

Schiefner, Mandy; Tremp, Peter
Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung - Impulse aus der Didaktik

Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 43-55



Quellenangabe/ Reference:

Schiefner, Mandy; Tremp, Peter: Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung - Impulse aus der Didaktik - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 43-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136659 - DOI: 10.25656/01:13665

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136659>

<https://doi.org/10.25656/01:13665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik

Mandy Schiefner und Peter Tremp

Weiterbildungsangebote unterstützen die Professionalisierung von Lehrpersonen. Der Beitrag regt mit einigen Impulsen aus der Didaktik dazu an, Weiterbildung vor allem unter dem Begriff der Professionalisierung zu sehen, die insbesondere einen strukturierenden Rahmen entwirft und Kohärenz sicherstellt. Diese Kohärenz fokussiert unterschiedliche Ebenen, sie betrifft in struktureller Hinsicht das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung ebenso wie von formellem und informellem Lernen, zeigt sich aber auch methodisch in der Grundhaltung des Forschenden Lernens.

1. Professionalität und Lehrerweiterbildung

Weiterbildung von Lehrpersonen darf als zentrales, weit herum geteiltes Postulat gelten, das sich ebenso in die allgemeinen Forderungen nach lebensbegleitendem Lernen integriert, wie es sich als Antwort auf Herausforderungen des Lehrberufs, seiner Ausbildungsgänge und Laufbahnstruktur verstehen lässt. Entsprechend ist die Weiterbildung von Lehrpersonen auch in europäischen und schweizerischen bildungspolitischen Dokumenten wichtiges Thema. Weiterbildung dient der professionellen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Diese wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, welche zum einen mit der Person der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zusammenhängen, zum anderen durch Faktoren, die eher mit den institutionellen Merkmalen des Arbeitsplatzes Schule resp. den beruflichen Aufgaben verbunden sind. Die Angebote zur beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen finden entsprechend unterschiedliche Ansatzpunkte. Und: Nicht alle Probleme des Berufs lassen sich durch Weiterbildung lösen.

Professionalität ist ein berufsbiografisches Entwicklungsprojekt und Referenzpunkt von Aus- und Weiterbildung. Unter Professionalität kann dabei das Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen, von Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, motivationalen Orientierungen und metakognitiven Fähigkeiten der Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006; Messner, 2007) verstanden werden. Professionalität zeigt sich auf der Handlungsebene (beispielsweise ein flexibles Handeln und eine komplexe Routine in unterschiedlichen Lehr-Lernsituationen anzuwenden) ebenso wie auf der (distanzierten) Reflexionsebene (Entscheidungen begründen, Erfolge und Misserfolge erklären können etc.) und integriert somit unterschiedliche Wissensformen.

Mit Ausbildung alleine lässt sich so verstandene Professionalität nicht erreichen. Die Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern verfolgt lediglich das Ziel, die Studierenden als Novizen zum Berufseinstieg zu befähigen. Dazu gehört beispielsweise, dass sie fachbezogene Lerngelegenheiten selbständig gestalten, Lernleistungen einschätzen und soziale Prozesse moderieren können, wobei dies in dieser Phase häufig mit grossem Planungsaufwand verbunden ist und sich noch kaum Routinen entwickelt haben. Diese «Befähigung zum Berufseinstieg» impliziert eine Notwendigkeit von beruflicher Weiterbildung. «Weiterbildungsbefähigung» als Aufbau einer entsprechenden beruflichen Grundhaltung wird damit zu einem weiteren zentralen Ziel der Ausbildung.

Eine Zielsetzung von beruflicher Aus- und Weiterbildung hängt direkt mit der Struktur des beruflichen Einstiegs zusammen. Ein Vergleich mit anderen Studiengängen und Berufen, etwa mit Ärztinnen und Ärzten, macht auf unterschiedliche Möglichkeiten des Berufseinstiegs aufmerksam: Der Studienabschluss in Medizin befähigt neu lediglich zur medizinischen Weiterbildung, nicht mehr zur selbständigen klinischen Praxis. Hier spielt beim beruflichen Einstieg nach dem Studium die Einführung in die Expertenkultur an Ort und Stelle des beruflichen Tuns eine wichtige Rolle, die zudem an einen kontinuierlichen Ausbau von Aufgabenfeldern und Verantwortlichkeiten geknüpft ist. Im Gegensatz zu diesen «sanften» Einstiegen wählt der Lehrberuf die anspruchsvolle Variante: Der Berufseinstieg verlangt eine eigenverantwortliche Tätigkeit von Beginn weg bei gleichzeitig nur sehr geringer Sichtbarkeit der beruflichen Tätigkeit für Expertinnen und Experten.

Orientierungspunkte für Überlegungen zur Weiterbildung von Lehrpersonen, die sich an «Professionalität» ausrichtet, bietet beispielsweise die systematische Analyse der beruflichen Aufgabenfelder. So sind die notwendigen Berufskompetenzen, die Oser (Oser, 2001) als Standards beschreibt, in zwölf «thematische Einheiten» gruppiert, die als Aufgabenfelder von Lehrerinnen und Lehrern gelesen werden können. Ähnlich bei Girmes (2006): Hier werden zehn Kompetenzen mit den zugehörigen Aufgaben von Lehrprofessionalität beschrieben. Solche Aufgabenfelder finden zudem pointierte Aktualisierungen durch neue Herausforderungen und veränderte Anforderungen. Einen anderen Orientierungspunkt bieten Überlegungen zur Struktur der Lehrtätigkeit. So beschreibt beispielsweise Helsper (1999) «konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns». Zudem wird insbesondere auf ein «didaktisches Technologiedefizit» (Tremml, 2000, S. 95–101) und die Unsicherheit und Ungewissheit pädagogischen Handelns hingewiesen, die sich in notwendigen Handlungsenttäuschungen und im notwendigen Aufbau eines «enttäuschungsfesten Habitus» ausdrücken.¹

¹ Kritisch dagegen allerdings Tenorth (2006), der die gelingende Praxis gegenüber der Ratlosigkeit der (Professions-)Theorie betont. Diese müsste – so sein Postulat – sensibel sein gegenüber den Besonderheiten des pädagogischen Feldes.

Berufsbiografische Entwicklungsmuster bieten eine weitere mögliche Orientierung für die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen (zusammenfassend Messner & Reuser, 2000). Hier lassen sich Modelle, welche sich eher an der Kompetenzentwicklung orientieren, unterscheiden von Modellen, welche stärker die Person und ihre Einstellung zur beruflichen Aufgabe ins Zentrum rücken. So beschreibt beispielsweise das Novizen-Experten-Paradigma verschiedene Phasen einer beruflichen Entwicklung, die sich durch zunehmende Routinisierung einerseits und Flexibilisierung andererseits charakterisieren lässt. Die Kompetenzentwicklung zeigt sich dabei insbesondere als Integration verschiedener Wissensformen, die zunehmend versiert und situationsadäquat zur Geltung kommt. Stärker personenorientiert sind Modelle zu «Berufsidentitäten», die ebenfalls verschiedene Stadien und gleichzeitig unterschiedliche Entwicklungsverläufe unterscheiden, die zu professioneller Gelassenheit oder aber zu problematischer Resignation oder beruflicher Verkrampfung führen können. Hier spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Definitionen der beruflichen Aufgabe eine wichtige Rolle. Eine Besonderheit des Lehrberufs liegt freilich darin, dass bereits der Novize über reichhaltige Schulerfahrungen aus seiner eigenen Schulzeit verfügt. Die Mächtigkeit der dadurch geprägten Bilder von Schule und Unterricht zeigt sich nicht zuletzt in den Befunden, die mangelnde Reformkraft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beklagen oder einen «Praxisschock» konstatieren.

Weiterbildung hat also verschiedene Orientierungspunkte, an denen sie sich ausrichten kann. Sie umfasst alle Anstrengungen und Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern, ihr berufsbiografisches Entwicklungsprojekt voranzutreiben sowie die darauf abzielenden institutionalisierten Formen. Diese weite Definition schließt traditionelle Kursangebote für Lehrerinnen und Lehrer ebenso ein wie schulinterne Entwicklungsprojekte und individuelle Fachlektüre. Einbezogen sind also eine Vielfalt von Aneignungspraktiken und -situationen einerseits und eine Reihe von expliziten und impliziten Bildungseinrichtungen andererseits. Solche Weiterbildungsbemühungen reihen sich ein in Entwicklungen, die sich allgemein beobachten lassen, wie etwa die Neuformierung des Verhältnisses von formellem und informellem Lernen oder der Lernkulturwandel mit den mediengestützten Formen raum- und zeitunabhängigen Lernens. Insgesamt zeigt sich darin die gesellschaftlich und biografisch selbstverständliche (und moderne) Bezugnahme auf Welt im Modus lernender Aneignung (Kade et al., 2007, S. 63), die sich im «lebensbegleitenden Lernen» als Postulat wie auch als Forderung ausdrückt. Berufliche Weiterbildung wird hier als notwendige und für Professionen unabdingbare Weiterentwicklung verstanden, welche Professionalisierung bezweckt. Weiterbildung reagiert damit auf die «unfertige Ausbildung» ebenso wie auf veränderte Anforderungen. Diese ergeben sich im Lehrberuf beispielsweise aus neuen schulischen Inhalten wie auch aus spezifischen erzieherischen Problemstellungen oder veränderten institutionellen Bedingungen. Entsprechend wird beispielsweise in den Standards für Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz betont: «Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe» (KMK, 2004, S. 12).

2. Weiterbildung entwerfen

Didaktik beschäftigt sich mit der Verknüpfung von Lehren und Lernen. Zwar kann überall und allzeit gelernt werden, ohne dass Lehre stattfindet. Und: Lehre kann Lernen nicht bewirken. Dennoch tut Lehre «als ob». «Lehre wartet nicht auf den fruchtbaren Zufall, sondern macht ihn wahrscheinlich» (Trembl, 2000, S. 84).

Diese systematische Planung des fruchtbaren Zufalls kennt unterschiedliche Handlungsebenen: Von der Planung von Weiterbildungsstrukturen über die Durchführung einzelner Angebote bis zur Bereitstellung von Selbstlernmaterialien. Dafür sind jeweils die Zielsetzungen ebenso zu berücksichtigen wie beispielsweise der Adressatenkreis. Didaktik umfasst damit eine ganze Reihe von Fragestellungen, die im einzelnen Lernangebot kohärente Antworten finden müssen. Dies ist auch immer abhängig von der Ebene, auf der didaktische Fragestellungen diskutiert werden müssen. Solche didaktischen Fragen stellen sich freilich bei der Grundausbildung ebenso wie bei der beruflichen Weiterbildung. Allerdings sind die Problemstellungen anders fokussiert und die Realisierungsmöglichkeiten unterschiedlich vorstrukturiert. So ist beispielsweise die Weiterbildung noch kaum verbindlich geregelt und die Auswahlmöglichkeiten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind deutlich grösser als bei der Grundausbildung. Entsprechend rücken bei der Weiterbildung andere Fragestellungen in den Vordergrund.

Didaktik der (Lehrer-)Weiterbildung beschäftigt sich primär mit Angeboten, welche das Lernen von Lehrpersonen im Rahmen ihres beruflichen Entwicklungsprojekts betreffen. Der Begriff der «Didaktik der Weiterbildung» scheint unüblich, kennt aber sehr wohl seine Entsprechungen. So thematisieren beispielsweise die «Didaktik der Grundstufe» oder die «Didaktik der Gymnasialstufe» Überlegungen zu Lehren und Lernen auf der jeweiligen Stufe. Allerdings stellt sich die Frage, welches der spezifische Fokus der jeweiligen Stufendidaktiken sein soll, oder ob es sich allenfalls lediglich um eine Anwendung einer «Allgemeinen Didaktik» auf die entsprechende Stufe handelt. Diese Frage lässt sich auch anders formulieren: In welchen didaktischen Fragen lässt sich «das Weiterbildungsspezifische» am deutlichsten finden? Denn: dass sich die Lehre an den Adressaten auszurichten hätte, ist zwar häufiges Postulat der Erwachsenen- resp. Weiterbildung, gehört aber auch zu den Standardpostulaten der Allgemeinen Didaktik. In seinen Reflexionen zur Erwachsenendidaktik unterscheidet Tietgens in Anlehnung an Flechsig und Haller (1975) fünf Ebenen von didaktischen Fragestellungen: Neben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Ebene der Lehrpläne und Schulkonzepte. Diese beiden Ebenen thematisieren vor allem gesellschaftliche und bildungspolitische Aspekte der Erwachsenenbildung. Beiden Ebenen folgen Ebenen, die stärker an die Weiterbildungsveranstaltung gekoppelt sind: die Aufgabenbereichs-, Veranstaltungs- und Verfahrensdidaktik. Die Ebene der Aufgabenbereichsdidaktik ist dabei für Flechsig und Haller die zentrale Ebene, auf der sich «das Erwachsenenbildungsspezifische am

überzeugendsten lokalisieren» lässt (Tietgens, 1992, S. 13). Hier stehen disponierende und koordinierende Aufgaben im Vordergrund, da die Weiterbildung – etwa im Vergleich zur grundständigen Ausbildung – wenig Abstimmung und Kohärenz kennt. Für die Didaktik der Lehrer-Weiterbildung liesse sich diese Überlegung ähnlich anstellen: Eine zentrale Herausforderung zeigt sich gerade in der Gestaltung eines kohärenten Rahmens vielfältiger Weiterbildungssituationen und -angebote und der Anerkennung von entsprechenden Weiterbildungsleistungen. Dies schliesst die Festlegung von Qualitätsanforderungen an die einzelnen Angebote und deren Kohärenz hinsichtlich eines Professionalisierungsbegriffes ebenso ein wie Überlegungen zur Dokumentation erbrachter Leistungen.

Im Folgenden legen wir einige didaktische Grundüberlegungen dar, die sich speziell bei der Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben. Wir rücken dabei eine didaktische Handlungsebene ins Zentrum, die unseres Erachtens besonderer Aufmerksamkeit bedarf: die Ebene der Konzeption von Weiterbildungsangeboten insgesamt. Referenzpunkt ist Professionalität, das «Konzept Weiterbildung» macht also Aussagen darüber, wie die einzelnen Angebote den Prozess der Professionalisierung unterstützen. In diesem «Konzept Weiterbildung» liegt denn auch der professionelle (und wissenschaftliche) Anspruch der Weiterbildung selber. Hier wird ein Angebot verantwortet und die didaktischen Fragen nach Zielsetzungen, Auswahl der Inhalte, Lernformaten etc. werden expliziert. Voraussetzung dafür ist inhaltliche Expertise, also ein vertieftes Verständnis der Sache, um die es geht. Professionalität ist damit gerade auch für die Weiterbildungsanbieter gefordert. Dabei ist gleichzeitig zu beachten, dass die Adressatinnen und Adressaten dieser Weiterbildungsangebote Lehrpersonen sind, also Expertinnen und Experten für Lehren und Lernen, die gerade diese Expertise weiterentwickeln wollen. Dies ist häufig mit einer hohen Erwartung an die konkrete Realisierung von Weiterbildungsangeboten verbunden.

Didaktische Impulse für die Weiterbildung bewegen sich im Rahmen von Überlegungen, wie sie beispielsweise mit dem «Didaktischen Dreieck» markiert sind: Es geht um Zielsetzungen und Strukturierung der Inhalte, um die beteiligten Akteure und ihre Bezüge zueinander und zur Sache oder um Aneignungsprozesse und unterstützende Angebote. Der Unterschied zur Ausbildung zeigt sich insbesondere in einem anderen Verhältnis von Bildungsangebot und beruflicher Tätigkeit und damit anderen Möglichkeiten der Reflexion gemachter Erfahrungen bei gleichzeitig gegenüber der Ausbildung deutlich geringerem Verpflichtungscharakter. Hier wollen wir folgende Aspekte herausgreifen: Weiterbildung kann unterschiedlich formalisiert erfolgen. Somit stellen sich verschiedene Fragen nach der Verknüpfung von Formaten. Dies betrifft sowohl die Übergänge zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit als auch die Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. Die unterschiedlichen Lernsituationen und Lernorte bieten darüber hinaus unterschiedliche Möglichkeiten, was beispielsweise Explizierung und Theoretisierung der konkreten Berufspraxis betrifft. Hier stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Wissenschaftlichkeit in der Weiterbildung. Indem wir

Weiterbildung als Auseinandersetzung von Personen mit Sachen und ihren Bezügen verstehen, stellen wir abschliessend die Frage nach der Bedeutung der Persönlichkeit und der angemessenen Begrifflichkeit für die Adressaten.

2.1 Einführung und Entwicklung der Berufskultur: Innovationen durch Irritationen

Die Weiterbildung von Lehrpersonen kann als Abfolge von Professionalisierungsanlässen verstanden werden, welche eine doppelte Funktion erfüllen müssen: Zum einen geht es um die Einführung und Einübung in die Berufskultur, die nur an Ort und Stelle der Berufsausübung überhaupt geschehen kann, oft implizit bleibt und daher nicht der Ausbildung an Hochschulen übertragen werden kann. Eine besondere Herausforderung zeigt sich hier in der Verknüpfung des Berufswissens von erfahrenen Lehrpersonen (bewährte Praktiken und Routinen und somit die Weitergabe von Berufswissen) mit dem «Ausbildungswissen» der Novizinnen und Novizen. Zum anderen bietet die Weiterbildung eine Gelegenheit zur Innovation. Solche Innovationen werden oft von aussen angestossen, zum Beispiel von Wissenschaft oder Anspruchsgruppen, die zuerst bisweilen als Irritationen erlebt werden. Was Radtke für die Grundausbildung fordert, ist in der Weiterbildung zentral: «Einübung der wissenschaftlichen Ausbildung ist nicht die Einübung in dieses, in der Berufskultur gepflegte Denken, das leicht in einer «Harmonie der Täuschungen» enden kann, sondern dessen *Irritation*, die eine Voraussetzung von *Innovation* ist. Die geht nicht von praktischen Erfahrungen oder den Bedürfnissen der Praxis aus, sondern von wissenschaftlicher Disziplin und methodologischer Reflexion» (Radtke, zitiert nach Hedtke, 2000, S. 8). Allerdings kann auch der erfahrungsbasierte Austausch solche Irritationen auslösen: «Als besonders fruchtbar für die Veränderung unterrichtsbezogener Kognitionen erweist es sich, wenn Lehrkräfte Diskrepanzen zwischen eigenen Überzeugungen und eigenem Handeln erleben und wenn sie mit Argumentationsmustern, subjektiven Theorien und Überzeugungen anderer Lehrkräfte konfrontiert werden» (Lipowsky, 2004, S. 474). Hier können auch in der Weiterbildung videografierte Unterrichtsdokumentationen unterstützend beigezogen werden.

Damit sind auch unterschiedliche Lernorte angesprochen, die in der Weiterbildung eine Rolle spielen müssen. Im Vordergrund stehen zum einen die eigene Schule als Ort, wo Erfahrungen gemacht, Anregungen umgesetzt, Fragen generiert und überprüft werden können, zum anderen die Hochschule als Ort der methodischen Distanzierung durch Wissenschaft. Dazwischen liegen Praxiszirkel, die einen (begleiteten) Erfahrungsaustausch und die gemeinsame praktische Erarbeitung konkreter unterrichtlicher Problemstellungen bezwecken. Diese Orte haben je ihre spezifischen Stärken und ergänzen sich daher gegenseitig.

2.2 Auf Lernsituationen hinweisen: Formelles und informelles Lernen verknüpfen

Weiterbildung kennt eine vielfältige Palette an Formaten. Sie reicht von einzelnen Kursen über schulinterne Entwicklungsarbeiten bis hin zur individuellen Lektüre von

Fachliteratur. Weiterbildungsformate und -settings sind gerade in Richtung informelles Lernen in einer Auflösung resp. Neuorientierung begriffen. Während man bisher immer davon ausging, dass Weiterbildung intendiert sein muss, um als solche definiert zu werden, gibt es in letzter Zeit eine breitere Diskussion, welche die Bedeutung des informellen Lernens betont: «Informelles professionelles Lernen meint dabei aber keine beiläufige Einsozialisation in (auch vielfach problematische) Handlungsrouninen. Vielmehr ist damit die Nutzung von Lernmöglichkeiten gemeint, die eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem Beruf erst ermöglichen: Etwa die regelmässige Rezeption von Fachliteratur, verschiedene Formen des professionellen Austauschs oder die Nutzung des Internets zur Wissenserweiterung» (Heise, 2007, S. 515).

Dieses informelle Lernen kennt allerdings das Problem, dass es sowohl berufsstrukturell wie auch individuell bisweilen gar nicht als berufliche Weiterbildung interpretiert wird. Dies wird beispielsweise im Vergleich verschiedener Berufe deutlich. So zeigt eine Studie von Heise, dass – obwohl Lehrpersonen in empirischen Studien zumeist eine geringe Weiterbildungsaktivität bescheinigt wird – «sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen» (Heise, 2007, S. 528).

Lehrpersonen kennen offensichtlich eine Reihe von informellen Lerngelegenheiten, die sie auch nutzen. Damit stellt sich die Frage nach der Verknüpfung von informeller und formeller Weiterbildung: Was kann informell gut gelernt werden, welches ist die Stärke des formalisierten Lernens? In welchem Verhältnis stehen diese beiden Lernarten zueinander? Welche formalisierte Unterstützung erhöht die Wirksamkeit informellen Lernens?

Eng mit dem Verhältnis von informellem und formellem Lernen hängt die Frage nach dem individuell Möglichen zusammen resp. nach der notwendigen Unterstützung bei individuellen Weiterbildungsvorhaben. Oder umgekehrt: Was kann selbständig geleistet und entwickelt werden? Und beispielsweise: Wo gerät eine Lehrperson immer wieder in altbekannte, vielleicht aber einschränkende Muster, die alleine nicht durchbrochen werden können?

Eine Konzeption von Weiterbildung hat entsprechend auf vielfältige Lernsituationen hinzuweisen. Sie kann Impulse vermitteln, wie das Weiterlernen im Beruf individuell oder in Gruppen gestaltet sein kann. Die formalisierten Angebote – diese können sowohl am Arbeitsplatz Schule wie auch an separierten Orten stattfinden, Einzelpersonen oder das Team ansprechen und unterschiedliche Formate wie Kurse oder Coaching beinhalten – können zudem aufzeigen, wie Situationen informell genutzt und in formalisierte Weiterbildung integriert werden können. Als «Brückenangebot» können dabei Selbstlernmaterialien, Selbst-Einschätzbögen etc. dienen.

2.3 Integration von Wissensformen: Theoretisierung und praktisches Tun, Explizierung von Implizitem

Das Studium von (zukünftigen) Lehrerinnen und Lehrern zielt vor allem auf «Praxisbefähigung» ab. Dies hat sich auch in Pädagogischen Hochschulen kaum geändert.² Praxis ist hier entsprechend auch der Zweck von Theorie (Hedtke, 2000, S. 2): Der «Praxis» wird insgesamt eine grössere Dignität zugeschrieben als der «Theorie» und von Studierenden wird – hinlänglich bekannt – «Praxisbezug» eingefordert. «Praxis», so scheint es, bleibt in der Ausbildung immer knapp.

In der beruflichen Weiterbildung wird zwar bisweilen ebenso «Praxisbezug» gefordert, gleichzeitig aber ist Weiterbildung in anderer Art und Weise in «Praxis» eingebettet als die Ausbildung. Durch die Zugänge zur Weiterbildung über resp. während einer praktischen Tätigkeit wird hier ein anderer Fokus auf «Praxis» gelegt. Es geht nicht mehr so stark darum, diese Praxistätigkeit zu erlernen und Kompetenz grundlegend aufzubauen, sondern vor allem darum, Praxiserfahrungen zu reflektieren³, ein Stück weit zu theoretisieren und damit eine professionelle Distanzierung zum unterrichtspraktischen Geschehen zu ermöglichen. Und umgekehrt: Die praktische Berufsarbeit in der Schule bietet die Möglichkeit der Einübung neuer Praxisformen, die an Weiterbildungsanlässen kennengelernt werden.

Gleichzeitig bietet diese «Praxisumgebung» vielfältige Lernsituationen für Lehrpersonen. Dabei meint Lernen mehr als «Erfahrungen machen»: Erfahrungen allein machen häufig nicht nachhaltig klug, erst die Reflexion der Erfahrung und der Vergleich mit Modellen guter Praxis erlauben die ordnende Strukturierung und zeigen Ansatzpunkte der Optimierung. Die praktische Tätigkeit bietet eine Fülle von Beobachtungsebenen und vielfältige Möglichkeiten einer systematischen Datenerhebung, die als Basis einer Planung von Weiterbildungsvorhaben genutzt werden können. Dabei kann beispielsweise die notwendige Integration der verschiedenen Wissensformen ebenso überprüft werden wie die Konsistenz von Handlung und Haltung. Solche Überlegungen werden häufig unter dem Begriff der *reflexiven Praxis* diskutiert und prinzipiell auch für die Grundausbildung postuliert. Der Begriff betont den Ausgangspunkt dieses Konzepts: die Praxis, die durch nicht leicht erkennbare Bedingungen beeinflusst ist. Die Reflexion hat zum Zweck, solche Überlegungen explizit zu machen und sie gleichzeitig mit Konzepten der Wissenschaft und Modellen guter Praxis zu vergleichen. Die berufliche Weiterbildung mit ihrer ausgeprägten Verankerung im beruflichen Handeln bietet hier spezifische Möglichkeiten der Bearbeitung der multiplen Wissensbasis der Lehrtätigkeit und deren Konsistenz.

² Während in der Medizin über unterschiedliche «Tracks» diskutiert wird, die entweder in die klinische Praxis oder aber in die biomedizinische Forschung führen, werden solche Modelle an den Pädagogischen Hochschulen noch immer selten diskutiert.

³ «Reflectere» meint wörtlich «zurückwenden». Die «Reflexion» kommt nun in der Weiterbildung zu ihrer eigentlichen Bedeutung.

2.4 Den Mehrwert wissenschaftlicher Zugänge nutzen: Forschendes Lernen in der Weiterbildung

Praktisches Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen sind unterschiedlich strukturiert und kennen unterschiedliche Kriterien des Gelingens: beim einen die Angemessenheit, beim anderen die Wahrheit. Diese beiden Wissensarten lassen sich entsprechend dieser unterschiedlichen Logiken nicht einfach ineinander überführen. Professionswissen kann dann definiert werden als «eigenständiger Bereich *zwischen* praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt» (Dewe et al., 1992, S. 81). Das Professionswissen integriert Angemessenheit und Wahrheit, die Professionalisierung lässt sich damit als Auseinandersetzung mit den entsprechenden Strukturunterschieden beschreiben. Notwendig sind entsprechend Lerngelegenheiten, die diese Unterscheidung zum Thema machen und verdeutlichen (Wildt, 2000). Wissenschaft hat damit die Funktion, zum einen die Logik des praktischen Wissens zu verdeutlichen, zum anderen auch, die Praxis aus Distanz auf Wahrheit hin zu befragen. Mit «Wissenschaft» kann hier eine besondere Form der Wissensbildung verstanden werden, die in ihren Methoden und Theorien den besonderen Rationalitätskriterien der Reproduzierbarkeit, Nachprüfbarkeit, Begründung und sprachlichen Klarheit genügen muss. Wissenschaftliches Tun zeigt zwei sich ergänzende Grundhaltungen. Zum einen neugieriges Fragen, zum anderen disziplinierte Prüfung durch methodisches Vorgehen. Forschendes Lernen ist damit auch in der beruflichen Weiterbildung ein wichtiger Zugang: Den (eigenen) Unterricht erforschen und überprüfen. Im Rahmen von (kleinen) Forschungsprojekten können Lehrpersonen «in Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsproblemen die Methoden und theoretischen Perspektiven ihrer Disziplin kennen[lernen]» (Markowitsch, Messerer et al., 2004, S. 31) und (eigene) Praxis prüfen. Dabei geht es nicht nur um das Lernen von Handwerkswissen, sondern «forschendes Lernen meint die Einführung in die Wissenschaft im Medium wissenschaftlicher Reflexion und Arbeitsformen. Gelernt wird Forschungshandwerk ebenso wie diszipliniertes Wissen» (Reiber & Tremp, 2007, S. 3). Ziel der Methode Forschendes Lernen in der (Lehrer-)Weiterbildung ist es, «in theoriegeleiteter Reflexion Wissen erschließen und erzeugen zu können, offene Fragen selbstständig erkennen und beantworten und sich immer aufs neue mit ungelösten Problemen auseinandersetzen zu können» (Markowitsch et al., 2004, S. 31). Forschendes Lernen verlässt so die Handlungsperspektive zugunsten einer systematischen Beobachterperspektive. Damit wird ein Stück weit Lehrexpertise weiterentwickelt, die sich nicht zuletzt darin ausdrückt, Handlungen zur Sprache zu bringen und Entscheidungen unter Berücksichtigung von theoretischen Befunden und plausiblen Alternativen begründen zu können.

Im Habitus des Forschenden Lernens kann dann auch die verbindende Klammer gesehen werden, welche Aus- und Weiterbildung verknüpft. Forschendes Lernen könnte so als zentrales Merkmal einer Profession gesehen werden, welche sich – wissenschaftsbasiert – mit Lernen beschäftigt.

2.5 Persönliche Auseinandersetzung: Die Personen der Weiterbildung

Unterricht ist ein personales Geschehen, der individuelle Unterrichtsstil durch personale Faktoren stark geprägt. Die Person ist also in der Lehrer-Weiterbildung auch unter dem Aspekt personenbezogener Professionalisierungsziele zu sehen. Nun kommen aber bisweilen gerade solche personalen Faktoren der eigenen professionellen Entwicklung in die Quere. Gleichzeitig aber lassen sich solche Faktoren, welche den Kern einer Person berühren, nur schwer modellieren. Hierin liegt auch ein Grund für die bisweilen bescheidene Nachhaltigkeit bestimmter Aus- und Weiterbildungsangebote, da diese eben gerade Veränderungen auf der Persönlichkeitsebene fordern – und damit auch Zeit beanspruchen müssen. Neben allgemeinen Persönlichkeitsfaktoren lassen sich einige berufsbezogene nennen, die für die erfolgreiche berufliche Tätigkeit von einiger Bedeutung sind. Kelchtermans schreibt in diesem Zusammenhang vom «personal interpretative framework» (Kelchtermans, in press), also einem Set von mentalen Repräsentationen, zu welchen beispielsweise ein «professional self» gehört. Dieses beinhaltet Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis ebenso wie nach der Selbstwirksamkeit (was betrachtet eine Lehrperson als berufliche Aufgabe, wie erfolgreich schätzt sich eine Lehrperson ein etc.). «Fortbildungsangebote sind offenbar besonders dann wirksam, wenn sie an den kognitiven Voraussetzungen und an den Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer ansetzen» (Lipowsky, 2004, S. 474). Allerdings sind Veränderungen hier nur mühsam zu erreichen (entsprechende Weiterbildungsangebote haben mit einiger Resistenz zu rechnen), und Weiterbildungserfolge sind bisweilen kaum sichtbar resp. erscheinen häufig unspektakulär.

Bildungsprozesse sind Auseinandersetzungen von Personen: Eigene Standorte und Bezüge zu Sachen werden geklärt. Ob und wie sehr sich Weiterbildung in diesem Rahmen versteht, zeigt sich nicht zuletzt in den für ihre Adressaten gewählten Begriffen. Diese Frage der Begrifflichkeit impliziert auch die Erwartungs- und Lernhaltungen. Insbesondere geht es dabei um die Frage, welche Beteiligung erwartet und welche Formen der Zusammenarbeit gepflegt werden. So erinnert beispielsweise der Begriff *Studierende* zum einen an die Verhältnisse der Ausbildung und klare Hierarchisierung, zum anderen – wörtlich – von lat. *studens* («strebend (nach), sich interessierend (für), sich bemühend um») an Eigeninteresse und Lernbemühen.⁴ Werden «Lehrpersonen in Weiterbildung» als *Kunden* angesprochen, richtet sich das Augenmerk vor allem auf die Konsumation von Dienstleistungen oder Produkten. Der Kunde ist Hauptperson, Referenzgröße wird die Kundenzufriedenheit, die ein erneutes Konsumieren der Ware beabsichtigt. Kundenbeziehungen sind zudem als Geldgeschäfte konzipiert. Der Begriff *Kooperationspartner* betont vor allem die Zusammenarbeit und die Ko-Konstruktion in Weiterbildungszusammenhängen. Damit wird zum einen der Lernprozess als individueller Konstruktionsprozess unterstellt, zum anderen aber auch die unterschiedlichen Funktionen der beteiligten Personen: Kooperation ist gewinnbringend für alle Beteiligten, die

⁴ Für Jütte und Schilling (2005) steht bei der Bezeichnung «Studierende» die mikrodidaktische Ebene im Vordergrund, beim Begriff «Teilnehmende» hingegen die makrodidaktische.

als gleichwertige Partner verstanden werden, die allerdings unterschiedliches Wissen und Können einbringen. Solche begrifflichen Fragen machen deutlich, dass mit der Konzeption der Lernenden auch die Rollen und das notwendige Selbstverständnis der Lehrenden definiert werden. Damit wird gleichzeitig der Personenkreis vordefiniert, der für diese Aufgabe in Frage kommt. Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten haben auch Auswirkungen auf die Form von impliziten Sichtweisen auf Weiterbildung.

3. Kohärenz der Weiterbildungsangebote

Der konzeptionelle Rahmen pädagogischer Weiterbildung ist bereits eine wichtige Vorstrukturierung von Erfolgchancen. Hier sind insbesondere Fragen der Kohärenz zentral, die verschiedene Felder miteinander verbinden: So ist zum Beispiel die konzeptionelle Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung ein wichtiges Thema, das nicht allein durch die Integration bestimmter Weiterbildungsangebote in die Pädagogischen Hochschulen bereits gelöst ist. Kohärenz lässt sich aber auch über Leitideen wie etwa derjenigen des Forschenden Lernens herstellen, welche als verbindende Klammer über verschiedene Weiterbildungsangebote dienen können. Insgesamt lässt sich Kohärenz nur in einer konsequenten Ausrichtung auf ein explizit gemachtes Konzept von Professionalität erreichen. Eine zentrale Aufgabe der Didaktik liegt entsprechend auf einer Ebene, die einen vorstrukturierenden Rahmen schafft für einzelne konkrete Angebote, die als solche in vielfältigen Formaten daherkommen können. Um diese Kohärenz zu erreichen, ist ein Professionsmodell als Grundlage für die Konzeption von Weiterbildung notwendig. Dieses enthält Aussagen zu fachlichen Kompetenzen, fachdidaktischen, pädagogisch-didaktischen und sozialen Kompetenzen, die während der Weiterbildung erreicht werden sollen. Weiterbildungsangebote müssen somit ausweisen, was sie zur Kompetenzentwicklung in dem zugrunde liegenden Modell beitragen. Dies ist neben der Kohärenz des Angebots in zweifacher Hinsicht relevant: Zum einen ist dies eine Hilfe für Nachfragende in der Weiterbildung, denn sie können so erfahren, zu welchen Bereichen sie im Rahmen der Weiterbildung unterstützende Angebote erwarten können. Zum anderen stellt ein zugrunde liegendes Kompetenzmodell für die Anbieter von pädagogischer Weiterbildung eine wertvolle Hilfe dar, um zu überprüfen, welche Bereiche in ihrem Weiterbildungsprogramm abgedeckt sind und wo sich blinde Flecke auftun. So ist beispielsweise zu vermuten, dass im Bereich des (schul-)fachlichen Wissens weniger Angebote zu finden sind als im fachdidaktischen Bereich.

Zudem hilft ein solches zugrunde liegendes Professionsmodell und somit ein kohärentes Weiterbildungsangebot auch bei der Profilbildung von Weiterbildungsinstitutionen. Denkbar sind z.B. unterschiedliche Professionalisierungsmodelle und somit unterschiedliche institutionelle Ausrichtungen und Angebote. Vermehrte Explizierung und Transparenz kämen auch den Lehrerinnen und Lehrern zugute, die sich um ihre Professionalisierung bemühen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske+Budrich.
- Flechsig, K.-H. & Haller, H.-D.** (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Girmes, R.** (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 14–29.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *sowi-onlinejournal*, 1–15, online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm> [Stand: 10.03.2008].
- Heise, M.** (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmassnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 513–531.
- Helsper, W.** (1999). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe and W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt: Suhrkamp.
- Jütte, W. & Schilling, A.** (2005). Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkte wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 136–153). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28. Online unter: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2001_1_17-28.pdf [Stand: 10.03.2008].
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W.** (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A.** (1991). *Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*. In H. Tietgens (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung* (S. 78–89). Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.
- Kelchermans, G.** (in press). *Moving beyond knowledge for practice. Reseach on continuing professional development*. *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers*. London: Open University Press.
- Koch-Priewe, B.** (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 1–9.
- Kultusministerkonferenz** (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf [Stand: 10.03.2008].
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M.** (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Messner, H.** (2007). Vom Wissen zum Handeln – Vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 364–376.
- Messner, H. & Reusser K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Neuweg, G.-H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.

- 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.
- Reiber, K. & Tremp, P.** (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 2 (30), 1–14.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Tietgens, H.** (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treml, A. K.** (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vaissière, R.** (2006). Die Pädagogischen Hochschulen als Weiterbildungsinstitutionen. *Education Permanente*, 1, 39–41.
- Wildt, J.** (2000). Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. *sowi-onlinejournal*, 1–12, online unter: <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm> [Stand:10.03.2008].

Autorin und Autor

Mandy Schiefner, M.A., Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, mandy.schiefner@access.uzh.ch

Peter Tremp, Dr., Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch

