

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

35. Jahrgang Heft 2/2017

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zug, Abteilung Forschung & Entwicklung, Zugerbergstrasse 3, 6301 Zug, Tel. 041 727 12 73, bruno.leutwyler@phzg.ch

Christine Pauli, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 64, christine.pauli@unifr.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autor/innen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 858 23 97, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Editorial

Annette Tettenborn, Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,
Christine Pauli, Kurt Reusser, Markus Wilhelm 273

Schwerpunkt

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Markus Weil und Annette Tettenborn Lehrpersonenweiterbildung –
ein (zu) weites Feld? 275

Katrin Kraus Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur
professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von
Hochschulen und Schulfeld 287

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks Professionalisierung
von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und
Weiterbildung 301

Anne Bosche und Michael Geiss Die Fortbildung von Lehrpersonen
seit der Bildungsexpansion: Das Beispiel des Kantons Zürich 318

Falk Scheidig Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus-
und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern 331

Reinhard Zürcher und Karin Riedl Wie informell ist die
Professionalisierung von Lehrpersonen? 343

Doreen Holtsch Ausbildungswege von Lehrpersonen für den Unterricht
in «Wirtschaft und Gesellschaft» an kaufmännischen Berufsfachschulen
und Berufsmaturitätsschulen 358

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt und Jürg Michel
Fachdidaktische Begleitangebote zur Lehrpläneinführung im Kanton Bern 378

Claudia Wespi Impulsgruppen an der PH Luzern – Fachnetzwerke von
Hochschule und Schule aufbauen 391

Rubriken

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung	400
Buchbesprechungen	
Sammelrezension: Neue Bücher zur Kommunikationsausbildung (Markus Gerteis)	401
Aich, G. & Behr, M. (2015). Gesprächsführung mit Eltern	
Greuel, N. (2016). Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation	
Neuerscheinungen	404
Zeitschriftenspiegel	406

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung ist vielfältig und komplex. Weiterbildung kann als Wiederaufnahme formalen Lernens nach einer ersten abgeschlossenen Bildungsphase verstanden werden oder auch im Sinne von nachgeordneten, wiederkehrenden, begleitenden oder informellen Lernanlässen unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens. Das vorliegende Themenheft beleuchtet die Weiterbildung und ihre Verhältnisse innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl konzeptionell als auch mit empirischen Beiträgen und exemplarischen Ausführungen zu Anforderungssituationen, die Weiterbildung nach sich zieht.

Mit dem Ziel, die nachfolgenden Schwerpunktbeiträge zu verorten, versucht der Einleitungsbeitrag von **Markus Weil und Annette Tettenborn**, eine begriffliche und konzeptionelle Einordnung des Weiterbildungsbegriffs vorzunehmen. Als Bezugspunkte der Aus- und Weiterbildung im Kontext der Professionalisierung von Lehrpersonen werden der Professions- und Berufsfeldbezug sowie die Tertiarisierung und institutionelle Verortung diskutiert.

Im Beitrag von **Katrin Kraus** geht es um iterative Bildung: Professionalitätsbezogene Bildungsprozesse werden hier verstanden als eine mehrdimensionale Verschränkung von Studium, praktischer Tätigkeit und damit verbundenen Lernprozessen sowie wiederkehrender Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten. Schulfeld und Hochschulen übernehmen jeweils spezifische Funktionen in der Ermöglichung einer kontinuierlichen, nicht linearen Professionalitätswicklung von Lehrpersonen.

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks wählen einen berufsbiografischen Zugang und fokussieren auf die Phase des Berufseinstiegs als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. Der Berufseinstieg stellt (berufsphasenspezifische) Entwicklungsaufgaben, deren Bearbeitung in Abhängigkeit von der subjektiven Wahrnehmung von Anforderungen und Ressourcen bezogen auf den jeweiligen Kontext erfolgt. Eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des Berufseinstiegs unterstützt den Aufbau einer Berufsidentität, die die eigene Professionalisierung aktiv mitgestaltet. Diskutiert werden Weiterbildungsangebote, die diesen Prozess unterstützen.

Auf diese beiden eher konzeptionell ausgerichteten Beiträge folgt ein Blick zurück in die Geschichte der Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich. Der Beitrag von **Anne Bosche und Michael Geiss** rekonstruiert zunächst, wie sich in Zürich ein kantonales Steuerungsregime für die Lehrpersonenfortbildung herausgebildet hat. Untersucht werden insbesondere die Finanzierung und der Aufbau eines institutionellen Gefüges, das die Lehrpersonenfortbildung im Bildungswesen verankern sollte. Abschliessend werden weiterführende Fragen zur Entwicklung der Steuerung der Lehrpersonenfortbildung nach der Gründung der pädagogischen Hochschulen formuliert und Perspektiven für weitere Forschung aufgezeigt.

Falk Scheidig arbeitet Charakteristika der Praxisbezüge in der mehrphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Im Zentrum steht die Lehrpersonenweiterbildung, die hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Praxis befragt und im Weiteren unter der Perspektive der Konfiguration von Praxisbezügen mit dem Lehramtsstudium kontrastiert wird. Dies mündet in die Modellierung und die Diskussion des Praxisbezugs im berufsbiografischen Kontinuum von Lehrpersonen.

Reinhard Zürcher und Karin Riedl setzen einen Fokus auf informelle Lernprozesse, die einen zunehmend wichtigen Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen ausmachen. Sie entwickeln ein Kontinuumsmodell, das die Professionalisierung von Lehrpersonen als Formalisierungsmuster interpretiert. Damit wird ein Beitrag zur Diskussion über Weiterbildung jenseits der Kategorien «formell» und «informell» geleistet.

Doreen Holtsch untersucht Ausbildungswege bzw. Lerngelegenheiten von Lehrpersonen im Bereich «Wirtschaft und Gesellschaft» an kaufmännischen Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen. Die Befragung von 174 Lehrpersonen der Berufsbildung zeigt, dass zwar überwiegend der akademische Weg gewählt wurde, sich die Ausbildungsverläufe bis zum Erhalt des Lehrdiploms zum Teil jedoch sehr heterogen gestaltet haben.

Abschliessend nehmen die folgenden beiden Beiträge konkrete Umsetzungsprojekte zum Thema «Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» auf.

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt und Jürg Michel beschreiben die Konzeption und die Entwicklung fachdidaktischer Begleitangebote zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts im Kanton Bern im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21. Orientiert an Kriterien guter Weiterbildung entwickeln sie Weiterbildungsformate, die auf der Grundlage individueller Entwicklungsschwerpunkte Unterrichtserprobungen und Reflexionen von Erfahrungen ermöglichen. Die Konzeption und erste Evaluationsergebnisse werden vorgestellt.

Claudia Wespi beschreibt die Impulsgruppen an der PH Luzern als partnerschaftlich gestalteten Raum für den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der Hochschule und interessierten Praxislehrpersonen. Praktisches Erfahrungswissen und wissenschaftliche Expertise mit Fokus auf zumeist fachlich-fachdidaktische Problemstellungen werden zusammengeführt, die «Allianz mit dem Berufsfeld» wird gestärkt.

Die BzL-Nummer 2/2017 enthält keinen Forumsbeitrag. Der Grund dafür besteht nicht zuletzt darin, dass mit der Nummer 3/2017 ein Heft erscheinen wird, das ausschliesslich aus Forumsbeiträgen besteht.

Annette Tettenborn, Markus Weil, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Christine Pauli, Kurt Reusser, Markus Wilhelm

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 alltagssprachlich 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 Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungner 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.¹ Als «nonformal» werden ebensolche Settings bezeichnet, die nicht zu einem aner-

¹ 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 Weiterbildungsbemühungen 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.² 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 auszudifferenzieren. 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)

² 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.³ 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

³ 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.

Tertiarisierung 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 Tertiarisierung 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 Tertiarisierung der Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 14–26.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21 (bereinigte Fassung)*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dehnbostel, 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.

- 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 Personalentwicklungsinstruments*. 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. & Ettl, 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 Lehrerberuf* (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

Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld

Katrin Kraus

Zusammenfassung Professionalität entwickelt sich ausgehend vom Studium in einem Prozess während der gesamten Ausübung des Lehrberufs. Das Konzept der iterativen Bildung versteht professionalitätsbezogene Bildungsprozesse als mehrdimensionale Verschränkung von Studium, praktischer Tätigkeit und damit verbundenen Lernprozessen sowie wiederkehrender Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten. Das Schulfeld als Professionsfeld und die Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen spielen für eine solche Gesamtkonzeption von Bildungsprozessen eine wichtige Rolle und übernehmen spezifische Funktionen bei der Ermöglichung einer kontinuierlichen, nicht linearen Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen.

Schlagwörter Tertiarisierung – Professionalisierung – Weiterbildung – Professionalität – Lehrpersonen

Professional development through iteration – Thoughts on the contribution of higher education institutions and the field of education to the professionalization of teachers

Abstract Professional skills develop through an iterative process that starts with the studies and continues throughout the whole teaching career. This process perceives learning processes through professional development as a multidimensional interconnection between academic education, practical experience, the respective learning processes, and continuous participation in organised further education and training. The field of education and the universities of teacher education play an important role in this iterative process and serve specific purposes in facilitating a continuous, non-linear professional development of teaching staff.

Keywords professional development – teaching – further education – tertiarization – professionalism

1 Einleitung

Die in diesem Beitrag formulierten Überlegungen zur Bildung im Modus der Iteration gehen davon aus, dass sich Professionalität beginnend mit dem Studium während der gesamten Tätigkeit einer Lehrperson (weiter)entwickelt und dieser Entwicklung ein iterativer Bildungsprozess zugrunde liegt, der sowohl an der Hochschule als auch im Schulfeld situiert ist. Beiden Kontexten kommt daher bei der Ermöglichung solcher

Entwicklungsprozesse eine besondere Bedeutung zu. Das Grundprinzip der Iteration beinhaltet einen in unterschiedlichen Kontexten situierten, an Professionalität orientierten und über einen biografischen Bogen gedachten Bildungszusammenhang.

Eingeleitet werden die folgenden Überlegungen zur iterativen Bildung durch die Bezugnahme auf die Tertiarisierung und die Professionsforschung, die beide wichtige Rahmungen für die Formulierung eines solchen Bildungsprinzips darstellen. Aus der Perspektive der Weiterbildung nimmt iterative Bildung zudem den Blick auf das lebenslange Lernen und die Bedeutung der Situiertheit von Lernen in unterschiedlichen Kontexten auf. Das Konzept der Bildung im Modus der Iteration betont insgesamt die Bedeutung wiederkehrender, in vielfältiger Weise aufeinander bezogener Lern- und Bildungsprozesse für die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Lehrberuf.

2 Rahmungen für das Prinzip iterativer Bildung

Der bildungspolitische Prozess der Tertiarisierung und der wissenschaftliche Diskurs zur Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf stellen wichtige Bezugspunkte für konzeptionelle Überlegungen zur Bildung von Lehrpersonen dar. Denn die Tertiarisierung hat Studium und Weiterbildung strukturell miteinander verbunden, da beide in diesem Prozess zu Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen wurden. Auch aus individueller Perspektive sind sie als verschiedene Phasen in der Entwicklung von professionellen Kompetenzen aufeinander bezogen. Aus beiden Rahmungen ergeben sich jeweils spezifische Implikationen für konzeptionelle Überlegungen zur Bildung von Lehrpersonen, die am Ende des Abschnitts als Grundlage für die darauffolgenden Ausführungen zur Bildung im Modus der Iteration aufgenommen werden.

2.1 Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz

Der Begriff «Tertiarisierung» bezeichnet die Neupositionierung der Bildung von Lehrpersonen als Teil der Hochschulbildung. In der Schweiz wurde dies ausgehend von bildungspolitischen Diskussionen der 1970er-Jahre mit Beschlüssen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in den 1990er-Jahren umgesetzt. Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung wurde massgeblich über die interkantonale Anerkennung der Abschlüsse eingeleitet, die eine Ausbildung an einer Hochschule voraussetzt. In diesem Zusammenhang wurde mit den Pädagogischen Hochschulen ein eigener Hochschultypus geschaffen. Diese bildungspolitischen Entscheide führten zu umfassenden Veränderungen der institutionellen Landschaft und «binnen weniger Jahre waren aus den 150 seminaristischen Einrichtungen 13 Pädagogische Hochschulen geworden» (Ambühl, 2010, S. 16). Damit vollzog sich ein grundlegender Wandel der Lehrpersonenbildung, die seitdem durch eine hochschulspezifische Steuerung und Ausrichtung gekennzeichnet ist und für die gesamtschweizerische Diplome und stufen-

bezogene Lehrkategorien grundlegende Eckwerte bilden (Lehmann, Criblez & Huber, 2016, S. 10).¹

Im bildungspolitischen Prozess der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung stand die Ausbildung im Zentrum, die als Teil der Hochschulbildung neu mit dem Anspruch eines theoriegeleiteten und forschungsbasierten Studiums verbunden wurde. Diese Bewegung nahm in ihrem Verlauf eine parallel stattfindende Entwicklung auf. Denn in den 1990er-Jahren hatte sich in der Gesellschaft insgesamt die Leitidee des lebenslangen Lernens durchgesetzt (vgl. Kraus, 2001), die für Lehrpersonen durch umfassende Veränderungen im Schulsystem nochmals plausibilisiert und konkretisiert wurde (Criblez, 2015, S. 82 ff.). Dadurch gewann auch die Weiterbildung von Lehrpersonen an Bedeutung und im Zuge der Gründung der Pädagogischen Hochschulen haben die meisten Kantone die Weiterbildung, die vormals an kantonalen Stellen war, an die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen übertragen. Hier gehört die Weiterbildung seitdem zusammen mit den Studiengängen und dem Bereich «Forschung und Entwicklung» zum hochschulischen Leistungsauftrag.

Die Tertiarisierung brachte also mit der Ausbildung auch die Weiterbildung an die Pädagogischen Hochschulen, «aber die organisatorische Zusammenführung hat noch nicht wirklich dazu geführt, dass Aus- und Weiterbildung in eine Gesamtkonzeption unter einer Laufbahnperspektive eingemündet wären» (Criblez, 2015, S. 84). Die Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung lässt sich damit zwar für Studium und Weiterbildung konstatieren, zugleich aber auch als Desiderat einer konzeptionellen Gesamtrahmung formulieren. Die Überlegungen zur Bildung im Modus der Iteration nehmen dieses Desiderat auf und integrieren beide Elemente der Hochschulbildung über ihren je spezifischen Beitrag zur Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf.

2.2 Der Diskurs zur Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf

Der wissenschaftliche Diskurs zur Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf liefert Erkenntnisse dazu, wie sich Professionalität im Lehrberuf entwickelt. Terhart (2011) unterscheidet in diesem Diskurs drei Stränge, die jeweils unterschiedliche Aspekte einer individuellen Professionalisierung betonen. Sie werden im Folgenden kurz aufgenommen und um einen vierten Strang ergänzt. Anschliessend werden Implikationen der Professionsforschung für eine an Professionalitätsentwicklung orientierte Bildung formuliert.²

¹ Dieser bildungspolitische Vorgang kann als «äussere Tertiarisierung» bezeichnet werden, da er die Verortung der Lehrpersonenbildung innerhalb des Bildungssystems betrifft. Die mit dieser Reform korrespondierende «innere Tertiarisierung» wird in der Lehrpersonenbildung selbst vollzogen, nämlich über die «Qualifikation der Lehrenden und die Qualität von Forschung und Lehre» (Hügli & Künzli, 2016, S. 55) an den Pädagogischen Hochschulen in einem längerfristigen Transformationsprozess.

² Die Kontroverse zwischen dem strukturorientierten und dem kompetenzorientierten Ansatz wird hier nicht explizit aufgenommen. Beide Ansätze bieten Implikationen für eine an der Entwicklung von Professionalität orientierte Bildung, die in diesem Beitrag ins Zentrum gestellt werden.

Der *strukturbezogene Zugang* geht von «Professionen als Berufe[n] eines besonderen Typs» (Combe & Helsper, 1996, S. 9) aus. Im Zentrum steht die spezifische Form der Tätigkeit, die bei Lehrpersonen durch «konstitutive Antinomien» (Helsper, 1996, S. 521) und «Modernisierungsparadoxien» (ebd.) gekennzeichnet ist. Diese stellen gesteigerte «Reflexions- und Handlungsansprüche» (ebd.) an Lehrpersonen und bedürfen folglich der Absicherung über die institutionelle Rahmung einer Profession, damit die professionsspezifischen Anforderungen individuell über die Herausbildung von Professionalität bewältigt werden können. Gieseke (2010) verbindet daher die Entwicklung individueller Professionalität direkt mit den Rahmenbedingungen der Profession, indem sie die Verfügbarkeit von wissenschaftlichem Wissen, ein «professionsbezogenes Begriffsinstrumentarium zur Beschreibung des Feldes» (Gieseke, 2010, S. 386), eine professionsethische Grundlage und verbandliche Strukturen, die eine professionelle Kollegialität und Sozialisation sowie eine professionspolitische Interessenvertretung gewährleisten, als Voraussetzung für individuelle Professionalisierung hervorhebt.

Der *kompetenzorientierte Zugang* zur Professionalisierung betont die Bedeutung von Kompetenzen, die Lehrpersonen erwerben müssen, um den komplexen Anforderungen einer professionellen Tätigkeit gerecht werden zu können. Es geht dabei um professionelle Kompetenzen zur Bewältigung spezifischer Anforderungssituationen, die sich Pfadenhauer (2005, S. 14) folgend auf das Zusammenkommen von Befähigung (im Sinne von Wissen und Können), Bereitschaft und Befugnis stützen. Betont wird im kompetenzorientierten Zugang, dass «Grund- und Weiterbildung nur gemeinsam einen angemessenen Rahmen für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen aufspannen» (Hascher, 2014, S. 543). Die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen werden in verschiedenen Modellen beschrieben (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Für ihren Aufbau und ihre Entwicklung wird die Bedeutung des Handlungskontextes betont (Blömeke, 2002).

Die *biografieorientierte Sicht* auf Professionalisierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine «dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht» (Terhart, 2011, S. 209), die auch im weiteren Sinne mit der Biografie der Person verbunden ist. Terhart betont dabei auch die Bedeutung von Bildung und Sozialisation, denn «schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme können nur auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen [sic!] Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden» (Terhart, 2011, S. 215). Zentral ist für ihn angesichts der dynamischen Entwicklung der Anforderungen an den Lehrberuf, dass «die Bereitschaft zur Weiterentwicklung [der eigenen] Kompetenzen ein entscheidendes Kriterium für dieses Verständnis von Professionalität» (ebd.) darstellt.

Ergänzend zu diesen drei Zugängen lässt sich eine *machttheoretische Sicht* auf Professionalisierung nennen, die vor allem die gesellschaftliche Dimension der Durchsetzung des Professionsanspruchs (Autonomie, Status, Bezug zur Disziplin etc.) gegenüber an-

deren Tätigkeitsbereichen hervorhebt (grundlegend Abbott, 1988). Nittel (2000) betont im Anschluss an diesen Diskursstrang die Bedeutung der alltäglichen Durchsetzung dieses Anspruchs durch das professionelle Handeln der Professionsangehörigen in ihrem direkten Arbeitsumfeld. Denn eine Profession ohne Professionelle, die diesen Anspruch in ihrer Praxis glaubhaft einlösen und ihn dadurch auch immer wieder bestätigen und einfordern, wird sich nicht etablieren oder halten können (vgl. Nittel, 2000). Umgekehrt können Personen als Einzelne keine Professionalität aufbauen, weil sie dazu den institutionellen Rahmen einer Profession brauchen, auch wenn sich Professionalitätsentwicklung selbst immer als individueller Entwicklungsprozess vollzieht.

2.3 Implikationen für konzeptionelle Überlegungen zur Bildung von Lehrpersonen

Aus beiden Rahmungen lassen sich Implikationen ableiten, an denen sich ein konzeptioneller Gesamtzusammenhang zur Bildung von Lehrpersonen orientieren sollte. Die strukturelle Rahmung durch die *Tertiarisierung* der Lehrpersonenbildung verweist auf die Aufgabe der Hochschulen, einen kohärenten Prozess individueller Kompetenzentwicklung im Lehrberuf über Studium und Weiterbildung zu ermöglichen. Als Professionshochschulen können sie diesen Entwicklungsprozess konzeptionell in den Zusammenhang einer kontinuierlichen Entwicklung von Professionalität stellen, zu deren Grundlagen sie zudem über die beständige Weiterentwicklung von Wissen über das Feld durch Forschung und Entwicklung beitragen. Der Diskurs zur *Professionalitätsentwicklung* von Lehrpersonen wiederum zeigt deutlich, dass die (Weiter-)Entwicklung von Professionalität ein permanenter, biografisch gerahmter und der Professionalität inhärenter Prozess ist. Sie basiert auf Wissen über das Feld und über die Bedingungen des Handelns in diesem Feld, die sich stets weiterentwickeln, und auf wiederkehrenden Gelegenheiten einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit. In sich ergänzender Weise implizieren damit die Tertiarisierung wie auch die Erkenntnisse der Professionsforschung eine tertiäre, an Professionalität orientierte Bildung, die sowohl auf der Seite der Bildungsmöglichkeiten als auch biografisch einen kohärenten Zusammenhang ergibt. Die Wahrnehmung entsprechender Bildungsmöglichkeiten wird damit zum Element von Professionalität, das die Entwicklung professioneller Kompetenzen ausgehend vom Studium und basierend auf einem entsprechenden professionellen Selbstverständnis trägt, begleitet und ermöglicht. Das Prinzip der Bildung im Modus der Iteration formuliert für einen solchen Ansatz der Entwicklung von Professionalität konzeptionelle Grundlagen und nimmt dabei die Implikationen auf, die sich aus Tertiarisierung und Professionsforschung für ein solches Konzept ergeben.

3 Die Entwicklung von Professionalität über Bildung im Modus der Iteration

Das Prinzip iterativer Bildung geht von einem idealtypischen Verlauf einer prozesshaften Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Lehrberuf aus. Es stellt dabei zum einen das für eine individuelle Professionalisierung konstitutive Verhältnis von

wissenschaftsorientiertem und erfahrungsbasiertem Lernen ins Zentrum und zum anderen die Komplementarität zwischen Lernen in verschiedenen Kontexten und Lernen zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf des Lehrerinwerdens bzw. Lehrerwerdens und Lehrerinseins bzw. Lehrerseins. Mit dem Grundprinzip der Iteration verweist es zudem auf die prinzipielle Offenheit und Unabgeschlossenheit eines solchen Entwicklungsprozesses. Die konstitutiven Aspekte dieses Prinzips werden im Folgenden dargelegt.

3.1 Iteration als Grundmotiv

Der Begriff «iterativ» ist in verschiedenen Bereichen geläufig. So werden etwa in der Grammatik und in der Mathematik Phänomene als iterativ bezeichnet, die mit wechselnden Inhalten in derselben Form wiederkehren. Auch iteratives Design ist ein bekanntes Prinzip, das sich aufbauend über eine Folge von vielen Entwicklungsstationen in einem prinzipiell immer weiterzuführenden, schrittweisen Planungs- und Gestaltungsprozess vollzieht, der nicht einem von Beginn an bereits in allen Schritten konkret festgelegten Plan folgt. An dieses Verständnis eines offenen Prozesses von wiederkehrenden Formen mit unterschiedlichen Inhalten, die im Verlaufe des Prozesses erst bestimmt werden, lehnt sich das Prinzip der iterativen Bildung mit Blick auf professionalitätsorientierte Bildung an: Lern- und Bildungsprozesse kehren als Momente der individuellen Professionalitätsentwicklung immer wieder, ohne dass jede einzelne Iteration am Anfang schon inhaltlich festgelegt ist. Iterative Bildung geht dabei wie das iterative Design von einer anfänglichen und grundlegenden Entwicklungsphase aus, die dann sozusagen in einer rollenden, aufbauenden Planung schrittweise weitergeführt wird. Es gibt damit kein Gesamtcurriculum für die Entwicklung professioneller Kompetenz im Lehrberuf, sondern der Prozess wird getragen von einer seriellen Entwicklungslogik, die von wiederkehrenden Lern- und Bildungsphasen im konstitutiven Bezug mit Praxiserfahrung gekennzeichnet ist (vgl. Kraus, 2017).

3.2 Das konstitutive Verhältnis von theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen

Die Erkenntnisse der Professionsforschung weisen darauf hin, dass sich der Aufbau professioneller Kompetenzen sowohl im Rahmen pädagogisch organisierter Bildungsangebote als auch als Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit vollzieht (Blömeke, 2004). Die dabei erworbenen Bestände von Theorie- und Erfahrungswissen mit ihren deklarativen und prozeduralen Anteilen lassen sich wiederum in verschiedener Weise und Zeitlichkeit aufeinander beziehen (Neuweg, 2013). In Anlehnung an entsprechende Erkenntnisse aus dem Workplace Learning (u.a. Dehnbostel, 2010) kann folglich auch für den Aufbau von professionellen Kompetenzen das Zusammenspiel von theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen als Grundlage der Kompetenzentwicklung formuliert werden. Diese verschiedenen Zusammenhänge lassen sich grafisch als Modell darstellen (vgl. Abbildung 1). Dort wird durch die Wiederholungen andeutenden Schattierungen auch das Moment der Iteration aufgenommen, dem diese Prozesse in der Entwicklung professioneller Kompetenzen unterliegen.

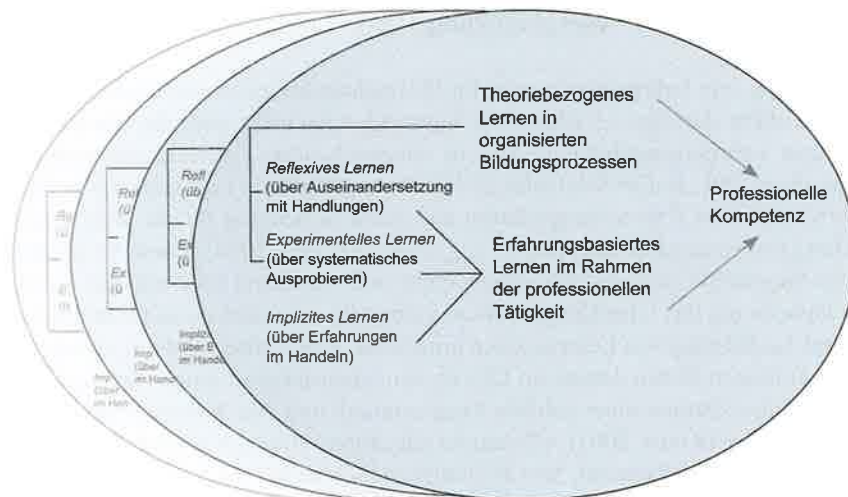


Abbildung 1: Theoriebezogenes und erfahrungsbasiertes Lernen in der Entwicklung professioneller Kompetenz.

Professionelle Kompetenz baut sich demnach sowohl über theoriebezogenes Lernen auf, für das die jeweilige Disziplin über Forschung und Entwicklung das entsprechende Wissen zur Verfügung stellt, als auch über erfahrungsbasiertes Lernen, das vor allem mit der eigenen Tätigkeit und der Auseinandersetzung damit verbunden ist. Dabei sind für die Professionalisierung gemäss den Erkenntnissen der Professionsforschung die beiden Lernformen von besonderem Interesse, die direkte Bezüge zwischen theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen schaffen: das *reflexive Lernen* über eine Auseinandersetzung mit Handlungen und das *experimentelle Lernen* durch systematisches Ausprobieren und Analysieren des Ergebnisses. Reflexion kann dabei als retrospektive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln bzw. mit den Kontexten des Handelns erfolgen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 81) sowie ins experimentelle Lernen hineinreichend auf einer erweiterten Basis, die diesen Prozess durch selbst erzeugte «Daten» über das eigene Handeln ergänzt (vgl. Beywl & Odermatt, 2016).

Die Entwicklung professioneller Kompetenz beruht in diesem Verständnis auf theoriebezogenen wie auf erfahrungsbasierten Lernprozessen, die in den entsprechenden Kontexten situiert und jeweils entsprechend gerahmt sind (vgl. Abbildung 1). Auf der Grundlage der Erkenntnisse der Professionsforschung ist davon auszugehen, dass die «hybriden Lernformen», die beide Zugänge und verschiedene Kontexte bereits in sich verbinden, hierzu einen besonderen Beitrag leisten.

3.3 Zur konstitutiven Verschränkung von Lernprozessen über die Lebenszeit

Die Entwicklung von Lehrpersonen wird im Professionsdiskurs in verschiedenen Ansätzen als zeitliche Abfolge verschiedener Entwicklungsschritte gedacht, etwa in der mehrphasigen Lehrpersonenbildung oder in entsprechenden Entwicklungsmodellen (u.a. Huberman, 1991; Keller-Schneider, 2010). Diesen Ansätzen liegt generell die Idee von unterschiedlichen Entwicklungsphasen und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung professioneller Kompetenz zugrunde (Hericks, 2006). Diese Grundidee wird in den folgenden Überlegungen aufgenommen und mit einem Like-minded-Ansatz aus dem Diskurs um das lebenslange Lernen verbunden, mit dem diese Grundidee in ein Konzept zur Bildung von Lehrpersonen umsetzbar wird. Dabei wird mit «recurrent education» auf einen frühen Ansatz im Diskurs um lebenslanges Lernen zurückgegriffen, der die Umsetzbarkeit einer solchen Programmatik und ihre Voraussetzungen ins Zentrum gestellt hat (Kraus, 2001). «Recurrent education» (Dalin, Kallen & Bengtsson, 1973) geht von der Leitfrage aus, wie Bildungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten in einer Gesellschaft organisiert sein müssen, damit lebenslanges Lernen für die Mitglieder dieser Gesellschaft überhaupt möglich ist, und schlägt dabei insbesondere eine breitere Verteilung der Bildungszeit über die Lebenszeit vor. Ausgangspunkt ist dabei die Unterscheidung zwischen Lernen im Sinne eines im Leben eines jeden Individuums allgemein verankerten Phänomens und Lernprozessen innerhalb von organisierten Bildungsangeboten. Lernen im allgemeinen Sinne erfolge «überall dort, wo der Mensch vom Konkreten Allgemeingültiges abstrahiert, wo er Symbole schafft, um seine Abstraktion auszudrücken, sie auf andere Situationen zu übertragen und anderen mitteilbar zu machen» (Dalin et al., 1973, S. 11, deutsche Übersetzung der Zitate: Sekretariat der KMK, 1974).

Diesem Lernen stellen die Autoren das Lernen in «eine[r] absichtsvoll herbeigeführte[n] Situation» (ebd.) gegenüber. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung plädieren sie für im Lebenslauf wiederkehrende Phasen der Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten, wobei beide Formen des Lernens aufeinander bezogen werden sollen, denn ein Bildungsangebot «sieht organisierte Lernbedingungen vor, die den Lernenden befähigen, neues Wissen zu erwerben sowie Tatsachen und Erfahrungen aus nichtorganisierten Lernsituationen in allgemeine Zusammenhänge einzuordnen» (Dalin et al., 1973, S. 12). Betont wird das Zusammenspiel der verschiedenen Formen des Lernens, wobei insbesondere das reflexive Lernen erwähnt wird, dem auch in der Professionsforschung bereits ein besonderer Stellenwert beigemessen wurde. Zudem formulieren die Autoren die Anforderung, dass Erfahrungen aus der beruflichen Praxis und damit zusammenhängende Lernprozesse innerhalb der organisierten Bildung aufgegriffen werden sollen. Sie können dabei weitergeführt, in systematische Wissenszusammenhänge eingeordnet und über Bezugnahmen zu theoretischem Wissen erweitert werden. Die zuvor herausgestellten Beiträge der verschiedenen Lernformen an die Entwicklung professioneller Kompetenzen (vgl. Abbildung 1) können damit als Anforderungen an Bildungsangebote, die die (Weiter-)Entwicklung von professionellen Kompetenzen ermöglichen, konkretisiert werden. Damit stellt «recurrent education» mit den wie-

derkehrenden Bildungsphasen ein nicht lineares Modell der zeitlichen Verteilung von Bildungszeit über die Lebenszeit dar und ist in der inhaltlichen Konkretisierung hoch anschlussfähig an die Implikationen der Professionsforschung für eine an Professionalitätsentwicklung orientierte Bildung.

3.4 Iterative Bildung als Modus der Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen

In den vorhergehenden Abschnitten wurden mit dem Grundmotiv der Iteration, dem Verhältnis von theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen und der Verschränkung von Lernprozessen über die Lebenszeit und in verschiedenen Kontexten Grundlagen für eine iterative Bildung als Modus der Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen formuliert, die im Folgenden konzeptionell aufgenommen und weitergeführt werden. Iterative Bildung als Modus der Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen zeichnet sich dadurch aus, dass sich das konstitutive Wechselspiel einer Verschränkung der Teilnahme an strukturierten Bildungsangeboten und professioneller Tätigkeit ab Beginn des Studiums durch die gesamte professionelle Tätigkeit von Lehrpersonen zieht und die Entwicklung von Professionalität in unterschiedlich situierten Kontexten ermöglicht. Mit wiederkehrenden und über die Orientierung an Professionalität verschränkten Bildungsphasen schlägt Bildung im Modus der Iteration einen biografischen Bogen vom Studium zu den darauf aufbauenden Lern- und Bildungsprozessen von Lehrpersonen. Der Phase des Berufseinstiegs kommt dabei eine wichtige Scharnierfunktion zu (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2014), denn mit Blick auf die Verschränkung unterschiedlicher Lernprozesse vollzieht sich hier ein grundlegender Wechsel. In dieser Phase geht die für das Studium typische Gewichtung von organisiertem Lernen und begleitender Praxiserfahrung über in die Tätigkeit als Lehrperson, bei der die professionelle Praxis mit ihren tätigkeitsverbundenen Lernprozessen im Zentrum steht und wiederum von der Teilnahme an organisierten Bildungsprozessen begleitet wird, in denen Wissen erweitert und Reflexion ermöglicht wird. Das Prinzip der iterativen Bildung entspricht damit dem auch von der Professionsforschung formulierten Verständnis, dass Professionalität in pädagogischen Tätigkeiten keine einmalige Qualifizierung ist, sondern ein berufsbiografischer – oder noch präziser – ein professionsbiografischer Entwicklungsprozess (vgl. Kraus, 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage: Wie sehen strukturelle Rahmenbedingungen aus, die eine iterative Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen ermöglichen und wirksam unterstützen? Neben den grundlegenden Rahmenbedingungen in Berufsauftrag und Professionsverständnis leisten hier vor allem die Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen und das Schulfeld als Ort der professionellen Praxis von Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag, der im Folgenden ausgeführt wird.

4 Der Beitrag von Pädagogischen Hochschulen und Schulfeld zur Ermöglichung iterativer Bildung

Zum Abschluss nimmt der Beitrag die Frage der Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines iterativen Prozesses der kontinuierlichen Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen in den Blick. Wie zuvor bereits erwähnt, können die Pädagogischen Hochschulen und das Schulfeld als Ort der professionellen Praxis hierzu in besonderer Weise beitragen.

4.1 Die Hochschule als Ermöglichungsstruktur für iterative Bildung

Als Professionshochschulen können Pädagogische Hochschulen die im Zuge der Tertiärisierung erfolgte Zusammenführung von Studium und Weiterbildung für Lehrpersonen über das Prinzip der iterativen Bildung zu einer «Gesamtkonzeption unter einer Laufbahnperspektive» (Criblez, 2015, S. 84) weiterentwickeln. Studiengänge, die auf anerkannte, stufenspezifische Lehrtätigkeiten ausgerichtet sind und eine enge Verbindung zum Bereich «Forschung und Entwicklung» aufweisen, bilden dabei den Ausgangspunkt für Professionalitätsverständnis und -entwicklung von Lehrpersonen. Das Studium bietet die Möglichkeit, sich professionsrelevantes Wissen und Können anzueignen, über die berufspraktischen Anteile eine Relationierung von Wissen und Praxiserfahrung herzustellen und ein Professionalitätsverständnis zu fundieren, das die Entwicklung von Professionalität als kontinuierlichen Prozess versteht (vgl. Häscher, 2014). Damit geht es im Studium auch um eine Habitualisierung einer reflexiven und experimentierenden Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Praxis. Grundlage für solche Studiengänge sind wiederum entsprechende Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten der Hochschule, die auf diese Weise neues Wissen generiert und deren Mitglieder aktiv am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmen. Basierend auf diesem Wissen müssen Studiengänge zugleich auch die Gelegenheit bieten, die Nutzung dieser Erkenntnisse auf der Grundlage eines entsprechenden Verständnisses von Professionalität für den Handlungsbezug zu habitualisieren.

Gemäss den Erkenntnissen der Professionsforschung braucht es auch im Anschluss an ein Studium die Möglichkeit zu einer kontinuierlichen Erweiterung von Wissen und Können, ihrer Relationierung mit der Schulpraxis sowie einer reflexiven und systematisch beobachtenden Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit. Das bedeutet nicht nur, dass Lehrpersonen begleitend zur Ausübung ihrer Tätigkeit Zugang zu den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten der Hochschulen haben müssen, sondern setzt aufseiten der Hochschulen auch eine systematische Angebotsentwicklung im doppelten Bezug auf relevante wissenschaftliche Erkenntnisse und aktuelle Entwicklungen für das Praxisfeld voraus. Nur in diesem doppelten Bezug können professionsbezogene Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen systematisch Lernerfahrungen sowie Fragen und Herausforderungen aus dem Berufsalltag aufgreifen und diese als Grundlage kontinuierlicher Professionalisierung nutzen, wie das zuvor im Anschluss an «recurrent education» als Anforderung an Bildungsangebote formuliert wurde. Daraus kön-

nen professionalitätsbezogene Weiterbildungsangebote entstehen, die Lehrpersonen in ihrer Handlungsfähigkeit stärken, sie zu einer gezielten Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Praxis anregen und zugleich Impulse für innovative Ansätze bringen. Darüber hinaus braucht es Angebote, die dem Gedanken der Laufbahngestaltung verpflichtet sind und die Übernahme oder die Erweiterung von Funktionen im Schulfeld ermöglichen. Schliesslich können Pädagogische Hochschulen einen Beitrag dazu leisten, das Praxisfeld hinsichtlich der – im folgenden Abschnitt dargelegten – Voraussetzungen für eine Umsetzung iterativer Bildung von Lehrpersonen zu unterstützen. Dies kann über die Beratung von Schulleitenden erfolgen oder über entsprechende Angebote für Schulen als Organisationen.

Über die konzeptionelle Bezugnahme auf das Prinzip der iterativen Bildung können Pädagogische Hochschulen somit ihre Angebote in Studium und Weiterbildung in einen kohärenten Zusammenhang bringen. Mit einem entsprechenden Professionalitätsverständnis und den notwendigen Angeboten schaffen sie die Möglichkeiten für eine an Professionalität orientierte, kontinuierliche Bildung von Lehrpersonen. Zusammen mit den strukturellen Rahmenbedingungen im Schulfeld bildet dies eine Ermöglichungsstruktur für iterative Bildung, die wiederum Voraussetzungen dafür schafft, dass Lehrpersonen während ihrer gesamten Tätigkeit den Herausforderungen des Schulfelds professionell begegnen und die eigene Praxis weiterentwickeln.

4.2 Der Beitrag des Schulfelds zur Ermöglichung iterativer Bildung

Im Schulfeld werden zentrale Bedingungen für die Ausübung einer professionellen Tätigkeit und die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen gestaltet. Diesbezüglich lassen sich fünf Funktionen für eine Ermöglichung von iterativer Bildung nennen:

1. Das Schulfeld ermöglicht (angehenden und einsteigenden) Lehrpersonen eine «professionelle Sozialisation» (Gieseke, 2010, S. 388), durch die sie ausgehend vom Studium an professionellen Praktiken im Umgang mit den Herausforderungen im Handeln teilhaben können. Sie erfahren dabei auch die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen oder die Teilnahme an Weiterbildung als Aspekt der professionellen Tätigkeit von Lehrpersonen.
2. Die Schulen stellen durch «ihre Fähigkeit zur Strukturbildung und ... ihre Fähigkeit zur Konstitution pädagogischer Professionalität» (Schicke, 2012, S. 43) Rahmenbedingungen für Professionalität dar. Sie rahmen die professionelle Ausübung einer Tätigkeit und können spezialisierte Funktionen schaffen, die Lehrpersonen im Sinne einer Erweiterung ihres Tätigkeits- und Kompetenzspektrums wahrnehmen können.
3. Eine weitere Funktion des Schulfelds sind die Ermöglichung und die Förderung von «Lernen im Prozess der Arbeit». Hierfür müssen Arbeitsprozesse und -orte nach entsprechenden Kriterien gestaltet werden (vgl. Kraus, 2014). Arbeitsprozesse in Schulen sollten folglich so organisiert sein, dass Lehrpersonen auf der Basis ihrer Professionalität ihren Berufsalltag und die Zusammenarbeit gestalten können, dabei

entsprechende Handlungsspielräume und Verantwortlichkeiten haben und auf Unterstützung der Organisation zurückgreifen können (vgl. ebd.). Hierdurch können ausgehend von der Tätigkeit Lernprozesse angeregt werden, die dann wiederum in organisierten Bildungsangeboten aufgenommen, weitergeführt und mit theoretischem Wissen verbunden werden.

4. Darüber hinaus ist die Schule ein Ort, an dem Weiterbildung für Kollegien und Teams organisiert wird. Lehrpersonen können in diesem Fall im Praxisfeld selbst an organisierten Bildungsangeboten teilnehmen. Diese sind typischerweise eng mit konkreten Inhalten der Arbeit oder mit Prozessen der Schulentwicklung verbunden.
5. Schliesslich spielen Organisationsentwicklung und Weiterbildung in Schulen eng zusammen. Schulleitende nehmen in ihrer Funktion Personalentwicklungsaufgaben wahr und unterstützen die Teilnahme von Lehrpersonen an organisierten Weiterbildungsangeboten gemäss den strategischen Vorgaben der Organisationsentwicklung und mit Blick auf individuelle Biografien und Entwicklungsziele.

In einer bewussten Gestaltung dieser Aspekte kann das Schulfeld Lehrpersonen bei der iterativen Weiterentwicklung von Professionalität unterstützen. Wie die Hochschulen fungiert es somit als Ermöglichungsstruktur für eine an Professionalität orientierte Bildung im Modus der Iteration.

5 Fazit

Die Entwicklung individueller Professionalität im Modus iterativer Bildung lässt sich in zeitlicher wie auch inhaltlicher Hinsicht als mehrdimensionale Verschränkung von unterschiedlichen Lernerfahrungen verstehen. Dabei sind insbesondere drei Aspekte konstitutiv. *Erstens* geht es um eine Verschränkung von Lernprozessen im Wechsel von Teilnahme an organisierten Bildungstätigkeiten, Praxiserfahrungen und Lernprozessen im Vollzug von praktischen Tätigkeiten, durch die sich Kompetenzen in einem biografischen Bogen entwickeln. Diachron wird dabei das temporale Moment des Wiederkehrens der Teilnahmen an organisierten Bildungsprozessen im Wechsel mit Praxiserfahrungen betont und synchron der Wechsel zwischen organisierten Bildungsprozessen und Lernen im Vollzug von praktischen Tätigkeiten, die je unterschiedlich situiert sind und aufeinander Bezug nehmen. *Zweitens* geht es um die konstitutive Verschränkung von Praxiserfahrungen und organisierten Bildungsprozessen über gemeinsame thematische Bezugspunkte und die Komplementarität von beiden im Aufbau professioneller Kompetenzen, wobei neben dem wissenschaftsorientierten Lernen und dem impliziten Lernen insbesondere Lernformen im Zentrum stehen, die diese beiden Formen systematisch verschränken: reflexives und experimentelles Lernen. *Drittens* wird der Modus der iterativen Bildung vom Grundgedanken der Beständigkeit in der Bewegung bei gleichzeitiger Offenheit getragen, bei der die Lehrpersonen selbst im Verlauf des Prozesses immer wieder die Inhalte bestimmen, auf die sie sich bei der Weiterentwicklung

ihrer professionellen Kompetenzen beziehen, und nicht einem «Masterplan» folgen, den sie in Etappen umsetzen.

Die Umsetzung des Konzepts der iterativen Bildung ist anspruchsvoll, weil es komplexe Entwicklungsprozesse und ihre Verschränkung bedingt, und voraussetzungsreich, weil Bedingungen auf verschiedenen Ebenen zusammenspielen müssen. Neben dem Beitrag der Profession im Sinne eines strukturellen Rahmens für individuelle Professionalisierung und dem Schulfeld sind hier insbesondere die Pädagogischen Hochschulen gefordert. Die Voraussetzungen einer tertiarisierten Bildung von Lehrpersonen stellen hierbei günstige Rahmenbedingungen dar. Sie ermöglichen es den Hochschulen, Studium und Weiterbildung konzeptionell stärker in den kohärenten Zusammenhang einer kontinuierlichen, nicht linearen Entwicklung von Professionalität zu stellen und hierfür Grundlagen sowie über ihre Angebote auch Ermöglichungsstrukturen zu schaffen. Der immer wieder mögliche Zugang zu Wissen und neuen Erkenntnissen sowie die Eröffnung von Räumen der reflexiven Auseinandersetzung in Verschränkung von theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen sind dabei zentrale Anforderungen an Bildungsangebote, die eine Entwicklung von Professionalität ermöglichen. Zudem sind der Einbezug der Handlungspraxis sowie der Anstoss zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in der Praxis zentral. Mit einem solchen Ansatz könnte das Desiderat einer kohärenten und konzeptionellen Gesamtrahmung von Studium und Weiterbildung eingelöst werden.

Literatur

- Abbott, A.** (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aeppli, J. & Lötscher, H.** (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Ambühl, H.** (2010). Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (Studien + Berichte 30A) (S. 14–21). Bern: EDK.
- Baumert J. & Kunter M.** (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beywl, W. & Odermatt, M.** (2016). Luuise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 33–39.
- Blömeke, S.** (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 257–261.
- Blömeke, S.** (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1996). Einleitung: Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Criblez, L.** (2015). Die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: vom Staatsmonopol zum handelbaren Gut? In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 73–89). Opladen: Barbara Budrich.
- Dalin, A., Kallen, D. & Bengtsson, J.** (1973). *Recurrent education. A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.

- Dehnbostel, P.** (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gieseke, W.** (2010). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchgesehene Auflage) (S. 385–403) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T.** (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huberman, M.** (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Köln: Böla.
- Hügli, A. & Künzli, R.** (2016). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Suche nach ihrem Ort im Hochschulsystem der Schweiz. In Ph. Gonon, A. Hügli, R. Künzli, K. Maag Merki, M. Rosenmund & K. Weber (Hrsg.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus* (S. 52–69). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Kraus, K.** (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, K.** (2014). «Lernen im Prozess der Arbeit» als Ansatzpunkt für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen. In B. Sieber (Hrsg.), *Kompetenzmanagement* (S. 218–232). Bern: hep.
- Kraus, K.** (2017). Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (3), 266–274.
- Lehmann, L., Criblez, L. & Huber, C.** (2016). Einleitung. Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. In L. Criblez, L. Lehmann & Ch. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990* (S. 9–31). Zürich: Chronos.
- Neuweg, H. G.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Nittel, D.** (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Pfadenhauer, M.** (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schicke, H.** (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sekretariat der KMK.** (Hrsg.). (1974). *Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel (Recurrent Education): Ein Beitrag des Zentrums für Bildungsforschung und -innovation (CERI) der OECD*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202–224.

Autorin

Katrin Kraus, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, katrin.kraus@fhnw.ch

Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks

Zusammenfassung Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, auf die im Rahmen einer Ausbildung strukturell nur begrenzt vorbereitet werden kann. Individuelle Entwicklungsschritte sowie institutionelle Begleitangebote sind erforderlich, damit neu in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen die Berufseinstiegsphase meistern. Der Berufseinstieg stellt damit eine Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung dar. Gestützt auf Befunde einer aktuellen Studie zur subjektiven Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen durch Berufseinsteigende werden Ressourcen- und Entwicklungsbereiche aufgezeigt und Folgerungen für eine institutionell getragene Berufseinführung abgeleitet.

Schlagwörter Berufseinstieg – Berufseinführung – Aus- und Weiterbildung – Ressourcen- und Entwicklungsbereiche

Professionalization of teachers – Job entry as a hinge between initial teacher education and professional development

Abstract Initial teacher education prepares teachers for their job entry as beginning teachers who are fully responsible for their professional actions. However, owing to the complexity and the dynamics of the situation at school, beginning teachers face the challenge of coping with new demands. Induction programs as a first part of professional development support beginning teachers in their professionalization. Based on findings of a study on beginning teachers' perception of job demands, the article identifies domains of resources and domains of challenges and derives conclusions for induction programs.

Keywords job entry – induction program – teacher education – professional development – job demands – resources for professionalization

Die Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, verändern sich im Laufe ihrer Berufsbiografie. Lehrpersonen sind deshalb nicht nur gefordert, ihre Professionalität aufzubauen, sondern sie müssen diese auch weiterentwickeln und erhalten, um die sich verändernden beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Gemäss Terhart (2001, S. 56) stellt Professionalität ein *berufsbiografisches* Entwicklungsproblem dar, dessen Bearbeitung ein Berufsleben lang andauert. Die Anforderungen konstellieren sich aufgrund der Differenz zwischen Lehren und Lernen (Prange, 2000) und der Kontingenz beruflichen Handelns (Combe, 2015) in einem sich wandelnden Feld situationspezifisch immer wieder neu. Mitbedingt durch den gesellschaftlichen Wandel, die damit einhergehenden reformbedingten Veränderungen im Bildungswesen und sich

weiterentwickelnde individuelle Ziele sind Lehrpersonen gefordert, sich mit der Berufsidentität sowie der eigenen Professionalisierung auseinanderzusetzen und die Berufslaufbahn aktiv zu gestalten. *Lehrerinsein* oder *Lehrersein* ist damit nicht nur eine Frage von *Lehrerinwerden* bzw. *Lehrerwerden*, sondern auch von *Lehrerinbleiben* bzw. *Lehrerbleiben*.

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Professionalisierung von Lehrpersonen und legt den Fokus auf die Phase des Berufseinstiegs, der als Gelenkstelle an eine Ausbildung anschliesst und fließend in die Weiterbildung übergeht. In der Einleitung (Abschnitt 1) wird geschildert, was dieser Wechsel für berufseinsteigende Lehrpersonen bedeuten kann, illustriert mit Zitaten aus einer Studie zum Berufseinstieg. Es folgen Ausführungen zu Merkmalen der Phasen «Ausbildung», «Einstieg» und «Weiterbildung» (Abschnitt 2) und zu Modellen der Berufseinführung (Abschnitt 3) sowie ein Rückblick auf Forschungen zum Berufseinstieg (Abschnitt 4). Den vorgestellten Modellen der Berufseinführung und den referierten Studien zum Berufseinstieg liegt ein je spezifisches Verständnis von Professionalisierung zugrunde, das sich im Laufe der Zeit gewandelt hat. In der gegenwärtigen einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz stehen Ansätze im Vordergrund, die zusammengefasst einem Angebots-Nutzungs-Modell folgen und eine Verbindung von Theorie und Praxis anstreben. Professionalisierung wird als aktiver Prozess verstanden; die Auseinandersetzung mit Anforderungen ist für die weitere Professionalisierung von Bedeutung. Dass die subjektive Wahrnehmung die Auseinandersetzung mit Anforderungen mitbestimmt, wird anhand des stress- und ressourcentheoretisch begründeten Rahmenmodells der Anforderungswahrnehmung ausgeführt (Abschnitt 5). Ergebnisse unserer auf diesen Zugang gestützten Studie (Abschnitt 6) geben einen Einblick, der aufzeigt, wie Berufseinsteigende berufliche Anforderungen wahrnehmen und mit welchen Anforderungen sie sich auseinandersetzen. Der Beitrag schliesst mit aus unterschiedlichen Perspektiven abgeleiteten Folgerungen für den Berufseinstieg von Lehrpersonen (Abschnitt 7).

1 Einleitung

Eine *Ausbildung* legt Grundlagen, um den Einstieg in den Beruf zu ermöglichen, doch Weiterlernen ist erforderlich, um im Beruf anzukommen. Der Aufbau von Professionalität kann nicht mit einem «einmaligen Volltanken an der Tankstelle Hochschule» erfolgen, sondern «vollzieht sich in einem spiralförmigen Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus» (Henecka & Lipowsky, 2002, S. 263 f.). Im Kontinuum der Professionalisierung stellt der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einen einmaligen Schritt im beruflichen Werdegang dar. Bedingt durch die erweiterte Reichweite der Aufgaben und die Eigenverantwortlichkeit des beruflichen Handelns stellen sich im Berufseinstieg Anforderungen in einer neuen Komplexität. Weiterlernen im Beruf ist angesagt, wie das folgende Zitat aus einer Supervisionssitzung mit Berufseinsteigenden illustriert, das aus dem Datenmaterial der

Studie «EABest» von Keller-Schneider (2010) zur Identifikation von Berufsanforderungen aus der Perspektive von Lehrpersonen stammt:

Endlich kann ich selber bestimmen, wie ich eine Klasse unterrichten und führen möchte! – Aber nun muss ich auch selber wissen, wie ich das tun will ... Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. (Barbara Binder, 2008, in Keller-Schneider, 2010, S. 13)

Der Berufsstart ist von einer sprunghaft ansteigenden Komplexität von gleichzeitig zu meistern beruflichen Aufgaben geprägt. Eine Ausbildung kann diese Komplexität und die Dynamik der beruflichen Anforderungen strukturell nur begrenzt vorwegnehmen, trotz in die Ausbildung integrierter Praktika (Allen & Wright, 2014) mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Bach, 2013; Gröschner et al., 2015), die zur Vorbereitung auf die Berufstätigkeit beitragen (Meyer & Kiel, 2013). Die zukünftige Realität kann nicht simuliert (Veenman, 1984, S. 176) und nur begrenzt in der Ausbildung erfahrbar gemacht werden. Beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit werden das subjektive Kompetenzerleben und die eigene Belastbarkeit irritiert, wie das zweite Zitat aus derselben Studie zeigt:

Ich habe in der Ausbildung ja sehr viel gelernt und sehr viel gearbeitet – doch so viel wie in den letzten drei Monaten noch nie! Ich wusste nicht, dass das möglich ist und erst noch Freude bereitet. (Nora Maag, November 2004, erstes Dienstjahr, in Keller-Schneider, 2010, S. 13)

Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, die es in dieser einmalig zu bewältigenden Berufsphase als Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten und zu meistern gilt, um im Beruf anzukommen (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

2 Berufseinstieg – zwischen Aus- und Weiterbildung

Wissen und Können stehen im Zentrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen (Blömeke et al., 2014; Krauss & Bruckmaier, 2014; Neuweg, 2014), wobei biografisch und sozialisationsbedingt erworbene Überzeugungen den Rahmen bilden und damit als habituell verankerte Orientierungen mitbestimmen, inwieweit Impulse aufgenommen bzw. Anforderungen als Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Fives & Buehl, 2012; Keller-Schneider, 2017; Reusser & Pauli, 2014). Im Rahmen der *Ausbildung* wird Professionswissen vermittelt, das sich, dem Verständnis von Shulman (1986) und Bromme (1992) entsprechend, in die zentralen Bereiche des pädagogisch-psychologischen Wissens, des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens gliedern lässt. In der Auseinandersetzung mit Anforderungen werden Erkenntnisse in die subjektiven Wissensstrukturen integriert (Neuweg, 2014), die in der Bewältigung spezifischer Situationen zum Tragen kommen. Eine intensive Auseinandersetzung ist erforderlich, damit das erworbene Wissen auch dem Handlungsdruck in konkreten Situationen standhalten kann (Wahl, 1991). Im

Rahmen einer Ausbildung werden Wissen und Kompetenzen standardbezogen geprüft (Frey, 2014; Oser & Oelkers, 2001), um die Berechtigung für die Berufsausübung für die entsprechende Zielstufe zu erlangen. Individueller Spielraum besteht insbesondere bei der Wahl des Studiengangs bzw. der Zielstufe, auf welche die Ausbildung hinführt. Allen Ausbildungsgängen gemeinsam ist, dass sie zu einer Berufsberechtigung führen, womit die Grundausbildung mit einer Qualifikation abgeschlossen ist.

Der *Übergang* in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist durch *zwei* institutionalisierte, von der angehenden Lehrperson jedoch aktiv zu vollziehende Schritte gekennzeichnet: durch den *Abschluss der Ausbildung* und durch den *Einstieg in die Berufsarbeit*. Dieser Übergang kann individuell verschieden angegangen werden (Lipowsky, 2003). Mit dem Einstieg in die eigenverantwortliche Berufsarbeit beginnt auch die Phase der *Weiterbildung*, welche einen breiten Fächer von Möglichkeiten bietet. Diese unterscheiden sich nicht nur durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch durch ihre Dauer und die Art der Qualifikation. Im Rahmen von reformbedingten Vorgaben und kantonalen Regelungen für die Weiterbildung ist es weitgehend der Entscheidung der Lehrpersonen überlassen, sich über die schulinterne Weiterbildung hinaus weiterzubilden, Schwerpunkte zu setzen und weitere Qualifikationen zu erwerben. Erfahrungen und Weiterbildungen in der Phase des Berufseinstiegs können dabei nicht nur für den Verbleib im Beruf (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk, 2003) und die weitere Professionalisierung (Vögeli-Mantovani, 2011), sondern auch für das Weiterbildungsverhalten von Bedeutung sein (Herzog & Munz, 2010), das individuell deutlich variiert (Behr, 2017). Die Berufseinstiegsphase kann somit als *Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung* gefasst werden (vgl. Abbildung 1), die als einmaliger Schritt, von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet (Keller-Schneider & Hericks, 2014), eine erste Phase der Weiterbildung darstellt und sich über spezifische Weiterbildungsbedürfnisse charakterisieren lässt. Diesen wird an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz mit Angeboten der *Berufseinführung* entsprochen.

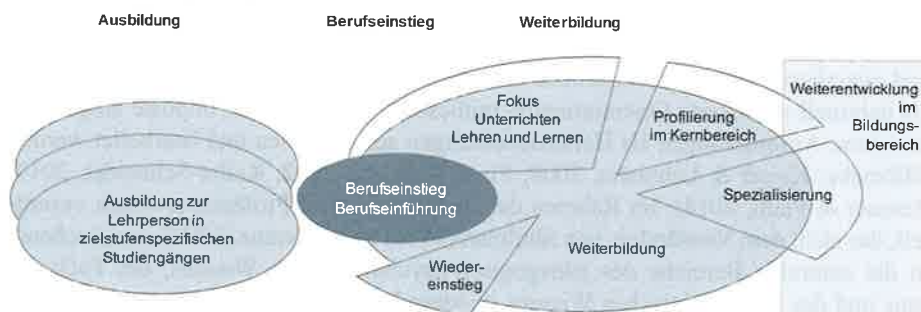


Abbildung 1: Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung (nach Lauper, Tschopp, Hasler & Keller-Schneider, 2017).

3 Modelle der Berufseinführung

Der Einstieg in die Berufsarbeit ist von Herausforderungen gekennzeichnet, die es zu bewältigen gilt, denn Wissen kann nicht direkt in Handlung überführt werden (Gruber & Renkl, 2000). In Angeboten der Berufseinführung werden berufsphasenspezifische Schwerpunkte gesetzt, wobei diese je nach Verständnis dieser Phase und des damit einhergehenden Bedarfs variieren. In der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird diesem Übergang seit den 1970er-Jahren Beachtung geschenkt. Im LEMO-Bericht («Lehrerbildung von morgen», Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) erscheint der Berufseinstieg erstmals als eigene Phase, welche für die Berufstätigkeit von Lehrpersonen von Bedeutung ist. Um Berufseinsteigende in dieser sensiblen Phase zu begleiten und dadurch der in der damaligen Zeit hohen Ausstiegsquote¹ zu begegnen, wurden institutionell verankerte Angebote zur Berufseinführung entwickelt. In den implementierten Modellen der Berufseinführung, die im EDK-Bericht 40A systematisiert wurden (Schneuwly, 1996), zeigt sich ein Wandel der Zugänge und Schwerpunktsetzungen, welche auf ein je spezifisches Verständnis dieser Phase hinweisen.

Stand in früheren Modellen die *Einsozialisation* von «Junglehrpersonen»² im Vordergrund, so folgten Modelle, welche auf eine *Unterstützung* von Berufseinsteigenden setzten oder mit parallel zur Berufstätigkeit bereitgestellten Weiterbildungsangeboten für eine *Verlängerung der Ausbildung* standen. Derzeitige Modelle der Berufseinführung beabsichtigen eine Weiterführung der *Professionalisierung* von eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen mit berufsphasenspezifischen Bedürfnissen. Die Angebote umfassen schulinterne und schulexterne Begleit- und Weiterbildungs- sowie Supervisionsangebote. Die im Zuge der Gründung von pädagogischen Hochschulen in der Schweiz neu konzipierten Berufseinführungen sind von der Ausbildung abgelöst in der Weiterbildung verortet und beabsichtigen, die neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in dieser Phase bedarfsbezogen zu begleiten und als erste Phase der Weiterbildung einen professionalisierungsfördernden Zugang zur eigenen Professionalisierung zu stärken.

4 Forschung zum Berufseinstieg

Seit den 1970er-Jahren wird die Phase des Berufseinstiegs auch beforscht. Unter dem Begriff der «Konstanzer Wanne» wurde die Studie von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978) bekannt, die beim Berufseinstieg einen Rückgang der im Rahmen der

¹ Gemäss dem Schweizer Bildungsbericht der SKBF (2010, basierend auf OECD, 2005, und Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 71 f.) hat sich die Fluktuationsrate von 5 bis 10% anderen Berufsgruppen in der Schweiz angeglichen.

² Die sogenannte «Junglehrerphase» wurde mit einer Prüfung der Berufsfähigkeit und dem Erlangen des Wählbarkeitszeugnisses abgeschlossen; diese Phase wurde im Zusammenhang mit der Aufhebung der Lehrpersonenwahl abgeschafft, im Kanton Zürich im Jahre 1995.

Ausbildung erworbenen liberaleren Einstellungen bezüglich Erziehungspraktiken identifiziert hatte – dies zugunsten der ursprünglichen, in die Ausbildung eingebrachten konservativen Einstellungen. Dieser Rückgang wurde dem «*Praxischock*» zugeschrieben, der als Ausdruck einer Überforderung beim Berufseinstieg verwendet wurde. Der Begriff hält sich nach wie vor, trotz Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und aktueller Befunde, die belegen, dass angehende Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung Kompetenzen erwerben (Baer, Kocher, Wyss, Guldimann, Larcher & Dörr, 2011; Keller-Schneider, 2016a) und sich auch beim Übergang in die eigenverantwortliche Berufsarbeit als kompetent erleben, wenngleich dieses Kompetenzerleben rückblickend geringer eingeschätzt wird als es im Berufseinstieg erlebt wurde (Keller-Schneider, 2014).

Fuller und Brown (1975) untersuchten in einer berufsbiografischen Studie, worauf Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit richten («focus of concern»). Sie identifizierten drei Phasen unterschiedlicher Fokussierungen. In der ersten Phase steht das eigene Handeln als Lehrperson im Zentrum, in der zweiten Phase der Unterricht und in der dritten Phase werden die Schülerinnen und Schüler fokussiert. Aus der Perspektive der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz betrachtet und gestützt auf Befunde zum Berufseinstieg von schweizerischen Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2010; vgl. auch Abbildung 3) könnte man sagen, dass sich der «focus of concern» im Berufseinstieg auf die Schülerinnen und Schüler richtet; dieser Theorie folgend werden die ersten beiden Phasen in der Ausbildung durchlaufen. In Studien der 1980er-Jahre rückten *Anfangsschwierigkeiten* in den Fokus der Aufmerksamkeit (Hirsch, 1990; Veenman, 1984), wobei insbesondere Veenman (1984, S. 176) diese nicht als Defizit der Ausbildung bezeichnete, sondern als Merkmal des Übergangs. Zunehmend wurde anerkannt, dass der Berufseinstieg eine eigene Phase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen darstellt (vgl. Hirsch, 1990; Huberman, 1989; Terhart, Czerwnka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994) und sich durch spezifische Bedürfnisse charakterisieren lässt (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Aktuelle Studien der Professionsforschung zur *Professionalisierung* von Lehrpersonen im Berufseinstieg fokussieren unter Berücksichtigung von individuellen und kontextuellen Faktoren auf Prozesse der Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen, die sich berufsphasenspezifisch als Entwicklungsaufgaben stellen. In den Studien von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) wurden theoretisch begründete und empirisch identifizierte Entwicklungsaufgaben (EA) beschrieben, die sich den Berufseinstiegenden stellen und berufliche Anforderungen in vier Bereiche bündeln: Die *identitätsstiftende Rollenfindung* (EA1) umschreibt die Anforderungen, eine berufliche Identität aufzubauen und die Rolle als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson einzunehmen. Die Anforderung der *adressatenbezogenen Vermittlung* (EA2) erfordert eine Erweiterung der Perspektive auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren individuell angemessene Förderung. Anforderungen der *aner kennenden Klassenführung* (EA3) fokussieren auf die vorausschauende Gestaltung einer Lern- und Arbeitskultur

und auf die Sicherung eines geordneten Unterrichtsablaufes. Des Weiteren sind neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen gefordert, die Anforderungen der *mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule»* (EA4) wahrzunehmen, sich zu positionieren und sich mitgestaltend und mitverantwortend ins Kollegium einzubringen. Diese Entwicklungsaufgaben spiegeln sich in der täglichen Arbeit, insbesondere im Unterricht, wodurch eine kontinuierliche Auseinandersetzung damit erfolgt (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 397).

In der Entwicklung der Berufseinführungsangebote in den letzten rund fünfzig Jahren zeigt sich ein Wandel des Verständnisses von Berufseinstieg, weg von einer auf die Kompensation von Defiziten ausgerichteten Phase hin zu einer die weiterführende Professionalisierung von Lehrpersonen initiiierenden Phase, in welcher Berufseinsteigende als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen mit spezifischen Bedürfnissen anerkannt werden. Doch Professionalisierung erfolgt nicht von selbst, sondern erfordert eine Auseinandersetzung mit situativ sich stellenden Anforderungen, was im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

5 Professionalisierung als aktiver Prozess

In der Professionsforschung wird Professionalisierung als aktiver Prozess verstanden, der ein Sich-Einlassen auf Anforderungen erfordert, denn Erfahrungen werden nicht einfach gemacht, sondern müssen gesammelt, d.h. aktiv erworben werden (Combe, 2005). Im Rahmen einer Ausbildung wird Professionswissen vermittelt, um den Erwerb von professionsrelevanten Kompetenzen zu ermöglichen. Lernende sind gefordert, sich mit objektivem Wissen auseinanderzusetzen und dieses in die subjektiven Wissensstrukturen zu integrieren, d.h. mit bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen zu verknüpfen. Die Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse führen zu einer Integration von Wissen und damit zu einer Transformation der subjektiven Wissensstrukturen (Neuweg, 2014), die sich über ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten beschreiben lässt (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Keller-Schneider, 2010, 2015; Neuweg, 2004). Ursprünglich objektives, explizites Wissen wird aufgrund einer intensiven und beanspruchenden Auseinandersetzung in subjektive Strukturen integriert (Keller-Schneider, 2016b) und in spezifischen Situationen des Schulfeldes handlungswirksam. Professionalisierung von Lehrpersonen vollzieht sich somit nicht nur in einem Aufbau von Wissen, sondern auch in einer Transformation der latenten Wissensstrukturen. In der einphasigen Lehrenden- und Lehrerbildung in der Schweiz (Neuweg, 2013) wird der Verknüpfung von Theorie und Praxis (Mandl & Gerstenmaier, 2000), d.h. von allgemeinem und spezifischem Wissen, ein starkes Gewicht beigemessen (vgl. exemplarisch Keller-Schneider, 2016c), was mit einer Integration von Erkenntnissen und einer Transformation des bisherigen Wissens einhergeht.

Der Novizen-Experten-Forschung entsprechend (Berliner, 2001; Krauss & Bruckmaier, 2014; Schvaneweldt et al., 1985) treten Novizinnen und Novizen mit einem eher regelgeleiteten Wissen in die Berufsarbeit ein. In der Konfrontation mit sich ereignenden Anforderungen sind sie gefordert, dieses regelgeleitete Wissen auf die konkreten Erfordernisse hin anzupassen und es zu übergeordneten Richtlinien und Handlungsplänen weiterzuentwickeln. In diesem Prozess entstehen Verknüpfungen und Vernetzungen von Einzelanforderungen, die über Synergiebildungen Ähnlichkeiten zwischen spezifischen Situationen erkennen lassen und damit Bündelungen von Anforderungen ermöglichen (vgl. Keller-Schneider, 2010, 2015). Daher unterscheiden sich Lehrpersonen in unterschiedlichen Professionalisierungsphasen nicht nur im Ausmass ihres Wissens und der erworbenen Erfahrung, sondern insbesondere auch bezüglich der Verdichtung und der Vernetzung von Wissensfacetten. Anforderungen werden durch diesen individuellen Referenzrahmen wahrgenommen und gedeutet, wobei die Auseinandersetzung mit Anforderungen den Referenzrahmen über die Integration von Erkenntnissen kontinuierlich verändert.

Der *transaktionalen Stresstheorie* von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) folgend werden Anforderungen (Stressoren im weitesten Sinne) auf der Grundlage von individuellen Ressourcen wahrgenommen und gedeutet. Diese umfassen Wissen und Kompetenzen, Überzeugungen und Werte, Motive und Ziele sowie Selbstregulationsfähigkeiten, als stabil geltende Persönlichkeitsmerkmale und emotionale Grundstimmungen (vgl. dazu auch das Kompetenzkomponentenmodell von Baumert & Kunter, 2006, und die Verarbeitungstypen von Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Sie umfassen das breite Feld von individuellen Merkmalen, die eine Person ausmachen und mit welchen sie diesen Anforderungen gegenübertritt. Anhand von primären Einschätzungen der Wichtigkeit von Anforderungen und sekundären Einschätzungen von verfügbaren Ressourcen, die für die Bewältigung von Bedeutung sind, erfolgt eine unbewusst ablaufende Entscheidung in Bezug darauf, ob und inwieweit eine Anforderung als Herausforderung angenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet wird (vgl. Abbildung 2). Werden Anforderungen als wichtig und bewältigbar wahrgenommen, so werden sie als *Herausforderungen* angenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet. Daraus hervorgehende Erkenntnisse fließen in die individuellen Ressourcen ein und verändern damit den Referenzrahmen. Als nicht relevant sowie als nicht bewältigbar eingeschätzte Anforderungen werden hingegen vermieden oder umgedeutet und sind damit für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeutung. Routiniert bewältigbare Anforderungen ermöglichen eine Festigung, sind aber wegen einer fehlenden Auseinandersetzung für eine Weiterentwicklung der Professionalität nicht bedeutend. Der transaktionalen Stresstheorie zufolge unterstützt eine beanspruchende Auseinandersetzung die weitere Professionalisierung (Keller-Schneider, 2016b), und zwar insbesondere dann, wenn sie auch von Kompetenzerleben begleitet ist und wenn über das Zutrauen in eigene Fähigkeiten die Bereitschaft zur Auseinandersetzung unterstützt wird (Bandura, 1977). Eine aktivierende Beanspruchung (Eustress nach Selye, 1976) in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen führt zu Erfah-

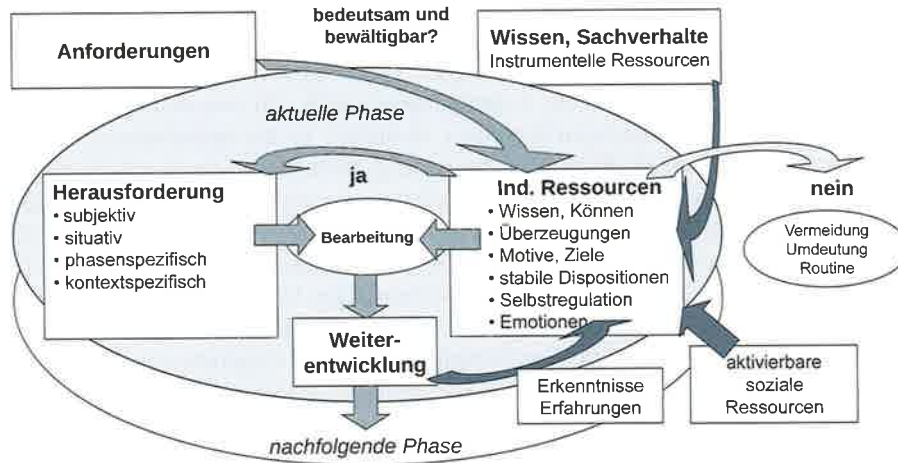


Abbildung 2: Prozessmodell der Entwicklung von Professionalität (Keller-Schneider, 2010, S. 113).

rungen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, zur weiteren Verdichtung und Vernetzung beitragen und damit die weitere Professionalisierung unterstützen. Damit grenzt sich der in der transaktionalen Stresstheorie verankerte Beanspruchungsbegriff (als Eustress nach Selye, 1976) von jenem der Gesundheitspsychologie ab, in welcher Beanspruchung als Folge von andauernder Belastung verstanden wird (Distress nach Selye, 1976) und je nach Widerstandskräften und Resilienz zu einem Ressourcenverlust führen kann. In der Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen eine Balance zwischen ressourcenzehrenden und ressourcenaufbauenden Kräften zu finden, ist von Bedeutung, um in der Professionalisierung voranzukommen und dabei Ressourcen zu erhalten bzw. zu generieren (Buchwald & Hobfoll, 2004).

6 Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – Befunde einer aktuellen Studie

In diesem Abschnitt zeigen wir auf der Basis von Daten unserer von SNF und DFG geförderten Studie KomBest («Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrpersonen»), welche Anforderungen Berufseinsteigende als Herausforderungen wahrnehmen, d.h. welche Anforderungen eine intensive Auseinandersetzung erfordern und Kräfte binden. In der Schilderung von länder- und stufenübergreifenden Befunden heben wir die Bedeutung von Kontextfaktoren hervor, während wir in den detaillierteren Ausführungen zur Wahrnehmung von schweizerischen Primarlehrpersonen darlegen, wie spezifische Anforderungen wahrgenommen werden und wie sich die Intensität der Auseinandersetzung und das subjektiv wahrgenommene Kompetenzerleben konstellieren.

Die Studie erforscht über quantitative und rekonstruktive Zugänge, wie Berufseinsteigende der Primarstufe und des Gymnasiums in Hessen (Deutschland) und im Kanton Zürich (Schweiz) berufliche Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, inwiefern sich stufen- und länderdifferente Ausprägungen zeigen und wie sich diese Wahrnehmung im Laufe der Berufseinstiegsphase verändert. In der quantitativen Teilstudie wurden Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung, beim Berufseinstieg nach rund drei Monaten eigenverantwortlicher Berufstätigkeit sowie am Ende ihres zweiten Berufsjahres mittels Fragebogen befragt. Dazu wurde das in der Vorgängerstudie entwickelte Instrument EABest (Keller-Schneider, 2010) verwendet, welches, gestützt auf die transaktionale Stresstheorie, mittels einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = «wenig» bis 6 = «sehr») subjektive Einschätzungen von Berufsanforderungen erfasst. Das theoretisch hergeleitete (Hericks, 2006) und empirisch an einer Stichprobe von zürcherischen Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I identifizierte Modell der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben (vgl. Abschnitt 4; Keller-Schneider, 2010) konnte in den Daten der Gesamtstichprobe sowie in denjenigen der Teilstichproben repliziert werden (Fit-Werte der CFA: $\chi^2 = 936.080$; RMSEA = .041; CFI = .959; TLI = .954; vgl. Keller-Schneider et al., 2017). Die vier Entwicklungsaufgaben (Faktoren zweiter Ordnung) gliedern sich in Teilbereiche (Faktoren erster Ordnung) und differenzieren damit die Entwicklungsaufgaben aus. Aufgrund der spezifischen Wahrnehmungen der Gymnasiallehrpersonen wurden im Modell, welches sich auf die Daten der Gesamtstichprobe stützt, die Anforderungen zur Elternarbeit³ ausgeschlossen.

Analysen zur *Intensität der Auseinandersetzung* mit den beruflichen Entwicklungsaufgaben ergaben, dass sich die befragten zürcherischen und hessischen Primar- und Gymnasiallehrpersonen ($N = 852$; Schweiz: $n_{\text{Primar}} = 240$, $n_{\text{Gymnasium}} = 114$; Deutschland: $n_{\text{Primar}} = 234$, $n_{\text{Gymnasium}} = 264$) in der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen zur Rollenfindung (EA1) nicht unterscheiden; diesen Anforderungen scheint ein länder- und stufenübergreifendes Verständnis zugrunde zu liegen. Stufenspezifische Unterschiede zeigen sich darin, dass sich Primarlehrpersonen beider Länder intensiver mit Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) und der anerkennden Klassenführung (EA3) auseinandersetzen als Gymnasiallehrpersonen. Länderspezifische Ausprägungen zeigen sich in der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen zur mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule» (EA4), wobei sich schweizerische Primar- und Gymnasiallehrpersonen in der Berufseinstiegsphase intensiver mit diesen Anforderungen auseinandersetzen als deutsche. Die stufendifferenten Befunde könnten auf ein Strukturmerkmal unterschiedlich gewichteter Aufgaben der beiden Schultypen hinweisen, die länderdifferente auf divergierende schulkulturspezifische Auffassungen von Schule als Institution und Organisation. Anforderungen zur Planung von Unterricht erwiesen sich als mit allen beruflichen Entwicklungsaufgaben zusammenhängend, was einem Befund der Vorgängerstudie entspricht (Keller-

³ Anforderungen zur Elternarbeit hatten sich in der Studie EABest mit schweizerischen Berufseinstiegenden der Primarstufe und der Sekundarstufe I als Teilbereich der Vermittlungsanforderungen erwiesen (Keller-Schneider, 2010, S. 198 f.).

Schneider, 2010, S. 221 f.). In diesen Bezügen zeigen sich bei Ausbildungsabschluss länderdifferente bzw. ausbildungsmodellspezifische Ausprägungen, die nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit ausgeglichen sind (Keller-Schneider, Arslan, Maas & Hericks, 2017). In der Phase des Berufseinstiegs vollzieht sich ein Wandel im Verständnis von beruflichen Anforderungen und in ihren latenten Bezügen, die beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit von ausbildungsmodell-differenten Effekten geprägt sind und sich in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen verlieren.

Nachfolgend führen wir nun detaillierter aus, wie intensiv sich *schweizerische Primarlehrpersonen* mit den beruflichen Anforderungen auseinandersetzen und wie gut es ihnen gelingt, diese zu bewältigen (vgl. Abbildung 3). Die höchsten Werte zeigen sich in der *Intensität der Auseinandersetzung* mit den Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2). Differenziert nach den Teilbereichen dieser Entwicklungsaufgabe liegen die höchsten Werte in denjenigen Anforderungen, welche die individuelle Wahrnehmung und die Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Binnendifferenzierung des Unterrichts und die Elternarbeit betreffen. Diese Anforderungen sowie die Anforderungen der anerkennenden Klassenführung (EA3) und die Anforderung, den eigenen Vorstellungen entsprechend wirksam zu handeln (Teilbereich von EA1), fordern Berufseinsteigende heraus und binden ihre Kräfte. Anforderungen zur mitgestaltenden Kooperation in der Schule (EA4), insbesondere die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, folgen nach. Von vergleichsweise geringer Beanspruchung begleitet sind die Anforderungen, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, die Berufsrolle

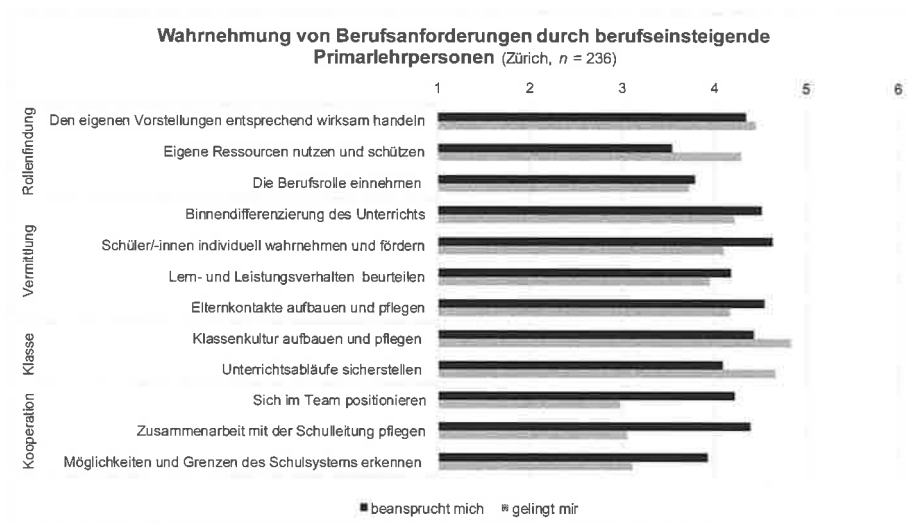


Abbildung 3: Wahrnehmung von Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden der Primarstufe (Kanton Zürich), dargestellt über die Mittelwerte zur Intensität der Auseinandersetzung («beansprucht mich») und zum subjektiven Kompetenzerleben («gelingt mir»).

einzunehmen sowie Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zu erkennen (Teilbereiche von EA1 und EA4).

Dem *subjektiven Kompetenzerleben* entsprechend gelingt es Berufseinsteigenden relativ gut, berufliche Anforderungen zu bewältigen, wobei Befunde aus einer Vergleichsstudie belegen, dass sich Berufseinsteigende als weniger kompetent erleben als angehende Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung und erfahrene Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2017). Die höchsten Werte zeigen sich in der aner kennenden Klassenführung (EA3). Den Berufseinsteigenden gelingt es durchschnittlich gut, eine Klassenkultur aufzubauen und diese zu pflegen sowie Unterrichtsabläufe sicherzustellen, gefolgt von den Anforderungen, den eigenen Vorstellungen entsprechend wirksam zu handeln und die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen (Teilbereiche von EA1). Letztere Fähigkeit ist gesundheitspsychologisch von Bedeutung und schützt vor Überbeanspruchung und Ressourcenverlust (Buchwald & Hobfoll, 2004; Schaarschmidt et al., 1999). Die geringsten Werte zeigen sich in den Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in der Schule (EA4). Aus subjektiver Perspektive gelingt es Berufseinsteigenden relativ wenig, sich im Team zu positionieren, eine Zusammenarbeit mit der Schulleitung aufzubauen sowie Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zu erkennen.

Werden die Wahrnehmungen der Intensität der Auseinandersetzung und des Gelingens der Bearbeitung zueinander in Beziehung gesetzt und ressourcentheoretisch (Hobfoll, 1989) gedeutet, so lassen sich in den Konstellationen von hohem Kompetenzerleben bei relativ geringer Intensität der Auseinandersetzung *Ressourcenpotenziale* erkennen: Hohe Intensitäten der Auseinandersetzung bei relativ geringerem Kompetenzerleben deuten auf *Entwicklungsbereiche*. Dieser Lesart entsprechend zeigen sich Anforderungen der Klassenführung (EA3) sowie die Anforderung, eigene Ressourcen zu nutzen und zu schützen (Teilbereich von EA1), als Ressourcenpotenziale, Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) und der mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule» (EA4) hingegen als Entwicklungsbereiche. In diesen Konstellationen der Wahrnehmungen lässt sich erkennen, welche Bereiche Berufseinsteigende besonders stark herausfordern und worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten. Daraus lässt sich ein berufseinstiegsspezifischer Professionalisierungsbedarf aus der Sichtweise der Betroffenen ableiten. Die Werte streuen jedoch breit, was auf interindividuelle Differenzen hinweist. Es muss somit davon ausgegangen werden, dass der Berufseinstieg auch ganz anders erlebt werden kann. Eine individuelle Betrachtung der subjektiv erlebten Anforderungen ist bedeutend, um Berufseinsteigende in diesem Übergang zu begleiten.

7 Folgerungen für eine begleitete Berufseinführung

Was bedeuten nun diese Befunde für den Berufseinstieg? Die abschliessenden Folgerungen beleuchten diese Frage aus unterschiedlichen Perspektiven. Wie zu Beginn ausgeführt erfordert der individuell gestaltbare Einstieg (Lipowsky, 2003) in die eigen-

verantwortliche Berufstätigkeit die aktive Entscheidung, sich den Anforderungen zu stellen, sich um eine Stelle zu bewerben und in die Arbeit einzusteigen. Gestützt auf ein den Anforderungen angemessenes subjektives Kompetenzerleben (Keller-Schneider, 2016a; Keller-Schneider et al., 2017) treten fertig ausgebildete Lehrpersonen in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ein. *Berufseinsteigenden in ihrer Kompetenz zu begegnen* sowie Interesse für ihr aktuelles Wissen zu zeigen, das auch ein *Innovationspotenzial* für das Kollegium darstellt, stärkt Berufseinsteigende in ihrer herausfordernden Aufgabe.

Doch in der Gesamtheit der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen stellen sich diese in einer neuen Komplexität, die das subjektive Kompetenzerleben von Berufseinsteigenden irritiert und eine erneute intensive Auseinandersetzung erforderlich macht. Vielfältige und frei wählbare *Angebote einer institutionalisierten Berufseinführung*, die auch den Schulen und insbesondere den Schulleitungen bekannt sind, geben den Berufseinsteigenden die Möglichkeit, sich das zu holen, was sie brauchen. *Schulinterne Angebote vor Ort* mit niederschwelligem Zugang ermöglichen es, über kurze Wege Rücksprache zu nehmen und die eigenen Vorstellungen mit erfahrenen Lehrpersonen oder mit der Schulleitung abzugleichen. *Schulexterne Angebote an der pädagogischen Hochschule* bieten – ergänzend zu den schulinternen Möglichkeiten – einen Austausch mit anderen Berufseinsteigenden sowie die Möglichkeit, zu spezifischen Themenschwerpunkten Impulse zu bekommen und das eigene Vorgehen zu reflektieren. In diesem Zusammenspiel interner und externer Angebote werden eine Verankerung vor Ort sowie eine Erweiterung der eigenen, durch den ersten Schulort geprägten Vorstellungen möglich. Normalitäten unterschiedlicher Schulen können über einen externen Austausch erkannt und ein Sichpositionieren in der eigenen Schule kann gefördert werden.

Da der Berufseinstieg individuell sehr verschieden wahrgenommen wird und die lokalen Gegebenheiten sehr unterschiedlich sein können bzw. subjektiv different wahrgenommen werden, ist nicht nur eine Palette frei wählbarer Angebote hilfreich; es braucht auch *Anlaufstellen*, die auf Begleit- und Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen und diese erschliessen. Diesbezüglich nehmen nicht nur die Schulleitungen eine wichtige Rolle ein, sondern alle am Berufseinstieg beteiligten Akteurinnen und Akteure. *Kollegiale Begleitung* durch erfahrene Lehrpersonen am Schulort wird in der Regel sehr geschätzt, insbesondere dann, wenn sich eine gute Passung in den Sichtweisen über die Berufsrolle und die Schulführung zeigt. Zu beachten ist dabei, dass sich Berufseinsteigende und Berufserfahrene nicht nur im Ausmass an Erfahrung unterscheiden, sondern auch in der latenten Struktur ihres Wissens, das sich in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung fortlaufend transformiert. Was von Erfahrenen als zusammenhängend und ineinander übergehend wahrgenommen wird, nehmen Berufseinsteigende möglicherweise als voneinander getrennte Anforderungen wahr. Aufgrund der berufsphasendifferenten Wissensstrukturen und der Bedeutung von Überzeugungen für die Wahrnehmung und die Bearbeitung von Berufsanforderungen ist eine Weitergabe von Tipps wenig hilfreich. Erfahrungen können daher nicht einfach weitergegeben bzw. über-

nommen werden. Hilfreich ist jedoch, wenn erfahrene Kolleginnen und Kollegen eigene Vorgehensweisen und Erfahrungen darlegen, Materialien zur Verfügung stellen und sich in eine kritische Auseinandersetzung einlassen. Dieses Vorgehen kann zu neuen Lösungen führen, die nicht nur für die berufseinsteigenden, sondern auch für die erfahrenen Lehrpersonen gewinnbringend sein können. Nach Befunden einer Vergleichsstudie mit Berufserfahrenen nimmt die Intensität der Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen mit zunehmenden Berufsjahren nicht ab (Keller-Schneider, 2017). Sich intensiv mit Anforderungen auseinanderzusetzen ist auch in späteren Berufsphasen erforderlich – eine *Kooperation zwischen Lehrpersonen* mit unterschiedlicher Berufserfahrungsdauer kann somit für alle Beteiligten bereichernd und entlastend sein.

Für Berufseinsteigende ist es von Bedeutung, sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit den sich neu stellenden Anforderungen einzulassen, d.h. anzuerkennen, dass der Berufseinstieg oft nicht glatt und reibungslos verläuft, sondern *einen nächsten Entwicklungsschritt* erfordert, wie dies die Zitate in Abschnitt 1 illustrieren. Um die eigenen Ressourcen zu erhalten und die eigenen Kompetenzen zu nutzen, ist es wichtig, den Blick auf das zu legen, was gut läuft und gelingt. Da in dieser Phase stärkende Rückmeldungen fehlen, muss diese Aufgabe nun selbst übernommen werden. Auch die *Schulleitung* nimmt im Berufseinstieg von Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein. Sie ist einerseits gefordert, Berufseinsteigende als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen anzuerkennen, und andererseits soll sie ein offenes Ohr für Anliegen haben und bei Bedarf Unterstützung geben oder ermöglichen.

Die Phase des Berufseinstiegs ist von einem klaren Anfang gekennzeichnet, der Abschluss dieser Phase ist jedoch nicht eindeutig. Dieser wird subjektiv wahrgenommen, wie der folgende, dem Datenmaterial der Studie EABest (Keller-Schneider, 2010) entnommene Ausschnitt aus einer Supervisionssitzung mit einer Berufseinsteigenden illustriert:

Nun geht es mir gut, ich bin im Beruf und am Schulort angekommen. Ich fühle mich sicher und den Anforderungen gewachsen, auch wenn es anstrengend ist und ich noch vieles verbessern will! (Lara Tanner, 2009, zwei Dienstjahre, in Keller-Schneider, 2012, S. 39)

Doch das Ankommen im Beruf ist nicht gleichbedeutend mit Stehenbleiben. Bedingt durch den Wandel der Schule und durch eigene Ziele ist Weiterlernen angesagt. Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird damit auch zur Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung und leitet in weitere Professionalisierungsschritte über.

Literatur

Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 136–151.

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T.** (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, A.** (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G.** (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Behr, F. B.** (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D. C.** (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendarer*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G.** (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 509–542.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E.** (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), 247–257.
- Combe, A.** (2005). Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A.** (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–136). Wiesbaden: Springer.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S.** (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Fives, H. & Buehl, M. M.** (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs. In K. R. Harris, S. Graham & T. Urden (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Volume 2* (S. 471–499). Washington: APA.
- Frey, A.** (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bannwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Fuller, F. & Brown, O.** (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J.** (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665.
- Gruber, H. & Renkl, A.** (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des tragen Wissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 155–175). Innsbruck: Link.
- Henecka, H. P. & Lipowsky, F.** (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. In H. Melenk (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (S. 251–266). Freiburg: Fillibach.
- Hericks, U.** (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. & Munz, A.** (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73–87). Münster: Waxmann.
- Hirsch, G.** (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hobfoll, S. E.** (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513–524.

- Huberman, M.** (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31–57.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2012). Grundschullehrer/innen – kompetent und beansprucht? In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 39–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M.** (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 101–117.
- Keller-Schneider, M.** (2015). Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsphasenspezifischer Perspektive. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 5, 40–55.
- Keller-Schneider, M.** (2016a). Professionalisierung in Praxisphasen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156–173). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2016b). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 305–314.
- Keller-Schneider, M.** (2016c). Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen – Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 6, 133–153.
- Keller-Schneider, M.** (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), in Vorbereitung.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U.** (2017). Anforderungen zur Planung von Unterricht und ihre Wahrnehmung von in Ausbildung stehenden und berufseinstiegenden Lehrpersonen – ein Vergleich deutscher und schweizerischer Lehrpersonen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, in Vorbereitung.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Krauss, St. & Bruckmaier, G.** (2014). Das Expertenparadigma in der Forschung zur Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Lauper, D., Tschopp, M., Hasler, S. & Keller-Schneider, M.** (2017). *Weiterbildung in der mittleren Berufsphase* (internes Arbeitspapier). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege in den Beruf – beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, B. E. & Kiel, E.** (2013). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 23–41.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen (LEMO). Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D.** (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M.** (2003). *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz*. Aarau: Coreched.
- Neuweg, G. H.** (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.

- Neuweg, G.H.** (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- OECD.** (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Prange, K.** (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerehos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunter (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 93–103). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A.W.** (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244–268.
- Schneuwly, G.** (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern* (EDK-Dossier 40 A). Bern: EDK.
- Schvaneweldt, R.W., Durso, F.T., Goldsmith, T.E., Breen, T.J., Cooke, N.M., Tucker, R.G. & Demaio, J.C.** (1985). Measuring the structure of expertise. *International Journal of Man-Machine Studies*, 23 (6), 699–728.
- Selye, H.** (1976). *Stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L.S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029–1038.
- SKBF.** (Hrsg.). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J.** (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329–350.
- Terhart, E.** (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwnka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Peter Lang.
- Veenman, S.** (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- Vögeli-Mantovani, U.** (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Aarau: SKBF.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Autorin und Autor

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, m.keller-schneider@phzh.ch
Uwe Hericks, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, hericks@staff.uni-marburg.de

Die Fortbildung von Lehrpersonen seit der Bildungsexpansion: Das Beispiel des Kantons Zürich

Anne Bosche und Michael Geiss

Zusammenfassung Die Fortbildung von Lehrpersonen galt in der Schweiz als eines der Instrumente, mit denen im Zuge der Bildungsexpansion Schulreformen umgesetzt werden sollten. Der Kanton Zürich war in diesem Zusammenhang ein Vorreiter. Der Beitrag rekonstruiert zunächst, wie sich in Zürich ein kantonales Steuerungsregime für die Lehrpersonenfortbildung herausbildete. Untersucht werden insbesondere die Finanzierung und der Aufbau eines institutionellen Gefüges, das die Lehrpersonenfortbildung im Bildungswesen verankern sollte. Abschliessend werden weiterführende Fragen zur Entwicklung der Steuerung der Lehrpersonenfortbildung nach der Gründung der pädagogischen Hochschulen formuliert und Perspektiven für weitere Forschung aufgezeigt.

Schlagwörter Lehrpersonenfortbildung – Weiterbildungspolitik – Steuerung – Finanzierung

In-service training for teachers in the canton of Zurich since the time of the educational expansion

Abstract Since the 1960s, in-service training for practicing teachers has been regarded as an effective means for facilitating the implementation of school reforms in Switzerland. The canton of Zurich was a pioneer in this respect. Our article reconstructs the establishment of a cantonal regime pertaining to professional development programs for teachers. In particular, we go into the financing and the formation of an institutional structure. In the final section, we address some questions concerning the development of in-service training for teachers after the foundation of universities of teacher education and outline perspectives for further research on the topic.

Keywords in-service training – governance – school reform – teacher education – funding

1 Einleitung

Die Erwartungen, die an die öffentliche Schule gerichtet werden, sind einem stetigen Wandel unterworfen. Entsprechend begleitete die Diskussion um die Lehrpersonenfortbildung bereits die Konsolidierung der grundständigen Ausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Versammlungen, spezialisierte Bibliotheken und vor allem ein von Vereinen und Verbänden getragenes Kursangebot dienten über Jahrzehnte der Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals. Im Zuge der Bildungsexpansion übernahmen dann die Kantone die Aufsicht und die Finanzierung der Lehrpersonenfortbildung und traten vermehrt auch als Anbieter auf, was einen massiven Ausbau der Programme begünstigte (Criblez, 2000; Kaiser, 1970). Die-

se kostspielige Struktur wurde in den 1990er-Jahren wieder infrage gestellt, in einem Jahrzehnt, in dem in Europa das «Jahr des lebenslangen Lernens» ausgerufen und in der Schweiz eine umfassende Weiterbildungsoffensive lanciert wurde (Davies, 2003; Field, 1997; Geiss, 2016).

Der vorliegende Beitrag versucht, die Forschung zur Lehrpersonenfortbildung in der Deutschschweiz seit Mitte der 1960er-Jahre in zweifacher Hinsicht zu erweitern. Er stellt anhand der vorhandenen Forschungsliteratur und ausgewählter Quellen die Verschiebungen in den Steuerungsregimen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dar und wirft hierbei insbesondere einen Blick auf den Kanton Zürich, dem in diesem Bereich eine Vorreiterrolle zukam. Während die Lehrpersonenfortbildung in der Schweiz im 19. Jahrhundert autonom von den Vereinen und Verbänden getragen worden war, verschob sich das Steuerungsregime in den 1960er-Jahren hin zu einer staatlichen Aufsicht und Finanzierung. Wir untersuchen in einem zweiten Schritt, wie sich das Kursangebot der Zürcher Lehrpersonenfortbildung seit den 1970er-Jahren gewandelt hat, und schliessen die Darstellung mit einem Ausblick auf die Zeit nach der Gründung der pädagogischen Hochschulen.

In den 1970er-Jahren setzte sich spätestens mit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) weitgehend die Unterscheidung von Lehrpersonenfortbildung und Lehrpersonenweiterbildung durch, auch wenn die beiden Begriffe in den von uns untersuchten Quellen teilweise synonym verwendet werden. In «Weiterbildungen» erfolgte der Erwerb neuer Qualifikationen durch ein zusätzliches Studium – so etwa die Ausbildung zur Lehrperson für die Sekundarstufe I. «Fortbildungen» wurden demgegenüber explizit an Schulreformen gebunden. Sie sollten ein kurzfristiges Reagieren auf bildungspolitische Reformmassnahmen ermöglichen (Müller et al., 1975). Wir sprechen im Folgenden von «Lehrpersonenfortbildung» und meinen damit die vielfältigen Kursangebote in den Kantonen, die vor allem für die Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer gedacht waren. Nicht weiter ausführen lassen sich die befristeten Anstrengungen zur Weiterqualifikation einer bestimmten Klientel wie beispielsweise der Sonderklassenlehrpersonen, die Intensivweiterbildung oder die Angebote zur schulinternen Fortbildung, Beratung oder Supervision.

Als zentrales Quellenmaterial dienen uns die Rechenschaftsberichte des Zürcher Regierungsrates und die Jahresberichte des Pestalozzianums Zürich sowie die jährlich erscheinenden umfassenden Kursprogramme, die von der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung (ZAL), vom Pestalozzianum und seit der Jahrtausendwende auch von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) herausgegeben wurden bzw. nach wie vor herausgegeben werden. Als Programme gelten die Ausschreibungen von Kursangeboten, die in der Regel über das Thema, die Dozierenden, die Zeitform, die vergebenen Zertifikate und die Kosten informieren, häufig aber auch detaillierte Angaben zum Kursinhalt enthalten (Giesecke, 2003; Nolda, 2009).

In der Anlage der Untersuchung orientieren wir uns an den Ergebnissen der Governanceforschung: Josef Schrader unterscheidet in seinen Arbeiten zur Steuerung der Weiterbildung zwei verschiedene Reproduktionskontexte, die für die Anbieter- und die Angebotsstruktur im Weiterbildungsbereich massgeblich sind. Zum einen müssen die Ressourcen gesichert werden. Die Träger werden entweder direktiv mandatiert (Auftrag) oder sie bieten eine Dienstleistung an, die eingekauft werden kann (Vertrag). Zum anderen legitimieren sich die Anbieter auf einer Skala zwischen öffentlichen und privaten Interessen (Schrader, 2011). Die Anbieter im Fortbildungssektor für Lehrpersonen werden in der Deutschschweiz vom Staat mandatiert, traten im Untersuchungszeitraum aber auch als Dienstleister auf. Legitimieren mussten sie ihr Angebot allein vor dem Hintergrund eines öffentlichen Bildungswesens. Das in den Fortbildungen vermittelte Wissen sollte, damit es staatlich subventioniert wurde, dazu geeignet sein, die schulische Praxis zu verbessern. In diesem starken Bezug auf das Unterrichtswesen und die öffentlichen Erwartungen an die allgemeinbildende Schule unterscheidet sich die Lehrpersonenfortbildung signifikant von anderen Feldern der Weiterbildung.

2 Die Steuerung der Zürcher Lehrpersonenfortbildung im Deutschschweizer Kontext

Die Fortbildung von Lehrpersonen lag in der Schweiz – im Gegensatz zur Ausbildung, die bereits seit den 1830er-Jahren in staatlicher Hand war – bis in die 1960er-Jahre in der Verantwortung von einzelnen Kursanbietern wie etwa Lehrpersonenvereinen und -verbänden, Aufsichtsorganen, politischen Interessenvertretungen wie der Schulsynode oder privaten Interessenvereinigungen (Criblez, 2000). Die groben Linien der Entwicklung der Lehrpersonenfortbildung lassen sich auf der Grundlage der vorhandenen Literatur mittlerweile gut darstellen (vgl. vor allem Criblez, 2000; Criblez, Imlig, Montanaro-Batliner, Ruoss & Völgyi, 2013). Forschungsbedarf besteht aber weiterhin in Bezug auf die eidgenössischen, kantonalen und kommunalen Entwicklungen zwischen dem Beginn der sogenannten «Bildungsexpansion» und der Gründung der pädagogischen Hochschulen. So ist die Frage nach den Kontinuitäten und Brüchen in den Jahrzehnten der angestrebten Verwissenschaftlichung des Bildungswesens noch nicht hinreichend beantwortet. Auch ist nicht geklärt, inwiefern die Veränderungen in den Steuerungsregimen auch Auswirkungen auf die Angebotsstruktur hatten. Auf dem hier zur Verfügung stehenden beschränkten Raum lassen sich diese Desiderate zwar nicht beheben. Erste Beobachtungen, die über den Stand der Forschung hinausgehen, sind auf der Grundlage der hinzugezogenen Quellenmaterialien jedoch möglich.

Lehrpersonenfortbildungen rückten erst im Kontext einer allgemeinen Reformeuphorie und einer staatlichen Steuerungsoffensive ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses. Auch wenn mehrere Kantone bereits Anfang des 20. Jahrhunderts Lehrpersonenfortbildungen subventionierten und diese durchaus auch in den Kontext von Schulreformen setzten, war damit kein expliziter Steuerungsanspruch verbunden (vgl.

z.B. Schweizer, 1934/1935). Finanzielle Subventionen wurden nur sehr bedingt als Instrument zur Steuerung von Angebot und Nachfrage genutzt. Die Tradition eines staatlich nicht regulierten Fortbildungswesens wird etwa 1925 in der Stellungnahme Ernst Aebersolds, eines Schulinspektors aus dem Kanton Bern, eindrücklich sichtbar:

[I]ch kritisiere das System ... bezüglich Verteilung der Subventionen für Lehrerfortbildungskurse. Wie geht das zu? Mit Mühe und Not wird vom Staat eine Subvention ergattert. Eine Kommission wird alsdann eingesetzt mit der Aufgabe, Gesuche um Subventionierung von Kursen zu prüfen, eventuell zu bewilligen, die Kurse einmal zu besuchen ... Mein Vorschlag ...: Bringt uns mehr Vertrauen entgegen! Lasst alle Reglementiererei zugunsten einer freien Entfaltung der Kräfte fahren. (Aebersold, 1925/1926, S. 708)

Diese Idee einer pädagogisch autonomen Sphäre, in der sich die Lehrerinnen und Lehrer selbst verwalten und beaufsichtigen sollten, wurde im 19. Jahrhundert in den deutschsprachigen Verbänden über verschiedene politische und konfessionelle Lager hinweg vertreten. Sie fand sich dann sowohl in der Reformpädagogik als auch in der sogenannten «Geisteswissenschaftlichen Pädagogik» (Geiss, 2014, S. 65–83, 249–266).

Mitte des 20. Jahrhunderts liessen sich die Gestaltungsansprüche der politischen und administrativen Akteurinnen und Akteure nicht mehr unter Verweis auf die pädagogische Autonomie der Lehrpersonen zurückweisen. Als Katalysator für die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes im Lehrpersonenfortbildungsbereich fungierte eine neue Wertschätzung von Bildung, die nicht nur den Kanton Zürich und auch nicht nur die Schweiz betraf: Bildung wurde zum Generator gesellschaftlichen Fortschritts stilisiert. Unter dem Glauben an die Gestaltbarkeit der Zukunft wurde eine Steuerungsoffensive lanciert, die das gesamte Bildungswesen und nahezu jeden Bereich des Unterrichts betraf. Besonders neue Unterrichtstechnologien nährten die Hoffnung, die Unterrichtspraxis von Grund auf neu und wissenschaftlich fundiert umgestalten zu können (Bosche, 2013; Bosche & Geiss, 2011; Criblez, 2001; De Vincenti & Hoffmann-Ocon, 2015; Horlacher & Hoffmann-Ocon, 2015; Rohstock, 2014; Rothen, 2016).

Verschiedene Kantone begannen in diesem Umfeld, auch die Lehrpersonenfortbildung als staatliche Aufgabe zu betrachten: Sie integrierten die Fortbildung mitunter als neuen Aufgabenbereich in die Bildungsverwaltung (Criblez, 2012) oder nutzten an einzelne Anbieter vergebene Subventionen als Instrument, um Einfluss auf Angebot und Nachfrage zu nehmen. Im Kanton Zürich, der mit Baselland im Vergleich zu anderen Kantonen sehr früh steuernd in das Fortbildungswesen eingriff (Strittmatter, 1990), wurde die Lehrpersonenfortbildung mit dem Pestalozzianum einer eigenständigen, aber eng mit den bürokratischen Instanzen verknüpften Organisation übertragen. In erster Linie waren ganz konkrete Anliegen Grund für höhere Subventionen im Fortbildungsbereich. Der Kanton Zürich initiierte in einer Zeit, in der sowieso schon ein Mangel an Lehrerinnen und Lehrern vorherrschte, eine Ausdifferenzierung der Oberstufe: Er schuf einen neuen Schultyp, für den zunächst keine eigens ausgebildeten Lehrpersonen existierten. Er bildete also amtierende Lehrpersonen (in der Regel Primarlehrpersonen) für den neuen Schultyp fort (Bosche, 2015, S. 171 ff.; Wymann, 1988).

Vor allem preisbereinigt zeigt sich die Zunahme öffentlicher Mittel im Kanton Zürich für die Fortbildung von Lehrpersonen eindrücklich (vgl. Abbildung 1). So stiegen die jährlichen Ausgaben zunächst rapide an. Nach der ersten Ölpreiskrise brachen sie dann zeitweilig leicht ein, stabilisierten sich aber auf immer noch vergleichsweise hohem Niveau, um sich dann ab Mitte der 1980er-Jahre nochmals zu verdoppeln. Zu diesen kantonalen Zahlungen kam jeweils die kommunale Subventionierung der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hinzu, die hier nicht abgebildet ist und auch nicht zentral erfasst wurde. Der in der Literatur wiederholt festgestellte Einbruch in den 1990er-Jahren bis zum Ende des Jahrtausends zeigt sich in Abbildung 1 deutlich.

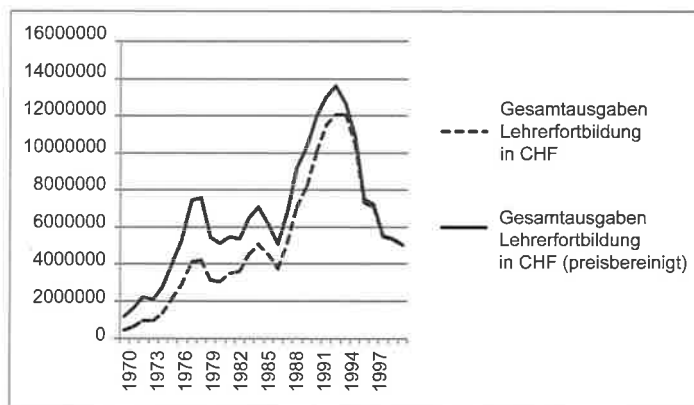


Abbildung 1: Ausgaben für Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich 1970–1999 (Referenzjahr der preisbereinigten Angaben: 1999; Quelle: Geschäftsberichte des Zürcher Regierungsrates).

Im Zuge des höheren finanziellen Efforts änderten sich auch die Regulierung und die Koordination im Fortbildungsbereich. Das neue Steuerungsregime wurde aber mitnichten unilateral durchgesetzt: Im Jahr 1969 hatte der Zürcher Verein für Handarbeit und Schulreform, einer der zentralen Anbieter von Lehrpersonenfortbildungen, angeregt, eine Planungskommission einzusetzen, die sich der Koordination und der Systematisierung der Fortbildungen annehmen sollte. Dass eine Koordination des Angebots notwendig war, schien die Vielfalt der Fortbildungsanbieter zu zeigen: Neben verschiedenen Lehrpersonenvereinigungen war auch das Pestalozzianum seit dem 19. Jahrhundert im Fortbildungsbereich aktiv. Und so bestand die Planungskommission aus dem Pestalozzianum, das zunächst aus der permanenten Schulausstellung hervorgegangen und seit 1902 eine privatrechtliche Stiftung war (Furrer, 2010), zehn Lehrpersonenvereinigungen sowie Vorständen der Erziehungsdirektion und der kantonalen Schulsynode (Tätigkeitsbericht Pestalozzianum, 1969). Die Koordination wurde somit nicht von oben verordnet, sondern unter Mitwirkung der Kursträger angestoßen, wobei dem Pestalozzianum, das mit seiner Pädagogischen Arbeitsstelle ein wirkmächtiger Akteur in den kantonalen Schulreformen seit den 1950er-Jahren war (Bosche, 2013, S. 75), hierbei eine Sonderrolle zukam.

Vom Kantons- und Regierungsrat wurden nicht nur die Kurse direkt subventioniert. Auch in die institutionelle Verstärkung dieses Steuerungsbereichs wurde investiert und so ein Auftragnehmer etabliert, um die vielfältigen Anstrengungen im Bereich der Lehrpersonenfortbildung zu konsolidieren. In den jährlichen Sondermitteln, die das Pestalozzianum über die allgemeinen Subventionen hinaus erhielt, drückt sich die besondere Stellung der Lehrpersonenfortbildung aus. Kantons- und Regierungsrat sprachen jährlich zwar weitere ausserordentliche Kredite, mit denen nicht die Lehrpersonenfortbildung, sondern eine Reihe von Projekten wie die Einführung des Frühfranzösisch, die Neue Mathematik, der Programmierunterricht oder die Sexualaufklärung alimentiert wurden. Diese Extrakredite lagen aber gesamthaft immer unter den Zahlungen, die ausserordentlich für die Organisation der Weiterqualifikation der Lehrpersonen aufgebracht wurden. In der Jahresrechnung 1970 wurden Extrakredite für die Lehrpersonenfortbildung erstmals ausgewiesen, zunächst noch als Summe für mehrere Jahre, vereinzelt differenziert nach allgemeinen und spezifischen Angeboten. Seit 1972 lassen sich die Angaben dann für einen längeren Zeitraum darstellen, bis sich 1990 der Modus der Rechenschaftslegung änderte (vgl. Abbildung 2). Nicht einzeln aufgeführt sind in dieser Darstellung die Extrakredite für die Weiterbildung von Sonderklassenlehrpersonen in den Jahren 1976 bis 1978, d.h. Gelder für ein Projekt, mit dem bereits praktizierende Lehrpersonen ohne heilpädagogische Vorbildung für die Arbeit in Sonderklassen nachqualifiziert werden sollten. Die Kurse wurden von Praktikerinnen und Praktikern angeleitet und vom Pestalozzianum begleitet, wie 1976 in dessen Tätigkeitsbericht festgehalten wurde.

Das Steuerungsregime im Lehrpersonenfortbildungsbereich wandelte sich – zu einer Verstaatlichung kam es jedoch nicht. Weiterhin verantwortete eine Reihe von Anbietern das nunmehr stark öffentlich subventionierte Angebot, ohne dass eine bürokratische Instanz den Bereich vollständig reguliert hätte. Auf Initiative des Pestalozzianums hin waren die Fortbildungen seit dem Ende der 1960er-Jahre für Lehrpersonen gratis – die Kosten wurden vom Kanton, teilweise auch von den Gemeinden übernommen. Dadurch sollte die Teilnahme an Fortbildungen attraktiver gestaltet und auf diese Weise die praktische Wirkmacht von Fortbildungsangeboten – und somit auch der Reformen – erhöht werden. Das Engagement des Kantons ist auch im Zusammenhang mit dem boomenden Weiterbildungsmarkt und dem Versuch, die Anziehungskraft des Lehrberufs zu steigern, zu sehen (Bosche, 2015; ZAL, 1981).

1971 wurde die ZAL gegründet, bei der die unterschiedlichen kantonalen Fortbildungsanbieter Mitglied waren. Diese Arbeitsgemeinschaft war keine zentrale Steuerungsinstanz, sondern versammelte die unterschiedlichen im Feld tätigen Anbieter, um Absprachen zu erleichtern. In diesem Rahmen entstand fortan ein jährlich erscheinendes Kursprogramm, in dem die Angebote im Kanton Zürich aufgeführt wurden. Allein durch dieses Konstrukt waren die Beteiligten nun zu einem längerfristig angelegten Planungsprozess verpflichtet. Ein jährliches Kursprogramm bedeutete, dass bis zu einem bestimmten Datum Titel, Form und meist auch die Termine der einzelnen Kurse feststehen mussten. Ausserdem konnten die Angebote, da sie an einem Ort versammelt wur-

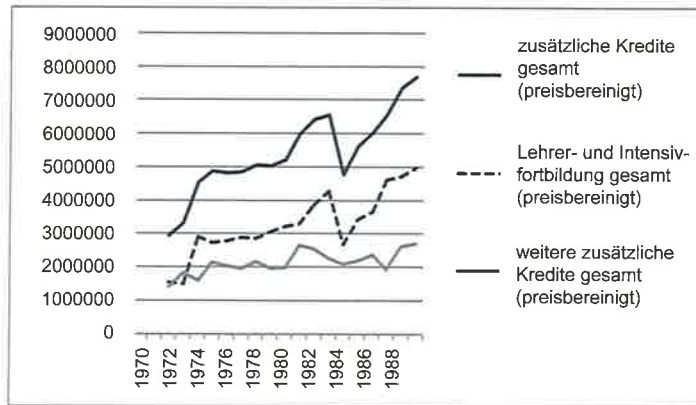


Abbildung 2: Zusätzliche kantonale Kredite zugunsten des Pestalozzianums, 1972–1989 (Angaben in CHF; Referenzjahr der preisbereinigten Angaben: 1999; Quelle: Tätigkeitsberichte Pestalozzianum).

den, nun systematisch evaluiert werden. Bereits 1972 stellte sich den Akteurinnen und Akteuren die Frage der «Erfolgskontrolle» und der «Bedürfnisanalyse» (Bosche, 2015; Tätigkeitsbericht Pestalozzianum, 1972; Tätigkeitsbericht Pestalozzianum, 1973).

Mit einer vermehrten Regulierung der Lehrpersonenfortbildung wurde die Grenzziehung zwischen Aus- und Fortbildung virulent. So postulierte die ZAL im Jahr 1981 Folgendes:

Die Lehrerfortbildung ist ein – zunehmend bedeutsamer – Teil der Lehrerbildung. Früher verstand man unter Lehrerbildung ausschliesslich die Phase der Ausbildung. Heute setzt sich immer mehr ein umfassendes Verständnis von Lehrerbildung durch, welches sowohl Ausbildung als auch ständige Fort- und Weiterbildung einbezieht, im Sinne der Education permanente. (ZAL, 1981, S. 7)

Äquivalent fasste bereits etwas früher die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die Funktion der Lehrpersonenfortbildung. Sowohl in ihrem viel zitierten Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO, Müller et al., 1975) als auch in ihrem weniger bekannten Papier «Lehrerfortbildung von morgen» (LEFOMO, EDK, 1991) wurde die Fortbildung in einen direkten Zusammenhang mit Schulreformen gestellt. Beide Berichte betonten die Rolle der Lehrpersonenfortbildung im Zusammenhang mit dem – oben umrissenen – umgreifenden Wandel im Bildungswesen: der sogenannten «Bildungsexpansion». Der LEFOMO-Bericht enthält darüber hinaus explizit die Forderung, die Lehrpersonenfortbildung im Sinne einer «éducation permanente» zu institutionalisieren, zu verstaatlichen und über regionale und gesamtschweizerische Organe regulieren zu lassen. Schulentwicklung und Schulreform schienen eine ständige Weiterqualifikation zu erfordern (EDK, 1991): «Die Schule verbessern, die Schule verändern können in erster Linie die Lehrer(innen). Sie sind die Expertinnen und Experten des Schulalltags. Allerdings brauchen sie in ihrer Arbeit eine umfassendere Unterstützung, als sie ihnen das traditionelle Kurswesen der Lehrerfortbildung

bietet» (Lanker, 1989, S. 77). Während sich die Lehrpersonenausbildung mit Fragen der Akademisierung konfrontiert sah (Müller et al., 1975), sollte die Lehrpersonenfortbildung die Umsetzung bildungspolitischer Reformmassnahmen ermöglichen. Die Entwicklungen in den Gesamtausgaben des Kantons Zürich für die Lehrpersonenfortbildung zeigen, dass dies nicht nur dem Wunschdenken der Reformierenden und Reformierten entsprach. Zwar kam es nicht zu einer eigentlichen Verstaatlichung. Die öffentlichen Ausgaben nahmen aber rapide zu. Die fortlaufende Qualifikation der Lehrpersonen war ein breit geteiltes Anliegen, das sowohl von den Expertinnen und Experten als auch von den politischen Kräften vertreten wurde und einen deutlichen Niederschlag in der Subventionierungspraxis fand.

In den 1990er-Jahren veränderte sich das Steuerungsregime, da die Finanzierbarkeit der Lehrpersonenfortbildung infrage gestellt worden war (Criblez, 2000). In Abbildung 1 sind die sinkenden Ausgaben für die Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich eindrücklich sichtbar. Seit der Gründung der pädagogischen Hochschulen ist der staatliche Einfluss auf das Fortbildungsangebot nicht mehr so leicht zu beziffern. Weiterbildung gehört seither aber zum vierfachen Leistungsauftrag, den die Hochschulen zu erfüllen haben. Inwiefern die Fort- und die Weiterbildung durch diese Umstrukturierung gestärkt oder geschwächt wurden und wie sie sich auf das curriculare Angebot auswirkt, wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

3 Die Angebote der Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich

Wie sehr sich in der Folge der Bildungsexpansion die Fortbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer veränderte, lässt sich am Kanton Zürich gut nachvollziehen. Die normativen Leitwerte in der zeitgenössischen Bildungspolitik waren «Systematik», «Regulierung» und «Koordination», kurz: Sie waren Ausdruck einer mittlerweile gut dokumentierten «Verwissenschaftlichung des Sozialen» (Raphael, 1996). Nicht mehr quasi naturwüchsig und nebeneinander sollten der Ausbau des Bildungswesens und die Lehrpersonenaus- und -weiterbildung erfolgen, sondern im Austausch, gesteuert und auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise. Dabei galt es von politischer, behördlicher und wissenschaftlicher Seite, auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen und ihr tradiertes Selbstverständnis Rücksicht zu nehmen, gleichzeitig aber dem bildungstechnologischen Wandel und neuen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen Rechnung zu tragen.

Anhand der Kursprogramme, von 1971 bis 2002 von der ZAL gemeinsam mit dem Pestalozzianum und seit 2002 von der PHZH herausgegeben, lässt sich nachvollziehen, inwiefern Inhalte der Lehrpersonenfortbildung von bildungspolitischen Steuerungsinitiativen betroffen waren. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Vielfalt der Angebote über den ganzen Untersuchungszeitraum bemerkenswert ist. Zudem zeigt sich aber auch der Fokus auf sehr unterschiedliche Anspruchsgruppen. Die Teilnehmenden

waren in Kindergärten tätig sowie in der Unter- und Mittelstufe der Primarschule. Auch Sonderklassen-, Handarbeits- und Haushaltungslehrpersonen waren vertreten, ausserdem Lehrpersonen auf Sekundarstufe und an schulischen Sondertypen, wie im Tätigkeitsbericht des Pestalozzianums von 1974 festgehalten wird. Die Koordination des Fortbildungsangebots führte zwar zu einer Systematisierung und zu einer neuen Übersichtlichkeit, allerdings agierten die Anbieter weiterhin in ihren Selbstverständnissen und ihren Traditionen. Die Kursangebote zielten, je nach Ausrichtung des Trägers, entweder auf spezifische Fächer, auf eine bestimmte Klientel oder auf einzelne Stufen des Bildungswesens.

1968 schrieb allein die Pädagogische Arbeitsstelle des Pestalozzianums 70 Kurse aus, die von 2000 Volksschullehrpersonen besucht wurden. Auffallend ist, welche grosse Bedeutung hierbei neuen Unterrichtstechnologien zukam, etwa dem Sprachlabor, der Programmierten Instruktion oder dem Computereinsatz in der Schule (Tätigkeitsbericht Pestalozzianum, 1968). Es zeigt sich, dass Lehrpersonenfortbildung tatsächlich in einem engen Zusammenhang mit Schulreformen zu sehen ist: Die Einführung dieser neuen Unterrichtstechnologien stand in den 1960er- und 1970er-Jahren weit oben auf der bildungspolitischen Agenda. Lehrpersonenfortbildungen sollten die tatsächliche Umsetzung dieser Neuerungen in der Unterrichtspraxis sicherstellen (Bosche, 2015).

Insgesamt war das Fortbildungsangebot aber weiterhin eng an die Ausbildungsinhalte und an die Bedürfnisse der Schulpraxis gebunden. Zwar gab es durchaus Kurse, die über den engeren Fachunterricht hinauswiesen. Doch bildeten die Kursprogramme zuerst auch eine tradierte curriculare Struktur ab, in der Sprachen, Mathematik, Geschichte, Natur- und Heimatkunde, Musik und Sport die Inhalte vorgaben. Neben den verschiedenen sportlichen Disziplinen im engeren Sinne widmete sich eine Vielzahl von Angeboten auch dem körperlichen und gestalterischen Ausdruck. Wie den Geschäftsberichten des Regierungsrats entnommen werden kann, befassten sich in den Anfangsjahren 1976 bis 1980 nur knapp 9% der durchgeführten Kurse mit Fragen der Pädagogik, Psychologie und Allgemeinen Didaktik. Für den anschliessenden Zeitraum lassen sich die Angaben in den Geschäftsberichten des Regierungsrats nicht mehr direkt vergleichen. In den Kursprogrammen der ZAL für die Jahre 1971 bis 2000 lassen sich aber zeittypische Moden ausmachen, so etwa die gruppenspezifischen Seminare in den 1970er-Jahren oder dass die Bezeichnung «schwierige Schüler» 1990 in den Kursausschreibungen auf einmal in Anführungszeichen gesetzt wurde, was eine neue Sensibilität im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft anzeigt.

In der Summe lässt sich für den Zeitraum zwischen 1970 und 2000 zeigen, dass die Anzahl der durchgeführten, von Regierungsseite erfassten Kurse im Bereich der Lehrpersonenfortbildung das Angebot der in der ZAL zusammengefassten Träger sogar noch überstieg. Dies bedeutet nicht, dass alle im Rahmen der ZAL ausgeschriebenen Kurse auch tatsächlich durchgeführt wurden. Es zeigt aber auf, dass die Angebote im Kanton Zürich über die hier koordinierten Anbieter noch hinausgingen (vgl. Abbildung 3).

Das Gesamtangebot stieg auch über die erste Ölpreiskrise hinaus stetig an und legte in den 1980er-Jahren überdurchschnittlich zu, um dann plötzlich massiv einzubrechen. Als Blütezeit der Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich seit der Bildungsexpansion können somit die 1980er-Jahre gelten. Dies gilt sowohl hinsichtlich der diskursiven Wertschätzung der Lehrpersonenfortbildung, wie sie in den Expertenberichten zur Sprache kommt, als auch in Bezug auf die Subventionierungspraxis und die Zahl der ausgeschriebenen Kurse. Die Krisendiagnosen für die 1990er-Jahre sind also auch vor diesem Hintergrund eines enorm und schnell gewachsenen Angebots zu lesen (vgl. Abbildung 3).

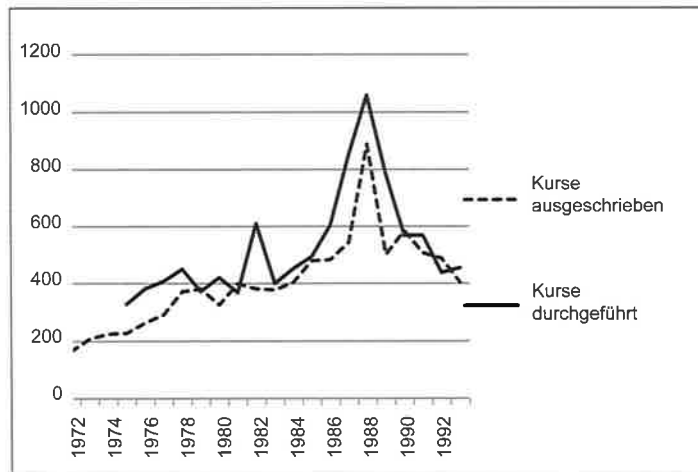


Abbildung 3: Von ZAL und Pestalozzianum ausgeschriebene Kurse und insgesamt durchgeführte Kurse in der Lehrpersonenfortbildung im Kanton Zürich (Quelle: Geschäftsberichte des Zürcher Regierungsrates 1972–1993; Kursprogramme ZAL).

Nach der Gründung der PHZH im Jahr 2002 kooperierten ZAL und PHZH im Weiterbildungsbereich zunächst miteinander und gaben auch ein gemeinsames Kursprogramm heraus. Seit 2007 agieren beide Institutionen weitgehend unabhängig voneinander, wie die Kursprogramme für den Zeitraum zwischen 2004 und 2015 aufzeigen. Inhaltlich fällt der recht umfangreiche Anteil der Weiterbildungen zu ICT und Medien auf, der 2005 – gemessen an der Seitenzahl – etwa 10% des Gesamtangebots ausmacht. Der Bereich der Allgemeinen Didaktik/Pädagogik (Fortbildungen ohne direkten Fachbezug) umfasst seit der Jahrtausendwende einen grossen Teil der Weiterbildungen. So sind zwischen 25% und 45% der Weiterbildungen in diesem Bereich zu verorten. Mit eigenen Angeboten für das schulische Leitungspersonal tat sich zudem ein neues Feld auf, für das eigene, nunmehr strukturierte Programme ausgeschrieben werden.

4 Resümee und Ausblick

Mit der Gründung der pädagogischen Hochschulen fand eine Zentralisierung der Aus- und Weiterbildung statt. Mit dem Ziel, eine bessere Abstimmung zwischen Aus- und Weiterbildung zu erreichen, wurden ebenjene Institutionen mit einem vierfachen Auftrag (neben Aus- und Weiterbildung gehören auch Forschung und Dienstleistung, also in der Regel Lehrmittelentwicklung, Beratung u.Ä. dazu) versehen und somit mit der ständigen Weiterqualifikation des Lehrpersonals betraut, wie dem Gesetz über die Pädagogische Hochschule Zürich vom 25. Oktober 1999 oder dem Gesetz über die Pädagogische Hochschule Zug vom 28. Februar 2013 entnommen werden kann (vgl. auch Kramis-Aebischer & Ritz, 2010). Weiterhin existieren aber auch andere Weiterbildungsanbieter, wie – um beim Beispiel des Kantons Zürich zu bleiben – die ZAL, über die immer noch verschiedene Stufenverbände wie etwa SekZH (Verein Sekundarlehrkräfte des Kantons Zürich) ihre Fortbildungen koordinieren. Ausserdem bieten der Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV) sowie der Verband Kindergarten Zürich (VKZ) Weiterbildungen an.

Obwohl die pädagogischen Hochschulen per Gesetz vom Kanton beauftragt sind, im Weiterbildungsbereich tätig zu sein, kommen sie nicht allein in den Genuss staatlicher Finanzierung. Auch die Weiterbildungen der ZAL können vom Kanton subventioniert werden. Gesetzlich festgeschrieben ist, dass die Kantone für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sorgen. Für obligatorische Weiterbildungen übernimmt der Kanton Zürich die vollen Kosten; für alle weiteren Weiterbildungen kann der Staat bis zu 80% der Kosten übernehmen. Insofern ist der Kanton zwar bestrebt, Aus- und Weiterbildung an einer Institution anzusiedeln – allerdings ist der Weiterbildungsbereich nicht völlig in staatlicher Hand. Der Kanton kann Weiterbildungen diverser Anbieter subventionieren, wie dies im Gesetz über die Pädagogische Hochschule Zürich und im Beschluss des Regierungsrats «612. Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Weiterbildung der Lehrpersonen des Kantons Zürich, Erneuerung Beitragsberechtigung» vom 10. Juni 2015 festgehalten wird.

Gemessen an der langen Tradition der Lehrpersonenfortbildung sind die koordinierten Anstrengungen im Zuge der Bildungsexpansion nur eine kurze Episode. Selbst in den Jahrzehnten der Bildungsexpansion sind die Entwicklungen nicht einheitlich. Die in den Archiven sorgfältig abgelegten Kursprogramme lassen auch differenzierte Analysen zu inhaltlichen Verschiebungen, Kursformen und Adressatengruppen zu. Das Material bietet sich für eine längsschnittliche Analyse des Weiterbildungsangebots im Sinne einer Programmanalyse (Käpplinger, 2008) an, die an die hier skizzierten Ergebnisse anschliessen könnte. Insbesondere die Frage, wie sich die Gründung pädagogischer Hochschulen auf die Steuerung und die Angebote auswirkte, wäre weiter zu untersuchen. Auch hier ist es aber sinnvoll, den langfristigen Entwicklungen Rechnung zu tragen, um wirklich einschätzen zu können, was sich verändert – und welche Traditionen bis heute fortgeschrieben werden.

Quellen

Geschäftsberichte des Zürcher Regierungsrates

- *Geschäftsbericht des Regierungsrates an den Zürcherischen Kantonsrat, 1925–1981*. Zürich: Regierungsrat (Staatsarchiv des Kantons Zürich | III AAH 1 | 1925–1981).
- *Geschäftsbericht des Regierungsrates für die Jahre 1982–1999*. Zürich: Regierungsrat (Staatsarchiv des Kantons Zürich | III AAH 1 LS | 1982–1999).

Kursprogramme

- *Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Zürich: Kurse und Tagungen, 1992–1998*. Dübendorf: ZAL (Zentralbibliothek Zürich LK 82/4).
- *Kursprogramm, 2005–*. Zürich: PHZH (Zentralbibliothek Zürich LK 3066/1).
- *Programm: Weiterbildungskurse, Beratungsangebote, schulinterne Weiterbildung, 1999–2002*. Dübendorf: ZAL (Zentralbibliothek Zürich LK 82/4).
- *Programm Weiterbildungskurse 2003–2004*. Zürich: PHZH (Zentralbibliothek Zürich LK 3066/1).
- *Programm Weiterbildungskurse 2005–*. Zürich: ZAL (Zentralbibliothek Zürich LK 3066/3).
- *Zürcher Kurse und Tagungen 1970/1971–1991*. Zürich: Pestalozzianum (Zentralbibliothek Zürich LK 82/4).

Tätigkeitsberichte Pestalozzianum

Tätigkeitsberichte des Pestalozzianums Zürich, 1967–2001. Zürich: Pestalozzianum.

Literatur

- Aebersold, E.** (1925/1926). Bitte: Mehr Vertrauen. *Berner Schulblatt*, 58, 708.
- Bosche, A.** (2013). *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: hep.
- Bosche, A.** (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schultypen oder Schulstufen? Grenzziehungen zwischen Aus- und Fortbildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 165–178). Bern: hep.
- Bosche, A. & Geiss, M.** (2011). Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 16, 119–140.
- Criblez, L.** (2000). Zwischen Selbst- und Verwaltungssteuerung – Institutionalisierung und Desinstitutionalisierung der Lehrerfortbildung. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung*, 11 (3), 149–152.
- Criblez, L.** (2001). Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (1), 95–118.
- Criblez, L.** (2012). Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In A. De Vincenti & M. Geiss (Hrsg.), *Verwaltete Schule* (S. 109–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Criblez, L., Imlig, F., Montanaro-Batliner, I., Ruoss, Th. & Völgyi, M.** (2013). *Von der Aargauer Lehr- amtschule zur Intensivweiterbildung: 1973 bis 2013*. Baden: hier + jetzt.
- Davies, P.** (2003). Widening participation and the European Union: Direct action, indirect policy? *European Journal of Education*, 38 (1), 99–116.
- De Vincenti, A. & Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Technologische Lenkungsversuche. Der Programmierete Unterricht der 1960er Jahre und die Reformen des Bildungswesens um die Jahrtausendwende im Kanton Zürich. In B. Kohlstock & M. Heinrich (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur (Neuen Steuerung) im Bildungssystem* (S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS.
- EDK.** (Hrsg.). (1991). *Lehrerfortbildung von morgen*. Bern: Sekretariat EDK.
- Field, J.** (1997). The learning society and the European Union: A critical assessment of supranational education policy formation. *Journal of Studies in International Education*, 1 (2), 73–92.

- Furrer, M. E.** (2010). Pestalozzianum. In *Historisches Lexikon der Schweiz* (Online-Ausgabe). Verfügbar unter: www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D48881.php (03.10.2017).
- Geiss, M.** (2014). *Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912*. Bielefeld: Transcript.
- Geiss, M.** (2016). Sanfter Etatismus. Weiterbildungspolitik in der Schweiz. In L. Criblez, Ch. Rothen & Th. Ruoss (Hrsg.), *Staatlichkeit in der Schweiz. Regieren und Verwalten vor der neoliberalen Wende* (S. 219–246). Zürich: Chronos.
- Giesecke, W.** (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Giesecke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.
- Horlacher, R. & Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Technologie als Bedrohung oder Gewinn? Das Beispiel des programmierten Unterrichts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 20, 153–175.
- Kaiser, L.** (1970). *Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz: eine empirische Untersuchung der Situation in den 25 Kantonen der Schweiz, bei den Volksschullehrern und den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern*. Weinheim: Beltz.
- Käpplinger, B.** (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Artikel 37.
- Kramis-Aebischer, K. & Ritz, T.** (2010). Weiterbildung, Beratung und Berufseinführung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 72–79). Bern: EDK.
- Lanker, H. R.** (1989). Lehrerfortbildung: Mehr als Kurse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), 77–81.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen – Strukturen – Inhalte: Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Nolda, S.** (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raphael, L.** (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22 (2), 165–193.
- Rohstock, A.** (2014). Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In P. Bernhard & H. Nehring (Hrsg.), *Den kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte* (S. 259–284). Essen: Klartext.
- Rothen, C.** (2016). Educational research within the administration: A booming business in the French-speaking part of Switzerland. *Paedagogica Historica*, 52 (4), 395–407.
- Schrader, J.** (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung* (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schweizer, W.** (1934/1935). Ziele und Aufgaben der Schulwarte. *Berner Schulblatt*, 67, 613.
- Strittmatter, A.** (1990). Lehrerfortbildung in der Schweiz – Strukturen und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (1), 58–64.
- Wymann, H.** (1988). *Die Ausbildung der Real- und Oberschullehrer im Kanton Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- ZAL.** (1981). *10 Jahre ZAL: Orientierungsschrift und erweiterter Jahresbericht 1980*. Zürich: Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung.

Autorin und Autor

Anne Bosche, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich/Stiftung Pestalozzianum, anne.bosche@phzh.ch
Michael Geiss, Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, mgeiss@ife.uzh.ch

Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Falk Scheidig

Zusammenfassung Der Beitrag arbeitet Charakteristika der Praxisbezüge in der mehrphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Im Zentrum steht die Lehrpersonenweiterbildung, die hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Praxis befragt und im Weiteren mit dem Lehramtsstudium unter der Perspektive der Konfiguration von Praxisbezügen kontrastiert wird. Dies mündet in die Modellierung und die Diskussion des Praxisbezugs im berufsbiografischen Kontinuum von Lehrpersonen.

Schlagwörter Praxisbezug – Ausbildung – Weiterbildung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

On the difference in practical orientation between initial teacher education and in-service training

Abstract The importance of a practical orientation (including professional practice) in teacher education is beyond dispute. Taking this perspective, the article reflects on the differences between initial teacher education and in-service training as two different stages of teacher qualification and professional development. For this purpose, the article focuses especially on the role of teaching experience in in-service training for practicing teachers and explains different modes and functions of relating teacher learning to practice.

Keywords practical orientation – initial teacher education – in-service training – professional development

1 Einleitung

«Eine Grundüberzeugung engagierter Lehrerbildung geht dahin, dass es *nicht genug* «Praxisbezug» geben könne, sondern immer nur *zuwenig*» (Oelkers, 2000, S. 2, Hervorhebung im Original). Das offenbar «unstillbare Verlangen nach Praxisbezug» (Hedtke, 2000) erweist sich als eine unbequeme Konstante der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB), denn den «Vorwurf, die Lehrerbildung sei zu theoretisch, gibt es, seit Lehrer ausgebildet werden» (Forneck, in Furger, 2010, o.S.). Dieser Vorwurf scheint ebenso fundamental wie «die Klage über das sogenannte «Praxis»-Defizit notorisch» (Horstendahl & Herrmann, 2001, S. 43). In der Diskussion über *den* – wahlweise fehlenden, erforderlichen, angemessenen, optimalen oder wirksamen – Praxisbezug in *der* LLB droht nicht nur in den Hintergrund zu treten, dass verschiedene, womöglich antithetische Formen der Bezugnahme auf Praxis existieren (Scheidig, 2017), sondern auch,

dass die LLB mehrphasig disponiert ist und selbiges seinen Niederschlag in der jeweiligen Bezugnahme auf Praxis findet, finden muss. Der Beitrag möchte hierfür sensibilisieren und die differenten Logiken der Praxisbezüge im Lehramtsstudium und in der Weiterbildung von Lehrpersonen herausarbeiten, also die unterschiedlichen Wesenszüge, Mechanismen, Funktionen und Ziele der Praxisbezüge. Angemerkt sei zuvor,

- dass der Fokus auf die Lehrpersonenweiterbildung gelegt wird, um das Ungleichgewicht in der Auseinandersetzung mit der LLB zugunsten der Zentrierung auf den Diskurs über den Praxisbezug im Studium nicht weiter zu zementieren;
- dass ein Verständnis von «Praxisbezug» zugrunde liegt, das sich nicht allein in Praxisphasen als Anlässen praktischen Handelns erschöpft, sondern alle didaktischen Arrangements umschliesst, die Praxis erkunden, begleiten, gestalten, simulieren, thematisieren, vorbereiten, reflektieren, erforschen und innovieren, also in jedweder Form Praxis relationieren;
- dass die Zuwendung zum Praxisbezug nicht bedeutet, dass hierin per se ein Obligatorium, Kulminationspunkt oder Erfolgskriterium aller LLB-Formate vermutet wird. Vielmehr ist im Bewusstsein zu halten, dass «nicht jede Lockerung des Berufsfeldbezuges ... zu Gunsten der Betonung theoretischer Grundlagen entprofessionalisierend» wirkt (Radtke, 2000, S. 3);
- dass die LLB-Systeme der Schweiz und in Deutschland die Referenzen markieren, ohne jedoch den Nuancen und/oder gar den föderalistisch atomisierten Strukturen gerecht werden zu können.

2 Die Praxis und Praxisbezüge der Lehrpersonenweiterbildung

2.1 Status der Lehrpersonenweiterbildung

In der mehrphasigen LLB wird die Weiterbildung von Lehrpersonen als dritte Phase deklariert; sie folgt auf die erste Phase des Studiums und die zweite Phase der Berufseinführung (Schweiz) bzw. des Vorbereitungsdienstes (Deutschland) (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 3; Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 48). Die Phasen bilden «getrennt organisierte Welten» (Oelkers & Oser, 2000, S. 54), was funktionslogisch begründet wird (Radtke, 2000), aber seit einigen Jahren eine zunehmende Problematik erfährt (Döbrich, Klemm, Knauss & Lange, 2003, S. 27; Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 41; Oelkers & Oser, 2000, S. 54). Sensibilitätssteigernde Wirkung hinsichtlich der Phasenabgrenzung dürfte der (zumindest programmatischen) Aufwertung der Lehrpersonenweiterbildung zugesprochen werden: Als «selbstverständliches berufskulturelles Element der Lehrerschaft» (Koch, 2016, S. 8) soll sie nahtlos an die ersten beiden Phasen anschliessen (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 32, 50).

Charakteristisch für die Diskussion über die dritte Phase ist die Verengung auf institutionalisierte Weiterbildung; dabei ist auch «individuell und/oder innerhalb von Lehrergruppen/bzw. Kollegien das Weiterlernen im Beruf in auch nicht-institutionell geregelter Form als selbstverständliches Element der Berufsarbeit zu vollziehen»

(Kultusministerkonferenz, 2003, S. 50). Ausgehend von den Formalisierungsgraden lebenslangen Lernens (Europäische Kommission, 2000, S. 9) gilt es, das Bewusstsein für die Potenziale informeller Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonen zu schärfen (Heise, 2007; Hollick, 2013) und dieser zu institutionalisierten Settings komplementären Form beruflicher Weiterbildung Anerkennung zu verleihen. Heise (2007, S. 528) bilanziert in ihrer quantitativen Sekundäranalyse von repräsentativen Datensätzen von Bevölkerungsbefragungen in Deutschland, «dass sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen. ... Lehrkräfte nutzen mehr informelle Lernmöglichkeiten als Juristen, Ingenieure und andere akademische Berufsgruppen». Lernanlässe informeller Lehrpersonenweiterbildung schaffen beispielsweise die private Lektüre, das interkollegiale Gespräch, die berufsbegleitende Erstellung einer Dissertation oder die intensive Begleitung von Lehramtsstudierenden in Praktika, insbesondere in Professional Development Schools (Cribblez, 1998). Ungeachtet der Bedeutung informellen Lernens erfolgt im Weiteren eine Beschränkung auf institutionalisierte Lehrpersonenweiterbildung, weil informelles Lernen nicht organisiert erfolgt und deshalb die Frage des Praxisbezugs anders gelagert ist.

2.2 Lehrpersonenweiterbildung als individuelle Qualifizierung

Die Organisationsformen und Akzentuierungen institutionalisierter Lehrpersonenweiterbildung sind höchst plural (Daschner, 2004; Hanisch & Lichtenfeld, 2009): Sie unterscheiden sich u.a. im Hinblick auf Inhalte, Ziele, Gestalt, Trägerschaft, Durchführungsort, Dauer, Freiwilligkeitsgrad, Abschlussbezogenheit, Finanzierungsgrundlage, Teilnahmebedingungen sowie Zugänglichkeit. Diese Pluralität findet ihre Entsprechung auch in den variierenden Formen des Praxisbezugs, die anhand der folgenden heuristischen Skizze berufsbioграфischer Funktionen von institutionalisierter Lehrpersonenweiterbildung illustriert werden sollen.

A) Lehrpersonenweiterbildung als Anpassungsqualifikation erfüllt eine kompensatorische oder aktualisierende Funktion. «Das Fachwissen der Lehrer veraltet immer schneller, die Belastungen im Beruf nehmen zu, immer neue Themen, Probleme und Herausforderungen werden an die Lehrerschaft herangetragen» (Huber, Lange & Terhart, 2003, S. 10). Die Beispiele scheinen zahllos: neue Methoden und Medien, innovative Ansätze und fachdidaktische Prinzipien, geänderter Fächerzuschnitt, Lehrplanrevisionen, Änderung bildungspolitischer Rahmenbedingungen, Aufgabenzuwachs oder Aufgabenveränderung, z.B. Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Gewaltprävention, Demokratiepädagogik, Gesundheitsbildung, Binnendifferenzierung im Unterricht, Ganztagspädagogik, fächer- oder jahrgangübergreifendes Lernen, Kompetenzorientierung usw. (Hanisch & Lichtenfeld, 2009, S. 17 f.). Bezugspunkt ist jeweils eine bestehende Praxis, in der das individuelle Handeln von Lehrpersonen angereichert oder themenspezifisch anders ausgerichtet werden soll. Zielperspektive ist die Weiterentwicklung bestehender Praxis.

B) Lehrpersonenweiterbildung als Ergänzungsqualifikation kann sowohl «job enlargement» als auch «job enrichment» meinen, also die (horizontale) quantitative und/oder qualitative Ausweitung der Tätigkeit. Die bestehende Praxis wird um neue, hiervon getrennte Praxisbereiche ergänzt, z.B. um ein weiteres Unterrichtsfach oder um eine Tätigkeit als Beratungs- oder Vertrauenslehrperson, als Praxislehrperson bzw. als abgeordnete Lehrperson für die ersten beiden LLB-Phasen oder als sonderpädagogische Fachperson. Ausgangspunkt ist die bestehende Praxis, die beibehalten wird, Gegenstand der Weiterbildung ist jedoch ein neues Praxisfeld, das sich aber nur durch die Verbindung mit der bestehenden Praxis erschliesst, die deshalb als vermittelnder Referenzpunkt fungiert.

C) Lehrpersonenweiterbildung als Aufstiegsqualifikation soll die Ausübung einer neuen Tätigkeit ermöglichen, z.B. in der Schulleitung oder Schulverwaltung. Ausgangspunkt der vertikalen Berufsmobilität ist die bestehende Praxis, die jedoch zugunsten einer neuen Praxis aufgegeben werden soll. Die Weiterbildung bezieht sich auf das neue Praxisfeld, für dessen Ausübung die Praxis als Lehrperson oftmals Eintrittskriterium, aber im Hinblick auf das konkrete Handlungsspektrum nur selten bereichernd ist.

D) Lehrpersonenweiterbildung als Reflexionsanlass rückt wie Typus A) die bestehende Praxis in den Fokus, ohne jedoch Anpassungsbedarfe geltend zu machen. Vielmehr stehen das diskursive Erschliessen, das analytische Durchdringen und das Aufgreifen von einzelnen Facetten der bestehenden Praxis im Fokus, verbunden mit verschiedenen Zielen, z.B. die Praxis aus neuen Perspektiven zu sehen, typische Fälle zu bearbeiten, Handlungsrepertoire, -kompetenz und -sicherheit zu erweitern, konkrete Probleme zu bearbeiten, die Kollegialität zu fördern, Good Practice zu verhandeln oder die reflexive Handlungsfähigkeit zu stärken. Dergestalt wird Lehrpersonenweiterbildung zur «Bühne und Artikulation professioneller Erfahrungen und Bedürfnisse der am Schul- und Bildungsprozess Beteiligten» (Edelhoff, 2004, S. 4). Gemein ist diesen Formaten, dass sie eher auf Austausch und persönlichen Bezug denn auf externen Impulsen mit Vermittlungstendenz beruhen. Dies korrespondiert mit der gestiegenen Bedeutung von und Nachfrage nach praxisbezogener Beratung und erfahrungsorientierter Lehrpersonenweiterbildung, in der die bestehende Praxis nicht nur Ausgangspunkt, sondern unmittelbarer Gegenstand ist (Edelhoff, 2004).

2.3 Lehrpersonenweiterbildung als Innovation

In der hier vorgeschlagenen – weder trennscharfen noch abschliessenden (s.u.) – Kategorisierung verbindet die vier Weiterbildungstypen¹, dass sie auf das Ermöglichen oder Anreichern personengebundener Handlungsfähigkeit in bestehenden, verän-

¹ Mitunter wird eine funktionsbezogene terminologische Unterscheidung zwischen Fortbildung (als Anpassungsqualifikation) und Weiterbildung (als Aufstiegsqualifikation) vorgenommen (so z.B. Kultusministerkonferenz, 2003, S. 33; Perschke, 2013, S. 41). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht erscheint jedoch die Verwendung eines übergreifenden Weiterbildungsbegriffs zulasten des weniger gebräuchlichen Fortbildungsbegriffs angemessen.

derten, erweiterten oder neuen Praxen abzielen. Im Vordergrund steht die individuelle Lehrpersonen(weiter)qualifizierung mit Vermittlungs- und Adaptionabsicht. Das Verhältnis von Lehrperson und Praxis in Weiterbildungen lässt sich jedoch auch als ein reziprokes Konzeptualisieren: Weiterbildung als Innovationstreiber, als Motor der Weiterentwicklung von Praxis. Dabei wirkt die angestrebte Veränderung der individuellen Praxis der Lehrperson (je nach Perspektive: nur oder auch) als Medium zur themenspezifischen Veränderung der umgebenden kollektiven Praxis des beruflichen und institutionellen Feldes, also des Lehramtsberufs und der Schule. Es geht dann weniger um die Veränderung *einer Praxis*, sondern um die Veränderung *der Praxis*. In Abhängigkeit von den Bedingungen, Zielen und Erwartungen darf dann das Verhältnis der Lehrperson zur Praxis entweder als dasjenige eines innovierenden Change Agents verstanden werden oder als eine legitime bildungspolitische Instrumentalisierung, «um notwendige Prozesse der inneren Schulreform weitgehend ohne langfristig darauf vorbereitetes Personal voranzutreiben» (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 49). Aber auch Weiterbildungsformate ohne primäre Innovationsambition erweitern ihren Fokus und adressieren nicht mehr ausschliesslich Lehrpersonen als Individuen, sondern verstärkt Teams, Schulen und Netzwerke (Döbrich et al., 2003, S. 27; Edelhoff, 2004, S. 3, 6; Hanisch & Lichtenheld, 2009; Landert, 1999), denn im gewandelten Verständnis hat die dritte Phase der LLB «Dienstleistungen sowohl für die Lehrpersonen wie für die Schulen als ganze zu erbringen» (Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 41).

Die Vielschichtigkeit der im Weiterbildungskontext bearbeiteten Verhältnisse von Praxisdimensionen und professionellen Entwicklungsebenen lässt sich in einer Matrixstruktur konturenhaft systematisieren (vgl. Abbildung 1). Ein so konfiguriertes Beziehungsgefüge erweist sich als ebenso dynamisch wie herausfordernd: Praktikerinnen und Praktiker sollen sich *für eine Praxis* (weiter)qualifizieren, die stetem Wandel unterliegt, den sie massgeblich *durch ihre Praxis* vorantreiben (sollen).

Entwicklungsebene / Praxisdimension	Einzelakteurin Einzelakteur	System
Praxis als Handlungen	die einzelne Lehrperson weiterentwickeln → <i>individuelle Professionalisierung</i>	das Lehramt als Tätigkeit weiterentwickeln → <i>Professionsentwicklung</i>
Praxis als Feld	die einzelne Schule weiterentwickeln → <i>Organisationsentwicklung</i>	Schulen als Institutionen weiterentwickeln → <i>Professions-/ Systementwicklung</i>

Abbildung 1: Professionelle Zielperspektiven von Lehrpersonenweiterbildung (eigene Darstellung).

3 Differenzlogiken der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Ein kontrastierender Blick auf die komplexitätsreduzierte Idealtypik des Lehramtsstudiums und der Lehrpersonenweiterbildung hinsichtlich ihres Systemcharakters, ihrer Strukturen sowie ihrer Adressatinnen und Adressaten – jeweils unter der selektiven Perspektive des Praxisbezugs – gewährt weitere Einblicke in die Vieldimensionalität des Phänomens «Praxisbezug» in der LLB und insbesondere in die differenten Logiken zwischen Aus- und Weiterbildung.

3.1 Systemcharakter der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Das Lehramtsstudium soll als «Pre-Service» (Wildt, 2009, S. 33) die Grundlagen für die Ausübung des Lehrberufs legen, und zwar in zeitlicher und räumlicher Distanz zur referenzierten Praxis, also noch ohne praxisbezogene Verantwortungsübernahme und ohne Handlungsdruck. Eine konkrete künftige Praxis der Studierenden soll durch die Bezugnahme sowohl auf eine idealisierte oder verallgemeinerte Praxis (durch Theorie des Unterrichts, der Schule) als auch auf eine singuläre Praxis (durch Praktika, Praxisbeispiele, Lehrende mit Praxiserfahrungen usw.), partiell auch durch Bezugnahme auf eine inszenierte Praxis (Simulation) vorbereitet werden. Es bestehen zwar Erprobungsgelegenheiten (Praxisphasen), aber die Grundlagen werden – sieht man von Studierenden, die bereits studienbegleitend als Lehrperson angestellt sind, ab (Oelkers & Oser, 2000, S. 29) – oft erst mit mehrjähriger Verspätung praxisrelevant. Dies ist verbunden mit den Gefahren der Produktion «trägen Wissens» (Renkl, 1996) durch Lernen auf Vorrat und der Einsozialisation in eine bereits vergangene Praxis.

Lehrpersonenweiterbildung stellt demgegenüber ein «In-Service-Training» (Wildt, 2009, S. 33) dar, das zumeist praxisbegleitend erfolgt. Während im Lehramtsstudium das Lernen für die Praxis der Regel- und das Lehren in der Praxis der Ausnahme ist, verhält es sich in der Weiterbildung genau umgekehrt. Das Studium soll erstes Lehrhandeln in der Praxis ermöglichen und begleiten, Weiterbildung hingegen das praxisenthobene Entwickeln der Praxis. Praxisenthoben ist Lehrpersonenweiterbildung insofern, als sie typischerweise räumlich sowie durch Rollenwechsel vom Praxisalltag entkoppelt ist, sich aber hierauf in variierender Intensität bezieht und bestenfalls handlungstheoretisch mit ihm verwoben ist, z.B. durch das wirksamkeitsförderliche zirkuläre Wechselspiel von Weiterbildungsinput, Praxistransfer und praxisbezogener Reflexion (Landert, 1999; Lipowsky & Rzejak, 2012).

Durch die unmittelbare Praxisbezogenheit von Weiterbildung besteht die erhöhte Wahrscheinlichkeit konkreter praxisbezogener Verwertbarkeitsinteressen, aber auch die Option zeitnahen Praxistransfers. Beides erhöht tendenziell Motivation und Anspruch der Teilnehmenden. Die Frage «What works?» (Oelkers & Oser, 2000, S. 64) ist ebenso allgegenwärtig wie die Bilanzierung der Opportunitätskosten der Teilnehmenden. Dies dürfte vielfach die individuell wahrgenommene Praxisrelevanz der einzelnen Weiterbildung zum subjektiven Gütekriterium und zur Beurteilungsgrundlage der Aufwand-Nut-

zen-Relation erheben. Praxisorientierung meint hierbei, im Gegensatz zum Studium, auch die Orientierung an den Praxen der Teilnehmenden, also an Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen – und am anvisierten Transfer von der Weiterbildung hin zur Praxis. Der Weiterbildungsschwerpunkt liegt zumeist auf der Praxisentwicklung (Praxis besser gestalten wollen oder anders gestalten müssen), wohingegen das praxisbezogene Interesse von Lehramtsstudierenden nicht nur ein qualifikatorisches ist (Praxis kompetent gestalten können), sondern auch ein zertifikatorisches (Praxis gestalten dürfen). Letzteres hat zur Folge, dass dem sichtbaren Prüfungserfolg systembedingt temporär das Primat gegenüber dem erhofften künftigen Praxiserfolg eingeräumt wird.

3.2 Strukturen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Aus- und Weiterbildung stehen beide im Dienst der Praxis der (angehenden) Berufsrollenträgerin oder des (angehenden) Berufsrollenträgers, obschon in unterschiedlicher Weise: Das Lehramtsstudium legt das nur bedingt revidierbare Fundament der künftigen Praxis, das mitunter mehr als vier Dekaden berufsförmiges Handeln tragen muss. Deshalb sollte das Fundament die Praxis in ihrer Breite abdecken und zugleich mit einer gewissen Offen- und Vagheit in Bezug auf die Praxis errichtet werden, was durch die Pluralität der am Fundamentbau Beteiligten an den Hochschulen begünstigt wird. Die Lehrpersonenweiterbildung verhält sich zu diesem Fundament punktuell aufbauend, ausbauend oder renovierend, jedoch stets mit der Erwartung konkreter und unmittelbarer Dienlichkeit für die real existierende Praxis der Teilnehmenden (mit Ausnahme der Aufstiegsqualifikation, die beansprucht, ein benachbartes Fundament zu errichten). Ihre Strukturen und ihr Status erlauben eher ein Aufgreifen von Praxisbedürfnissen, -bedarfen und -trends, ein Eingehen auf Nachfrage und Themenkonjunkturen. Das im Studium gelegte Fundament entspricht demgegenüber einem mehr oder minder geschlossenen Angebotspaket, das praxisbezogene Entwicklungen und Desiderata aus bildungspolitischen, curricularen, organisatorischen, personellen und nicht zuletzt fachlichen Gründen mitunter nur mit erheblicher Zeitverzögerung adäquat nachvollziehen und berücksichtigen kann (Scheidig, 2016). Zudem können die limitierten Wahlmöglichkeiten im Lehramtsstudium mangels vertiefter Praxistätigkeit der Adressatinnen und Adressaten nur sehr eingeschränkt zur Befriedigung von praxisgenerierten Bedürfnissen oder Bedarfen genutzt werden. Weiterbildungen hingegen werden im Idealfall individuell in Abhängigkeit von Stand und Perspektiven der Praxis als Bausteine entlang praxisbezogener Erfahrungen und Ansprüche arrangiert. Da dies hohe Ansprüche an die Lehrpersonen stellt, die hierfür überwiegend allein Verantwortung tragen, besteht die Gefahr diffuser, zusammenhangsloser Weiterbildungs-Collagen (Reusser & Tremp, 2008, S. 6).

Der Landschaft wenig koordinierter Weiterbildungsangebote mit thematisch wie didaktisch heterogenen Verbindungen zur Praxis, in vielen Fällen realisiert als monoperspektivische und thematisch geschlossene «One-Shot-Veranstaltung» (Koch, 2016, S. 13) im Kurzzeitformat, stehen die konzeptionell verdichteten Studienangebote des Lehramts gegenüber. Diese wollen dem Anspruch nach durch koordiniertes Zusam-

menwirken mehrerer Studienbereiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, berufspraktische Studien) polyperspektivisch und durch mehrjährige Kompetenzaufschichtung auf Praxis vorbereiten. Die wissenschaftlichen Praxen der Studienbereiche (also die Modi der Wissensgenerierung und -weitergabe) sind dabei ebenso plural wie die von ihnen referenzierten Praxen (also die Fachgegenstände der Wissensgenerierung und -weitergabe): Die Praxis der Mathematiklehramtsstudentin ist eben auch die Praxis der Mathematikwissenschaftlerin, insbesondere wenn in der universitären LLB Lehrveranstaltungen verschiedene Studiengänge bedienen sollen (Koch, 2016, S. 10). Dies findet seine Fortsetzung darin, dass das Studium als «Bildung durch Wissenschaft» (Huber, 1991; Reinmann, 2016) prinzipiell – und im Gegensatz zur berufspraxisfokussierten Lehrpersonenweiterbildung – nicht nur für einen Beruf, sondern auch für Wissenschaft qualifizieren soll und insofern auch in wissenschaftliche Praxen einsozialisiert. Damit konvergieren auch die jeweiligen Ausrichtungen des Praxisbezugs: Während Lehrpersonenweiterbildungen in Entsprechung mit ihrer Praxiskontextualisierung in aller Regel handlungsorientiert sind, folgen Lehramtsstudiengänge primär einer Reflexionsorientierung, bei der eine angemessene Praxisdistanz Grundlage wie auch Folge ist. Dies besitzt weitreichende Implikationen: Während das Lehramtsstudium, legitimiert durch die hochschulische Verankerung, Praxis abstrahiert, Komplexität von Praxis entfaltet, Antinomien aufdeckt, Praxis kritisch analysiert, alternative Praxen antizipiert, konkurrierende Deutungsangebote offeriert und sich am Kriterium der Wahrheit misst, wird Lehrpersonenweiterbildung mit der Erwartung konfrontiert, praxisbezogene Lösungsangebote bereitzustellen, Handlungssicherheit zu stärken, Komplexität praxisbezogen zu reduzieren und dem Kriterium der Praktikabilität gerecht zu werden.

3.3 Adressatinnen und Adressaten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Im Hinblick auf die Adressatinnen und Adressaten ist die Praxisvorbereitung des Lehramtsstudiums aus Kapazitätsgründen strukturell eine unpersönliche, wenngleich sie das Fundament für individuelle Laufbahnen in der Praxis legen soll. Bezieht sich das Studium ausserhalb von Praxisphasen auf eine (personen)unspezifische und insofern fremde Praxis, so sind in Lehrpersonenweiterbildungen auch stets die heterogenen Praxen der Teilnehmenden mindestens implizit präsent und häufig auch Gegenstand berufsbezogener Artikulationen und Reflexionen ebenjener Teilnehmenden. Als Ressource erlauben die persönliche Erfahrung und die eigene Berufsausübung zudem die gezielte Bezugnahme auf geteilte Praxen – von Teams, Schulen und Berufsfeld. Zählt das Arrangieren von Bezugnahmen auf Praxis im Lehramtsstudium vornehmlich zu den Aufgaben der Dozierenden, so sind in Lehrpersonenweiterbildungen die Praxiserfahrungen der Teilnehmenden (die nicht selten diejenigen der Weiterbildungsleitung quantitativ übersteigen) als personifizierte Praxisrepräsentanz eine unmittelbar bedeutsame Einflussgrösse (Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014, S. 13). Die Praxiseinbettung der Teilnehmenden kann dabei ebenso Ressource wie Hürde der Weiterbildung sein, denn zu subjektiven Theorien geronnener individueller Praxiserfahrung wohnt das de-

struktive Potenzial des Nichteinlassens auf konkurrierende Theorieangebote der Weiterbildung inne. Auch Studierende besitzen praxisgenerierte Theorien über Schule und Unterricht, obgleich sich diese zumeist nicht aus eigener Lehrtätigkeit, sondern aus der eigenen Schulzeit und gesellschaftlich vermittelten Bildern über Schule speisen. Diese Praxiserfahrungen gilt es ebenso reflexiv zu bearbeiten wie die Praxiserfahrungen von Lehrpersonen, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen praxisbezogenen Rollenzusammenhangs ihres Erwerbs.

4 Praxisbezüge und berufsbiografisches Professionalisierungskontinuum

Die vorangegangene Gegenüberstellung von Lehrpersonenaus- und -weiterbildung in Bezug auf die jeweiligen Relationen zur Praxis unterstreicht die Komplexität des Phänomens «Praxisbezug» und mahnt zur phasenbezogenen Differenzierung.² Dies scheint *zunächst* in gewissem Kontrast zur Diskussion der vergangenen zwei Dekaden zu stehen, in der vielfach auf eine Verschränkung der LLB-Phasen abgehoben und das «Verständnis der Lehrerbildung als Entwicklungsprozess» (Döbrich et al., 2003, S. 27) betont wurde: «Leitidee muss ein permanenter Lernprozess sein, der sich über die gesamte Lehreraufbahn hin erstreckt, was eine effiziente Zusammenarbeit und Koordination zwischen Grundausbildung und Fortbildung voraussetzt» (Müller-Kucera & Stauffer, 2003, S. 41). Oelkers und Oser (2000, S. 47) diskutieren die forcierte rekurrente LLB als «entschiedene Modernisierung des Systems», mit der die bisherige Zentrierung auf das Lehramtsstudium konfligiere: «Faktisch endet die Lehrerbildung vor Beginn der Karriere» (Oelkers & Oser, 2000, S. 24).

Eine als iterative Bildung konzipierte LLB entlang der Berufsbiografie von Lehrpersonen kann nicht nur die erhoffte Erwartungsreduktion in Bezug auf das Lehramtsstudium herbeiführen (Oelkers & Oser, 2000, S. 46), sondern auch die dritte Phase aufwerten und diese gezielter für kontinuierliche Prozesse der Professionalitätswicklung und -aufrechterhaltung funktionalisieren. Dies scheitert jedoch vielfach daran, dass «nur in den seltensten Fällen systematische Konstruktionsüberlegungen bzw. Anknüpfungspunkte an die vorangegangenen Qualifizierungsphasen zugrunde liegen» (Koch, 2016, S. 6). Gründe hierfür sind u.a. im pluralen Angebots- und Anbieterspektrum der Aus- und Weiterbildung zu sehen, obschon Rahmenvorgaben des Lehramtsstudiums (z.B. Kultusministerkonferenz, 2017) ein Mindestmass an Orientierung stiften, um Schnittstellen der Phasen zu explorieren. Iterative Bildung im Verständnis einer systematischen Abstimmung beruflicher Lernprozesse zu verschiedenen Zeitpunkten der Erwerbsbiografie beschränkt sich jedoch nicht allein auf das Gruppieren von Wei-

² Die Gegenüberstellung liesse sich um weitere Analysepunkte (z.B. didaktische Designs, inhaltliche und organisationale Verantwortlichkeit, Rahmenbedingungen von Lehrpersonenaus- und -weiterbildung) ebenso wie um die hier ausgeklammerte Diskussion der Gemeinsamkeiten sowie um Analysen zur zweiten Phase der LLB ergänzen.

terbildungen um das Studium herum. Sie basiert vielmehr auf wechselseitiger Einlassung von Lernen und Praxisausübung und setzt voraus, dass im Studium Sensibilitäten für berufsbegleitende Professionalisierungsprozesse geweckt und die Grundlagen, Haltungen und Bereitschaften zum Weiterlernen im Beruf gefördert werden.

Berücksichtigung verdient dabei nun, dass für die LLB-Phasen verschiedene Verbindungslinien zur Praxis konstitutiv sind, wie sie zuvor skizzenhaft herausgearbeitet wurden (vgl. Abbildung 2). Unterscheidet sich das Verhältnis des Lehramtsstudiums zur Praxis von demjenigen der Lehrpersonenweiterbildung zur Praxis, so differieren auch die praxisbezogenen Potenziale beider Phasen für die LLB, was ein beliebiges Rochieren von Aufgaben, Zielen und Inhalten zwischen den Phasen einschränkt. Es ist beispielsweise ein grundlegender Unterschied, ob das Thema «Elternarbeit» im ersten Semester des Lehramtsstudiums ohne Verantwortungsübernahme, ohne praktische Lerngelegenheiten und ohne Handlungsdruck der Studierenden eine theoretische Betrachtung erfährt oder ob Elternarbeit in der Lehrpersonenweiterbildung bearbeitet wird. Denn Letzteres schafft einen Rahmen, in dem diesbezügliche berufliche Erfahrungen zum Ausgangspunkt gemacht und konkret vorhandene Anlässe der Elternarbeit als Praxisphasen genutzt und anschliessend reflektiert werden können. Zu prüfen wäre also im Interesse der angestrebten phasenübergreifenden, systematischen Kompetenzaufschichtung und Kompetenzerweiterung entlang der Berufsbiografie, in welchem Verhältnis die einzelnen Ziele der LLB zur Praxisqualifizierung und Praxisausübung stehen und hernach, an welchem Punkt der chronologischen Phasenachse (vgl. Abbildung 2) die intendierte Zielerreichung am wahrscheinlichsten bzw. nachhaltigsten sein dürfte. Diese Prüfung, die angesichts der Komplexität der Kompetenzfacetten des Lehrberufs (Baumert & Kunter, 2006) hier nicht erfolgen kann, sollte phasenübergreifend als geteilte Aufgabe der an der LLB mitwirkenden Instanzen verstanden und wahrgenommen werden.

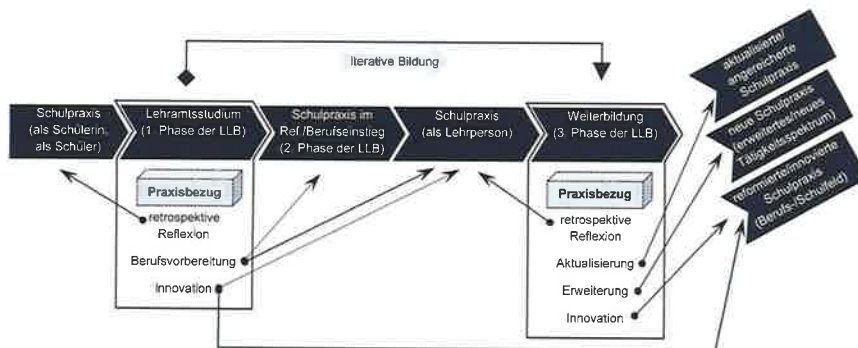


Abbildung 2: Praxisbezüge im Phasenverlauf der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung; LLB = Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Ref. = Referendariat).

Die hier betonten differenten Logiken von Praxisbezügen hemmen folglich die rekurrente LLB nicht; vielmehr sind ihre Identifizierung und ihre Beachtung eine wesentliche Bedingung für die begründete Koordination im Sinne iterativer Bildung von Lehrpersonen. Die produktive Abstimmung der Phasen setzt also die Anerkennung ihrer jeweiligen Spezifika und Dignitäten – nicht nur hinsichtlich des Praxisbezugs – voraus. Dies bedeutet, die «drei Phasen der Lehrerbildung ... in ihrer Autonomie zu respektieren ... und in ihrer je besonderen Leistungsfähigkeit zu profilieren» (Radtke, 2000, S. 5–6). Versteht man die hierauf aufbauende Phasenverzahnung als Versuch einer gezielten Platzierung von Qualifizierungsetappen im berufsbiografischen Kontinuum von Lehrpersonen, so erweist sich der Praxisbezug in seinen heterogenen Facetten als neuralgische Platzierungsvariable.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Criblez, L.** (1998). Professional Development Schools – ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (1), 69–77.
- Daschner, P.** (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R.** (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@*, Nr. 26, 1–27.
- Döbrich, P., Klemm, K., Knauss, G. & Lange, H.** (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/edu/school/supplement.pdf> (27.09.2017).
- Edelhoff, C.** (2004). *Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung*. Vortrag aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Gießen am 13. Juli 2004. Verfügbar unter: http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/55-christoph-edelhoff-erfahrung-und-professionalisierung-theorie-geleitete-und-praxisorientierte-lehrerfortbildung (27.09.2017).
- Europäische Kommission.** (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Furger, M.** (2010). «Wir sind nicht nur Ausbildungsstätte». Interview mit Hermann Fomeck. *NZZ am Sonntag*, 7. November. Verfügbar unter: https://www.nzz.ch/wir_sind_nicht_nur_ausbildungsstaette-1.8293127 (27.09.2017).
- Hanisch, R. & Lichtenfeld, M.** (2009). Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. *PÄD-Forum*, 37/28 (1), 17–20.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Heise, M.** (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 513–531.
- Hollick, D.** (2013). *Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Eine explorative Studie über subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Kassel: Kassel University Press.

- Horstendahl, M. & Herrmann, U.** (2001). Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 43–61.
- Huber, L.** (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39 (4), 193–200.
- Huber, L., Lange, H. & Terhart, E.** (2003). *Lehrer fördern. Vorstudie zur Deutschen Lehrerbildung*. Hamburg: Golin Wissenschaftsmanagement.
- Koch, M.** (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung – Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Nr. 4, 1–35.
- Kultusministerkonferenz.** (2003). *Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern. Nationaler Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.oecd.org/edu/school/Nationaler%20Hintergrundbericht%20\(CBR\).pdf](https://www.oecd.org/edu/school/Nationaler%20Hintergrundbericht%20(CBR).pdf) (28.09.2017).
- Kultusministerkonferenz.** (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.03.2017). Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Landert, C.** (1999). *Evaluation der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5), 1–17.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M.** (2003). *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz*. Aarau: Coreched.
- Oelkers, J.** (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Onlinejournal*, 1 (0), 1–10.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Bern: SKBF.
- Perschke, A.** (2013). *Zur Verstärkung des Praxisbezugs in der dritten Phase der Lehrerbildung für Berufspädagogen an berufsbildenden Schulen in Sachsen* (Dissertation). Dresden: Technische Universität Dresden.
- Radtke, F.-O.** (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Sowi-Onlinejournal*, 1 (0), 1–8.
- Reinmann, G.** (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 45–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Renkl, A.** (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78–92.
- Reusser, K. & Tremp, P.** (2008). Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.
- Scheidig, F.** (2016). Kohärente Studienarchitekturen im hochschul(-didakt-)ischen Mehrebenensystem. Modi und Barrieren kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung. In J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber & C.F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* (S. 39–50). St. Pölten: ikon.
- Scheidig, F.** (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der «morphologische Kasten» als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrerbildung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Wildt, J.** (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.

Autor

Falk Scheidig, Dr., Leiter Stabsstelle Lehrentwicklung, Pädagogische Hochschule FHNW, falk.scheidig@fhnw.ch

Wie informell ist die Professionalisierung von Lehrpersonen?

Reinhard Zürcher und Karin Riedl

Zusammenfassung Die Weiterbildung bzw. Professionalisierung von Lehrpersonen in Schulen und Hochschulen findet in beträchtlichem Ausmass jenseits formaler Bildungsmassnahmen statt. Dieses Lernen wird generell als «informelle Weiterbildung» bezeichnet, obwohl manche Teilaspekte der damit verbundenen Lernprozesse eher dem formalen Lernen zugerechnet werden könnten. Im vorliegenden Beitrag wird ein Modell präsentiert, das die Professionalisierung von Lehrpersonen als Formalisierungsmuster interpretiert. Die Basis dieses Modells bilden die der informellen Weiterbildung von Lehrpersonen zugeordneten Aktivitäten.

Schlagwörter Professionalisierung von Lehrpersonen – Praxistheorie – informelles Lernen – Formalisierung – Formalisierungsmodell

To what extent is teacher professionalization informal?

Abstract To a considerable extent, professional development in schools and universities takes place beyond formal educational settings. This type of teacher learning is generally defined as «informal continuing education» although some aspects of such learning processes bear a similarity to formal learning. This paper presents a model that visualizes the professional learning of teachers as a formalization pattern that is based on the activities that are characteristic of informal professionalization.

Keywords professional development – practice theory – informal learning – formalization – formalization model

1 Einleitung

Die Relevanz informellen Lernens im Lehrberuf kann kaum überschätzt werden. (Heise, 2009b, S. 258)

Lehrpersonen halten die informelle Weiterbildung in ihrem Berufsleben meist für gewichtiger als die formale (Clark, Livingstone & Smaller, 2012, S. 54; Kuwan, Thebis, Gnahs, Sandau & Seidel, 2003, S. 185). Der informellen Weiterbildung werden alle Aktivitäten fachlicher, fachdidaktischer oder pädagogischer Art zugerechnet, die jenseits formaler Kurse und Lehrgänge der Professionalisierung dienen. Im weiteren Sinn sind auch Aktivitäten der täglichen Berufspraxis damit verknüpft: eine Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen und zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen, sich Autorität verschaffen, ein produktives Lernklima herstellen etc. Im Laufe der Jahre führen diese Aktivitäten zu einer kompetenten Unterrichtspraxis und zur routinierten Ausübung des Lehrberufs.

Die Bildungsforschung widmete sich erst in den letzten 15 Jahren verstärkt der informellen Professionalisierung von Lehrpersonen in Schulen und Hochschulen (Heiner & Wildt, 2013; Heise, 2009a; Hoekstra, 2007; Kwakman, 2003). Ein Grund dafür liegt in der Aktualität der bildungspolitischen, ökonomischen und pädagogischen Dimension des informellen Lernens, dessen Ausmass und dessen Bedeutung erst langsam sichtbar werden. Einen weiteren Grund bildet – nicht zuletzt als Folge wachsender Kritik an den Bildungssystemen – die Intensivierung des Diskurses zur Professionalisierung von Lehrpersonen, und ein dritter Grund besteht in der Orientierung an der «Kompetenz», dem Leitmotiv der gegenwärtigen Aus- und Weiterbildung. Da ein beträchtlicher Anteil des Wissens und Könnens von Lehrpersonen in der auf ihre Ausbildung folgenden Praxis erworben wird, stellt sich die Frage, wie informell erworbene Kompetenzen gefördert und nachgewiesen werden können.

Neben dem informellen Lernen, der Professionalisierung und der Kompetenzorientierung gibt es weitere Diskurse, zu denen sich für die informelle Professionalisierung von Lehrpersonen Bezüge (und Abgrenzungen) finden lassen. Von besonderem Interesse sind hier Praxistheorien (Reckwitz, 2003) und insbesondere soziomaterielle Ansätze (Mulcahy, 2011; Zürcher, 2015), die neben der Bedeutung des Sozialen die materielle Umwelt von Akteurinnen und Akteuren – Texte, Instrumente, Körper, Räume – ins Zentrum von Untersuchungen stellen. Auch das «Lernen am Arbeitsplatz» (Hoekstra, Kuntz & Newton, 2017), das implizite Lernen/Wissen (Neuweg, 2002), die Betrachtung der Lernräume (Overwien, 2009) sowie über soziale Medien vermittelte informelle Lernprozesse (Rohs, 2013) sind für die informelle Professionalisierung von Lehrpersonen relevant. Eine Gesamtsicht würde so etwas wie eine «informelle Lernökologie» ergeben.

Im vorliegenden Beitrag wird auf einen Teilaspekt dieser Lernökologie Bezug genommen, und zwar auf die Frage nach der Formalisierung von Lernprozessen. Die bisherigen Untersuchungen zum informellen Lernen bzw. zur informellen Professionalisierung von Lehrpersonen stehen, so sie sich auf Quantifizierungen – z.B. informelles Lernen in Stunden pro Woche – einliessen, auf schwankendem Boden: Sie basieren auf einem undifferenzierten und uneinheitlichen Begriff des informellen Lernens und blenden das unbewusste informelle Lernen zum Teil aus (Rohs, 2009, S. 39–40). Die Erhebungen begnügen sich meist mit Aussagen der Befragten darüber, was diese in einem vergangenen Zeitintervall ausserhalb formal organisierter Bildungsaktivitäten gelernt zu haben glauben. Damit hängen die Ergebnisse davon ab, was sich die Befragten unter «informellem Lernen» vorstellen, und davon, woran sie sich erinnern. Überdies werden in den Untersuchungen unterschiedliche Fragebögen und Methoden eingesetzt, was die Vergleichbarkeit beeinträchtigt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Ergebnisse der Erhebungen wie ein Sternenhimmel streuen (Rohs, 2009).

Für die Lehrpraxis würde eine genauere Einsicht in informelle Lernprozesse ein Mass dafür liefern, inwieweit die verschiedenen Variablen der Lernprozesse reguliert und

regulierbar sind. Damit könnten Lernprozesse besser geplant werden und die informelle Professionalisierung der Lehrpersonen könnte gezielter gefördert werden. Auch würde sich die Aufmerksamkeit gegenüber nicht geplanten Lernaktivitäten erhöhen, was wiederum ein besseres Verständnis informell erworbener Kompetenzen und deren allfälliger Validierung zur Folge hätte.

Noch eine Anmerkung: In dieser Arbeit wird der Aspekt der Informalität im Zusammenhang mit Lernen, Kompetenzorientierung, Weiterbildung und Professionalisierung untersucht. Die unterschiedliche Bedeutung dieser Begriffe spielt für das Formalisierungsmodell selbst keine Rolle, da es auf allgemeiner Ebene *jede* Art von Lernprozessen abbildet. Ähnliches gilt für die Differenzierung von Schule und Hochschule: Der unterschiedliche Kontext zeigt sich nicht in der Struktur des Modells, sondern allenfalls in den Formalisierungsmustern, welche die jeweiligen Lernprozesse im Modell abbilden.*

2 Ziel und Methode

Bis heute kann nicht von einer einheitlichen Definition informellen Lernens ausgegangen werden. (Overwien, 2005, S. 340)

Die Bildungsforschung ist mit dem Problem konfrontiert, dass die informelle Professionalisierung von Lehrpersonen einerseits zwar von enormer Bedeutung ist, informelle Lernprozesse andererseits aber aussergewöhnlich komplex, konzeptionell mangelhaft modelliert und schwierig zu erforschen sind. Diese mangelhafte Modellierung versucht die vorliegende Arbeit zu verbessern, da nur ein differenziertes Modell die Aussicht bietet, komplexe Lernprozesse zumindest annähernd darstellen zu können. Das Ziel liegt in der Konstruktion eines Modells, das als Werkzeug dafür dient, das Ausmass der Formalisierung jener Aktivitäten von Lehrpersonen darzustellen, die zu deren Professionalisierung beitragen.

Die informelle Professionalisierung von Lehrpersonen setzt sich aus zahlreichen Tätigkeiten zusammen. Der erste Schritt zur Modellierung der Professionalisierung besteht somit darin, diese Tätigkeiten zu identifizieren, um sie in der Folge im Hinblick auf ihren Formalisierungsgrad zu untersuchen. Dafür wird nachfolgend ein drei Tabellen umfassendes Analyseraster jener Tätigkeiten konzipiert, die zur informellen Professionalisierung von Lehrpersonen führen (können). Aus den bisher in der Literatur vorliegenden Listen der Tätigkeiten (Heise, 2009a; Hoekstra, 2007; Kwakman, 2003), die bei der informellen Weiterbildung von Lehrpersonen eine Rolle spielen, wird zunächst eine vereinheitlichte und ergänzte Liste erstellt, wobei die Tätigkeiten zum Teil unter neue Kategorien subsumiert werden (vgl. Tabelle 1). In einer weiteren Tabelle werden die «soziologischen» Kontextparameter der informellen Weiterbildung von Lehrper-

* Wir danken Prof. Dr. Matthias Rohs für wertvolle Hinweise und Anregungen.

sonen zusammengefasst (vgl. Tabelle 2), während die letzte Tabelle die formalisierbaren Deskriptoren der Lernprozesse enthält (vgl. Tabelle 3).

Der zweite Schritt besteht in der Verknüpfung dieser Deskriptoren mit einem Kontinuummodell, das den Bereich zwischen informellem und formalem Lernen neu interpretiert und differenziert. Kontinuummodelle wurden bereits mehrfach vorgeschlagen (z.B. von Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003, S. 23), um die simple Zuordnung von Lernprozessen zu einer der drei Domänen «formales Lernen», «nicht formales Lernen» und «informelles Lernen» zu überwinden. Ein Kontinuummodell erscheint auch für die informelle Weiterbildung von Lehrpersonen erforderlich, da deren Lernprozesse jenseits der formalen Weiterbildung nach wie vor in die Schublade «informelles Lernen» geworfen werden, obwohl sie offensichtlich ganz unterschiedliche Regulierungsgrade aufweisen. Auch war es bisher, von wenigen Ausnahmen (z.B. Straka, 2009) abgesehen, üblich, Definitionen des informellen Lernens auf der Grundlage einer subjektiven Auswahl einiger weniger Parameter (Ort/Institution, Struktur, pädagogische Steuerung, Zertifizierung etc.) zu postulieren.

Für die Differenzierung der Lernprozesse entlang dieses Kontinuums wird der Begriff der «Formalisierung» vorgeschlagen, womit eine Neudefinition des Begriffs des informellen Lernens auf allgemeiner Ebene einhergeht (Zürcher, 2015, S. 77). Ausgehend davon, dass sich die Begriffe «formal» und «informell» auf den Formbegriff beziehen, wird die Formalisierung eines Lernprozesses in Abgrenzung zu seiner «Formierung» als progressive Regulierung interpretiert: Je höher der Formalisierungsgrad eines Lernprozesses ist, desto weitgehender ist dieser reguliert, geordnet und strukturiert. Das auf diesen Voraussetzungen basierende Formalisierungsmodell wird in Abschnitt 5 vorgestellt. Mit diesem Modell sollte es erstmals möglich sein, zumindest in einfachen Fällen zu quantitativen Aussagen über den Formalisierungszustand einzelner Deskriptoren der unter «informelle Professionalisierung» behandelten Lernprozesse zu kommen.

Methodologisch gesehen handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit somit nicht um einen empirischen, sondern um einen modelltheoretischen Ansatz. Das Modell wurde 2010 in ersten Ansätzen vorgestellt und seither kontinuierlich weiterentwickelt (Zürcher, 2010, 2015). Was die Tätigkeitslisten der Lehrpersonen betrifft, die nun erstmals dem Modell zugrunde gelegt werden, so liegt der Rückgriff auf die Literatur nahe, da die in den betreffenden Studien untersuchten Tätigkeiten bereits durch Forschungsergebnisse abgesichert sind.

3 Professionalisierungspraktiken jenseits formaler Weiterbildung

Um sich der informellen Weiterbildung von Lehrpersonen anzunähern, wird ihre Tätigkeit aus der Perspektive der Praxistheorie betrachtet. Die Praxistheorie sieht eine *Praktik* als kleinste Einheit des Sozialen, als einen «Komplex aus regelmäßigen Verhaltens-

akten und praktischem Verstehen» (Reckwitz, 2003, S. 290), der auf einer materiellen Struktur basiert: «Eine Praktik *besteht* aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers» (Reckwitz, 2003, S. 290, Hervorhebung im Original). Neben der Materialität der Körper und Dinge und ihrem inkorporierten Wissen als Kennzeichen sozialer Praktiken ist die Praxistheorie mit der Annahme einer «informellen» bzw. «impliziten» Logik des Sozialen und des Handelns verknüpft (Reckwitz, 2003, S. 291). In diesem Sinn können auch Lehren, Lernen und Professionalisierung als Bündel von Praktiken gesehen werden: «it's *practices that produce learning*» (Mulcahy, 2011, S. 1, Hervorhebung im Original).

Ähnlich wie in der Schule ist auch auf Hochschulebene die Theoriearbeit zur Professionalisierung von Lehrpersonen noch nicht abgeschlossen. Zur Lehrkompetenz stellt Trautwein (2013, S. 117) fest: «Ein Modell, das Prozesse der Lehrkompetenzentwicklung bei Hochschullehrenden umfassend beschreibt, ist nicht bekannt.» Es liegt inzwischen jedoch eine Reihe elaborierter Modelle vor, die verschiedene Schwerpunkte der Professionalisierung unter die Lupe nehmen. *Strukturmodelle* konzentrieren sich auf die Arten des Wissens und Könnens, auf die Längs- und Querschnittfelder, in denen Kompetenz entwickelt wird. *Entwicklungs-/Prozessmodelle* sollen die Dynamik des Lernens erfassen. Struktur- und Entwicklungsmodelle verbinden die in Untersuchungen erhobenen Daten mit übergreifenden Theorien wie der Praxistheorie oder mit soziomateriellen Ansätzen.

Während aus bildungspolitischer und pragmatischer Sicht gefordert wird, in der Weiterbildung von Lehrpersonen formales und informelles Lernen zu verknüpfen (Schiefer & Tremp, 2008, S. 48–49), gehen Strukturtheorien auf das informelle Lernen nicht explizit ein. Dies gilt sowohl für ältere Ansätze wie den strukturfunktionalistischen Ansatz und Oevermanns strukturtheoretischen Ansatz (Kreis, 2009, S. 49–54) als auch für neuere Ansätze wie das 5-Domänen-Modell der Professionalität (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2008) oder das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz (Trautwein, 2013, S. 107–117; Trautwein & Merkt, 2013). Im Zentrum von Strukturtheorien stehen Erfahrungen und deren Verarbeitung (Coelen, Gusinde, Lieske & Trautmann, 2016, S. 329).

Neuere Entwicklungstheorien integrieren das informelle Lernen sehr wohl. Sie gehen über das einfache 5-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986) hinaus, das optimistisch an eine kontinuierliche «Höherentwicklung» glaubt und nicht berücksichtigt, dass Professionalisierung auch zu Verengung, Erstarrung und «Übervertrautheit mit Schule und Unterricht» (Herzog & von Felten, 2001, S. 21) führen kann. Als Beispiel sei hier das Entwicklungs- und Prozessmodell erwähnt, das im Zuge von Untersuchungen der Lehrkompetenz an Hochschulen im Projekt ProfiLe («Professionalisierung in der Lehre. Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung») erarbeitet wurde (Heiner & Wildt, 2009). In diesem Modell entspricht Professionalisierung einem nicht linearen Prozess der Entwicklung und Aushandlung von Kompe-

tenzen, der sich als Rhizom ausprägt (Heiner, 2013, S. 65). Lehrkompetenz entfaltet sich durch sich ausdifferenzierende Kompetenzentwicklungen fachwissenschaftlich und didaktisch heterogen in einer Mischung von informellen und formellen Prozessen (Heiner, 2013, S. 76). In diesem Entwicklungsmodell wird weder das formale noch das informelle Lernen priorisiert.

Ein Ansatz zur Bestimmung von Professionalisierung besteht darin, jenes Wissen und Können aufzulisten, das Lehrpersonen für ihre Arbeit bzw. für ihre Lehre benötigen, was gemeinhin in den inzwischen zahllosen fachspezifischen und generativen Kompetenzaufzählungen resultiert. Eine andere Vorgehensweise liegt darin, einen Kompetenzbegriff zu formulieren, «der neben den Dimensionen einschlägigen Wissens und Könnens sowohl eine grundlegende Kreativität professionalisierten Handelns sowie dessen Situiertheit als Antwort auf gegebene Strukturen in den Vordergrund rückt» (Schrittesser, 2012, S. 174), was im 5-Domänen-Modell (Schratz et al., 2008) versucht wurde.

Über welche Tätigkeiten verläuft nun die informelle Weiterbildung von Lehrpersonen? Hier liegen in der Literatur diverse, mehr oder weniger differenzierte Listen vor, bei denen sich die Frage stellt, was denn alles unter «berufsrelevante informelle Weiterbildung» falle. Findet diese lediglich im Arbeitskontext statt? Und worin besteht dieser? Meist wird der Arbeitskontext auf den Hörsaal bzw. auf das Klassenzimmer und auf weitere Räume wie Kabinett, Labor und Turnhalle beschränkt; in erweiterter Perspektive werden auch ausserschulische Netzwerke und Bildungsk Kooperationen als Arbeitskontext gesehen (Kwakman, 2003, S. 150–151). Im vorliegenden Beitrag werden Tätigkeiten ausserhalb der Arbeit miteinbezogen, da manche der dabei erworbenen Kompetenzen berufsrelevant sein können. Wenn eine Lehrperson beispielsweise im Urlaub eine grössere Reise organisiert, Bergsteigen geht oder sich ehrenamtlich betätigt, so kann das dabei erworbene Wissen und Können die Lehrtätigkeit beeinflussen.

In der Literatur werden die Tätigkeiten, die zur Professionalisierung von Lehrpersonen führen (können), fallweise bestimmten Kategorien zugeordnet. Für das in Tabelle 1 wiedergegebene Ordnungsraster wurden die Kategorien von Kwakman (2003, S. 155) als Ausgangspunkt herangezogen, erweitert und ergänzt. Die aufgelisteten Tätigkeiten können entweder *allein*, *für andere* oder *mit anderen gemeinsam* ausgeführt werden, wobei auffällt, dass die meisten Tätigkeiten auch kollektiv durchführbar sind. Einzelne der Tätigkeiten können gleichzeitig in verschiedene Spalten gesetzt werden; Praxisgemeinschaften bilden sich beispielsweise auch im Forschungsbetrieb und sogenannte «Professionelle Lerngemeinschaften» dienen auch der Weiterbildung von Lehrpersonen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die in Tabelle 1 aufgeführten Tätigkeiten wirklich als informell oder doch eher als formal zu betrachten sind. Gehört die Vorbereitung von Unterricht oder einer Vorlesung nicht zur formalen Praxis? Ist die Erstellung von Materialien, die sich womöglich noch an einem Curriculum orientieren, eine rein informelle Angelegenheit? Ist eine Tagung mit vorgeplantem Ablauf schon deshalb

Wie informell ist die Professionalisierung von Lehrpersonen?

Tabelle 1: Tätigkeiten, die zur Professionalisierung von Lehrpersonen führen können

Lehre	Weiterbildung/ Forschung	Organisation/ Entwicklung	Tätigkeiten ausserhalb der Institution
Planung und Vorbereitung von Lehrveranstaltungen	Printmedien	Betreuung eines Kabinetts, Labors, Ateliers etc.	Tagungen, Fachmessen
Erstellung von Materialien	Radio/TV	Organisation von Veranstaltungen	Exkursionen (Science Center, Gedenkstätten, Industrieanlagen etc.)
Tausch von Materialien	Digitale/soziale Medien	Gespräche (mit anderen Lehrpersonen, mit der Direktion)	Kultur (Museen, Theater, Konzerte etc.)
Konzeption von Curricula	Forschungsprojekte	Konferenzen	Familie
Vortrag/Lehrgespräch	Weiterbildungs- bzw. Forschungsberatung	Teamsitzungen	Ehrenamtliche Tätigkeiten
Experimente	Betreuung von Fach- bzw. Forschungsarbeiten	Arbeitsgruppen (z.B. Schulentwicklung)	Betreuung/Pflege
Beobachtungen	Tutoring	Praxisgemeinschaften	Hobbys/Freizeitaktivitäten/Reisen
Teamteaching/ partizipative Lehre	Mentoring	Professionelle Lerngemeinschaften	Wandertage
Reflexion der Lehre/ Erfahrungsaustausch	Coaching		Beratung externer Personen
Gespräche (mit anderen Lehrpersonen, mit Eltern)	Supervision		Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen
Beratung anderer Lehrpersonen	Kommunikation mit Studierenden/ anderen Lehrpersonen/ Vorgesetzten		Besuch anderer Bildungseinrichtungen
Hospitation			

informell, weil sie in einem Tagungshotel stattfindet? Und wenn diese Aktivitäten im Kontinuum zwischen informellem und formalem Lernen verortet sind: An welcher bestimmten Stelle des Kontinuums ist eine Aktivität angesiedelt?

Greifen wir als Beispiel die Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) heraus, die das Lernen von Lehrpersonen mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Personalentwicklung mit der Unterrichtsentwicklung verbindet. PLG weisen die Bestimmungskriterien «Reflektierender Dialog», «Deprivatisierung der Unterrichtspraxis», «Fokus auf Lernen statt auf Lehren», «Zusammenarbeit» und «Gemeinsame handlungsleitende Ziele» auf (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179). Nimmt man einen ersten Versuch vor, den Formalisierungsgrad von PLG zu bestimmen, so lässt sich festhalten: Die Organisation von PLG wird unter den beteiligten Lehrpersonen ausgehandelt; der Ort, die Häufigkeit und die Zeitpunkte der Treffen werden gemeinsam festgelegt. Während also bei der Aushandlung noch Wahlmöglichkeiten existieren, reduzieren sich diese nach der Vereinbarung der Organisation auf wenige Änderungsmöglichkeiten; die Organisation wird somit formalisiert. Die materielle Umgebung (Medien, Objekte, Raum ...) ist nach der Wahl des Treffpunkts nur in geringem Mass veränderbar, während die soziale Umgebung im Hinblick auf Vernetzungsgrad, Kooperationshäufigkeit etc. gewisse Freiräume bietet. Im Hinblick auf den Lernprozess sind die Ziele und Inhalte, die Methoden und die Strategien mitbestimmbar, werden aber nach Übereinkunft fixiert. Die grössten Freiräume bieten psychische Deskriptoren wie Motivation und

Reflexion, wobei auch hier noch gewisse Determinierungen (z.B. durch die Sozialisation) vorliegen können.

4 Deskriptoren der Formalisierung von Lernprozessen

Um Aussagen über den Formalisierungsgrad der mit der Professionalisierung von Lehrpersonen verbundenen Lernprozesse treffen zu können, müssen jene Deskriptoren identifiziert werden, die diese Professionalisierung primär charakterisieren. Für die in Tabelle 2 und Tabelle 3 aufgeführten Raster zur Analyse der Formalisierung wurden zwei Arten von Parametern herangezogen: Die *soziologischen Parameter* charakterisieren die Lehrperson in ihrem Kontext; die *Lernprozessparameter* charakterisieren ihre Professionalisierung. Diese Parameter wiederum werden aus Gründen der Übersichtlichkeit in didaktische (Lernorganisation, Lernprozess, Lernumgebung), materielle, soziale und psychische Deskriptoren unterteilt, obwohl sie in der Praxis meist relational verschränkt sind. Tabelle 2 fasst jene Deskriptoren zusammen, die mit der informellen Professionalisierung von Lehrpersonen in Beziehung gesetzt werden können, während Tabelle 3 eine Zusammenstellung der wichtigsten formalisierbaren Merkmale von Lernprozessen enthält. Letztere weist Kriterien auf, mit deren Hilfe die Lernprozesse von Lehrpersonen untersucht werden können. In der rechten Spalte sind Vorschläge dazu aufgeführt, wie diese Kriterien operationalisiert werden können bzw. wie sie fallweise in der Literatur operationalisiert worden sind.

5 Das Formalisierungsmodell der Professionalisierung

Das Formalisierungsmodell versucht die Frage zu beantworten, *in welchem Ausmass* Lernprozesse und im Besonderen die mit der Professionalisierung von Lehrpersonen verbundenen Tätigkeiten formalisiert sind. Dazu greifen wir die in Tabelle 3 genannten Deskriptoren wieder auf und stellen sie hinsichtlich ihres Formalisierungsgrads (bzw. Informalisierungsgrads; vgl. Arnold, 2016, S. 484–486) dar. Als Darstellungsform wird für jeden Deskriptor – z.B. «Raum» oder «Vernetzungsgrad» – ein eigenes, sich vom informellen bis zum formalen Pol erstreckendes Kontinuum gewählt, da jeder Deskriptor in unterschiedlichem Ausmass formalisiert sein kann. Liest jemand beispielsweise als Vorbereitung auf den Urlaub ein Sprachlehrbuch, so ist dieses in Bezug auf die Strukturierung seines Inhalts hochgradiger formalisiert als eine Projektarbeit in der Schule. Die Summe der einzelnen Kontinua ergibt das Formalisierungsmuster des aktuellen Lernprozesses (Zürcher, 2015, S. 77, 83). Dieses Muster ist zeitabhängig; es ändert sich, sobald ein Deskriptor im Laufe des Lernprozesses seinen Formalisierungszustand wechselt. Das Schema in Abbildung 1 zeigt einen möglichen Lernprozess (LP) einer Lehrperson zu einem bestimmten Zeitpunkt im Laufe ihrer Professionalisierung.

Wie informell ist die Professionalisierung von Lehrpersonen?

Tabelle 2: Analyseraster für die Professionalisierung von Lehrpersonen jenseits formaler Aus- und Weiterbildung

Soziologische Parameter der Professionalisierung	
Deskriptoren	Differenzierung
Formale Ausbildung (fAB)	Art des akademischen Abschlusses; Art des Lehramts
Formale Weiterbildung (fWB)	Kurse; Lehrgänge; etc.
Berufliche Funktion	Lehrtätigkeit; Forschung; Administration
Ausmass der Berufstätigkeit	halbtags – ganztags – Bruchteil
Berufsalter/Berufserfahrung	Beginnende Lehrpersonen; erfahrene Lehrpersonen
Berufliche Zufriedenheit	Skala von «nicht zufrieden» bis «sehr zufrieden»
Art der Institution	Schule; pädagogische Hochschule; Universität
Informelle Weiterbildung (iWB)	Berufspraxis; ausserschulische/ausseruniversitäre Praxis
Vergleich iWB – fWB	jeweilige Bedeutung für die Lehrpersonen
Vergleich der iWB verschiedener Berufsgruppen	Beispiel: «Lehrer – Ärzte – Juristen – Ingenieure – sonstige Akademiker» (Heise, 2009a, S. 58)
Orte der iWB	eigene Institution und deren Räume; externe Bildungseinrichtungen; Einrichtungen für Kultur und Sport; Gaststätten; Werkstätten; Stadtraum; Natur; Verbindungswege
Zeitpunkte der iWB	Uhrzeit
Dauer der iWB	Stunden pro Woche
Häufigkeit informeller Lernhandlungen	Skala von «gering» bis «hoch» Beispielranking: von «Gegenseitige Unterrichtshospitationen» bis «Studium fachinhaltlicher Literatur» (Kwakman, 2003, S. 164)
Favorisierte informelle Lernkonstellationen	Beispielranking: «allein» – «mit anderen» – «beide Formen gleichzeitig» – «situationsabhängig» (Smaller, Clark, Hart, Livingstone & Noormohamed, 2000, S. 14–15)

Tabelle 3: Raster zur Analyse der Formalisierung der Lernprozesse von Lehrpersonen

Formalisierbare Parameter der Lernprozesse von Lehrpersonen	
Lernorganisation	Differenzierung
Planung	Lehrperson – Kollektiv
Durchführung	Lehrperson – Kollektiv
Validierung	Lehrperson – Kollektiv; Bildungsinstitution; Behörde
Nachweis	kein Nachweis; Teilnahmebestätigung; Kompetenznachweis; Betriebszertifikat; behördliches Zertifikat

Lernprozess (im engeren Sinn)	Differenzierung
Lernorte	vgl. Tabelle 2
Lernzeiten, Lerndauern	vgl. Tabelle 2
Lehrende Instanz	Lehrende Instanz selbst; andere Lehrperson; Kollektiv; Lebewesen; Lehrmaterial; Objekt/Artefakt
Lehrziele	Festlegung durch Lehrperson – Kollektiv – Institution – Behörde
Lernziele	selbst (Lehrperson)
Inhalte	Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Überzeugungen und Werthaltungen Struktur der Inhalte
Wissen	Wissensart (z.B. Fachwissen; fachdidaktisches Wissen; pädagogisches Wissen) Explizitheit (implizites/explicites Wissen)
Methoden	Lehrmethoden – Lernmethoden; Freiheit des Umgangs mit Methoden
Strategien	Lehrstrategien – Lernstrategien
Steuerung	selbst; externe Instanz; Kontext
Mentale Instrumente	Gedanke, Plan, Konzept, Modell, Skript, Muster etc.
Lernunterstützung	Beratung; Begleitung; Coaching; Mentoring; Supervision
Diagnose/Evaluation	diagnostisch – formativ – summativ
Materielle Deskriptoren	Differenzierung
Arbeitsplatz	Lernförderliche Gestaltung
Medien	Printmedien – audiovisuelle Medien – digitale/soziale Medien Zugang zu Medien Nähe der Medien
Materielle Instrumente	Werkzeuge; Maschinen
Materialien/Artefakte/Objekte	offen – teiloffen – geschlossen unbearbeitet – halb fertig – fertig
Körper	eigener Körper; andere Körper Distribution (z.B. Sitzordnung) Mobilität/Bewegungsverhalten
Soziale Deskriptoren	Differenzierung
Sozialraum	Arbeitsumfeld; soziales Umfeld; Vereine/Initiativen; Öffentlichkeit
Soziale Konstellation	Individuum; Tandem; Einzelperson mit Gruppe; Gruppe; Gesamtkollegium
Kommunikation	Lehrperson mit: Schülerinnen und Schülern – anderen Lehrpersonen (intern, extern) – Administration (Institution, System) – externen Fachleuten
Kooperation	wie «Kommunikation»
Kooperationsfähigkeit	wie «Kommunikation»
Vernetzungsgrad	wie «Kommunikation»
Autonomie/Heteronomie	Kontinuum von Selbstbestimmung bis Fremdbestimmung
Nähe	Nähe der Kolleginnen und Kollegen
Soziale Instrumente	Handlungen; Massnahmen; Anleitungen/Anweisungen

Psychische Deskriptoren	Differenzierung
Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit; Kompetenzerleben
Motivation	aktuell – habituell intrinsisch – extrinsisch
Volltion	des Lehrens – des Lernens intrinsisch – extrinsisch
Bewusstsein	praktisches Bewusstsein; diskursives Bewusstsein (Giddens, 1997)
Intention	beabsichtigtes – reaktives – implizites Lernen (Hoekstra, 2007, S. 32–34)
Intentionalität	intentional – nicht intentional (Reischmann, 2004)
Reflexivität	action-oriented reflection; meaning-oriented reflection (Hoekstra, 2007, S. 55)
Interesse der anderen	Interesse der Kolleginnen und Kollegen; Interesse der Leitung

In diesem Formalisierungsmodell entspricht das in der Literatur zur informellen Weiterbildung von Lehrpersonen als «informelles Lernen» bezeichnete Lernen der Zone gering bis mässig formalisierter Lernprozesse. Auch ist zu berücksichtigen, dass einige Deskriptoren nicht durchgehend kontinuierlich sind, sondern – wie beispielsweise «Nachweis» – in der Auswahl einiger Möglichkeiten bestehen. Die Festlegung eines Masses für den Grad der Formalisierung ist ein kritischer Punkt. Ziehen wir als einfaches Beispiel den Parameter «Lernort» heran, an dem sich eine Lehrperson während ihres Professionalisierungsprozesses aufhält, so lässt sich eine Reihe dafür infrage kommender Orte benennen, wovon der Lehrperson ein Teil vorgegeben ist, z.B. das Klassenzimmer bzw. der Hörsaal oder Praktikums- und Veranstaltungsräume. Der Formalisierungsgrad des Lernorts ist dann das Verhältnis der Zahl vorgegebener zur Gesamtzahl möglicher Orte. Eine analoge Relation gilt für alle Deskriptoren, nur ist sie für manche nicht einfach zu bestimmen. Für das Verhältnis der Lerninhalte muss beispielsweise zuerst festgelegt werden, was *ein* Lerninhalt bedeutet, ehe das Verhältnis der Zahl wählbarer zur Gesamtzahl möglicher Lerninhalte ermittelt werden kann. An die Grenzen des Bestimmbaren gelangt man bei psychischen Deskriptoren, zumal diese viel eher fließenden Intensitätsänderungen als quantifizierbaren Zuständen entsprechen und zum Teil auch noch unbewusst sind. Dieses Feld bleibt der empirischen Psychologie überlassen.

Zu beachten ist, dass derartige Formalisierungsmuster im Verlauf der Lernprozesse nicht stabil bleiben, sondern mit jeder Änderung des Formalisierungsgrads eines Deskriptors fluktuieren. Darin spiegelt sich die Komplexität von Lernprozessen, wie sie im rhizomatischen Entwicklungsmodell von Heiner und Wildt (2013) zum Ausdruck kommt. Die Erstellung eines Formalisierungsmusters für einen tatsächlichen Lernprozess ist aufwendig: Erstens ist für jeden einzelnen Deskriptor eine geeignete Masseinheit zu finden und zweitens ist zu eruieren, wie und unter welchen Umständen sich die betreffende Lehrperson weiterbildet. Da Interviews hierzu – wie in Abschnitt 1 erwähnt – nicht genügen, muss eine Kombination verschiedener Methoden (z.B. neben

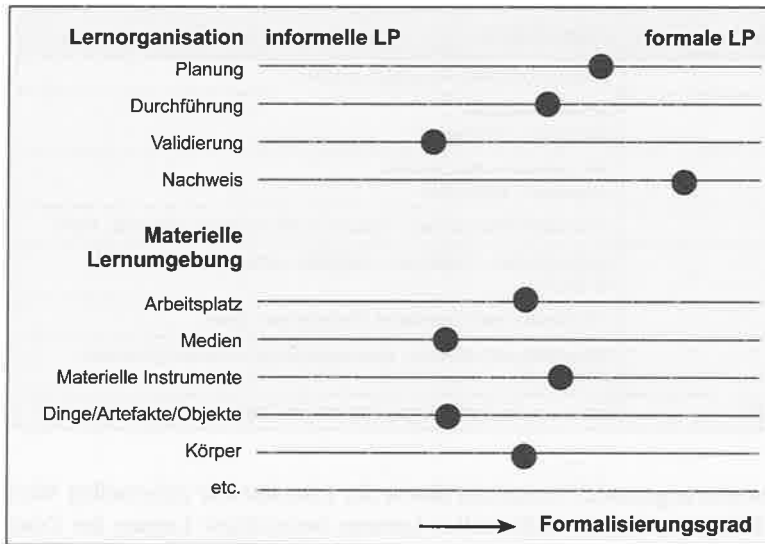


Abbildung 1: Formalisierungsmuster eines fiktiven Lernprozesses einer Lehrperson zu einem bestimmten Zeitpunkt (LP = Lernprozesse; Deskriptoren vgl. Tabelle 3).

einem quantitativen Ansatz zusätzlich ethnografische Verfahren) gewählt werden. Eine genaue Auskunft über die informelle Professionalisierung ist nicht einfach zu haben.

6 Fazit und Ausblick

Was ist mit dem Formalisierungsmodell gewonnen? Ob es sich für die Erforschung der informellen Professionalisierung von Lehrpersonen als nützlich erweist, zeigt sich letzten Endes erst dann, wenn empirische Untersuchungen auf seiner Basis durchgeführt werden. Vorläufig bietet es neben einer umfassenderen Übersicht über diejenigen Tätigkeiten von Lehrpersonen, die zu ihrer (informellen) Professionalisierung führen, eine neue Sichtweise der Formalisierung, indem es diese auf eine allgemeine Definition der Regulierung von Lernprozessen zurückführt. Das Formalisierungsmodell selbst bringt erstmals das Bild eines dynamischen Formalisierungsmusters ins Spiel, das der komplexen Realität von Lernprozessen besser angepasst zu sein scheint als die bisherige Zuordnung zu einer der drei Domänen «formal», «nicht formal» und «informell» bzw. zu einer unspezifizierten Zone im einfachen Kontinuum vom informellen bis zum formalen Lernen.

Das Modell eröffnet auch die Möglichkeit, die informelle Weiterbildung von Lehrpersonen zwanglos mit ihrer formalen Weiterbildung in Zusammenhang zu bringen. Während die Verbindung von formalem und informellem Lernen immer noch als Problem

gesehen wird (Hager, 1998, S. 525–526), bilden diese beiden Lernformen im Formalisierungsmodell lediglich die Pole eines Kontinuums mit graduellen Übergängen. Das Modell setzt jedoch eine strikte Beschränkung auf den Formalisierungsbegriff voraus und vermeidet auf diese Weise Überlagerungen, die dadurch entstehen, dass das informelle Lernen mit anderen Lernformen (selbstgesteuertes Lernen, implizites Lernen etc.) gleichgesetzt wird.

In jüngster Zeit hat sich die Auseinandersetzung mit informellem Lernen intensiviert: Drei gewichtige Werke von Niedermair (2015), Harring, Witte und Burger (2016) sowie Rohs (2016) sind erschienen, die gemeinsam die Aspekte des informellen Lernens weitgehend abdecken. Diese Werke könnten der Erforschung derjenigen Fragen, die bezüglich der Theorie und der Praxis des informellen Lernens bzw. der informellen Professionalisierung von Lehrpersonen im Besonderen noch ungeklärt sind, neue Impulse geben.

Literatur

- Arnold, R. (2016). «Didaktik» informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 483–493). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Clark, R., Livingstone, D. W. & Smaller, H. (Hrsg.). (2012). *Teacher learning and power in the knowledge society*. Rotterdam: Sense.
- Coelen, T., Gusinde, F., Lieske, N. & Trautmann, M. (2016). Informelles Lernen in der Schule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 325–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education & Training*, 50 (4) 521–535.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2016). *Handbuch Informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heiner, M. (2013). Referenzen für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre. Theoretische Anschlüsse – methodische Implikationen. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 61–81). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heiner, M. & Wildt, J. (2009). Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (1), 17–20.
- Heiner, M. & Wildt, J. (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 157–178). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heise, M. (2009a). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.

- Heise, M.** (2009b). Informelles Lernen bei Lehrkräften – Forschungsstand und Perspektiven. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 255–263). Opladen: Barbara Budrich.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hoekstra, A.** (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* (unveröffentlichte Dissertation). Utrecht: Universität Utrecht.
- Hoekstra, A., Kuntz, J. & Newton, P.** (2017). Professional learning of instructors in vocational and professional education. *Professional Development in Education*, Online-Publikation, 31. Januar. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1280523> (27.09.2017).
- Kreis, I.** (2009). *Professionalität im Lehrberuf: Was ist das? Eine Annäherung aus Praxis und Theorie* (unveröffentlichte Dissertation). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Kuwan, H., Thebis, F., Gnahn, D., Sandau, E. & Seidel, S.** (2003). *Berichtssystem Weiterbildung 2000. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildung in Deutschland*. Bonn: BMBF.
- Kwakman, K.** (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170.
- Mulcahy, D.** (2011). *Reconsidering teacher professional learning: A practice-based sociomaterial approach*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Hobart.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1) 10–29.
- Niedermair, G.** (Hrsg.). (2015). *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde*. Linz: Trauner.
- Overwien, B.** (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4) 339–355.
- Overwien, B.** (2009). Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 42–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A.** (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reischmann, J.** (2004). Vom «Lernen en passant» zum «kompositionellen Lernen». *Grundlagen der Weiterbildung*, 15 (2), 92–95.
- Rohs, M.** (2009). Quantitäten informellen Lernens. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 35–42). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohs, M.** (2013). Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Nr. 2, 39–42.
- Rohs, M.** (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner, M. & Tremp, P.** (2008). Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 43–55.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A.** (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- Schrittmesser, I.** (2012). Professionelle Kompetenzen: der Versuch einer systematischen Annäherung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 161–179). Linz: Trauner.
- Smaller, H., Clark, R., Hart, D., Livingstone, D. & Noormohamed, Z.** (2000). *Teacher learning, informal and formal: Results of a Canadian teachers' federation study* (NALL Working Paper Nr. 14). Toronto: University of Toronto.
- Straka, G. A.** (2009). Informal and implicit learning: concepts, communalities and differences. *European Journal of Vocational Training*, 48 (3), 132–145.

- Trautwein, C.** (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 83–129). Bielefeld: Bertelsmann.
- Trautwein, C. & Merkt, M.** (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (3) 50–77.
- Zürcher, R.** (2010). Teaching-learning processes between informality and formalization. In *The Encyclopedia of Informal Education*. London: YMCA George Williams College. Verfügbar unter: www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm (27.09.2017).
- Zürcher, R.** (2015). A sociomaterial model of the teaching-learning continuum. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6 (1), 73–90.

Autor und Autorin

Reinhard Zürcher, Dr., Physiker und Erwachsenenbildner, Koordinator der Qualitätssicherung am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien, Mitglied der ÖFEB, reinhard.zuercher@phwien.ac.at.

Karin Riedl, MEd BEd, Lehrende im Bereich Sachunterricht sowie Gesamtkoordinatorin der Fortbildungen im Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Wien, Mitglied des Netzwerkes ÖKOLOG, karin.riedl@phwien.ac.at

Ausbildungswege von Lehrpersonen für den Unterricht in «Wirtschaft und Gesellschaft» an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen

Doreen Holtsch

Zusammenfassung Lehrpersonen für «Wirtschaft und Gesellschaft» an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen können mit ihrem fachlichen und fachdidaktischen Wissen für die Kompetenzentwicklung der Lernenden eine wichtige Rolle spielen. Die Grundlagen für dieses Wissen erlangen die Lehrpersonen durch formale Lerngelegenheiten an verschiedenen Ausbildungsstationen während ihrer Ausbildung, die traditionell zwar universitär organisiert ist, aber auch diverse weitere Zugangsmöglichkeiten bietet. Dieser Beitrag zeigt, dass von 174 befragten Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen in der Schweiz die überwiegende Mehrheit einen universitären Weg wählte, der sich allerdings heterogen gestaltet. Darüber hinaus wurden diverse weitere Wege festgestellt, um Lehrperson zu werden.

Schlagwörter Lehrpersonenausbildung – Lerngelegenheiten – kaufmännische Berufsfachschule – Berufsmaturitätsschule

Pathways to becoming a VET teacher at Swiss commercial vocational schools

Abstract Teachers' content and pedagogical content knowledge is considered to be crucial to student competence development at commercial vocational education and training (VET) schools. Formal learning opportunities for acquiring this professional knowledge are provided during VET teacher education, which has mainly been an academic pathway in Switzerland. This paper presents results of a survey among 174 teachers of «Economics and Society». The majority of the participants had chosen an academic pathway. Besides, the analyses revealed several alternative pathways to becoming a VET teacher, however.

Keywords teacher education – opportunities to learn – commercial vocational schools

1 Einleitung

Ein wesentliches Fundament für die Schweizer Wirtschaft stellen die Mitarbeitenden in den Unternehmen dar, die über eine berufliche Grundbildung in den Arbeitsmarkt eintreten (vgl. Hoffman & Schwartz, 2015). Jedes Jahr beginnen in der Schweiz ca. zwei Drittel einer Alterskohorte eine berufliche Grundbildung, wobei die meisten Jugendlichen eine kaufmännische berufliche Grundbildung wählen (SBFI, 2017a, S. 11–14). In die betrieblich organisierte berufliche Grundbildung sind die drei Lernorte «Berufs-

fachschule», «Lehrbetrieb» und «überbetriebliche Kurse» involviert (SBFI, 2017a, S. 10). Am Lernort «Berufsfachschule» bereiten Lehrpersonen die Lernenden auf das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz und die berufspraktischen Herausforderungen vor (SBFI, 2017b). Der Unterrichtsbereich «Wirtschaft und Gesellschaft» (W&G) ist dabei sowohl in der Lektionentafel als auch im Qualifikationsverfahren im Vergleich zu den anderen Bereichen der umfangreichste (SBFI, 2017b). Den Unterricht im Sinne der beruflichen Handlungskompetenz lernförderlich zu gestalten, liegt unter anderem in der Verantwortung der Lehrpersonen für W&G.

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass Facetten der professionellen Kompetenz wie das fachliche und das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen sowohl für die Unterrichtsgestaltung als auch für die Leistungs- und die Motivationsentwicklung der Lernenden relevant sein dürften (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011a, 2011b; Lipowsky, 2006; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen können zwei grundsätzliche Auffassungen vertreten werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011): Professionelle Kompetenz kann einerseits in den Persönlichkeitsmerkmalen begründet liegen, die bereits in die Ausbildung zur Lehrperson eingebracht werden (Eignungshypothese). Andererseits kann sie ein Ergebnis der Qualifikationen während der Ausbildung sein (Qualifikationshypothese). Ausgehend von der Annahme, dass Kompetenzen förderbar sind (Kunter et al., 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 154; Voss, Kunin-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 190), scheinen formale Lerngelegenheiten eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Facetten professioneller Kompetenz darzustellen. In der Vergangenheit wurden vor allem die Lerngelegenheiten und ihre Zusammenhänge mit dem Wissen angehender Lehrpersonen erfasst (z.B. Blömeke, Suhl, Kaiser, Felbrich & Schmotz, 2010; Fritsch et al., 2015; Kuhn, Happ, Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Förster & Preuße, 2014). Für bereits tätige Lehrpersonen sind die während der Ausbildung angebotenen und genutzten formalen Lerngelegenheiten im Detail nur schwer rekonstruierbar. Daher bietet es sich an, in einer ersten empirischen Annäherung institutionelle Unterschiede in der Lehrpersonenausbildung zu erheben, um Variationen im fachlichen und fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen zumindest ansatzweise erklären zu können, wie dies beispielsweise von Brunner et al. (2006) für Mathematiklehrpersonen getan wurde. Institutionelle Unterschiede können durch den Besuch verschiedener Ausbildungsstationen in der Ausbildung zur Lehrperson entstehen. Ausbildungsstationen wie beispielsweise eine Fachhochschule oder eine Universität bieten in der Regel unterschiedlich umfangreiche und inhaltlich ausgerichtete potenzielle Lerngelegenheiten zur Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Aus verschiedenen Kombinationen von Ausbildungsstationen wiederum lassen sich konkrete Ausbildungswege rekonstruieren. Da diese allgemein skizzierten Zusammenhänge auch konkret für die Ausbildung von W&G-Lehrpersonen zutreffen dürften, wirft dies die Frage auf, an welchen Ausbildungsstationen und durch welche Ausbildungswege W&G-Lehrpersonen, die in der Schweiz an kaufmännischen

Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen unterrichten, ihre professionelle Kompetenz entwickeln konnten.

Der Fokus bei der Beschreibung der Lehrpersonenausbildung und der Ausbildungswege lag bisher vor allem auf Lehrpersonen obligatorischer Schulen (vgl. Denzler, 2014; Lehmann & Criblez, 2007; Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010). Criblez (1994, S. 139–140) charakterisierte die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor den Reformen in den Neunzigerjahren in Anlehnung an die Expertinnen- und Expertenkommission der OECD (EDK, 1990) als vielfältig. Vorliegende Befunde von Howald (1992), Badertscher (1993), Criblez (2002), Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs und Périsset Bagnoud (2007) sowie der SKBF (2014) weisen auf ebendiese Ausbildungsvielfalt auch für Lehrpersonen hin, die an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen unterrichten. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Lehrpersonen einen universitären Ausbildungsweg absolviert hat (vgl. Badertscher, 1993; Howald, 1992; Lehmann et al., 2007). Wenn das fachliche Studium ein Lehrdiplomstudium integriert (wie z.B. an der Universität St. Gallen), werden die fach- und die berufswissenschaftlichen Studieninhalte parallel vermittelt (vgl. Criblez, 2002, S. 16). Daneben sind aber auch konsekutive Ausbildungswege möglich, in denen die fach- und die berufswissenschaftliche Ausbildung nacheinander durchlaufen werden (vgl. Criblez, 2002, S. 16). Im konsekutiven Modell sind die fachlichen Lerngelegenheiten somit losgelöst von den fachdidaktischen und pädagogischen Lerngelegenheiten organisiert, zumal das fachliche Wissen weitgehend als Eingangsvoraussetzung für das Lehrdiplomstudium gilt. Allerdings dürften in der Vergangenheit die Ausbildungsreform (SBFI, 2015a) sowie mögliche Quereinstiege aufgrund von Lehrpersonenmangel (SKBF, 2014) neben dem erwähnten universitären Weg zu weiteren Varianten von Ausbildungswegen geführt haben, sodass über die Wege der derzeit unterrichtenden W&G-Lehrpersonen kaum empirische Befunde vorliegen.

Vor dem geschilderten Hintergrund zielt dieser Beitrag darauf, einen Einblick in die derzeit gültigen Ausbildungsvorgaben und die tatsächlich absolvierten Ausbildungswege von W&G-Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen zu geben. Die empirische Analyse sowie die daraus resultierende Systematisierung der Ausbildungswege von W&G-Lehrpersonen stellen künftig eine Grundlage für die weiterführende Erforschung derjenigen Lerngelegenheiten dar, die zur Entwicklung professioneller Kompetenz beitragen können. Der Fokus des Beitrags liegt deshalb auf folgender Forschungsfrage: *Welche Ausbildungsstationen haben W&G-Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen absolviert und welche Ausbildungswege lassen sich daraus rekonstruieren?*

Nachfolgend wird zunächst die Ausbildung von W&G-Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen in der Schweiz historisch und rechtlich eingebettet. Anschliessend wird die Relevanz von Lerngelegenheiten wäh-

rend der Ausbildung für das fachliche und das fachdidaktische Wissen aus empirischer Sicht fokussiert. Danach wird die empirische Untersuchung der Ausbildungsstationen und der sich daraus ergebenden Ausbildungswege von 174 W&G-Lehrpersonen, die an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen der Deutschschweiz unterrichten, erläutert und die Ergebnisse werden im Detail dargestellt. Wie bereits festgehalten wurde, stellen diese Befunde eine mögliche Grundlage für eine weiterführende Untersuchung von Lerngelegenheiten dar. Die Ergebnisse werden daher im letzten Teil zusammengefasst und hinsichtlich der Frage diskutiert, inwieweit das Wissen über die Ausbildungswege Aufschluss über die Wirksamkeit von Ausbildungsprogrammen sowie über die Entwicklung der professionellen Kompetenz von W&G-Lehrpersonen für die genannten kaufmännischen Schulen geben kann. In einem übergreifenden Kontext dürften die Befunde zu den Ausbildungsstationen und den Ausbildungswegen auch für die eingangs erwähnten Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, der Unterrichtsgestaltung in W&G und der Kompetenzentwicklung von Lernenden im kaufmännischen Bereich von Bedeutung sein.

2 Zur Ausbildung von Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen

2.1 Historische und rechtliche Rahmenbedingungen zur Ausbildung von Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen

Der rekapitulierende Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen für Schulen der Sekundarstufe II zeigt, dass traditionell zwischen Lehrpersonen für Gymnasien und solchen für Berufsfachschulen unterschieden wurde (Criblez, 2002, S. 11; Eberle, Brüggenschrock & Schumann, 2009). Die Ausbildung von Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfachschulen konnte – im Gegensatz zur Ausbildung von Lehrpersonen für den gewerblichen Bereich – in den Neunzigerjahren basierend auf einem Universitätsstudium als Erstausbildung erfolgen (Badertscher, 1993, S. 16; vgl. auch Howald, 1992). Fakultäten wie in St. Gallen, Zürich und Bern hatten zu diesem Zweck eigene Kurse eingerichtet (Badertscher, 1993, S. 16; Wettstein, 2003). Für den Unterricht an kaufmännischen Schulen kommen Handelslehrpersonen in Betracht, weil sie Wirtschafts- und Rechtsfächer sowohl an Mittelschulen als auch an Berufsfachschulen (vor allem kaufmännischen) unterrichten können (Criblez, 2002, S. 12). Die Reform des nachobligatorischen Bildungsbereichs und die Etablierung der Berufsmaturität in den Neunzigerjahren eröffneten Gymnasiallehrpersonen ein neues Tätigkeitsfeld in der Sekundarstufe II, da sie über den verlangten Hochschulabschluss verfügen (Criblez, 2002, S. 39). Gymnasiallehrpersonen können nun mit einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation auch im berufsbildenden Bereich unterrichten (vgl. Stalder & Nägele, 2011, S. 28), wie dies traditionellerweise bei Handelslehrpersonen schon vorher der Fall war. Zusammengefasst führte die diversifizierte Ausbildungssituation in den vergangenen Jahren dazu, dass derzeit an kaufmännischen Berufsfachschulen oder Berufsmaturitäts-

schulen unterrichtende W&G-Lehrpersonen verschiedene Ausbildungswege absolviert haben können.

Die heutige Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen basiert auf den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche und ist auf Bundesebene geregelt (SBFI, 2015a). Grundsätzlich unterscheidet die Berufsbildungsverordnung (BVV) zwei Hauptwege: (A) Hochschulabschluss, betriebliche Erfahrung und berufspädagogischer Bildungsgang sowie (B) Lehrdiplom für das Gymnasium, betriebliche Erfahrung und berufspädagogische Zusatzqualifikation (SBFI, 2015a). Abbildung 1 stellt die beiden Hauptausbildungswege A (Wege 1 und 3) sowie B (Weg 2) gegenüber.

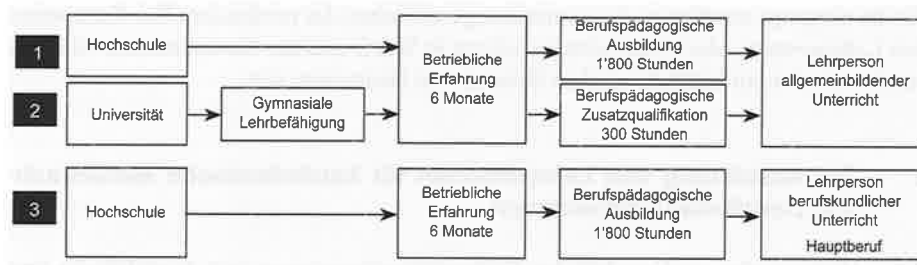


Abbildung 1: Potenzielle Ausbildungswege von Lehrpersonen für «Wirtschaft und Gesellschaft» (Quelle: Angaben SBFI, 2015a; ausgewählt wurden die potenziellen Hauptwege für Lehrpersonen für den allgemeinbildenden und für den berufskundlichen Unterricht).

Die notwendigen Eingangsvoraussetzungen, der Umfang und die Inhalte der Lerngelegenheiten richten sich unter anderem nach dem Fach (allgemein- oder berufsbildend), das die künftige Lehrperson unterrichten wird (SBFI, 2015a). Dies bedeutet beispielsweise, dass Lehrpersonen ohne Lehrdiplom für den allgemeinbildenden und den berufskundlichen Unterricht 1800 Stunden (60 ECTS-Punkte) in die berufspädagogische Ausbildung zu investieren haben. Dieser Umfang reduziert sich auf 300 Stunden (10 ECTS-Punkte), wenn die Lehrperson schon über ein Lehrdiplom für das Gymnasium verfügt (SBFI, 2015a). Die fachlichen Mindestanforderungen, um Lehrperson an einer Berufsfach- oder Berufsmaturitätsschule werden zu können, variieren zwischen dem Abschluss einer Fachhochschule (in der Regel Bachelorabschluss) und dem Abschluss einer Universität (in der Regel Masterabschluss). Während die Lerngelegenheiten für das fachliche Wissen vor allem in der Hochschul- oder Universitätsausbildung vor dem Beginn der berufspädagogischen Ausbildung liegen,¹ umfasst die nachfolgende berufspädagogische Ausbildung pädagogische und didaktische Aspekte.

¹ So ist beispielsweise in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche der Hinweis zu interpretieren, der explizit darauf aufmerksam macht, dass Lehrpersonen für allgemeinbildenden Unterricht fachliche Defizite ausserhalb der berufspädagogischen Ausbildung ausgleichen müssen (SBFI, 2015a, S. 8).

Dafür werden für jeden berufspädagogischen Bildungsgang sieben Bildungsziele und Standards definiert, z.B. «Umgang mit Lernenden», «Planung, Durchführung und Überprüfung von Unterrichtseinheiten», «Beurteilung und Förderung von Lernenden» und «Fachinhalte fachdidaktisch aufbereiten» (SBFI, 2015a, S. 11). Für die berufspädagogische Ausbildung und die Unterrichtstätigkeit sind ausserdem betriebliche Erfahrungen im Umfang von sechs Monaten notwendig. Diese Erfahrungen sollen sicherstellen, dass (angehende) Lehrpersonen die Domäne und die Arbeitswelt der Lernenden kennen, damit sie den Unterricht daran anknüpfen und auf die Lernenden eingehen können (SBFI, 2015a, S. 53).

In Abbildung 1 werden sowohl mögliche Ausbildungswege von Lehrpersonen für den allgemeinbildenden Unterricht (Wege 1 und 2) als auch ein möglicher Ausbildungsweg von Lehrpersonen für den berufskundlichen Unterricht (Weg 3) ausgewiesen. Der Grund für die Differenzierung zwischen allgemeinbildendem und berufskundlichem Unterricht liegt darin, dass W&G für die berufspädagogische Ausbildung in zwei Auslegungen kategorisiert werden kann. Erstens enthält das Fach W&G im E-Profil die Allgemeinbildung (SBFI, 2015b, Artikel 13), während im M-Profil die Fächer «Finanz- und Rechnungswesen» sowie «Wirtschaft und Recht» zur erweiterten Allgemeinbildung zählen (SBFI, 2013).² Konsequenterweise müssten Lehrpersonen für «Wirtschaft und Recht» bzw. W&G einen Studiengang für allgemeinbildende Fächer absolvieren. Zweitens kann ein Ausbildungsabschluss als Lehrperson für W&G als berufskundliches Lehrdiplom eingestuft werden.

Zwei konkrete Beispiele sollen die verschiedenen Ausbildungswege und die Curricula in den Ausbildungsstationen illustrieren: Erstens können Lehrpersonen mit einem allgemeinbildenden Lehrdiplom für «Wirtschaft und Recht» auf Gymnasialstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich in Kooperation mit der Universität Zürich die berufspädagogische Zusatzqualifikation erwerben, um an einer kaufmännischen Berufsfachschule oder Berufsmaturitätsschule zu unterrichten. Dies entspräche in Abbildung 1 dem Weg 2. Die Zusatzqualifikation umfasst 300 Lernstunden (10 Kreditpunkte) und beinhaltet vor allem Module zur Berufspädagogik (vgl. LLBM, 2017). Zweitens wird beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ein Diplomstudiengang für Berufsfachschullehrpersonen für den berufskundlichen Unterricht in der Richtung W&G angeboten (vgl. PHSG, 2015). Dies entspräche in Abbildung 1 dem Weg 3, falls die Lehrpersonen vor Studienbeginn einen Bachelorabschluss von einer Fachhochschule oder Universität erlangt haben sowie über sechs Monate betriebliche Erfahrungen verfügen. Der Umfang des Studiums entspricht 1800 Lernstunden (60 Kreditpunkte)

² Die Lernenden absolvieren im E-Profil eine betrieblich organisierte berufliche Grundbildung, die mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen wird, während sie im M-Profil eine betrieblich organisierte berufliche Grundbildung mit einer erweiterten Allgemeinbildung durchlaufen, die zusätzlich zum EFZ mit einer Berufsmaturität abgeschlossen wird (SBFI, 2017a, S. 7).

und umfasst Module zu Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Didaktik im Berufsalltag, Berufspädagogik sowie Unterrichtspraxis (vgl. PHSg, 2017).

Für jeden Ausbildungsweg in Abbildung 1 wird deutlich, dass vor Beginn der pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung jeweils die fachliche Eignung vorausgesetzt wird und der Schwerpunkt des Studiums auf pädagogischen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalten sowie auf der Unterrichtstätigkeit liegt. Die verschiedenen Ausbildungswege und Lehrdiplomabschlüsse implizieren verschiedene Curricula und somit auch verschiedene Lerngelegenheiten, die sich innerhalb der vorgegebenen Rahmenlehrpläne des SBFI (2015a) für Berufsbildungsverantwortliche quantitativ (Umfang) und qualitativ (Inhalt) über Institutionen hinweg unterscheiden können.

2.2 Bedeutung von Lerngelegenheiten für Lehrpersonen

Bezogen auf die Ausbildung von Lehrpersonen werden formale Lerngelegenheiten in einer Bildungsinstitution unter anderem im Rahmen strukturierter Ausbildungsgänge angeboten (Kunter et al., 2011, S. 60; Richter, 2011, S. 317–318). Nonformales Lernen (z.B. gegenseitige Hospitation von Lehrpersonen) zielt demgegenüber nicht zwingend auf einen Abschluss, dient jedoch ebenfalls der Professionalisierung (Kunter et al., 2011, S. 60; Mesler Parise & Spillane, 2010; Richter, 2011, S. 317–318). Informelle Lerngelegenheiten ergeben sich zufällig im Schulalltag, etwa durch die Rückmeldung von Lernenden (Kunter et al., 2011, S. 60; Mesler Parise & Spillane, 2010; Richter, 2011, S. 317–318). Dies bedeutet, dass sich den Lehrpersonen nicht nur durch die formale Ausbildung an der Hochschule, sondern auch durch weitere Ausbildungsstationen und betriebliche Erfahrungen unterschiedliche Lerngelegenheiten eröffnen, um professionelle Kompetenz zu entwickeln.

In der Vergangenheit wurden vor allem die formalen Lerngelegenheiten in den Mittelpunkt gerückt, um Unterschiede im Wissen von (angehenden) Lehrpersonen zu ermitteln (z.B. Blömeke, Suhl et al., 2010; Bouley et al., 2015; Brunner et al., 2006; Kuhn et al., 2014; Kunter et al., 2011). Beispielsweise fanden Blömeke, Suhl et al. (2010) in der Studie «Mathematics Teaching in the 21st Century» (MT21) länderübergreifend signifikante Effekte der mathematisch-fachlichen Lerngelegenheiten auf das fachliche Wissen von angehenden Lehrpersonen, nicht jedoch auf das fachdidaktische Wissen. Demgegenüber stellten Kuhn et al. (2014) bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik einen signifikanten Einfluss fachdidaktischer Lerngelegenheiten auf das fachdidaktische Wissen fest. Im Projekt «Modellierung und Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen im wirtschaftspädagogischen Studium» (KoMeWP) stellten sich für das fachliche und das fachdidaktische Wissen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik erwartungswidrig die ausseruniversitären Lerngelegenheiten im Rahmen einer kaufmännischen Ausbildung als relevant heraus (Bouley et al., 2015). Ein Grund für die ambivalente Befundlage könnte in der unterschiedlichen Operationalisierung der Lerngelegenheiten liegen (vgl. König, Ligtvoet, Klemenz & Rothland, 2017), die

beispielsweise als der von den Studierenden wahrgenommene Umfang belegter Inhaltsgebiete (Blömeke, König, Kaiser & Suhl, 2010; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; Laschke & Blömeke, 2014) oder bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik als zeitlicher Umfang (Semesterwochenstunden) der besuchten Lehrveranstaltungen (Kuhn et al., 2014) erhoben wurden.

Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass formale Lerngelegenheiten für Lehrpersonen grundsätzlich kompetenzförderlich sind, erlauben die im Einzelnen vorliegenden Befunde zu den Lerngelegenheiten und zur Ausprägung des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens von angehenden Lehrpersonen (noch) keine eindeutigen Schlussfolgerungen für bereits tätige Lehrpersonen. Bei der retrospektiven Erfassung von Lerngelegenheiten bereits tätiger Lehrpersonen kann davon ausgegangen werden, dass sie möglicherweise nicht im Detail über weit zurückliegende Studieninhalte Auskunft zu geben vermögen. Beispielsweise wurden tätige Lehrpersonen im Rahmen des Forschungsprogramms «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern» (COACTIV) befragt, um Zusammenhänge zwischen dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen und dem Ausbildungsweg zu ermitteln (Brunner et al., 2006; Krauss et al., 2008). Die Befragungsergebnisse zeigten unter anderem, dass institutionell verschiedene Ausbildungen von Mathematiklehrpersonen (Nicht-Gymnasiallehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen und DDR-Lehrpersonen, Brunner et al., 2006, S. 532) signifikante Unterschiede im fachlichen und fachdidaktischen Wissen erklären konnten, welches bei Gymnasiallehrpersonen mit per se hohem fachwissenschaftlichem Studienanteil am höchsten ausgeprägt war (Brunner et al., 2006, S. 533–538).

Die Übertragung der zuvor referierten Ergebnisse auf Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen in der Schweiz ist nur begrenzt möglich, da deren Ausbildung wie dargelegt vergleichsweise heterogen organisiert ist. Konkret war und ist die Ausbildung von W&G-Lehrpersonen an verschiedenen Institutionen bzw. Ausbildungsstationen möglich, woraus sich verschiedene universitäre und praxisorientierte Ausbildungswege ergeben können. Um mehr über häufige Ausbildungswege zu erfahren, werden im Folgenden die Ausbildungsstationen und die daraus resultierenden Ausbildungswege von W&G-Lehrpersonen fokussiert.

3 Untersuchungsdesign

3.1 Teilnehmende und Befragung

Zwischen 2012 und 2015 wurden im vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation geförderten Leading House «Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich» (LINCA) Klassen im E-Profil (Berufsfachschule) und M-Profil (Berufsmaturitätsschule) während ihrer kaufmännischen Ausbildung mehrmals zu ihrer Kompetenzentwicklung befragt. Die Klassen wurden auf der Basis der Populationsangaben,

die von den Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen in der Deutschschweiz für die im Jahr 2012 beginnenden Klassen im E- und M-Profil zur Verfügung gestellt worden waren, in einem zufälligen Stichprobenverfahren ausgewählt. Diese Klassenstichprobe bezog auch Lehrpersonen für W&G im Jahr 2014 ein. 88 von 95 Lehrpersonen der Klassen in der Stichprobe beteiligten sich an der Befragung zu ihren Ausbildungswegen und zur Wahrnehmung ihres Unterrichts in W&G.

Eine zweite Befragung von W&G-Lehrpersonen erfolgte im Jahr 2015 in ähnlicher Weise zu den Ausbildungswegen und zur professionellen Kompetenz mit teilweise bereits in die erste Befragung involvierten Lehrpersonen. Um die Belastbarkeit der Daten zu verstärken, wurden die Rektoren der kaufmännischen Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen gebeten, ihre W&G-Lehrpersonen zur Teilnahme an dieser zweiten Befragung einzuladen. Auf diese Weise konnten weitere W&G-Lehrpersonen für die Befragung gewonnen werden. Von insgesamt 184 angemeldeten Lehrpersonen beteiligten sich neben 69 LINCA-Lehrpersonen der ersten Befragung auch 86 weitere Lehrpersonen, von denen 11 Lehrpersonen eine LINCA-Klasse nach der Befragung 2014 neu übernommen hatten und weitere 75 Lehrpersonen ohne LINCA-Klasse teilnahmen. Die Antworten der Lehrpersonen, die 2014 und 2015 an der Befragung teilgenommen hatten, wurden nur einmal in die Auswertung einbezogen (zur Stichprobenbeschreibung vgl. Rohr-Mentele, Vogel, Holtsch, Sticca & Isler, im Druck). Über die Grundgesamtheit aller Schweizer W&G-Lehrpersonen waren keine Statistiken der Schweiz verfügbar, aus der die Stichprobe repräsentativ hätte ermittelt werden können.

Aus beiden Befragungssträngen gingen die Antworten von 174 W&G-Lehrpersonen in die anschliessend durchgeführten Analysen zu den Ausbildungsstationen und den Ausbildungswegen ein. Insgesamt waren 37 kaufmännische Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen der Deutschschweiz vertreten, zwei davon ohne LINCA-Klassen. In den folgenden Abschnitten werden jeweils die Ergebnisse derjenigen Lehrpersonen dargestellt, von denen Antworten vorlagen. Daher kann die jeweilige Stichprobengrösse variieren.³ Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Alter, die Unterrichtserfahrung und das Unterrichtspensum der Teilnehmenden. Von den 174 Lehrpersonen waren 28% Frauen. Die jüngste Lehrperson war 28, die älteste 66 Jahre alt ($M=46.7$, $SD=9.8$). Durchschnittlich waren die beteiligten Lehrerinnen 4.2 Jahre jünger als ihre männlichen Kollegen. Die Lehrpersonen griffen auf durchschnittlich 15.2 Jahre Unterrichtserfahrung zurück und unterrichteten durchschnittlich 80.7% eines vollen Pensums. Verglichen mit den Angaben zum Unterrichtspensum beim Befragungszeitpunkt unterschieden sich diese Pensum nur marginal. Erklären lassen sich kleine Pensum u.a. mit weiteren beruflichen Tätigkeiten, die 71 Lehrpersonen neben der Lehrtätigkeit ausübten. So hatten 29 Lehrpersonen Leitungsaufgaben in der Schule inne, 26 betätigten sich in der Verbands- oder Freiwilligenarbeit, 23 waren parallel in der Erwachsenenbildung oder in einer Weiterbildung aktiv und 16 Lehrpersonen hatten ein eigenes Unternehmen oder führten sonst eine selbstständige Tätigkeit aus (Mehrfachnennungen möglich).

³ Ich danke Lorraine Hungerbühler und Franziska Isler für die Unterstützung bei der Datenaufbereitung.

Tabelle 1: Alter und berufliche Situation der Teilnehmenden

	Gesamtstichprobe (N = 174)				Frauen (N = 48)				Männer (N = 126)			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Alter	28	66	46.7	9.8	28	62	43.6	9.2	29	66	47.8	9.8
Unterrichtserfahrung (in Jahren)	1	42	15.2	10.0	1	36	12.6	10.0	1	42	16.2	9.9
Unterrichtspensum beim Befragungszeit- punkt (in %)	10	105 ²	80.8	23.4	20	105 ²	72.1	24.4	10	105 ²	84.2	22.3
Unterrichtspensum im Durchschnitt ¹ (in %)	15	125 ²	80.7	21.5	20	120 ²	67.0	23.7	15	125 ²	86.0	18.1

Anmerkungen: Min = Minimum, Max = Maximum, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. ¹Seit Beginn der Unterrichtstätigkeit; es gingen nur N=152 Antworten in die Auswertung ein. ²Dieser Wert ist in Ausnahmefällen möglich.

3.2 Befragungsinstrumente und Durchführung

In der ersten Befragung im Jahr 2014 wurde ein Online-Fragebogen⁴ eingesetzt, in dem hauptsächlich offene Fragen zu den Ausbildungswegen und zur aktuellen beruflichen Situation gestellt wurden. Die Lehrpersonen wurden darin beispielsweise Folgendes gefragt: «Bitte geben Sie Ihre Hochschulausbildung an, die Sie an einer Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule, an der Universität/ETH oder am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung absolviert haben.» In offene Felder konnten die Lehrpersonen die Abschlüsse, Orte und Zeiträume eintragen. Für die Beantwortung gab es kein Zeitlimit. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden mittels eines spezifisch ausgearbeiteten Codiermanuals kategorisiert.

Zur Untersuchung der Ausbildungswege der W&G-Lehrpersonen wurde für die zweite Befragung im Jahr 2015 ein Paper-Pencil-Fragebogen⁵ entwickelt. Dieser bestand aus standardisierten und offenen Fragen. Die Lehrpersonen wurden darin ebenfalls nach ihren Ausbildungsstationen befragt, z.B. Maturität, Berufsausbildung, Fachstudium und Lehrdiplom. Die Kategorien und standardisierten Antworten für die zweite Befragung waren auf der Basis häufiger Antworten aus der ersten Befragung formuliert worden. Beispielsweise wurden für die Institutionen des fachlichen Studiums Auswahloptionen zur Hochschule (z.B. Universität, Fachhochschule) und zum Standort (z.B. St. Gallen, Zürich) angegeben. Darüber hinaus wurden Stationen und Dauer von Unterrichts- und Berufstätigkeiten (betriebliche Erfahrung) erhoben. Die zweite Befragung fand vor Ort in den Schulen statt und war zeitlich ebenfalls nicht limitiert. Sie wurde von geschulten Testleitenden durchgeführt. Die Lehrpersonen verschiedener Schulhäuser nahmen einzeln, als Team oder in einer grösseren Gruppe teil. Bei der Auswertung der Antworten

⁴ Dieser Fragebogen entstand unter zeitweiser Mitarbeit von Christian Ganser.

⁵ Dieser Fragebogen entstand unter zeitweiser Mitarbeit von Anna Osenbrück und Denise Keller.

von insgesamt 174 Lehrpersonen wurden zunächst die Antworten zu den Abschlüssen einer Berufsausbildung, eines Fachstudiums und eines Lehrdiplomstudiums ausgewertet, um anschliessend für die Ausbildungswege verschiedene Kombinationen ermitteln zu können.

4 Ergebnisse

4.1 Berufsausbildungsabschluss

169 Lehrpersonen beantworteten die Frage nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung; 61 von ihnen hatten eine kaufmännische Berufsausbildung, unter anderem im E-Profil oder im M-Profil, absolviert (vgl. Tabelle 2). Der geschlechtsspezifische Vergleich der kaufmännischen Berufsausbildung zeigt, dass sich die befragten Männer eher berufspraktisch orientierten, während die befragten Frauen eher seltener eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten.

Tabelle 2: Deskriptive Ergebnisse zur Berufsausbildung

	Gesamtstichprobe (<i>N</i> =169) ¹		Frauen (<i>N</i> =46)		Männer (<i>N</i> =123)	
	<i>N</i>	% ²	<i>N</i>	% ²	<i>N</i>	% ²
Berufsausbildung abgeschlossen	69	41	13	28	56	46
Davon kaufmännische Berufsausbildung ³	61	36	13	28	48	39

Anmerkungen: *N*=Anzahl Lehrpersonen. ¹Von fünf Lehrpersonen lag keine Angabe vor. ²Die Prozentangabe bezieht sich auf das jeweilige *N* der antwortenden Personen im Tabellenkopf. ³Umfasst E-Profil, R-Profil (derzeit nicht mehr angeboten), M-Profil, kaufmännische Ausbildung in Deutschland und Handelsmittelschule.

4.2 Fachlicher Hochschulabschluss

Von den insgesamt 174 Lehrpersonen hatten 167 Lehrpersonen ein Hochschulstudium absolviert; 164 äusserten sich zum Abschluss: 129 hatten ein Studium an einer Universität abgeschlossen und 35 an einer Fachhochschule (vgl. Tabelle 3). Beim Universitätsabschluss wurden die drei Standorte St. Gallen (*N*=40), Zürich (*N*=33) sowie Bern (*N*=20) am häufigsten genannt. Die befragten Lehrpersonen gaben 42 verschiedene und teilweise mehr als einen Hochschulabschluss an. Als typische Abschlüsse kamen in der Erstnennung die Lizentiate im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich «lic. oec.» (*N*=22), «lic. oec. publ.» (*N*=20) und «lic. rer. pol.» (*N*=14) vor. Es wurden auch die Abschlüsse «Wirtschaftspädagoge» oder «(Diplom-)Handelslehrperson» (*N*=13) sowie die Magisterabschlüsse «mag. oec.» (*N*=9) oder «mag. rer. pol.» (*N*=7) genannt, welche zugleich ein Lehrdiplom beinhalten.

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse zum fachlichen Hochschulabschluss

	Gesamtstichprobe (N=164) ¹		Frauen (N=46)		Männer (N=118)	
	N	% ²	N	% ²	N	% ²
Universität	129	79	38	83	91	77
Fachhochschule	35	21	8	17	27	23

Anmerkungen: N=Anzahl Lehrpersonen. ¹Von zehn Lehrpersonen lag keine Angabe vor. ²Die Prozentangabe bezieht sich auf das jeweilige N im Tabellenkopf.

4.3 Lehrdiplomabschluss

145 Lehrpersonen gaben an, ein Lehrdiplom erworben zu haben, 142 von ihnen ein Lehrdiplom für W&G. Lediglich 13 Lehrpersonen besaßen kein Lehrdiplom oder hatten das Studium ohne Abschluss beendet (vgl. Tabelle 4). 145 Lehrpersonen gaben an, an welcher Institution sie ihr Lehrdiplom erworben hatten. Deutlich mehr als die Hälfte (N=89) hatten ihr Lehrdiplom an einer Universität erworben, 12 weitere Lehrpersonen an einer pädagogischen Hochschule und 15 hatten Abschlüsse am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) erlangt. 14 Lehrpersonen hatten ihr Lehrdiplom im Rahmen einer Kooperation zwischen dem EHB und dem Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) St. Gallen erworben. Von den befragten Lehrpersonen gaben 63 an, ein Lehrdiplom für Maturitäts- und Berufsfachschulen erworben zu haben, 21 weitere Lehrpersonen nannten ein Lehrdiplom für Berufsfachschulen. 42 Lehr-

Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse zum Lehrdiplomabschluss

	Gesamtstichprobe (N=168) ¹		Frauen (N=45)		Männer (N=123)	
	N	% ²	N	% ²	N	% ²
Kein Lehrdiplom ³	13	8	3	7	10	8
Begonnen, noch nicht abgeschlossen	10	6	6	13	4	3
Abgeschlossen an ...	145 ⁴	86	36 ⁴	80	109 ⁴	89
Universität	89	63 ⁵	20	57 ⁵	69	65
pädagogischer Hochschule	12	9 ⁵	3	9 ⁵	9	9
EHB	15	11 ⁵	7	20 ⁵	8	8
kooperierenden Institutionen	14	10 ⁵	1	3 ⁵	13	12
anderes ⁴	11	8 ⁵	4	12 ⁵	7	6

Anmerkungen: N=Anzahl Lehrpersonen. ¹Von sechs Lehrpersonen lag keine Angabe vor. ²Die Prozentangabe bezieht sich auf das jeweilige N im Tabellenkopf. ³Umfasst alle Angaben «Kein Lehrdiplom» und «Lehrdiplomstudium begonnen, aber ohne Abschluss beendet». ⁴Vier weitere fehlende Angaben nicht separat aufgeführt. ⁵Rundung ergibt in der Summe 101%.

personen nannten ein anderes Lehrdiplom, z.B. als nebenberufliche Lehrperson oder Abschlüsse in Didaktik wie die EHB-Module 1 & 2.

4.4 Merkmale der Ausbildungswege

Unter den genannten formalen Abschlüssen an den verschiedenen Ausbildungsstationen sind verschiedene Kombinationen möglich. In Abbildung 2 sind die verschiedenen Ausbildungsabschlüsse von insgesamt 168 Lehrpersonen chronologisch dargestellt. Es zeigen sich unterschiedliche und verzweigte Ausbildungs- und Berufswege. Der am häufigste gewählte Weg A_1 ($N=40$) führt von der Maturität über einen Universitätsabschluss. Erst während der berufspraktischen Tätigkeit nach dem Universitätsabschluss (z.B. in einer Unternehmensberatung oder Bank) entschieden sich diese Lehrpersonen für ein Lehrdiplom und den Unterricht an einer kaufmännischen Berufsfachschule. Im Durchschnitt dauerte diese betriebliche Erfahrung 5.5 Jahre ($SD=5.5$, $Min=1$, $Max=20$), kann allerdings in unterschiedlichen Pensen erworben worden sein. Der zweithäufigste Weg A_2 wurde von 36 Lehrpersonen gewählt und führt ohne Berufstätigkeit über das Lehrdiplom zum Unterricht in W&G. Der dritthäufigste Weg B_1 ist praxisorientiert und führt von einer Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich über eine Tätigkeit in diesem Beruf zur Fachhochschule und zu weiteren betrieblichen Erfahrungen. Der vierthäufigste Weg B_2 ist ebenfalls praxisorientiert und führt von einer Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich über eine Tätigkeit in diesem Beruf zur

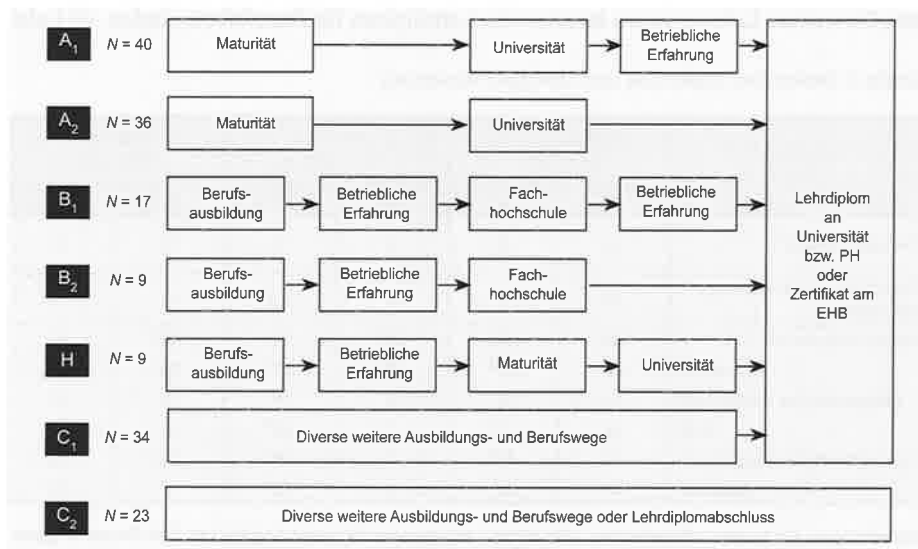


Abbildung 2: Festgestellte Ausbildungswege von Lehrpersonen für «Wirtschaft und Gesellschaft» (sechs Lehrpersonen konnten wegen teilweise fehlender Angaben nicht zugeordnet werden).

Fachhochschule und direkt ins Lehrdiplomstudium. Der Weg H ($N=9$) ist ein Hybridweg, weil die Lehrpersonen erst nach der Berufsausbildung und betrieblicher Erfahrung ihre Maturität absolvierten und einen Universitätsabschluss erwarben.

Die Wege A_1 , A_2 und H beinhalten aufgrund des Universitätsabschlusses, in der Regel auf Masterniveau, zeitintensivere fachliche Lerngelegenheiten als die Wege B_1 und B_2 . Die Wege A_1 , A_2 , B_1 , B_2 , H und C_1 münden in ein Lehrdiplomstudium, das vor allem fachdidaktische Lerngelegenheiten bietet. Zudem können sich diese sechs Wege nach dem Erwerb des Lehrdiploms nochmals verzweigen, indem beispielsweise die bereits parallel zum Lehrdiplomstudium begonnene Unterrichtstätigkeit fortgesetzt oder erst nach einer weiteren berufspraktischen Tätigkeit aufgenommen wird. Während sich die Ausbildungswege von 111 Lehrpersonen einem der Hauptwege A_1 , A_2 , B_1 , B_2 und H zuordnen lassen, waren für weitere 63 Lehrpersonen Ausbildungswege feststellbar, die sich zu keiner weiteren ausreichend grossen Gruppe (Kriterium: $N > 5$) zusammenfassen liessen. In den Ausbildungswegen C_1 (mit Lehrdiplom) und C_2 (ohne Lehrdiplom) sind unter anderem Lehrpersonen repräsentiert, die ein Doktorat abgeschlossen oder ihre Ausbildung nach der Berufsausbildung direkt mit der Maturität bzw. an einer Fachhochschule fortgesetzt hatten.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Abschlussjahre des Fachstudiums bzw. des Lehrdiplomstudiums und führt die Institutionen für die einzelnen Hauptausbildungswege A_1 , A_2 , B_1 , B_2 und H auf. Des Weiteren werden das durchschnittliche Alter und der Anteil weiblicher Lehrpersonen in den jeweiligen Ausbildungswegen ausgewiesen. Während Frauen im Ausbildungsweg A_1 tendenziell etwas überrepräsentiert sind, wählten sie die berufspraktischen Wege B_1 und B_2 eher seltener als Männer. Ausserdem liegen die Abschlussjahre für das Fachstudium und das Lehrdiplomstudium insbesondere bei den universitären Wegen A_1 und A_2 sowie beim Hybridweg H weiter zurück als bei den anderen Wegen. Der Hybridweg H scheint ein vergleichsweise seltener realisierter Weg zu sein als beispielsweise die universitären Alternativen, deren Abschlussjahre sich bis in die Gegenwart ziehen. Diese zeitlichen Variationen zwischen den Ausbildungswegen lassen sich einerseits so interpretieren, dass die Ausbildungsstationen in den einzelnen Ausbildungswegen teilweise unterschiedlich weit zurückliegen. Andererseits gibt es insbesondere bei den universitären Wegen eine grosse Spanne zwischen den Abschlussjahren des fachlichen Studiums und des Lehrdiplomstudiums.

Bei den universitären Wegen A_1 und A_2 sowie beim Hybridweg H wurden das fachliche Studium wie auch das Lehrdiplomstudium an einer Universität absolviert. Bei den Ausbildungswegen A_2 und H wurde dafür sogar relativ häufig die gleiche Institution gewählt wie für das Fachstudium, möglicherweise weil sich das Lehrdiplomstudium unmittelbar an das universitäre Fachstudium anschloss. Bei Weg A_1 wurde die Institution für das Lehrdiplomstudium in fast der Hälfte der Fälle gewechselt; auf den berufspraktischen Wegen B_1 und B_2 wurde die Institution immer gewechselt. Dies kann damit begründet werden, dass die fachlichen Abschlüsse an einer Fachhochschule erworben wurden, die in der Regel kein Lehrdiplomstudium anbieten.

Tabelle 5: Deskriptive Ergebnisse zu den Ausbildungswegen

	Alter		Weiblich	Durchschnittliches Abschlussjahr		Lehrdiplom an	
	N	M		%	Fachstudium	Lehrdiplom	Universität
				M (Min–Max)	M (Min–Max)	%	%
Gesamt	174 ¹	46.7	27.6	1996 (1975–2013)	2003 (1976–2016)	61	44
Weg A ₁	40 ¹	45.9	40.0	1995 (1976–2013)	2004 (1982–2015)	74	58
Weg A ₂	36 ¹	47.1	27.8	1995 (1976–2012)	1998 (1976–2014)	85	78
Weg B ₁	17 ¹	44.3	11.8	1999 (1983–2010)	2005 (1992–2014)	29	0
Weg B ₂	9 ¹	43.3	11.1	2003 (1986–2011)	2006 (1995–2015)	11	0
Weg H	9 ¹	53.2	22.2	1993 (1984–2003)	1997 (1983–2013)	89	89

Anmerkungen: N=Anzahl Lehrpersonen, M=Mittelwert, Min = frühestes Abschlussjahr, Max = spätestes Abschlussjahr; A₁ = Maturität – Universität – betriebliche Erfahrung – Lehrdiplom; A₂ = Maturität – Universität – Lehrdiplom; B₁ = Berufsausbildung – betriebliche Erfahrung – Fachhochschule – betriebliche Erfahrung – Lehrdiplom; B₂ = Berufsausbildung – betriebliche Erfahrung – Fachhochschule – Lehrdiplom; H = Berufsausbildung – betriebliche Erfahrung – Maturität – Universität – Lehrdiplom. ¹Teilweise variiert N für die einzelnen Kategorien. Bei vier Lehrpersonen überschneiden sich die berufliche Tätigkeit und das Lehrdiplomstudium zeitlich.

Im Vergleich mit den durch die Rahmenlehrpläne des SBFI (2015a) für Berufsbildungsverantwortliche aufgezeigten Ausbildungswegen lassen sich in den in Abbildung 2 dargestellten Befragungsergebnissen vor allem die universitären Ausbildungswege A₁ und B₁ feststellen, die mit den Wegen 1 und 3 in Abbildung 1 vergleichbar wären. Aufschlussreich ist, dass der Weg A₂ keine expliziten betrieblichen Erfahrungen beinhaltet, einer grossen Gruppe von Lehrpersonen (N=36) aber dennoch offenstand. Denn der derzeit gültige Rahmenlehrplan für Berufsbildungsverantwortliche sieht – wie in Abschnitt 2.1 ausgeführt – betriebliche Erfahrungen ausdrücklich vor.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zur Forschungsfrage, welche Ausbildungswege W&G-Lehrpersonen für kaufmännischen Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen durchlaufen haben, lassen sich zusammenfassend drei Aussagen festhalten: Erstens zeigen die derzeit vorliegenden Daten zu den Ausbildungsstationen und den Ausbildungswegen, dass die Mehrheit der befragten W&G-Lehrpersonen einen Fachabschluss auf Universitätsniveau erlangt hat (vgl. Abbildung 2). Dies bestätigt die in Abschnitt 1 vermutete Tendenz, dass sich die Ausbildung der Lehrpersonen für kaufmännische Berufsfach- und Berufsmaturitätsschulen auf dem Universitätsniveau institutionalisiert hat. Obwohl die universitären fachlichen Abschlüsse als Zugang zur Tätigkeit als W&G-Lehrperson insgesamt zu dominieren scheinen, konnten aber nach wie vor auch diversifizierte und individuelle

Ausbildungswege festgestellt werden. Beispielsweise zeigte sich innerhalb des universitären Weges eine grosse Variation der fachlichen Abschlüsse. Verstärkt wird die Heterogenität durch die an verschiedenen Institutionen erlangten Lehrdiplome.

Zweitens würden viele der befragten Lehrpersonen die beiden Voraussetzungen der betrieblichen Erfahrungen und eines Hochschulabschlusses erfüllen, welche die Rahmenlehrpläne für Berufsbildungsverantwortliche als institutionell-formale Lerngelegenheiten vorsehen, obwohl die Mehrheit der Lehrpersonen ihren fachlichen Abschluss und das Lehrdiplom vor der Einführung der Rahmenlehrpläne erworben hatte. Lediglich Ausbildungsweg A₂ umfasst keine expliziten betrieblichen Erfahrungen, allerdings schliesst sich das Lehrdiplomstudium bei diesem Weg direkt an das fachliche Studium an. Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich dieser Umstand auf das fachliche und das fachdidaktische Wissen der betreffenden Lehrpersonen und auf ihre Unterrichtsgestaltung in W&G auswirkt.

Drittens zeigen die Ausbildungswege, dass ein Teil der befragten Lehrpersonen die fachlichen und die fachdidaktischen Lerngelegenheiten in einem konsekutiven Modell erhalten hat. Dies bedeutet, dass sie ihr fachliches Wissen vor allem im fachlichen Studium und ihr fachdidaktisches Wissen im Lehrdiplomstudium entwickelt haben könnten, weshalb jeweils von einem weitgehend isolierten Wissenserwerb ausgegangen werden müsste. Aus COACTIV sind die engen Zusammenhänge zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen bekannt, die sich – wenngleich mit etwas moderateren Zusammenhängen – ebenso in anderen Domänen finden lassen (vgl. Zusammenstellung von Seifried & Wuttke, 2015). Daraus ergibt sich die künftige Forschungsfrage, wie sich die professionelle Kompetenz von W&G-Lehrpersonen in Abhängigkeit von ihrem Ausbildungsweg und den Lerngelegenheiten an einzelnen Ausbildungsstationen in der Unterrichtstätigkeit entfaltet und inwieweit Wissensbereiche von Lehrpersonen ineinandergreifen (vgl. Neuweg, 2014; Reusser & Messner, 2002).

Aus methodischer Sicht war – auch aufgrund des Mangels an Statistiken über die Grundgesamtheit aller W&G-Lehrpersonen in der Deutschschweiz – kein Zugang zu einer ausschliesslich repräsentativen Stichprobe von W&G-Lehrpersonen möglich. Dennoch konnten Ausbildungsstationen und Hauptausbildungswege der befragten W&G-Lehrpersonen rekonstruiert werden. Auf der Basis dieser Grundlageninformationen können die Ausbildungswege künftig hinsichtlich fachlicher und fachdidaktischer Lerngelegenheiten und ihrer Zusammenhänge mit der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen längsschnittlich differenzierter analysiert werden. Diesbezüglich müsste unter anderem untersucht werden, wie, in welchem Umfang und mit welchen Inhalten die Lerngelegenheiten zu den Bildungszielen und Standards an verschiedenen Institutionen angeboten und genutzt werden und wie sie in den verschiedenen Ausbildungswegen das fachliche und das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen beeinflussen.

Die dargestellten Ergebnisse werfen die weitere Forschungsfrage auf, inwieweit sich unterschiedliche Ausbildungsstationen und Ausbildungswege sowie die damit verbundenen formalen Lerngelegenheiten auf die professionelle Kompetenz der Lehrpersonen, ihren Unterricht und die Kompetenzentwicklung ihrer Lernenden auswirken. Obwohl zu beachten ist, dass formale Lerngelegenheiten nur begrenzte Aussagen zu ihrer Nutzung ermöglichen (vgl. Oser et al., 2010), belegten Brunner et al. (2006) Effekte der Ausbildungswege auf das fachliche und das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen. In künftige Analysen zu den Zusammenhängen zwischen Lerngelegenheiten und professioneller Kompetenz von Lehrpersonen sollten daher nicht nur die einzelnen Abschlüsse, sondern auch institutionelle Lerngelegenheiten, die sich in verschiedenen Ausbildungswegen – im Sinne von Kombinationen von formalen Abschlüssen an Ausbildungsstationen – ergeben, berücksichtigt werden (vgl. Brunner et al., 2006). Aus solchen Analysen wäre ableitbar, welchen Beitrag verschiedene Ausbildungswege jeweils zur Entwicklung des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens von W&G-Lehrpersonen leisten und inwiefern dies wiederum für die Kompetenzentwicklung der Lernenden bedeutsam ist. Erste Befunde zu dieser Frage werden im Rahmen des Leading House LINCA Anfang 2018 vorgelegt (Holtsch, im Druck; Holtsch & Eberle, im Druck). In diesem Beitrag wurden Ergebnisse des ersten Schritts zur Generierung von empirisch gestützten Grundlagen für diese Analysen vorgestellt.

Neben den formalen Lerngelegenheiten sind auch die nonformalen und die informellen Lerngelegenheiten («on-the-job learning opportunities», Mesler Parise & Spillane, 2010) relevant, weil die Berufssituation von Lehrpersonen bezüglich der Unterrichtspensen und Unterrichtserfahrungen ebenfalls äusserst heterogen ist. So dürfte es im Hinblick auf die professionelle Kompetenz nicht nur einen Unterschied machen, ob eine Lehrperson zehn Jahre lang 20% oder drei Jahre lang 90% unterrichtet hat, sondern es müsste auch berücksichtigt werden, wie diese nonformalen und informellen Lerngelegenheiten von den Lehrpersonen genutzt und gegebenenfalls professionell begleitet wurden (vgl. Brunner et al., 2006). Die Klärung dieser Forschungsdesiderata drängt sich künftig für die kaufmännische berufliche Grundbildung auf, unter anderem auch, um die durch die Reformen intendierten Verbesserungen der Lehr-Lern-Prozesse im kaufmännischen Bereich zu evaluieren.

Literatur

- Badertscher, H.** (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert,

- W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Kaiser, G. & Suhl, U.** (2010). Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 97–136). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A. & Schmotz, C.** (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 29–50.
- Bouley, F., Berger, S., Fritsch, S., Wuttke, E., Seifried, J., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B.** (2015). Der Einfluss von universitären und ausseruniversitären Lerngelegenheiten auf das Fachwissen und fachdidaktische Wissen von angehenden Lehrkräften an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 61, 100–115.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T. et al.** (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521–544.
- Criblez, L.** (1994). Lehrerbildung in der Schweiz. Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16 (2), 139–160.
- Criblez, L.** (2002). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Berufsbildung und der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Bern: EDK.
- Denzler, S.** (2014). *Integration of teacher education into the Swiss higher education system* (Dissertation). Lausanne: Universität Lausanne, serval.
- Eberle, F., Brüggjenbrock, C. & Schumann, S.** (2009). Bologna, Tertiärisierung und Standortkonzentration – der Reformprozess der schweizerischen Lehrerbildung vor seinem Abschluss. *Pädagogische Rundschau*, 63 (6), 683–694.
- EDK.** (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: EDK.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S.** (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 327–362). Münster: Waxmann.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B.** (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7 (4), 1–20.
- Hoffman, N. & Schwartz, R.** (2015). *Gold standard: The Swiss vocational education and training system*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Holtsch, D.** (im Druck). Zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Holtsch, D. & Eberle, F.** (im Druck). *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Howald, M.** (1992). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung*. Bamberg: Difo.
- König, J., Ligtvoet, R., Klemenz, S. & Rothland, M.** (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122–133.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A.** (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (3/4), 223–258.
- Kuhn, C., Happ, R., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Förster, M. & Preuße, D.** (2014). Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – Erfassung und Zusammenhänge von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 22, 149–167.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D.** (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J.** (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlaktin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen* (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Laschke, C. & Blömeke, S.** (2014). Erfassung der Lerngelegenheiten (opportunities to learn, OTL) der angehenden Sekundarstufen-I-Lehrkräfte. In C. Laschke & S. Blömeke (Hrsg.), *Teacher Education and Development Study. Learning to teach mathematics (TEDS-M 2008). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (S. 259–323). Münster: Waxmann.
- Lehmann, L. & Criblez, L.** (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 377–391.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz: Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 47–70.
- LLBM.** (2017). *Zusatzqualifikation für den Unterricht an Berufsmaturitätsschulen*. Verfügbar unter: <http://www.ife.uzh.ch/de/llbm/lehrdiplomfuermaturitaetsschulen/berufspaedagogischezusatzqualifikation.html> (25.11.2017).
- Mesler Parise, L. & Spillane, J. P.** (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323–346.
- Neuweg, G. H.** (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S.** (2010). *Deutscheschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Fribourg: Leading House Universität Fribourg.
- PHSG.** (2015). *Aufnahmebedingungen Diplomstudiengang berufskundlicher Unterricht für Lehrpersonen an Berufsfachschulen im Hauptberuf BKU*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- PHSG.** (2017). *Berufskundlicher Unterricht – Diplomstudiengang BKU*. Verfügbar unter: <https://www.phsg.ch/studium/sekundarstufe-2/berufskundlicher-unterricht-diplomstudiengang-bku> (25.11.2017).
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Richter, D.** (2011). Lernen im Beruf. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 317–325). Münster: Waxmann.
- Rohr-Mentele, S., Vogel, S., Holtsch, D., Sticca, F. & Isler, F.** (im Druck). Ziehung, Zusammensetzung und Pflege der Stichprobe. In D. Holtsch & F. Eberle (Hrsg.), *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- SBFI.** (2013). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität. 18. Dezember 2012* (2. Auflage). Bern: SBFI.
- SBFI.** (2015a). *Rahmenlehrpläne – Berufsbildungsverantwortliche vom 01. Februar 2011 (Stand 1.1.2015)*. Bern: SBFI.
- SBFI.** (2015b). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011 (Stand am 1. Januar 2015)*. Bern: SBFI.
- SBFI.** (2017a). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2017*. Bern: SBFI.
- SBFI.** (2017b). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011 (Stand am 1. Mai 2017) i.V.m. Leistungszielkataloge der SKAAB (Stand 1. Januar 2017)*. Bern: SBFI.

- Seifried, J. & Wuttke, E.** (2015). Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 29 (1), 125–146.
- SKBF.** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stalder, B. E. & Nägele, C.** (2011). Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future. In M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, Th. Meyer, & B. E. Stalder (Hrsg.), *TREE – Youth transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study* (S. 18–39). Zürich: Seismo.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A.** (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M.** (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187–223.
- Wettstein, E.** (2003). Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung: Rückblick und Ausblicke. In M. Wyss & H. Hafner (Hrsg.), *Das Höhere Lehramt für Berufsschulen: Aus Praxis, Forschung und Geschichte. Festschrift für Hermann Landolt* (S. 15–25). Bern: hep.

Autorin

Doreen Holtsch, Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich, doreen.holtsch@ife.uzh.ch

Fachdidaktische Begleitangebote zur Lehrpläneinführung im Kanton Bern

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt und Jürg Michel

Zusammenfassung Während der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern bietet die Pädagogische Hochschule Bern den Schulen fachdidaktische Begleitangebote zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts an. Ihre Konzeption bezieht sich hauptsächlich auf einen strukturierten Reflexionsprozess mit einer Sequenzierung, die auf der Grundlage individueller Entwicklungsschwerpunkte Unterrichtserprobungen und Reflexionen der Erfahrungen ermöglicht. Der didaktische Ansatz versteht sich als induktiv und entwicklungsorientiert. Er beabsichtigt, dass die Lehrpersonen individuell und kooperativ gute Praxis weiterentwickeln. Für die Dozierenden stellt dies einen Rollenwechsel von der Expertisevermittlung zur Prozessbegleitung dar. Die Konzeption und erste Evaluationsergebnisse werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Schlagwörter Lehrpläneinführung – Didaktik der Lehrpersonenweiterbildung – Lehrplan 21 – Unterrichtsentwicklung – Kompetenzorientierung

Mentoring the introduction of a new curriculum through courses in subject-specific pedagogy: The example of the canton of Berne

Abstract During the introduction of the new Swiss curriculum «Lehrplan 21» in the Swiss canton of Berne, the local University of Teacher Education (PHBern) offers specialized courses for the development of competence-oriented teaching. These courses were mainly designed on the basis of a reflection process that implies a sequencing which, based on individual foci of development, facilitated the experimental implementation in the classroom and the reflection on these experiences. The pedagogical approach is inductive and development-oriented. It is aimed at empowering teachers to continue the development of good teaching practice individually and in cooperation. For the teacher educators, this implies a significant change because their role shifts from transmitting knowledge to accompanying a process. Our paper presents the concept and first evaluation results.

Keywords curriculum introduction – pedagogy of teacher education – new Swiss curriculum («Lehrplan 21») – teaching development – competence orientation

1 Ausgangslage

Im Einführungskonzept des Kantons Bern wird die Einführung des Lehrplans als «Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt» bezeichnet (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2014). Die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) wurde von der

Erziehungsdirektion beauftragt, Weiterbildungsangebote für die Einführung bereitzustellen und diese durchzuführen. Bei der Konzeption der Angebote waren das Einführungskonzept, das kantonale Bildungscontrolling der Volksschulen sowie Erkenntnisse aus der Implementationsforschung und Merkmale wirksamer Weiterbildung handlungsleitend. Zentral ist die Entscheidung, die Einführung im Sinne einer systematischen Unterrichtsentwicklung in den Fachbereichen zu konzipieren. Teil der Angebotsentwicklung war die Vorbereitung der Dozierenden: Neben der Beschäftigung mit der Kompetenzorientierung führten sie Unterrichtserprobungen durch, reflektierten diese, setzten sich mit fachspezifischer Unterrichtsentwicklung auseinander und bauten ihre Coaching- und Moderationsfähigkeiten aus. Grundlagen und Konzeption der fachdidaktischen Begleitangebote (FDBA) werden im Folgenden vorgestellt.*

2 Fachdidaktische Begleitangebote zur Lehrpläneinführung

2.1 Grundlagen

Die Neuerungen des Lehrplans 21 (LP 21) definieren die Inhalte der Einführung. Nebst formalen Neuerungen, beispielsweise hinsichtlich Textform, Fachbezeichnungen und Lektionentafeln, sind insbesondere die inhaltlichen Bestimmungen von Bedeutung: der Aufbau und die Struktur der Bildungsziele sowie ein Lern- und Unterrichtsverständnis, das der «Idee der Kompetenzorientierung» folgt (D-EDK, 2016, S. 6). Bei aller Vagheit (Herzog, 2015; Weinert, 2001) und unscharfer Begriffsverwendung (Bohlinger, 2012; Gruschka, 2007; Heil, 2007; Höhne, 2007) lässt sich der Kompetenzbegriff für seine pädagogisch-funktionale Verwendung im Kontext der Lehrpersonenweiterbildung als holistisches Konstrukt verstehen (Renkl, 2009): Kompetenz umfasst die mentalen Voraussetzungen zur Bewältigung von Aufgaben oder Situationen (Klieme & Hartig, 2007) und entwickelt sich in Interaktion mit den Anforderungen der Umwelt (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012). Ein so verstandener Kompetenzbegriff verweist auf die Verbindungen zwischen Kompetenz und ihrer Realisierung *in* bestimmten Situationen und umgekehrt ihrer Entwicklung *durch* die Nutzung in Situationen. Die Kompetenzorientierung als Didaktik richtet sich in erster Linie gegen den Ansatz, Unterrichten als Wissensvermittlung zu betrachten, und rückt die Situation, im Unterricht repräsentiert durch Aufgaben, in den Mittelpunkt (Reusser, 2014). Es geht darum, dass Lehrpersonen ihr Verhältnis zum Wissen umkehren (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel & Mane, 2007), sodass dessen Erwerb nicht Selbstzweck, sondern Mittel ist (Lersch & Schreder, 2013) und der Unterricht von den im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen her geplant wird (Tschekan, 2015). Didaktisch steht zumindest minimal die Forderung im Raum, dass kompetenzorientierter Unterricht die Artikulation von Wissen (Herzog, 2015), also dessen Anwendung in herausfordernden Situationen durch ein aufgabenorientiertes Lernen (Hascher & Hofmann, 2008), zu fördern und weiterzuentwickeln hat. Eine anerkannte allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts

* Wir danken der Person, die das anonyme Gutachten verfasst hat, sowie der Redaktion für ihre wertvollen Überarbeitungshinweise.

fehlt noch (Feindt & Meyer, 2010). Allerdings behalten Qualitätsmerkmale von Unterricht, wie sie von der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung evident beschrieben werden, auch im kompetenzorientierten Unterricht ihre Gültigkeit (Meyer & Klapper, 2006). In Anlehnung an einen Vorschlag von Feindt und Meyer (2010) orientiert sich das Einführungsangebot unter dem übergeordneten Merkmal einer Handlungs- und Aufgabenorientierung pragmatisch an sechs Merkmalen: kognitive Aktivierung, Wissensvernetzung und lebensweltliche Anwendung, Üben und Erkenntnissicherung, Metakognition und Reflexion sowie Umgang mit Fehlern.

Wenn das Einführungsangebot Lernprozesse in Gang setzen und unterstützen soll, lässt sich analog zur Kompetenzorientierung des Unterrichts folgern, dass die didaktische Anlage einen «eigenaktiven Lernprozess» der Lehrpersonen ermöglichen und nicht primär «auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet» (Lersch & Schreder, 2013, S. 37–38) sein soll. Ein iterativer Verlauf ko-konstruktiver Unterrichtsentwicklung, der fachspezifisch Good Practice entwickelt, ist wirksamer als guten Unterricht vorzugeben bzw. Best Practice zu vermitteln (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Ein zentrales angebotsseitiges didaktisches Merkmal, das Unterrichtsentwicklungsprozesse unterstützt, ist der Fokus auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Ziel ist, mittels der Analyse von Verstehensprozessen und Schwierigkeiten, welche in den Arbeiten der Lernenden zum Ausdruck kommen, das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen zu erweitern und Bezüge zum eigenen Handeln im Unterricht herzustellen (Besser, Leiss & Klieme, 2015; Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012; Lipowsky, 2014). Die Kombination von Analyse- und Reflexionsphasen mit fokussierten Erprobungen im Unterricht ermöglicht es, auf der Basis eigener Erfahrungen Beziehungen zwischen den Lernprozessen und dem Lernarrangement zu knüpfen. Es gibt verschiedene Hinweise darauf, dass Kooperation von Lehrpersonen zur Wirksamkeit solcher Unterrichtsentwicklungsprozesse beiträgt, wie sie z.B. die Konzeptionen der Lesson Studies (Xu & Pedder, 2016) oder professionelle Lerngemeinschaften (Vescio, Ross & Adams, 2008) beschreiben. Zwei Aspekte kooperativer Reflexion und Entwicklung sind von besonderer Bedeutung, damit sie sich nicht oberflächlich auf einen Erfahrungsaustausch beschränken: Eine Moderation, die einen kritischen, verstehensorientierten Dialog entwickelt (Nelson, Deuel, Slavit & Kennedy, 2010) und die Analyse der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler mit evidenzbasierten Unterrichtsqualitätsmerkmalen in Bezug setzt (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Lipowsky, 2014). Dies verweist auf die – kaum untersuchte (Kennedy, 2016; Lipowsky, 2014) – Bedeutung der Kompetenz der Weiterbildungsdozierenden hinsichtlich der Moderation von entsprechenden Analyse- und Reflexionsprozessen. Hinweise gibt das Konzept der sogenannten «Moves», d.h. Reflexions- und Begründungseinladungen, im Rahmen des fachspezifisch-pädagogischen Coachings (Staub, 2014; Staub, West & DiPrima Bickel, 2003). Die Forschung zur Wirksamkeit von Weiterbildungen weist zudem darauf hin, dass strukturiertere Angebote wirksamer sind als solche mit einem hohen Mass an Selbststeuerung (Lipowsky, 2014). Korthagen und Vasalos (2005) legten mit dem ALACT-Modell einen Vorschlag zur Strukturierung von Reflexionsprozessen

vor, das einen Zirkel von fünf Sequenzen beschreibt: 1. Handlung («action»), 2. Rückblick auf die Handlung («looking back»), 3. Erkenntnis zentraler Aspekte («awareness of essential aspects»), 4. Gestalten einer alternativen Handlung («creating alternative methods of actions») und 5. Erprobung («trial»; vgl. die ähnlichen Schritte des Konzepts der Lesson Studies, Fernandez, 2002, oder den «Teacher inquiry and knowledge-building cycle» bei Timperley et al., 2007).

Im Folgenden wird dargestellt, wie die hier vorgestellten Befunde in die Konzeption eingeflossen sind.

2.2 Das Weiterbildungsformat

Zur Vorbereitung der FDBA erhielten Schulleitungen und Lehrpersonen je in eintägigen Einführungsveranstaltungen Einblick in den LP 21 und setzten sich in Workshops mit Merkmalen eines kompetenzorientierten Fachunterrichts auseinander. Anschliessend erfolgte eine schulinterne Planungsphase der Einführung vor Ort unter der Verantwortung der Schulleitung. In den Jahren 2016 bis 2022 buchen Schulen oder Schulverbände mindestens vier FDBA bei der PHBern: je eines zu Deutsch, Mathematik und «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) sowie ein Angebot aus der Gruppe Bewegung und Sport, Gestalten und Musik. Die zeitliche Struktur mit drei Treffen verteilt über ein Schuljahr ermöglicht die Kombination von reflexions- und handlungspraktischen Erprobungsphasen, die dem ALACT-Zyklus folgen (Korthagen & Vasalos, 2005; vgl. Tabelle 1). Die Erprobungsphasen zwischen den Präsenzveranstaltungen (entspricht den ALACT-Sequenzen 1 bzw. 5) liegen in der Verantwortung der Schulen und werden – dort, wo sie bereits eingesetzt wurden – von einer fachbereichsverantwortlichen Lehrperson organisiert. Damit wird das FDBA mit der Empfehlung der Erziehungsdirektion an die Schulen, eine entsprechende Funktion einzurichten, verknüpft.

Der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wird bereits zu Beginn angestrebt: Die Teilnehmenden werden vor dem ersten Treffen aufgefordert, Materialien aus dem eigenen Unterricht mitzunehmen, die «Spuren» des Lernens und damit unterrichtliches Handeln repräsentieren (Sequenz 1; z.B. in Mathematik die Lösungswege von Schülerinnen und Schülern zu einer Aufgabe). Sie dienen als Grundlage für den Einstieg in den strukturierten Reflexionsprozess, der sich am zweiten und dritten Treffen wiederholt. Durch ihre Analyse und Reflexion werden zudem subjektive Unterrichtskonzepte veröffentlicht, die Einblicke in die vorhandene professionelle Kompetenz ermöglichen (Sequenz 2). Der persönliche Entwicklungsschwerpunkt (ESP), dessen Festlegung Ziel des ersten Treffens ist (ALACT-Sequenz 4), stellt die inhaltliche Ausrichtung für die individuelle Weiterentwicklung des Fachunterrichts der Lehrpersonen dar. Die an die Reflexion anknüpfende Verdichtung und Erweiterung des fachdidaktischen Wissens wird durch Impulse der Dozierenden angestrebt (Sequenz 3). Inhaltlich spielt dabei nebst den Unterrichtsmerkmalen das Konzept der fachbedeutsamen, reichhaltigen Aufgaben – im LP 21 ist auch von «gehaltvollen» Aufgaben die Rede (D-EDK, 2016, S. 8) – als zentrales fachdidaktisches Gestaltungselement zur Realisierung der Merkmale eine

Tabelle 1: Zeitliche Struktur und didaktische Elemente der FDBA

Vorbereitung der Teilnehmenden	1. Treffen mit Dozierenden (3 Stunden)	Zwischenphase	2. Treffen mit Dozierenden (6 Stunden)	Zwischenphase	3. Treffen mit Dozierenden (3 Stunden)
Lehrpersonen werden mit einem Auftrag aufgefordert, «Lernspuren» aus dem eigenen Unterricht mitzunehmen. Diese Aufträge können fachspezifisch variieren.	Die Analyse der Lernspuren ermöglicht eine kritische Reflexion des eigenen Fachunterrichts hinsichtlich <ul style="list-style-type: none"> – der Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts, – der Verortung im Kompetenzstufenmodell des LP 21, – der Situierung im Konzept einer reichhaltigen Aufgabe. Auf dieser Grundlage können persönliche Entwicklungsschwerpunkte (ESP) festgelegt werden.	Die für den persönlichen ESP zentralen Aspekte werden fokussiert. Die ESP müssen konkretisiert werden. Einzelne Elemente werden im Unterricht erprobt, anschliessend dokumentiert und zur Präsentation vorbereitet. Diese Arbeit kann je nach Entwicklungsschwerpunkt, Fachbereich, Unterrichtssituation und Zusammenarbeitsform (z.B. Fachgruppen) unterschiedlich ausfallen.	Nach einer Standortbestimmung (inklusive Auswertung der Zwischenphase) müssen die ESP als Projekt für die Umsetzung im eigenen Unterricht definiert werden. Hier wird wieder Bezug auf zentrale Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts genommen (vgl. 1. Treffen). Zudem können für das Projekt spezifische didaktische Fragen geklärt werden. Ein Schwerpunkt liegt auf der kompetenzorientierten Beurteilung, wobei es neben der Verlinkung mit dem eigenen Projekt auch um die neuen Rahmenbedingungen im Kanton Bern geht.	Die verschiedenen Projekte werden (allein oder in Kooperation) geplant, im Unterricht realisiert und anschliessend dokumentiert und ausgewertet.	Die verschiedenen Projekte werden mit einer kritischen Analyse präsentiert. Feedbacks (bezogen auf die bisher erarbeiteten zentralen Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts) ermöglichen neben der Würdigung der geleisteten Aufgabe einen Blick auf die nächsten Schritte der systematischen individuellen Unterrichtsentwicklung im entsprechenden Fachbereich.

Hauptrolle (Reusser, 2014). Sie repräsentieren anforderungsreiche Situationen, durch die die Nutzung und die Entwicklung von Kompetenzen angeregt werden.

Der hier skizzierte Aufbau folgt unserem Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht, bei dem es u.a. zentral ist, an den Voraussetzungen anzuknüpfen und die Kompetenz anhand von kognitiv aktivierenden, reichhaltigen Aufgaben weiterzuentwickeln (Adamina et al., 2015). Grundsätzlich ist der Ansatz induktiv, weil ausgehend von konkreten Erfahrungen im Reflexionsprozess Gelingensbedingungen in eigener Sprache herausgearbeitet werden (Theorieebene 1). Darauf folgt der nächste Abstraktionsschritt, bei dem das Ergebnis auf der Ebene (fach)didaktischer Theorie in Bezug zu Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts gesetzt wird (Theorieebene 2). Auf diesen induktiven Abstraktionsprozess (entspricht den ALACT-Sequenzen 2 und 3) folgt eine Deduktion als Transfer der Erkenntnisse in den eigenen Unterricht, indem als ESP eine Handlungsalternative entworfen (Sequenz 4) und erprobt (Sequenz 5) wird.

2.3 Ein wichtiges Element der fachdidaktischen Begleitangebote: der persönliche Entwicklungsschwerpunkt

Die Arbeit mit den Lernspuren ermöglicht eine individuelle Auseinandersetzung mit den Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts. Sie lässt eine Verortung im Kompetenzstufenmodell des LP 21 zu und gibt erste Hinweise auf relevante ESP. Grundlage der Findung des individuellen ESP sind die Analyse des eigenen Fachunterrichts und die Feststellung des eigenen Entwicklungspotenzials, womit auch alltägliche Fragen der Lehrpersonen aufgenommen werden. Dadurch knüpft der ESP an die individuellen Voraussetzungen an. Mit dem Einbezug der allgemeinen Merkmale eines kompetenzorientierten Fachunterrichts, von fachlichen/fachdidaktischen Aspekten und von Kompetenzformulierungen im LP 21 unterstützen die Dozierenden die Lehrpersonen bei der Konkretisierung des ESP. Impulse durch kurze Inputs und beispielhafte reichhaltige Aufgaben im «Doppeldecker» (Joller-Graf, 2014) dienen nicht nur der Verdichtung der Reflexion, sondern auch der Erweiterung des fachdidaktischen Vokabulars und Wissens zur Sicherung zentraler Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts mit dem LP 21. Dies soll sicherstellen, dass auch tatsächlich Handlungsalternativen erprobt werden. Durch die Präsentation der ESP erhalten die anderen Lehrpersonen Anregungen und es werden Zusammenarbeitsmöglichkeiten eröffnet. Die zeitliche Struktur der FDBA ermöglicht eine gemeinsame Arbeit am ESP und konkrete Erprobungen über eine längere Zeitspanne hinweg. Im ersten Durchgang der FDBA hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen sehr unterschiedliche ESP setzen: Zum Beispiel wird eine Kompetenzbeschreibung des LP 21 oder ein Merkmal eines kompetenzorientierten Unterrichts mittels einer reichhaltigen Aufgabe umgesetzt, ein spezifisches fachdidaktisches Anliegen (z.B. ein Lernjournal) realisiert oder ein an den Kompetenzstufenbeschreibungen orientiertes Reflexionsinstrument entwickelt.

2.4 Rolle und Aufgabe der Dozierenden

Die Analyse- und Reflexionsphasen und die Unterstützung der Weiterentwicklung erfordern von den Dozierenden Analysefähigkeiten auf der Grundlage einer hohen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Expertise sowie entsprechende Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten. Es gilt, beim Rückblick auf den von den Lehrpersonen durchgeführten Unterricht und bei der Unterstützung der Weiterentwicklung gute Praxis zu erkennen und wichtige Aspekte zu verdeutlichen. Zentral ist die Fähigkeit, im Situationsbezug mit Prägnanz und Wertschätzung gegenüber allen Lehrpersonen zu benennen und zu verdichten, welche Elemente für die Unterrichtsentwicklung als bedeutsam gelten. Diese Fähigkeit zeigt sich insbesondere bei der Bestimmung des ESP in Sequenz 4 (erstes und zweites Treffen), in der die Dozierenden adaptiv differenzierend auf Umsetzungsmöglichkeiten hinweisen.

Eine Herausforderung für die Dozierenden besteht darin, die abstrahierenden und wiederum konkretisierenden Verknüpfungsleistungen der Lehrpersonen zwischen der Erfahrung und den Theorieebenen 1 und 2 sowie vice versa moderierend zu begleiten. Dies bedeutet auch, Inputs so zu setzen, dass die Lehrpersonen kognitiv aktiviert Good

Practice entwickeln und nicht Best Practice vorgelesen bekommen (Kummer Wyss & Roth, 2015), sowie dabei auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fokussieren. Zudem müssen die Dozierenden auf Fragen und Anliegen der Lehrpersonen professionell mit *kurzen* klärenden Inputs eingehen, ohne eine Best Practice darzulegen. Diese Betonung der Kürze bezieht sich auch auf ein Ergebnis eines Pilotprojekts: Es hat sich gezeigt, dass z.B. kritische Rückfragen und kurze Reflexionen der Dozierenden, die darauf abzielen, einen anderen Gesichtspunkt einzuwerfen oder einen Impuls für eine vertiefte Auseinandersetzung zu setzen, anregender wirken als längere Stellungnahmen oder Exkurse (Balmer & Zürcher, 2015). Primär geht es darum, das Denken und das Handeln der Lehrpersonen zu verstehen und mit Unterstützungshinweisen Entwicklungsanregungen zu geben. Letztlich nehmen die Dozierenden damit einen Rollenwechsel vor. Nicht mehr die Vermittlung steht im Vordergrund, sondern die fachdidaktische Begleitung der Unterrichtsentwicklung der Lehrpersonen.

3 Ergebnisse der Befragungen der Teilnehmenden und Dozierenden

Eine Stichprobe der teilnehmenden Lehrpersonen (LP; $N = 1438$) und die Dozierenden ($N = 45$) sind am Ende des ersten Einführungsjahres schriftlich zu ihren Erfahrungen mit den FDDB befragt worden. Beide Gruppen sind gleicher Meinung und hielten fest, dass die Angebote eine *unterrichtsbezogene* Unterstützung (Beispielitem Lehrpersonenfragebogen: «Das FDDB trägt dazu bei, dass ich neue, kompetenzorientierte Unterrichtsmassnahmen [z.B. reichhaltige Aufgaben] anwende»; die Items wurden im Dozierendenfragebogen entsprechend umformuliert) und eine *selbstwirksamkeitsbezogene* Unterstützung (Beispielitem Lehrpersonenfragebogen: «Das FDDB hat dazu beigetragen, dass ich mir zutraue, meinen Unterricht gemäss Lehrplan 21 kompetenzorientiert zu gestalten») leisten. Die Einschätzungen der unterrichtsbezogenen Unterstützung fallen bei Lehrpersonen, die jünger als 30 Jahre sind, weniger hoch aus als bei den über 51 Jahre alten Lehrpersonen, in Angeboten zu Zyklus 2 weniger hoch als in Angeboten zu Zyklus 1 und 3 und in den Deutsch-, Mathematik- und NMG-Angeboten weniger hoch als in den musischen Fächern. Im Vergleich mit Einschätzungen nach dem zweiten Treffen erkennen die Lehrpersonen nach dem dritten sowohl mehr neue Gesichtspunkte eines kompetenzorientierten Unterrichts als auch mehr Entwicklungspotenzial im eigenen Unterricht. Allerdings beurteilen sie die Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen, welche die Umsetzung des Lehrplans mit sich bringen wird, weniger hoch.

Sowohl die Lehrpersonen als auch die Dozierenden haben den Beitrag verschiedener methodisch-didaktischer Aspekte zur Unterstützung der Entwicklung des Unterrichts eingeschätzt. Grundsätzlich wird diesen ein positiver bis hoher Beitrag beigemessen. Die Lehrpersonen schreiben dem fachdidaktischen Wissen der Dozierenden, den Kolleginnen und Kollegen im Angebot, dem Austausch über die eigenen Unterrichtsbeispiele, den Inputs der Dozierenden sowie den im Angebot durchgespielten beispiel-

haften Aufgaben den höchsten unterstützenden Beitrag zu. Der Unterstützungsbeitrag der verschiedenen Elemente wird von den Dozierenden mit tendenziell höheren Mittelwerten in etwas anderer Reihenfolge eingeschätzt: Den höchsten Beitrag schreiben sie den angesprochenen Themen (z.B. Unterrichtsmerkmale, Beurteilung) zu, dies signifikant höher als die Lehrpersonen. Auch den Beitrag des Austauschs im FDDBA zur Unterrichtsentwicklung, der bearbeiteten reichhaltigen Aufgabenbeispiele sowie des Austauschs der Lehrpersonen ausserhalb des Angebots schätzen die Dozierenden höher ein als die Lehrpersonen. Die Einschätzungen der Dozierenden, dass die Lehrpersonen sehr neugierig auf neue Ideen für ihren Fachunterricht seien, sich auf den LP 21 einliessen und es wagen würden, Neues auszuprobieren, lassen vermuten, dass auch nutzungsseitig günstige Voraussetzungen zur unterstützenden Wirkung der FDDBA beitragen.

Der induktive Ansatz, der am Unterricht der Lehrpersonen ansetzt und Entwicklungspotenziale herausarbeiten will, verdeutlicht die heterogenen Voraussetzungen und schafft Herausforderungen für die Dozierenden. Diese geben denn auch an, dass sowohl der Umgang mit Lehrpersonen, die der Meinung sind, bereits kompetenzorientiert zu unterrichten, als auch der Umgang mit jenen, deren Beispiele darauf hindeuten, dass ihr Unterricht noch relativ weit weg von einem kompetenzorientierten Unterricht ist, eher herausfordernd seien. Ähnlich sieht es mit der Erwartung der Teilnehmenden aus, Best Practice vermittelt zu erhalten. Als weniger herausfordernd werden das eigene Handeln zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung sowie heterogenes fachdidaktisches und fachliches Wissen der teilnehmenden Lehrpersonen empfunden.

Nebst der Befragung der Dozierenden liefert die Dokumentation einiger Interventionen weitere Erfahrungswerte. Es wurden u.a. folgende didaktische Herausforderungen genannt:

- Den Überblick zu behalten über die verschiedenen ESP und über den Stand der Lehrpersonen bezüglich Unterrichtsentwicklung;
- grosse Teilnehmendengruppen, in welchen der Einblick in die Unterrichtsbeispiele erschwert wird und eine professionelle Begleitung an ihre Grenzen stösst.

Organisatorisch als herausfordernd erlebt wird Folgendes:

- Die unterschiedliche Ausprägung der Rolle der Fachbereichsverantwortlichen. Während die einen ihre Aufgaben für alle Beteiligten mit grossem Engagement wahrgenommen haben, wussten andere kaum, was sie tun sollten.
- Der Umgang und die Koordination mit Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen eines Schulverbands und mit der sich daraus ergebenden Komplexität.

Zum Teil wird ein geringes Interesse von Schulleitungen an der Unterrichtsentwicklung festgestellt. Die Kommunikation der Ausrichtung der FDDBA und deren Organisation durch die Schulleitungen trägt Entscheidendes zum Gelingen bei: Die Dozierenden schätzen die Kommunikation der Schulleitung zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung sehr hoch ein.

4 Zusammenfassende Diskussion

In diesem Beitrag sind die Konzeption und erste Erfahrungen mit den FDBA im Kanton Bern nach dem ersten von sechs Einführungsjahren vorgestellt worden. Es kann festgehalten werden, dass der entwicklungsorientierte, induktive Ansatz der FDBA sowohl aus der Sicht der Lehrpersonen als auch aus der Sicht der Dozierenden die Weiterentwicklung des Unterrichts und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts unterstützt. Die Lehrpersonen erproben Handlungsalternativen in ihrem Unterricht auf der Basis der von ihnen benannten Entwicklungspotenziale. Die Zunahme des Erkennens neuer Gesichtspunkte und des Entwicklungspotenzials ihres Unterrichts sowie die gleichzeitig aber sinkende Erwartung an die Bewältigung der zukünftigen Umsetzungsanforderung deuten darauf hin, dass Lehrpersonen die Ansprüche und die Komplexität eines kompetenzorientierten Unterrichts vermehrt sehen. Damit steigt auch der Respekt gegenüber der Anforderung zur Umsetzung. Dies kann als Bestätigung des entwicklungsorientierten Ansatzes verstanden werden, weil Lernen im Sinne einer produktiven Verunsicherung in Gang gesetzt werden konnte.

Die weniger hohe Unterstützungseinschätzung der jüngeren Lehrpersonen liegt an der Nähe zur Grundausbildung und an der Phase der beruflichen Entwicklung. Einerseits erkennen sie Terminologie und Konzepte wieder, andererseits stehen bei ihnen eher Fragen der Klassenführung und der beruflichen Identitätsbildung angesichts der nun realen Erwartungen des sozialen Kontexts im Vordergrund, weniger die fachliche Unterrichtsentwicklung (Bayer & Brinkkjær, 2009; Rolls & Plauborg, 2009). Für die je nach Zyklus- und Fachbezug der Angebote unterschiedlich hoch eingeschätzte Unterstützungswirkung sind verschiedene Gründe denkbar: Angebotsseitig ist damit zu rechnen, dass die Umsetzungen der Konzeption durch die Dozierenden trotz gemeinsamer didaktischer Leitlinien unterschiedlich ausfallen, etwa dass trotzdem eine tendenziell eher Handlungssicherheit versprechende Vermittlung von Best Practice stattfindet anstatt eine mehrheitlich selbst verantwortete Entwicklung guter Praxis step by step. Nutzungsseitig tragen unterschiedliche Problemlagen und damit verbundene Erwartungen der Lehrpersonen zu den Unterschieden bei, z.B. wegen der von Fach und Zyklus abhängigen Bedeutung der Selektion. Die tendenziell höher beurteilte Unterstützungswirkung der FDBA in den musischen Fächern könnte in diesem Zusammenhang stehen. Zudem spielen in den musischen Fächern Lehrmittel eine geringere Rolle, sodass die Unterstützung durch die FDBA stärker wahrgenommen wird. Die höhere Unterstützungseinschätzung der Lehrpersonen des Zyklus 1 könnte damit zu tun haben, dass dies erfahrungsgemäss die weiterbildungsaffinste Gruppe ist, während die Lehrpersonen des Zyklus 3, der eher nach dem Fachlehrpersonenprinzip organisiert ist, durch das fachdidaktisch ausgerichtete Angebot angesprochen sein dürften. Die weniger hohe Einschätzung der Lehrpersonen des Zyklus 2 kommt vermutlich dadurch zustande, dass die stufenspezifisch besonders herausfordernde Frage der Beurteilung im Kontext der Selektion nicht thematisiert wird, weil die kantonale Verordnung über

Beurteilung und Schullaufbahntscheide noch nicht vorlag. Im Hinblick auf die Inkraftsetzung der Beurteilungsgrundlagen ab 2018 wird von der PHBern ein Vertiefungsangebot dazu entwickelt.

Lehrpersonen und Dozierende messen dem fachdidaktischen Wissen der Dozierenden und ihren Inputs einen hohen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung bei. Die von den Dozierenden zum Teil höher gewichteten methodisch-didaktischen Aspekte und die unterschiedliche Reihenfolge ihrer Bedeutung im Vergleich zu den Lehrpersonen ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Dozierende ein Urteil auf der Basis von durchschnittlich mehreren FDBA und einer längeren Auseinandersetzung mit dem Lehrplan abgeben. Dass die angesprochenen Themen (z.B. Unterrichtsmerkmale) von den Lehrpersonen weniger hoch bewertet werden, weist darauf hin, dass die iterative Verknüpfung von eigenen Unterrichtserfahrungen mit den Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts optimiert werden kann. Abstrakte Konzepte wie «kognitive Aktivierung» bedürfen immer wieder der Rückübersetzung in konkrete Lernspuren der Schülerinnen und Schüler. Die positive Bewertung der Inputs der Dozierenden durch die Lehrpersonen kann als Bestätigung der Konzeption gelesen werden, mit ihrer Hilfe gemachte Erfahrungen zu verallgemeinern, zu klären oder zu verdichten. Beim Austausch über Unterrichtsbeispiele, der angesichts der Teilnehmendenanzahl häufig nicht im Plenum stattfindet, manifestiert sich in der weniger hohen Einschätzung der Lehrpersonen der Grundkonflikt des (Nicht-)Eingreifens beim Gruppenunterricht (Haag, von Hanffstengel & Dann, 2001): Die Erwartung der Lehrpersonen, eine Rückmeldung auch der Dozierenden zu erhalten, wird durch die Steuerung mittels Analyseleitfragen und die nur punktuelle Thematisierung individueller Unterrichtsbeispiele im Plenum nicht ganz erfüllt.

Die von den Lehrpersonen weniger hoch eingeschätzte Bedeutung des Austauschs ausserhalb des Angebotes und die relativ hohe Standardabweichung weisen auf unterschiedliche Kulturen und Strukturen der Zusammenarbeit in den Schulen hin. In der höheren Einschätzung der Dozierenden vermischt sich vermutlich die Bedeutung der Konzeption, die Unterrichtsentwicklung idealerweise in Fachgruppen sieht, und der Realität. Dies zeigt sich auch im Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen angibt, dass in ihrer Schule keine Fachbereichsverantwortliche bzw. kein Fachbereichsverantwortlicher eingesetzt sei oder dass sie es nicht wüssten. Dieser Punkt liegt ausserhalb des Einflusses der PHBern. Ebenso verhält es sich mit den unterschiedlichen Interessen der Schulleitungen an der Unterrichtsentwicklung. Das Weiterbildungsformat ist neu und muss sich erst etablieren.

Für die Weiterentwicklung der FDBA ergeben sich aus den Ergebnissen hauptsächlich zwei Ansatzpunkte: Erstens stellt sich die methodische und inhaltliche Frage einer differenzierteren Unterstützung der Gruppenreflexionen. Dies bedeutet, Impulse zu setzen im Spannungsfeld zwischen der erwünschten Erzeugung einer Dissonanz und der Provokation von Widerstand oder Gleichgültigkeit (Spillane, Reiser & Reimer, 2002) angesichts unterschiedlicher Selbsteinschätzungen und Unterrichtskonzepte der Lehrper-

sonen. Zweitens ist die Moderation der Analyse- und Reflexionsphasen zu verbessern; dies mit dem Ziel, die Verknüpfungen zwischen Erfahrung und den Theorieebenen 1 und 2 – also die Theoretisierung der Anschauung (Neuweg, 2010) – konsequenter unterstützen zu können.

Abschliessend ist zu bemerken, dass mit der Evaluation nur hochinferente Urteile über den Unterstützungsbeitrag der Angebotsmerkmale erfasst werden. Aus der Forschung zur Unterrichtsqualitätsbeurteilung ist bekannt, dass die Beobachtbarkeit des Merkmals ein bedeutsamer Moderator der Übereinstimmung verschiedener Perspektiven ist (Clausen, 2013). Nebst dieser methodischen Einschränkung, die allerdings wegen perspektivenunabhängig positiver Einschätzungen kaum ins Gewicht fällt, ist eine weitere Limite bedeutsamer: Design- und instrumentenbedingt beschränken sich die vorhandenen Daten auf Einschätzungen der Beteiligten. Es kann also nur von Wirkungen auf der unmittelbaren Reaktionsebene der Lehrpersonen und Dozierenden berichtet werden, nicht jedoch von Wirkungen weiterer Reichweite (vgl. Lipowsky, 2014). Es bleibt ein Desiderat, auch Beobachtungsdaten über die Unterrichtsentwicklungsprozesse auf der Ebene der FDBA und des Unterrichts zu gewinnen.

Literatur

- Adamina, M., Balmer, T., Gfeller, S., Hirt, U., Michel, J., Nattiel, M. et al. (2015). *Erläuterungen zur Kompetenzorientierung und zum Lern- und Unterrichtsverständnis im Lehrplan 21. Teil 2: Kompetenzorientiert Unterrichten mit dem Lehrplan 21. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern*. Bern: PHBern & Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Balmer, T. & Zürcher, R. (2015). *Kooperative Unterrichtsentwicklung. Drei Fallbeispiele und didaktische Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung*. Zusammengefasst von Barbara Meyer. Bern: PHBern. Verfügbar unter: <https://www.phbern.ch/lehrplan-21/begleitforschung.html> (11.12.2017).
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2009). Teachers' professional learning and the workplace curriculum. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Rolls (Hrsg.), *Teachers' career trajectories and work lives* (S. 93–115). Dordrecht: Springer.
- Besser, M., Leiss, D. & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 110–122.
- Bohlinger, S. (2012). Qualifications frameworks and learning outcomes. Challenges for Europe's lifelong learning area. *Journal of Education and Work*, 25 (3), 279–297.
- Clausen, M. (2013). *Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Unterrichtsbeschreibung und -bewertung in Forschung sowie evidenzorientierter Unterrichtspraxis*. Vortrag an der PHBern. Verfügbar unter: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Veranstaltungen_Tagungen/Gastvortraege/2013/PHBern_Handout_Clausen_131017.pdf (06.12.2017).
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2014). *Einführung des Lehrplans 21 als mehrjähriger Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 24 (237), 29–33.

- Fernandez, C.** (2002). Learning from Japanese approaches to professional development. The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393–405.
- Gruschka, A.** (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9–29). Bielefeld: Janus.
- Haag, L., von Hanffstengel, U. & Dann, H.-D.** (2001). Konflikte in den Köpfen von Lehrkräften im Gruppenunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (6), 929–941.
- Hascher, T. & Hofmann, F.** (2008). Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 47–64). Münster: Waxmann.
- Heil, F.** (2007). Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. In W. M. Heffels, D. Streffer & B. Häußler (Hrsg.), *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz – pädagogische Perspektiven* (S. 43–79). Opladen: Budrich.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M. & Miratrix, L. W.** (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (3), 333–362.
- Herzog, W.** (2015). *Wissen und Kompetenz – was brauchen unsere Kinder? Eine kritische Betrachtung der Reformpolitik der EDK*. Vortrag. Schule & Pädiatrie, St. Gallen. Verfügbar unter: [http://www.gute-schule-tg.ch/Infos_files/HERZOG%20Wissen%20und%20Kompetenz%202015%20erweitert.pdf](http://www.gute-schule-tg.ch/gute-schule-tg.ch/Infos_files/HERZOG%20Wissen%20und%20Kompetenz%202015%20erweitert.pdf) (06.12.2017).
- Höhne, T.** (2007). Der Leitbegriff «Kompetenz» als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weite und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30–43). Bielefeld: Janus.
- Joller-Graf, K.** (2014). Kompetenzorientierung im Doppeldecker: Anforderungen an Unterricht und Hochschullehre. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14 (3), 7–14.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y.** (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 37 (2), 187–203.
- Kennedy, M. M.** (2016). How Does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.
- Klieme, E. & Hartig, J.** (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11–29.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A.** (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Kummer Wyss, A. & Roth, H.** (2015). Transferprozesse bei schulinternen Weiterbildungen anregen. *Journal für Schulentwicklung*, 19 (4), 26–31.
- Lersch, R. & Schreder, G.** (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*. Opladen: Budrich.
- 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 Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. & Klapper, A.** (2006). Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an* (S. 89–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D. & Kennedy, A.** (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83 (5), 175–179.
- Neuweg, G. H.** (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- Renkl, A.** (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–26). Heidelberg: Springer.

- Reusser, K.** (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 20 (4), 77–101.
- Rolls, S. & Plauborg, H.** (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Rolls (Hrsg.), *Teachers' career trajectories and work lives* (S. 9–28). Dordrecht: Springer.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T.** (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431.
- Staub, F. C.** (2014). Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. In U. Hirt & K. Mattem (Hrsg.), *Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (S. 39–52). Weinheim: Beltz.
- Staub, F. C., West, L. & DiPrima Bickel, D.** (2003). What is content-focused coaching? In L. West & F. Staub (Hrsg.), *Content-focused coaching. Transforming mathematics lessons* (S. 1–17). Portsmouth: Heinemann.
- Timperley, H. S., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I.** (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Tschekan, K.** (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Xu, H. & Pedder, D.** (2016). Lesson study. An international review of the research. In P. Dudley (Hrsg.), *Lesson study. Professional learning for our time* (S. 29–58). London: Routledge.
- Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A.** (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmörlzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 14–26). Weinheim: Beltz.

Autoren und Autorin

- Thomas Balmer**, Dr. des., Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, thomas.balmer@phbern.ch
- Silvia Gfeller**, MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bereichsleiterin, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, silvia.gfeller@phbern.ch
- Ueli Hirt**, dipl. LSEB, Dozent Pädagogische Hochschule Bern und Pädagogische Hochschule Zürich, ueli.hirt@phbern.ch
- Jürg Michel**, Dozent, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung und Medienbildung, juerg.michel@phbern.ch

Impulsgruppen an der PH Luzern – Fachnetzwerke von Hochschule und Schule aufbauen

Claudia Wespi

Zusammenfassung Die Impulsgruppen an der PH Luzern fördern den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der Hochschule und interessierten Praxislehrpersonen. Sie leisten einen Beitrag zur fachdidaktischen wie auch zur allgemeindidaktischen Unterrichtsentwicklung, indem praktisches Erfahrungswissen und wissenschaftliche Expertise bewusst zusammengeführt werden. Impulsgruppen sind als Instrumente der Fachentwicklung zu betrachten und ergänzen Partnerschaftsprojekte im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen.

Schlagwörter Impulsgruppen – Fachnetzwerke – fachdidaktische Unterrichtsentwicklung – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Professional networks at the University of Teacher Education Lucerne – Establishing professional partnerships between university and schools

Abstract Professional networks at the University of Teacher Education Lucerne are intended to promote the dialogue between lecturers and school-based mentor teachers who supervise pre-service teachers during their internships. By uniting knowledge gained through experience and scientific expertise, these networks advance the development in both subject-specific and general pedagogy. Professional networks can be regarded as tools for the development of the academic disciplines and as a complement to partnership projects in the context of practical teacher training in the field.

Keywords professional networks – development of subject-specific pedagogy – teacher education

1 Einleitung

Für eine gute Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule eine wesentliche Gelingensbedingung. Ausgehend von den Vereinigten Staaten haben sich seit den 1980er-Jahren Partnerschaftsmodelle von Hochschulen und Schulen entwickelt, die sich auch im europäischen Raum verbreitet haben (Reusser & Fraefel, 2017, S. 20). Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen haben Ausbildungskooperationen mit Schulen aufgebaut (z.B. Bach, 2017; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; Fraefel & Haunberger, 2012; Möller, 2012; Trautmann, Maschke & Brück, 2017; van Velzen, 2012), die sich in Art und Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden. Insbesondere wird das Anliegen verfolgt,

im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung die professionelle Entwicklung der zukünftigen Lehrpersonen durch eine fruchtbare Zusammenarbeit von Dozierenden der Hochschule und Lehrpersonen des Schulfeldes zu unterstützen. In den Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen sollen «authentische Lernumgebungen» (van Velzen, 2012, S. 176) genutzt und «professionelle Arbeits- und Lerngemeinschaften» (Fraefel & Haunberger, 2012, S. 188) mit Studierenden, Lehrpersonen und Dozierenden gefördert werden, um unterschiedliche Wissensressourcen in den Dienst professionellen Handelns zu stellen (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016, S. 92). Partnerschaftsmodelle sind als Ansätze und Konzepte alternativer Praxisformate zu verstehen, die bekannte Problemfelder entschärfen (Reusser & Fraefel, 2017, S. 18) und dadurch die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhöhen sollen.

Mit ihren Impulsgruppen verfolgt die PH Luzern eine Kooperation von Hochschule und Schule, die eine Ergänzung von Partnerschaftsmodellen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung beabsichtigt. Sie sind als «Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld» zu verstehen (vgl. Strategie 4 von swissuniversities, 2017, S. 4), verfolgen jedoch insbesondere das Anliegen, die Kommunikation und die Kooperation zwischen Lehrpersonen der Berufspraxis und den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule zu intensivieren (vgl. These 5 «Pädagogische Hochschulen und Berufspraxis» in Leder, 2011, S. 24–26). Das Ziel der Impulsgruppen besteht darin, den Dialog zwischen Lehrpersonen und Dozierenden eines Faches zu verstärken. Da sie in erster Linie den Unterricht im Fach weiterentwickeln wollen, sind sie als Instrument der Fachentwicklung zu verstehen und daher im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung zu verorten. Impulsgruppen bringen ihre Wirkung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung somit eher indirekt zur Geltung, dies im Gegensatz zu Partnerschaftsprojekten im Rahmen der berufspraktischen Studien.

2 Das Konzept der Impulsgruppen im Studiengang «Sekundarstufe I»

Seit Beginn der PH(Z) Luzern wurde dem Dialog zwischen Dozierenden der Hochschule und Lehrpersonen im Praxisfeld besonderes Augenmerk geschenkt und er wurde kontinuierlich ausgebaut. Das Zusammenführen von theorie- sowie empiriegestütztem Wissen und praktischem Erfahrungswissen sollte für Dozierende und Lehrpersonen ein anzustrebendes Ziel sein. Für die Zielerreichung wurden verschiedene Möglichkeiten bzw. Angebote geschaffen: Einbindung von Praxislehrpersonen in PH-Ausbildungsmodule während aller Studienjahre, Praxislehrpersonenkurse als Vorbereitung und Unterstützung der Praktikumsbegleitung von Studierenden, Treffen mit Praxislehrpersonen während der Praktika, jährlich stattfindende Konferenz aller Praxislehrpersonen zu einem thematischen Schwerpunkt sowie fachdidaktische Update-Kurse für Praxislehrpersonen. Die Update-Kurse hatten zum Ziel, das fachdidaktische Wissen der Praxislehrpersonen aufzufrischen und ihnen Impulse für den eigenen Unterricht zu vermitteln. Zudem erhoffte man sich Rückmeldungen aus der Schulpraxis für die Ausbildung an

der Hochschule. Das Angebot der Update-Kurse wurde in den verschiedenen Fächern unterschiedlich genutzt, teilweise blieb die Nachfrage gar aus. Aus diesem Grund wurde im Studiengang «Sekundarstufe I» nach einer Alternative gesucht. So entstand 2011 die Idee der Impulsgruppen. An der PH Luzern sollten dadurch auf niederschwellige Art Fachnetzwerke gefördert und ausgebaut werden.

2.1 Grundidee

Das erste Konzeptpapier von 2010 (PH Luzern, 2010) nennt als zentrale Zielsetzung der Impulsgruppen die Verankerung der Ausbildungsphilosophie der Hochschule und insbesondere der Fachdidaktiken im Schulfeld. Mit den Impulsgruppen sollte in den einzelnen Fächern bzw. Fachdidaktiken ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung im Praxisfeld geleistet werden, um auf diese Weise Praxislehrerinnen und Praxislehrer für eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu gewinnen. Der Aufbau von Fachnetzwerken war auch mit Blick auf die sich abzeichnenden Entwicklungen durch den Lehrplan 21 angedachtes Ziel.

Das Konzept der Impulsgruppen wurde 2017 im Leitungsteam des Studiengangs «Sekundarstufe I» aktualisiert und in Passung mit den strategischen Zielen der PH Luzern gebracht. Mit den Impulsgruppen wird ein Beitrag zum «Ausbau der gemeinsamen Lehr- und Forschungsräume von Hochschule und Schule» und zur «Pflege von Kooperationen und Partnerschaften» geleistet (PH Luzern, 2016).

Mit den Impulsgruppen sind folgende Ziele beabsichtigt:

- Netzwerke in den Fächern ausbauen.
- Einen Beitrag zur fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung leisten, indem praktisches Erfahrungswissen und wissenschaftliche Expertise zusammengeführt werden.
- Mit interessierten Lehrpersonen zielstufenorientierte Arbeiten, die im Fach an der PH Luzern entwickelt werden, diskutieren und den Austausch zur gegenseitigen kontinuierlichen Weiterentwicklung nutzen.
- Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte (inklusive Masterarbeiten) der Fachdidaktiken gewähren.
- Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Diskurs der Fachdidaktiken erörtern und für den Unterricht nutzbar machen.
- Gegenseitig Einblick in fachspezifische Entwicklungsprojekte an Hochschule und Schule erhalten.

Mit diesen Zielen zu den Impulsgruppen wird auch ein Beitrag zur «Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld» geleistet, wie dies u.a. als strategisches Ziel von swissuniversities (2017, S. 4) formuliert wurde.

2.2 Rahmenbedingungen

Die Impulsgruppen orientieren sich an folgenden Rahmenbedingungen (PH Luzern, 2010, 2017):

- *Inhaltlich*: Die inhaltlichen Schwerpunkte werden vom jeweiligen Fach festgelegt. Doppelspurigkeiten mit anderen Projekten oder mit Weiterbildungsangeboten sind zu vermeiden.
- *Zeitlich*: Die Impulsgruppen treffen sich während eines Studienjahres an drei Terminen à drei Lektionen. Die Treffen finden entweder am Nachmittag oder am Abend statt und sind auf ein Studienjahr verteilt. Die Termine werden entweder von der Leitung vorgegeben oder unter Berücksichtigung der zeitlichen Möglichkeiten zwischen den Beteiligten festgelegt.
- *Leitung*: Wer die Leitung der Impulsgruppe übernimmt, wird von den Fächern festgelegt. Sie kann auf mehrere Dozierende verteilt und jedes Jahr wieder neu bestimmt werden.
- *Teilnehmende*: Praxislehrpersonen und interessierte Lehrpersonen aus den Kantonen der Zentralschweiz können in einer Impulsgruppe mitarbeiten. Die Teilnahme kann den beteiligten Lehrpersonen als Weiterbildung bescheinigt werden.
- *Entschädigung Leitung*: Die Leiterinnen und Leiter der Impulsgruppen werden über Pensenanteile entschädigt. Pro Lektion werden 2.2 Arbeitsstunden vergütet. Bei neun Lektionen sind das maximal 19.8 Pensenstunden. Legt ein Fach mehrere Impulsgruppenleitende fest, ist das Pensum anteilmässig zu verteilen.
- *Entschädigung Teilnehmende*: Die Lehrpersonen erhalten für ihre Teilnahme pro Treffen einen Büchergutschein im Wert von CHF 20.–. Die realen Fahrspesen (ÖV, Halbtax, 2. Klasse) werden entschädigt.

2.3 Organisation

Die Abteilung für Praktikumsorganisation unterstützt die Impulsgruppen in organisatorischen Belangen. Diese sind wie folgt geregelt (PH Luzern, 2010):

- *Planung der Impulsgruppe*: Die Fächer haben jeweils drei Monate vor Beginn eines neuen Studienjahres mitzuteilen, ob es eine Impulsgruppe gibt, wer sie leitet und wie viele Personen voraussichtlich teilnehmen werden. Die Angaben werden in die Pensen überführt bzw. für die Budgetierung verwendet.
- *Rekrutierung der Teilnehmenden*: Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgt durch die Leitung der Impulsgruppe. Die Anfragen interessierter Lehrpersonen hinsichtlich einer Mitarbeit nehmen inzwischen kontinuierlich zu.
- *Einladung der Teilnehmenden*: Die Einladung der Teilnehmenden für die Treffen erfolgt durch die Impulsgruppenleitung.

3 Einblicke in Impulsgruppen

Im Studienjahr 2016/2017 fanden an der PH Luzern in zehn Fächern Impulsgruppentreffen statt. 19 Dozentinnen und Dozenten waren als Impulsgruppenleitende beteiligt. Rund 115 Praxislehrpersonen arbeiteten freiwillig in den Impulsgruppen mit. Die An-

zahl der Teilnehmenden pro Impulsgruppe liegt zwischen 5 und 19 Personen. Die Wahl der inhaltlichen Schwerpunkte und die Vorgehensweise an den Treffen werden in den einzelnen Fächern ganz unterschiedlich gehandhabt, wie der nachfolgende Einblick in die Arbeit von drei ausgewählten Impulsgruppen zeigt.

3.1 Impulsgruppe «Naturwissenschaften»

Seit 2010 ist die Impulsgruppe «Naturwissenschaften» kontinuierlich gewachsen. Waren es zu Beginn noch fünf Teilnehmende, so nehmen heute 19 Praxislehrpersonen an den Treffen teil. In der Anfangszeit wurden die Treffen meist durch einen Input der PH-Dozierenden gesteuert; inzwischen hat sich ein diskursiver Austausch entwickelt. Die Impulsgruppenleitung formuliert an den Treffen jeweils eine fachdidaktische Fragestellung oder skizziert ein fachdidaktisches Problem bzw. einen fachdidaktischen Lösungsansatz. In der Gruppe wird dazu intensiv und kontrovers diskutiert und nach Lösungen gesucht. Oftmals geht der Austausch nach einem Treffen per Mail oder im persönlichen Kontakt weiter.

Die Impulsgruppe «Naturwissenschaften» hat sich an den letzten drei Treffen inhaltlich mit den folgenden Schwerpunkten auseinandergesetzt:

- Das professionelle Selbst im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und -beurteilung in «Natur & Technik» (NT): Sind Tiefenstruktur-Maps ein praxistaugliches Hilfsmittel zur Unterrichtsplanung/-evaluation in NT?
- Naturwissenschaftlich praktisches Arbeiten im Lehrplan 21: Auseinandersetzung mit dem V-Protokoll. Wie tauglich ist das Instrument?
- Neues Wahlpflichtfach MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) des Kantons Luzern.

Die Lehrpersonen schätzen einerseits die intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragen in den Naturwissenschaften und andererseits die Möglichkeit, als Beraterinnen und Berater für die Ausbildung und die Forschung tätig sein zu können. Sie nutzen die diskutierten Aspekte für ihren Unterricht und bringen ihre Erfahrungen zurück in die Impulsgruppe. Viele Praxislehrpersonen, die sich an der Impulsgruppe «Naturwissenschaften» beteiligen bzw. beteiligten, haben sich mittlerweile intensiv mit Naturwissenschaftsdidaktik auseinandergesetzt und bringen in ihren Schulen, Gemeinden und Kantonen das Fach «Natur & Technik» voran. Einzelne Lehrpersonen beteiligen sich an der Einführung des Lehrplans 21 im Fach «Natur & Technik», arbeiten als kantonale Fachberaterinnen und Fachberater, engagieren sich als Autorinnen und Autoren in der Entwicklung eines NT-Lehrmittels oder haben am Projekt SWiSE-Schulen («Swiss Science Education – Naturwissenschaftliche Bildung Schweiz») mitgemacht. Die Mitarbeit in der Impulsgruppe hat auch das Interesse an einer Nachqualifikation oder an neuen beruflichen Aufgaben gefördert. Zwei Praxislehrpersonen der Impulsgruppe haben in den vergangenen Jahren einen CAS in Naturwissenschaftsdidaktik abgeschlossen und eine Praxislehrperson treibt im Auftrag des Instituts für Fachdidaktik

«Natur, Mensch, Gesellschaft» der PH Luzern in einem 20%-Pensum Projekte voran. Ein ehemaliger Praxislehrer ist inzwischen Dozent und Doktorand an der PH Luzern.

Die Leitung der Impulsgruppe «Naturwissenschaften» beurteilt den Austausch auf Augenhöhe zwischen Lehrpersonen und Dozierenden als besonders wertvoll. Die Treffen führen zu qualitativ hochwertigen Rückmeldungen auf fachdidaktische Ideen und Fragen und damit zu neuen, bedeutsamen Erkenntnissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für alle Beteiligten ist der informelle gesellige Austausch im Anschluss an die Treffen sehr wichtig. Die dort (weiter)geführte Diskussion wird als ebenso wertvoll erlebt. Durch die Impulsgruppentreffen haben sich Freundschaften vertieft oder es sind neue Freundschaften entstanden.

3.2 Impulsgruppe «Französisch»

Im Studienjahr 2014/2015 wurde eine stufenübergreifende Impulsgruppe «Französisch» initiiert, um den Austausch zu aktuellen Fragen des Französischunterrichts zwischen PH-Dozierenden der Studiengänge «Primarstufe» bzw. «Sekundarstufe I» und Lehrpersonen aus der Schulpraxis aufzubauen. Der Austausch sollte Impulse zur Weiterentwicklung des Französischunterrichts geben, sowohl für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als auch für den Französischunterricht in der Volksschule.

Die Impulsgruppe «Französisch» hat sich im Studienjahr 2016/2017 inhaltlich mit folgenden Schwerpunkten auseinandergesetzt:

- Förderung der zielsprachlichen mündlichen Interaktion in den Klassen, Förderung von Lernstrategien, Förderung von autonomem Lernen.
- Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I.
- Medien und Informatik im Fremdsprachenunterricht (in Zusammenarbeit mit Dozierenden des Zentrums Medienbildung).
- Schulischer Austausch – Austauschprojekte – Exkursionen.
- Austauschen von konkreten, praxiserprobten didaktischen Anregungen.
- Informationen zu laufenden Veranstaltungen, welche mit Frankophonie zu tun haben, Aktualitäten, Projekten etc.
- Einladen von Gastreferentinnen und Gastreferenten sowie Expertinnen und Experten.

Die teilnehmenden Lehrpersonen beurteilen die Impulsgruppentreffen als interessant und lehrreich. Die Mischung aus eigenen Beiträgen und Beiträgen von externen Fachpersonen wird als inspirierend erlebt. An den Treffen wird Französisch gesprochen, was ebenfalls positiv wahrgenommen wird. Die Leitung der Impulsgruppe «Französisch» beurteilt die inhaltlichen Erwartungen als erfüllt und erlebt das gemeinsame Bearbeiten von inhaltlichen Schwerpunkten über die Schulstufen hinweg als bereichernd. Die Impulsgruppe ist zurzeit noch etwas klein und darf zukünftig mehr Mitglieder gewinnen.

3.3 Impulsgruppe «Lebenskunde»

Mit der Impulsgruppe «Lebenskunde» konnte seit 2010 kontinuierlich ein Netzwerk an interessierten Lehrpersonen aufgebaut werden, die sich für pädagogische und allgemeindidaktische Fragen interessieren. Da der Unterricht in Lebenskunde in der Zentralschweiz von Klassenlehrpersonen erteilt wird, sind allgemeindidaktische Fragestellungen, beispielsweise zum Umgang mit herausfordernden Situationen in der Begleitung von Jugendlichen, regelmässig ein Thema. Des Weiteren werden auch fachstrukturelle Fragen erörtert. Da der Lehrplan «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) und der Modullehrplan «Berufliche Orientierung» (BO) zukünftig im Fach «Lebenskunde» umgesetzt werden, beurteilte die Impulsgruppe einen ersten Entwurf einer Dreijahresplanung für ERG und BO und diskutierte entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten. Die Impulsgruppe «Lebenskunde» wurde zudem dafür genutzt, im Hinblick auf die Einführung des Lehrplans 21 Erfahrungs- und Steuerungswissen zum kompetenzorientierten Lernen und Unterrichten im Fach ERG zu generieren. Zu diesem Zweck wurden mit den Lehrpersonen kompetenzfördernde Aufgabensets erarbeitet, die danach im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern erprobt wurden. Die dabei gemachten Erfahrungen wurden anschliessend in der Impulsgruppe diskutiert. Sowohl aufseiten der Impulsgruppenleitung als auch bei den beteiligten Lehrpersonen hat dies zu vielfältigen Erkenntnissen beigetragen, die für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gewinnbringend sind. Dieser Austausch ist ein Beispiel dafür, wie die Impulsgruppe als Gremium für die niederschwellige Einführung von Innovationen dienen kann.

4 Bilanz zu den Impulsgruppen

Die Impulsgruppen als Fachnetzwerke von Hochschule und Schule haben sich im Studiengang «Sekundarstufe I» der PH Luzern bewährt. Bilanzierend lässt sich folgendes Potenzial festhalten:

– *Dialog mit dem Berufsfeld*

Der Austausch «auf Augenhöhe» zwischen Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Lehrpersonen des Berufsfeldes wird von den Beteiligten geschätzt. Dieser Dialog bildet die Grundlage dafür, dass die gegenseitige Überzeugung von Wirksamkeit und Akzeptanz wachsen kann. Das gemeinsame Anliegen einer guten Schule wird zum Thema, was als gewinnbringend für die eigene Arbeit in Schule und Hochschule wahrgenommen wird. Damit wird ein Anliegen umgesetzt, das sowohl von der EDK thematisiert wird als auch einer Strategie von swissuniversities und der PH Luzern entspricht.

– *Hohe Autonomie*

Die Fächer haben viel Gestaltungsfreiraum, beispielsweise bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, des konkreten Vorgehens oder des Einsatzes der

Dozierenden. Die hohe Autonomie ist eine wichtige Ausgangsbedingung, um in den einzelnen Impulsgruppen bedarfsorientiert anstehende Fragen und aktuelle Anliegen zu diskutieren bzw. gemeinsam über Weiterentwicklungen des Faches nachzudenken.

– *Einführung von Innovationen im Berufsfeld*

Der Einblick in die Arbeit der drei Impulsgruppen (vgl. Abschnitt 3) zeigt, wie Dozierende und Lehrpersonen anstehende Entwicklungen in der Schulpraxis gemeinsam vordenken und Veränderungsprozesse vorbereiten. Das Mitdenken der Lehrpersonen sowie die Überprüfung von Neuerungen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern tragen im Hinblick auf die Einführung von Innovationen im Berufsfeld zu wertvollem Steuerungswissen aufseiten der Dozierenden bei.

– *Beitrag zur Personalförderung/Personalentwicklung*

Am Beispiel der Naturwissenschaften zeigt sich, wie durch die Impulsgruppe Lehrpersonen angesprochen werden, die Interesse am Fachdiskurs haben und sich engagieren wollen. Kompetenzen und Ressourcen von Lehrpersonen, die in anstehenden Projekten gesucht sind, können sichtbar werden. Auf diese Weise können Impulsgruppen einen Beitrag zur Personalförderung und Personalentwicklung leisten.

Mit den Impulsgruppen ist es gelungen, die Kommunikation und die Kooperation zwischen Dozierenden der Hochschule und Lehrpersonen des Schulfeldes ausserhalb der berufspraktischen Ausbildung zu fördern, unterschiedliche Wissensressourcen für die Fachentwicklung zusammenzuführen und somit Partnerschaften mit indirekter, dafür aber umso nachhaltigerer Wirkung zu installieren.

5 Ausblick

Im Studienjahr 2017/2018 werden die organisatorischen Belange der Impulsgruppen der Sekundarstufe I vollumfänglich den Fächern übergeben. Zudem hat man sich entschieden, das Angebot der Impulsgruppen auf die Studiengänge «Kindergarten/Unterstufe» und «Primarstufe» auszuweiten. Erstmals wird im kommenden Studienjahr die Impulsgruppe «Natur, Mensch, Gesellschaft» für die Primarstufe ihre Arbeit aufnehmen. Vorarbeiten für Impulsgruppen in weiteren Fächern sind im Gange. Inhaltlich wird den Impulsgruppen in den einzelnen Fächern und Studiengängen weiterhin eine hohe Autonomie zugestanden. Bedarfsorientiert sollen aktuelle Fragen, Anliegen und Entwicklungen aufgenommen werden. Zugleich soll auch der über die berufspraktische Ausbildung hinausgehende Dialog von Schule und Hochschule gefördert werden. Daran wird sichtbar, wie der Übergang von den Impulsgruppen als Praxislehrpersonenweiterbildung hin zu Impulsgruppen als Fachnetzwerken von Hochschule und Schule gelungen ist.

Literatur

- Bach, A.** (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell «Schuladoption». In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. & Haunberger, S.** (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 185–199.
- Leder, Ch.** (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (Studien + Berichte, 33A) (S. 13–37). Bern: EDK.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B.** (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Möller, K.** (2012). Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 209–224.
- PH Luzern.** (2010). *Konzept für Impulsgruppen PH Luzern – Praxis* (internes Arbeitspapier, Leitungsteam Studiengang Sekundarstufe I). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- PH Luzern.** (2016). *Strategische Ziele PH Luzern 2016 bis 2025*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- PH Luzern.** (2017). *Konzept für Impulsgruppen PH Luzern* (internes Arbeitspapier, Leitungsteam Studiengang Sekundarstufe I). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- swissuniversities.** (2017). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Trautmann, T., Maschke, L. & Brück, N.** (2017). Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungs- und Praktikumschule im Kontext studentischer Berufspraxis. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 77–89). Münster: Waxmann.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.

Autorin

Claudia Wespi, lic. phil., Pädagogische Hochschule Luzern, claudia.wespi@phlu.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Diese Rubrik bietet eine Übersicht über Forschungsprojekte und Dissertationen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die an pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten angesiedelt sind oder von Mitarbeitenden pädagogischer Hochschulen durchgeführt wurden. In Klammern stehen jeweils die Nummern, unter denen die Projekte in der Online-Datenbank der SKBF registriert sind und abgerufen werden können.

Forschungsprojekte

Die Bedeutung von individuellen Merkmalen für die Einschätzung von kollektiven Ressourcen für die Bearbeitung von gemeinsam vereinbarten Zielen in Schulentwicklungsprozessen (17:023)

Pädagogische Hochschule Zürich Manuela Keller-Schneider

Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau – Schlussbericht (17:036)

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz Markus P. Neuenschwander
Janine Schneitter
Edith Niederbacher

Sehen und gesehen werden – Zum Umgang von Lehrpersonen mit Kamera und Videografie in einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (17:046)

Pädagogische Hochschule Bern Regula Fankhauser

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene: Frühkindliche Entwicklungsstörungen und Invalidität (17:047)

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich Andreas Eckert
Haute école de travail social et de la santé Lausanne Christian Liesen
Haute école de travail social Fribourg Evelyne Thommen
Véronique Zbinden Sapin

Berufsleute als Lehrpersonen (17:048)

Pädagogische Hochschule Bern Catherine Bauer
Ueli Hostettler
Larissa Trösch
Dilan Aksoy

Forschungsbericht zum Projekt «Individuelle und kontextuelle Faktoren beim Berufseinstieg von Lehrpersonen der Schweizer Volksschule» (17:049)

Pädagogische Hochschule Luzern Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
Catherine Näpflin
Annette Tettenborn
Roland Künzle

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) erfasst seit 1987 Forschungsprojekte im Bildungsbereich. Die Datenbank ist online zugänglich via www.skbf-csre.ch. Neue Projektmeldungen können online erfasst oder per E-Mail (info@skbf-csre.ch) eingereicht werden.

Die neusten Projektmeldungen (inklusive Abstract) werden fünfmal pro Jahr mittels Mail-Versand bekannt gemacht. Der Versand des SKBF-Magazins kann auf der Website der SKBF oder per E-Mail abonniert werden.

Buchbesprechungen

Sammelrezension: Neue Bücher zur Kommunikationsausbildung

Angehende Lehrpersonen wünschen sich, optimal auf Kommunikationssituationen im Beruf und insbesondere auf Elterngespräche vorbereitet zu werden. Theoretische Modelle gibt es in der Kommunikationspsychologie zahlreiche. Viele davon, zum Beispiel das Modell des systemischen Fragens, entstammen dem Therapiebereich. Zu den zentralen didaktischen Fragen gehört diesbezüglich, welche Theorien und Instrumente für Lehrpersonen relevant sind und in welchem Ausmass diese umgesetzt werden können. Des Weiteren ist von Interesse, wie die Inhalte strukturiert werden müssten, damit Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen entwickeln können. Zwei neuere Publikationen geben teilweise Antworten auf diese Fragen und werden nachfolgend vorgestellt.

Aich, G. & Behr, M. (2015). Gesprächsführung mit Eltern. Weinheim: Beltz, 272 Seiten.

Das Buch von Gernot Aich und Michael Behr stellt zu Beginn Rahmenbedingungen von Elterngesprächen dar, mit denen sich eine Lehrperson grundsätzlich auseinandersetzen sollte, zum Beispiel das hierarchische Eingebundensein oder die Tatsache, dass Lehrpersonen meist lediglich semiprofessionelle Beratende sind. Die Autoren stellen resümierend fest, dass Lehrpersonen Elterngespräche als grosse Herausforderung erleben würden, sich durch die Ausbildung (gemäss einer Studie aus Deutschland) jedoch nur unzureichend darauf vorbereitet fühlen. Darauf aufbauend wird das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern beschrieben, welches zum Ziel hat, dass solche Gespräche weniger als Bedrohung empfunden werden und dass Lehrpersonen Ressourcen aufbauen können, die sie optimal auf belastende Situationen vorbereiten. Das Modell orientiert sich einerseits an personenzentrierten und lösungsorientierten Konzepten und andererseits stark an der Transaktionsanalyse. Als zentrale Aspekte in einem Elterngespräch werden drei Ebenen unterschieden: Beim «Wahrnehmen» werden Haltungen und Beziehungsaufbau fokussiert, während beim «Klären» die Problemsituation ausdifferenziert wird und beim «Lösen» Handlungen geplant werden, deren Implementation sichergestellt werden soll. Nachdem in Teil I des Buches somit Modelle, Konzepte und Begriffe eingeführt worden sind, widmen sich die Teile II, III und IV der ausführlichen Darstellung der drei Gesprächsphasen.

Die Ausführungen ermöglichen es, sich rasch in das Gmünder Modell und dessen Akzentuierungen einzulesen, und rufen den Leserinnen und Lesern wichtige Grundsätze von Kommunikationsprozessen in Erinnerung. Aus der Perspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eignet sich das Buch besonders für Dozierende, die sich etwas ver-

tiefer mit der Transaktionsanalyse beschäftigen möchten, da hier ein Schwerpunkt erkennbar ist. Ebenso wird deutlich, dass der Auseinandersetzung mit Haltungen und Beziehungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt. Anschauliche Beispiele aus der Praxis dienen dem Verständnis und können in der Ausbildung von Lehrpersonen sehr gut als Illustration verwendet werden. Übungen am Ende der Kapitel ermöglichen eine Verarbeitung der Inhalte, auch wenn hierzu keine Lösungshinweise mitgeliefert werden. Kleine, inhaltlich knappe Textboxen mit Hintergrundinformationen und theoretischen Erläuterungen ergänzen die Inhalte und lockern die Darstellung auf. Da die Inhalte des Buches gemäss dem Gmünder Modell strukturiert werden, sorgen diese zusätzlichen Informationen für die notwendigen fachwissenschaftlichen Bezüge. Angaben zu weiterführender Literatur ermöglichen es der interessierten Leserin und dem interessierten Leser, sich bei Bedarf zusätzliches Wissen anzueignen.

Die Autoren liefern konkrete Handlungsempfehlungen mit nachvollziehbaren Beispielen, Begründungen und Hinweisen. Dies ist verständlich angesichts der Orientierung an einem Publikum aus der Schulpraxis. Spezifisch für die Ausbildung von Lehrpersonen wären eine kritische Auseinandersetzung mit einigen Konzepten sowie die Darstellung von möglichen Alternativen eine gute Ergänzung.

Greuel, N. (2016). Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation. Stuttgart: Kohlhammer, 321 Seiten.

Norbert Greuel versteht sein Buch als Service für Lehrpersonen, da er die wesentlichen Kommunikationstheorien übersichtlich zusammenstellt. Ähnlich wie bei Aich und Behr hat für ihn die Grundhaltung eine sehr grosse Bedeutung. Beide Bücher stellen diese als unabdingbare Voraussetzung für den Einsatz von Techniken und Strategien in Kommunikationsprozessen dar.

Der Autor strukturiert Kommunikationshandeln entlang dreier Aspekte: «Haltung» (z.B. Wertschätzung), «Struktur» (der institutionelle Rahmen und die entsprechenden Kulturen) und «Handwerkszeug» (Techniken). Das Buch stellt in Kapitel 2 zuerst kurz Menschenbilder und Denkmodelle dar. Besprochen werden gängige Modelle wie die themenzentrierte Interaktion, die Transaktionsanalyse, das Vierohrenmodell oder die humanistische bzw. gewaltfreie Kommunikation. Das Kapitel schliesst mit der Eltern-Lehrpersonen-Kommunikation inklusive der gesetzlichen Rahmenbedingungen (aus zwei deutschen Bundesländern). Kapitel 3 befasst sich danach mit den sogenannten «Gesprächselementen». Darunter subsumiert Greuel sowohl Aspekte der Gesprächsleitung und des Settings (z.B. Zeitrahmen) als auch konkrete Gesprächstechniken (Ich-Botschaften, systemisches Fragen oder Verbalisieren). Kapitel 4 behandelt das Thema «Konflikte» als bedeutsames Anwendungsgebiet der zuvor vermittelten Haltungen und Techniken. Exemplarisch stellt der Autor in Kapitel 5 vier Gesprächsarten (u.a. Beratungs- und Planungsgespräch) vor, wonach in Kapitel 6 verschiedene Konflikt-

gespräche beschrieben werden (u.a. Konfliktmoderation, Beschwerdegespräch und Streitgespräch). Ein eigenes Kapitel, Kapitel 7, widmet sich der Gesprächsführung durch Schulleitungspersonen. Kapitel 8 greift anspruchsvolle Gesprächssituationen auf und Kapitel 9 befasst sich mit dem Thema «Moderation». Es folgt eine Abhandlung zur Teamarbeit in Kapitel 10. Das Buch schliesst in Kapitel 11 mit Ausführungen zur Inklusion. Greuel begründet ausführlich, weshalb die Inklusion im Kontext eines Kommunikationsbuches thematisiert wird. Dabei ist ihm der wertschätzende Umgang mit Heterogenität, welcher sich im Kommunikationsverhalten manifestiert, besonders wichtig.

Greuel liefert, was er verspricht: eine Zusammenfassung zentraler Elemente der Kommunikationspsychologie, die auch als Nachschlagewerk dienen kann. Die Nutzung als Nachschlagewerk setzt aber ein gewisses Vorwissen voraus, da die Inhalte verdichtet dargestellt werden. Die Gliederung der Themen erschliesst sich nicht immer vollends. Weshalb etwa wird zwischen dem Kapitel zu Konflikten und dem Kapitel zu Konfliktgesprächen das Kapitel zu den Gesprächsarten platziert? Weshalb werden Konfliktgespräche nicht unter den Gesprächsarten subsumiert? Weshalb werden schwierige Situationen nicht direkt nach den konflikthaftern Gesprächen erwähnt und folgen erst nach einem Kapitel zur Rolle der Schulleitung? Eine Orientierung am in Kapitel 1, das heisst in der Einleitung des Buches, erwähnten Dreischritt «Haltung – Struktur – Handwerkszeug» böte eine Möglichkeit zur Optimierung der Darstellungslogik und würde einer Nachschlagelogik eher entsprechen.

Fazit: Das Buch liefert einen reichhaltigen Fundus an bedeutsamen Elementen der schulischen Kommunikation, der dazu anregt, sich weitere Gedanken zu eigenen Kompetenzen zu machen. Innerhalb der Ausbildung von Lehrpersonen kann das Werk sehr gut als Orientierung für Kursleitende und Dozierende dienen oder als Handreichung für Studierende und zur Prüfungsvorbereitung verwendet werden, da es die wesentlichen Kommunikationsthemen, die im Studium behandelt werden, gut abdeckt. Es handelt sich jedoch weder um ein eigentliches Lehrbuch noch um ein Übungsbuch, sodass die Inhalte im Unterricht vertieft, angereichert und den Studierenden entsprechend strukturiert werden müssen.

Markus Gerteis, lic. phil., Dozent an der Pädagogischen Hochschule Fribourg, Fachdidaktiker für Psychologie an der Universität Fribourg und Gymnasiallehrer für Psychologie/Pädagogik am Kollegium Heilig Kreuz Fribourg, gerteism@eduf.ch.

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Dudek, P.** (2017). «Sie sind und bleiben eben der alte abstrakte Ideologe!» *Der Reformpädagoge Gustav Wyneken (1875–1964) – Eine Biographie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstetter, D.** (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentcheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Juventa.
- Koller, H.-C.** (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rucker, T.** (Hrsg.). (2017). *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vadeboncoeur, J.A.** (2017). *Vygotsky and the promise of public education*. New York: Peter Lang.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Becker, T.** (2017). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brown, E. L. & Zong, G.** (Hrsg.). (2017). *Global perspectives on gender and sexuality in education. Raising awareness, fostering equity, advancing justice*. Charlotte: IAP.
- Dalton, M.M. & Linder, L.R.** (Hrsg.). (2017). *Screen lessons. What we have learned from teachers on television and in the movies*. New York: Peter Lang.
- Griesehop, H.R. & Bauer, E.** (Hrsg.). (2017). *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofmann, F.** (2017). *Selbsteinschätzungen im Aufsatz- und Schreibunterricht. Eine empirische Untersuchung zu den Effekten von formativen Leistungsdiagnosen und Selbsteinschätzungen auf die Schreibkompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegle, L.** (2017). *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mensching, A. & Kessler, S.** (Hrsg.). (2017). *Bildung und Prävention. Reflexionen aus Theorie und Praxis zu einem viel diskutierten Zusammenhang*. Weinheim: Juventa.
- Philipp, M.** (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Juventa.
- Tobinski, D.A.** (2017). *Kognitive Psychologie. Problemlösen, Komplexität und Gedächtnis*. Wiesbaden: Springer.
- Wischmann, A.** (2017). *Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zierer, K.** (2017). *Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M.** (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Stuttgart: utb.
- Danker, U. & Schwabe, A.** (2017). *Geschichte im Internet*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M.** (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften – ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gropengießer, H., Kattmann, U. & Krüger, D.** (2017). *Biologiedidaktik in Übersichten*. Seelze: Aulis.
- Hildebrandt-Stramann, R., Beckmann, H., Neumann, D., Probst, A. & Wichmann, K.** (Hrsg.). (2017). *Bewegtes Lernen. Theoretische Grundlagen und reflektierte Unterrichtsbeispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kampmann, E. & Schwering, G.** (2017). *Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen, Beispiele, Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Leuchter, M.** (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Litten, K.** (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martin, B. & Nitschke, J.** (2017). *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ranger, G.** (2017). *Kinder in kooperativen Lernphasen kognitiv aktivieren. Eine Videostudie zur Qualität der Peer-Interaktionen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ritter, A., Schröter, J. I. & Tosun, C.** (Hrsg.). (2017). *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei*. Münster: Waxmann.
- Schoppe, A. & Rompel, J.** (2017). *Aufgaben im Kunstunterricht. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Stiller, T.** (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thémines, J.-F. & Doussot, S.** (2016). (Hrsg.). *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Trautwein, U., Bertram, C., von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K. et al.** (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking – Competencies in History» (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Wampfer, P.** (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Allemann-Ghionda, C., Kula, G. & Mignon, L.** (Hrsg.). (2017). *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barsch, S., Glutsch, N. & Massumi, M.** (Hrsg.). (2017). *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Baumann, J.** (2017). *Lehrer sein! Ein Plädoyer für Leidenschaft und Professionalität in einem anspruchsvollen Beruf*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Futter, K.** (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. et al.** (Hrsg.). (2017). *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Südkamp, A. & Praetorius, A.-K.** (Hrsg.). (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G.** (Hrsg.). (2017). *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster: Waxmann.
- Omonsky, C.** (2017). *Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im inklusiven Unterricht*. München: Reinhardt.
- Sonnenberg, K.** (2017). *Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen*. Weinheim: Juventa.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Baumeister, A. & Rindermann, H. (2017). Kindergartenqualität in Abhängigkeit von familialen Merkmalen, pädagogischer Ausrichtung und Trägerschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (1), 4–23.

Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & van Ackeren, I. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal für Bildungsforschung Online*, 9 (1), 118–143.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Diergarten, A. K., Möckel, T., Nieding, G. & Ohler, P. (2017). The impact of media literacy on children's learning from films and hypermedia. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48 (1), 33–41.

Doctoroff, G. L. & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48 (1), 103–113.

Fuchs, G. & Brunner, M. (2017). Wie gut können bildungsstandardbasierte Tests den schulischen Erfolg von Grundschulkindern vorhersagen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (1), 27–39.

Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (2), 94–108.

Moilanen, K. L. & Manuel, M. L. (2017). Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49 (2), 46–54.

Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (1), 70–83.

Thomas, A. E. (2017). Gender differences in students' physical science motivation. Are teachers' implicit cognitions another piece of the puzzle? *American Educational Research Journal*, 54 (1), 35–58.

Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Perez Linares, J., Richards, A. & van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48 (2), 40–50.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

Andre, L., Durksen, T. & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20 (1), 47–76.

Drüding, M. & Enseleit, T. (2017). Ritter, Hexen, Pest und Burgen? Eine explorative Studie zu Mittelalter-Vorstellungen und dem Mittelalter-Verständnis von Geschichtsstudierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8 (1), 94–118.

Fink, N. & Gautschi, P. (2017). Geschichtsunterricht in der Schweiz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 68 (3/4), 154–171.

Gärtner, H., Graf, T. & Brunner, M. (2017). Kompetenzorientierter Mathematikunterricht: Erfassung und Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung in der gymnasialen Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (1), 80–96.

Hertig, Ph. (2016). Des savoirs en tensions dans la formation initiale d'enseignants de géographie des degrés secondaires. *TransFormations – Recherches en éducation des adultes*, Nr. 13/14, 1–12.

Kliebisch, U. & Ludden, F. (2016). Unterricht konstruktiv nachbesprechen – Wie Referendare sich selbst entwickeln. *Seminar*, 22 (3), 180–196.

Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2016). Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 225–282.

Pallaske, C. (2017). Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach 20 Jahren. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 10 (1), 10–24.

- Smit, R., Bachmann, P., Blum, V., Birri, T. & Hess, K.** (2017). Effects of a rubric for mathematical reasoning on teaching and learning in primary school. *Instructional Science*, 45 (5), 603–622.
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K.** (2017). Personalisiertes Lernen – Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen. *Lehren & Lernen*, 43 (5), 21–28.
- van der Veen, C. & van Oers, B.** (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48 (2), 1–4.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C.** (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (4), 28–34.
- Göb, N.** (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Kordts-Freudinger, R., Große Honebrink, T. & Festner, D.** (2017). Tiefenlernen im Praxisseminar: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (1), 175–194.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S. & Rubie-Davies, C. M.** (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60.
- Merk, S., Schneider, J., Bohl, T., Kelava, A. & Syring, M.** (2017). Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich pädagogischen Wissens: Gegenstands-, Quellen- und Kontextspezifität. *Journal für Bildungsforschung Online*, 9 (1), 169–189.
- Praetorius, A.-K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S. & Dresel, M.** (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241–254.
- Taylor, L. A.** (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25.
- Törner, G. & Bosse, M.** (2017). Zur fachbezogenen Lehrer-Identität von fachfremd unterrichtenden Mathematiklehrkräften in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (2), 156–174.
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H. L. T.** (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 43–57.

Hochschuldidaktik

- Elstad, E., Lejonberg, E. & Christophersen, K.-A.** (2017). Student evaluation of high-school teaching: Which factors are associated with teachers' perception of the usefulness of being evaluated? *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 99–117.
- Getto, B. & Kerres, M.** (2017). Akteurinnen/Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12 (1), 123–142.
- Scholkmann, A.** (2017). Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development. *Die Hochschullehre*, 3 (April), 1–15.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Lohmann, A., Hensen, G. & Wiedebusch, S.** (2017). Einstellungen heilpädagogischer Fachkräfte zu inklusiver Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (1), 26–40.
- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C.** (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (2), 116–126.
- Ruhmland, M. & Christiansen, H.** (2017). Konzepte zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (2), 109–122.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Bitte schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Markus Weil und Annette Tettenborn Lehrpersonenweiterbildung – ein (zu) weites Feld?

Katrin Kraus Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung

Anne Bosche und Michael Geiss Die Fortbildung von Lehrpersonen seit der Bildungsexpansion: Das Beispiel des Kantons Zürich

Falk Scheidig Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Reinhard Zürcher und Karin Riedl Wie informell ist die Professionalisierung von Lehrpersonen?

Doreen Holtsch Ausbildungswege von Lehrpersonen für den Unterricht in «Wirtschaft und Gesellschaft» an kaufmännischen Berufsfachschulen und Berufsmaturitätsschulen

Thomas Balmer, Silvia Gfeller, Ueli Hirt und Jürg Michel Fachdidaktische Begleitangebote zur Lehrpläneinführung im Kanton Bern

Claudia Wespi Impulsgruppen an der PH Luzern – Fachnetzwerke von Hochschule und Schule aufbauen