suche nach für sie geeigneten beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildung.



Den nachfolgenden Heftbeiträgen ist die Fragestellung der wissensbasierten Berufe zwischen Tertiarisierung und Berufspraxis immanent. Fragen zur Professionalisierung scheinen in den Beiträgen von Kraus (iterative Bildung) sowie Keller-Schneider und Hericks (Berufseinführung) deutlich auf. Das institutionelle Gefüge ist Thema bei Bosche und Geiss, hier vor allem in Bezug auf historische Bedingungen vor und nach der Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung. Ebenfalls in der Professionalisierungsthematik verorten lassen sich die Zugänge von Scheidig sowie Zürcher und Riedl. Mit dem Praxisbezug und dem informellen Lernen werden gewichtige Herausforderungen für die Tertiarisierung angesprochen, die insbesondere auch mit einer Formalisierung und Systematisierung einhergehen. So sind denn der Beitrag von Balmer et al. wie auch jener von Wespi als Beispiele dafür zu sehen, wie praxis- und professionsorientierte Lehr-Lern-Settings in der Weiterbildung an Hochschulen positioniert werden können. Holtsch thematisiert dieses Spannungsfeld ebenfalls, hier aber als Zugang zum formalen Setting der Universitätsstufe für angehende Lehrpersonen an Berufsschulen.

In der Schweiz stellen sowohl die Berufspraxis im Kontext der Professionalisierungsthematik als auch die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung zwei wichtige Bezugspunkte für die Weiterbildung von Lehrpersonen dar, die in Kombination betrachtet teilweise in ein Spannungsverhältnis geraten. Ein konstruktiver Umgang mit diesem Spannungsfeld besteht in der Möglichkeit zur Benennung von Zugängen und Referenzpunkten sowie in einem mehrperspektivischen Vorgehen bei der Positionierung von Weiterbildung.

### 3 Fazit zur Verortung von Lehrpersonenweiterbildung

Für die Verortung von Lehrpersonenweiterbildung haben wir zwei Zugänge gewählt und entfaltet.<sup>3</sup> Bei beiden Zugängen, einem begrifflich-konzeptionellen und einem kontextuellen, wird deutlich, wie komplex und vielfältig «Weiterbildung» verstanden werden kann. Daneben gäbe es noch weitere Zugangsmöglichkeiten, wie etwa institutionelle, historische oder ideengeschichtliche, die ihrerseits andere Nuancen von Lehrpersonenweiterbildung hervorbringen. Nur geht es im vorliegenden Beitrag nicht primär darum, zu zeigen, wie weit sich Komplexität und Ausdifferenzierung treiben lassen. Ziel war es, zwei wichtige Diskursfelder zu eröffnen, in denen die in den Heftbeiträgen sichtbar werdenden Zugänge verortet werden können. Dies geschah vor den Hintergrund eines sehr weiten Feldes von «Weiterbildung», bei dem es, anders als beispielsweise beim Studium, weniger eindeutige Zuordnungen gibt. Und das ist nicht einfach nur eine Sache der Begriffe: So findet ein Studium für Lehrpersonen im Volksschulbereich in der Regel an pädagogischen Hochschulen – allgemeiner gesprochen

---

<sup>3</sup> Weitere Zugänge finden sich in BzL 1/2008 mit dem Themenschwerpunkt «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». Dieses Heft befasste sich insbesondere mit Zielen und Strategien sowie Formaten, Verfahren und Werkzeugen beruflicher Weiterbildung.

an Institutionen der Tertiärstufe A statt – und unterliegt dem entsprechenden institutionellen, juristischen und föderalen Deutungshorizont. Weiterbildung hingegen kann sowohl von pädagogischen Hochschulen als auch von Schulen, Departementen, Berufsverbänden, privaten Anbietern, Betrieben etc. angeboten werden und sich an deren unterschiedlichen Logiken orientieren. Sie kann bezogen auf das Lehr-Lern-Setting formalisiert oder informell stattfinden. Dadurch ergeben sich Spannungsfelder, Widersprüche und Doppeldeutigkeiten. Diese lassen sich in Biografien und Laufbahnen ordnen, in Organisations- und Unterrichtsentwicklung einbinden oder zu Abschlüssen, die im Bildungssystem anerkannt sind oder auch nicht, zusammenfassen. Diese Ordnungsleistung muss aber explizit erbracht werden.

Unsere Frage «Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld?» lässt sich demnach auf zwei Arten beantworten: Das Feld ist weit, die betreffenden Begrifflichkeiten haben aber mit den jeweiligen Setzungen einen engeren oder weiteren Rahmen. Es gilt also zunächst zu umreißen, wovon bei «Lehrpersonenweiterbildung» die Rede ist. Die im vorliegenden Themenheft versammelten Beiträge geben unterschiedliche Antworten auf diese Frage. Unser Ordnungsversuch nimmt zentrale Dimensionen auf, die bei der Verständigung darüber, was Weiterbildung im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei, eine unseres Erachtens zentrale Rolle spielen: begrifflich-konzeptionelle, professions- und berufsfeldbezogene sowie die Tertiarisierung und institutionelle Verortung betreffende Aspekte.

### **Begrifflich-konzeptionelle Verortung**

Infolge der Uneindeutigkeit der Verortung von Weiterbildung mit teilweisen Gleichsetzungen, z.B. mit lebenslangem Lernen, bedarf es für die Lehrpersonenweiterbildung einer genauen Benennung und konzeptionellen Einbettung. Sonst läuft «Weiterbildung» auf eine allzu grosse Ausweitung («Leben ist Lernen») hinaus, welche sie nicht mehr abgrenzbar macht. Auch die Funktion von Weiterbildung erscheint klärungsbedürftig. Wittpoth (1997) meint, dass Weiterbildung einen Grenzfall darstelle: Sie sei nicht eindeutig als zum Bildungssystem zugehörig positionierbar, da sie wesentliche Funktionen des Bildungssystems, wie etwa die Selektion, nicht erfülle. Die Betrachtung von Weiterbildung im Rahmen einer Personal- oder Organisationsentwicklungslogik für Schulen, unter Marketingaspekten für Anbieter etc. bringt demnach neue Funktionen ins Spiel. Grundsätzlich gilt für die Weiterbildung innerhalb der Lehrpersonenbildung an Hochschulen, dass sich bestimmte konzeptionelle Verortungen und insbesondere das Verhältnis zum Studium und zum Berufsfeld noch konsolidieren müssen. Es scheint demnach sinnvoll zu sein, das Feld der Weiterbildung immer zuerst zu bestimmen, bevor Vergleiche angestellt oder Rückschlüsse gezogen werden.

### **Professions- und Berufsfeldbezug**

Profession, Professionsentwicklung und Berufsfeld bilden wichtige Bezugspunkte für eine Professionsweiterbildung. Entsprechend werden als rahmende Faktoren Professionsstandards, Positionspapiere von Berufsverbänden oder ein Berufsauftrag formu-

liert. Hier kann die Lehrpersonenweiterbildung auf eine breite Anbindung aufbauen, die aber auch gleichzeitig einige Herausforderungen mit sich bringt: Zum einen trägt die Funktionsdifferenzierung in der Schule dazu bei, dass unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten, u.a. Schulleitung, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fach- und Klassenlehrpersonen, Logopädinnen und Logopäden etc. Zum anderen bleibt auch bei der Ansiedlung der Lehrpersonenbildung auf der Tertiärstufe die Frage des Praxisbezugs (Berufsfeld) nach wie vor bestehen. Die Weiterbildung hat hier aber eine privilegierte Rolle, da sie per se aus dem Berufsfeld heraus argumentieren kann und dieses aktiv zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der beruflichen Biografie von Lehrpersonen aufgreifen und verarbeiten kann.

### **Tertiärisierung und institutionelle Verortung**

Wenn Hochschulen die «Ausbildungsstätten» für Lehrpersonen sind und diese Institutionen auch Weiterbildung anbieten, stellt sich die Frage, inwiefern auch Weiterbildung der inneren Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung bedarf. Zum einen kommt mit der Positionierung an Hochschulen der Bezug zu Forschung und forschendem Handeln als zentrales Merkmal ins Blickfeld, zum anderen ist wie bereits erwähnt das Verhältnis von Weiterbildung und Studium noch nicht hinreichend ausformuliert. Aus der Sicht der Ausbildung ist Weiterbildung dabei nicht nur Fortsetzung oder Wiederaufnahme von organisiertem Lernen unter dem Dach einer Hochschule. Vielmehr bietet Letztere mit einem ausgeprägten Konnex zur Berufswelt sowie zu anderen Weiterbildungserfahrungen die Möglichkeit, Ausbildung, deren (institutionelle) Geschlossenheit sowie deren Forschungsergebnisse und Forschungsprozesse zu irritieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Eugster & Weil, 2015). Institutionelle und ausserinstitutionelle Weiterbildungserfahrungen können durch ein «Insverhältnissetzen» von einem Perspektivenwechsel profitieren. Lehrpersonenweiterbildung bedarf für diesen Perspektivenwechsel einer expliziten Gestaltung – mit einer Setzung als weites, aber nicht zu weites Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

### **Literatur**

- Altrichter, H.** (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- BfS.** (2017). *Weiterbildung in der Schweiz 2016. Kennzahlen aus dem Mikrozensus Aus- und Weiterbildung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Criblez, L. & Hofstetter, R.** (2002). Die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch eine Tertiärisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 14–26.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21 (bereinigte Fassung)*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dehnbestel, P.** (2002). Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 37–57). Münster: Waxmann.

## Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld?

- Dehnbostel, P.** (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit* (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement). Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat.** (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen* (4. Auflage). Stuttgart: Bundesdruckerei.
- Eugster, B. & Weil, M.** (2015). Grenzfall Weiterbildung: Forschungsorientierung in der Entstrukturierung. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 63–82). Bielefeld: Bertelsmann.
- Forneck, H. J.** (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung – Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H. J. Forneck, A. Düggeli, D. Künzli, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & H. P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.
- Giese, J. & Wittpoth, J.** (2011). Institutionen der Erwachsenenbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 199–215). Paderborn: Schöningh.
- Herzog, S.** (2008). Zur biographischen Orientierung der Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 23–34.
- Herzog, S. & Leutwyler, B.** (Hrsg.). (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstrumentes*. Bern: Haupt.
- Kraus, K.** (2001). *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, K. & Schmid, M.** (2014). Rahmenbedingungen, Datenlage und Erkenntnisse zum Weiterbildungspersonal im Vergleich Deutschland – Schweiz. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (2), 55–70.
- Kuhlenkamp, D.** (2010). *Lifelong Learning – Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- LCH.** (2016). *Anerkannte Weiterbildung für Lehrpersonen / Praxisausbildung* (Positionspapier). Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Leutwyler, B. & Ettlin, E.** (2008). Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzepts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 11–22.
- Lipowsky, F.** (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F.** (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F.** (2016). Unterricht entwickeln und Lehrpersonen professionalisieren. *Pädagogik*, 68 (7–8), 76–79.
- Molzberger, G.** (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J.** (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 197–217.
- Neuweg, G. H.** (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B.** (2005). Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Heinzer, S.** (2010). Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (3), 361–378.

- Rohs, M. (2014). Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (3), 391–406.
- Schläfli, A. & Sgier, I. (2007). *Porträt Weiterbildung Schweiz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2014). *Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014*. Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- swissuniversities. (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: Berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 17–46). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weil, M. (2011). Non-formales Lernen – zwischen den Stühlen der Weiterbildungsdefinitionen. *Education Permanente*, Nr. 2, 46–47.
- Wittpoth, J. (1997). Grenzfall Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 71–93). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## Autor und Autorin

Markus Weil, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung,  
markus.weil@fhnw.ch

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), annette.tettenborn@phlu.ch