

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen

26. Jahrgang Heft 1/2008

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

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

Erscheint 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Rankmattweg 04, 4802 Strengebach Tel. 062 751 73 32, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@paed.uzh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@paed.uzh.ch

Dr. Peter Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, peter.tremp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.rueedi@fhnw.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH. <http://www.didacartoons.ch>

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Peter Tremp, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Alois Niggli, Christine Pauli,
Kurt Reusser 3

Schwerpunkt**Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen**

Kurt Reusser und Peter Tremp Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung
von Lehrpersonen» 5

Bruno Leutwyler und Erich Ettl Standards in der Weiterbildung –
Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes 11

Silvio Herzog Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung 23

Christine Böckelmann Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personal-
entwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen 35

Mandy Schiefner und Peter Tremp Weiterbildung als Angebot zur
Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik 43

Anton Strittmatter Die Professionalität und die Schulqualität stärken.
Aspekte einer Weiterbildungspolitik aus Sicht des Berufsverbandes LCH 56

Cornelia Gräsel Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von
Fortbildungen: unterschiedliche Wege 64

Forum

Andrea Lanfranchi Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische
Problemwahrnehmung von Studierenden 72

Esther Kamm und Christine Bieri Forschung in der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption
der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der
Sekundarstufe I 85

Rubriken

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte 101

Buchbesprechungen

Mandel, Sch. (2006). Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation (Viktor Abt) 108

Randoll, D. & Barz, H. (Hrsg.). (2007). Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung (Clemens Diesbergen) 110

Von Felten, R. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung (Stefan Albisser) 112

Neuerscheinungen 114

Zeitschriftenspiegel 116

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://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

«Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe», heisst es in den Standards für Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz. Das Postulat reiht sich ein in die Forderung nach lebensbegleitendem Lernen, betont aber gleichzeitig die Besonderheit des Lehrberufs. Lehrerinnen und Lehrer als Experten für das Lehren und Lernen finden in ihrem eigenen Weiterlernen eine besondere Aufgabe.

Die berufliche Weiterbildung kennt mit dem Begriff der Professionalität ihren zentralen Referenzrahmen. Dieser wird durch verschiedene Orientierungspunkte markiert: von den Aufgaben- und Handlungsfeldern mit den dafür notwendigen Kompetenzen über die Struktur pädagogischen Handelns bis hin zu (berufs-)biografischen Entwicklungen. Die Weiterbildung reagiert damit auf die «unfertige Ausbildung» ebenso wie auf sich stets verändernde Anforderungen.

Professionalität und Professionalisierung sind denn auch die Leitthemen der Beiträge zur beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen, die wir in diesem Heft publizieren:

In einer Einleitung skizzieren **Kurt Reusser** und **Peter Tremp** das aktuelle Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». Ausgehend von Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von Weiterbildung werden Fragen gestellt nach Zielsetzungen, Formaten und Verantwortlichkeiten. Dabei wird auf die gesteigerte Erwartung an die Weiterbildung von Lehrpersonen hingewiesen, um Unterricht und Schulen weiterzuentwickeln.

Bruno Leutwyler und **Erich Ettl** betonen in ihrem Beitrag das Potenzial eines gemeinsamen Referenzrahmens für die Aus- und Weiterbildung. Eckpunkte bilden Professionsstandards, die sich mit verschiedenen Niveaustufen beschreiben lassen und damit Orientierung für die Ausbildung wie auch für die Weiterbildung bieten. Zwar sind mit einem solchen Unterfangen auch Risiken verbunden, die aber, so die Autoren, durch die Chancen – nicht zuletzt für den Lehrberuf insgesamt – deutlich aufgewogen werden.

Silvio Herzog thematisiert Weiterbildungsangebote als Antworten auf berufsbiografische Entwicklungs- und Lernprozesse. Biografisch orientierte Weiterbildung hat dann die berufliche und persönliche Entwicklung von Lehrpersonen im Auge. So verstandene Weiterbildung wird damit zu einem zentralen Element eines umfassenden Konzepts der Weiterbildung von Lehrpersonen.

Christine Böckelmann sieht Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung. Dabei werden verschiedenen Funktionen unterschieden, welche Weiterbildungsmaßnahmen haben können. Insbesondere betont die Autorin, dass die Einzelschule als päd-

gogische Einheit auch bei Weiterbildungsanstrengungen konzeptionell berücksichtigt werden muss.

Mandy Schiefner und **Peter Tremp** unterstreichen die Notwendigkeit von Kohärenz in den Weiterbildungsangeboten. Die zentrale didaktische Aufgabe besteht damit hauptsächlich in der Gestaltung eines «Konzepts Weiterbildung», das die einzelnen Angebote in einen ordnenden, explizit gemachten Rahmen eingliedert.

Anton Strittmatter erläutert die Position des Berufsverbandes der Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Er sieht zum einen in der neu positionierten Weiterbildung erfreuliche Entwicklungen, konstatiert aber zum andern, dass weiterhin alte Hypotheken mitgeschleppt werden.

Cornelia Gräsel identifiziert anhand eines systematisch untersuchten Weiterbildungsprojekts einige Merkmale wirksamer Weiterbildungsformate. Sie betont dabei insbesondere die Fachgruppe als Weiterbildungs-Einheit und den notwendigen Konsens über die zu verfolgenden Ziele.

Im **Forum** veröffentlichen wir zwei Beiträge, welche zwar die Ausbildung von Lehrpersonen thematisieren, gleichzeitig je aber implizit auch Fragen an die Weiterbildung aufwerfen. **Andrea Lanfranchi** geht – anhand von Fallvignetten im sonderpädagogischen Bereich – der Frage nach, wie sich Problemwahrnehmung und Massnahmenplanung zwischen Studierenden und Praktikern unterscheidet. Die Studie beschreibt damit gleichzeitig einen Ausschnitt einer möglichen Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und stellt implizit auch Fragen nach Handlungslogiken im berufspraktischen Alltag. **Esther Kamm** und **Christine Bieri** unternehmen den Versuch, zentrale Orientierungspunkte für die Masterarbeit zu klären, welche den Abschluss einer forschungsorientierten Ausbildung darstellt. Damit orientieren sie sich hauptsächlich an professionstheoretischen Überlegungen. Eine so konzipierte Masterarbeit könnte gleichzeitig als Element des Übergangs von der Ausbildung zur beruflichen Weiterbildung verstanden werden, wie diese im Themenschwerpunkt vorgestellt wird.

Peter Tremp, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen»

Kurt Reusser und Peter Tremp

Lehrkräfte müssen sich lebenslang und kontinuierlich fortbilden, um ihre Berufsfähigkeit zu erhalten und ihre Kompetenz weiterzuentwickeln. Was macht Fort- und Weiterbildungen¹ für Lehrkräfte und Schulen erfolgreich? Die Forschung zur herkömmlichen Fortbildung von Lehrpersonen zeichnet ein kritisches Bild von deren Wirksamkeit. Eine international geführte Diskussion wirft dazu mannigfaltige Fragen auf. Einige davon werden – im Sinne einer Ordnung des Diskussionsfeldes – nachfolgend angesprochen. Zentrale Punkte beziehen sich dabei auf die Ziele und Strategien, sodann auf die Formate, Verfahren und Werkzeuge einer innovativen Fort- und Weiterbildung im Dienste der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung.

Mit der Zusammenführung der Aus- und Weiterbildung in den Pädagogischen Hochschulen wurden vormals getrennte Verantwortungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung institutionell einheitlich geregelt. Den regionalen und kantonalen, teils universitären Zentren der Lehrerbildung obliegt es, die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen mit Angeboten sowohl zur Grundausbildung als auch zur Weiterbildung zu begleiten. Grundfragen der beruflichen Weiterbildung und damit der Erhaltung der Berufsfähigkeit müssen fortan in diesem neuen Kontext beantwortet werden. Gewandelt hat sich aber nicht nur die institutionelle Situierung der Fort- und Weiterbildung. In den vergangenen Jahren sind auch deren Strukturen, Konzepte, Strategien, Inhalte und Methoden ins Visier geraten. So gibt es Stimmen und Forschungsliteratur, die vor allem herkömmlichen Formaten von Weiterbildung kritisch gegenüber stehen und Zweifel an deren selbstverständlich angenommener Wirksamkeit nähren. Und es gibt eine wachsende Zahl von Studien, welche neue Strategien, Verfahren und Methoden der beruflichen Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen vorschlagen und erproben. Insgesamt lässt sich von der Fort- und Weiterbildung als von einem komplexen, in seiner Bedeutung bisher unterschätzten, dynamischen Handlungsfeld sprechen. Unbestritten ist, dass Professionalität in jedem höheren Beruf nicht allein durch die Grundausbildung erworben wird. Bedenkt man, dass es 10 Jahre braucht, um in einem anspruchsvollen Berufsfeld eine umfassende «Expertise» zu erlangen, und stellt man den gleichzeitigen Wandel des schulpädagogischen Feldes in Rechnung, so lässt sich die Bedeutung einer rekurrenten, die berufliche Lebensspanne umfassenden Weiterbildung ermessen.

¹ Nicht überall im deutschsprachigen Raum werden die Termini «Fortbildung» und «Weiterbildung» gleich verwendet. Deshalb und angesichts der Dynamik im Diskussionsfeld verwenden wir sie hier austauschbar und ohne Anspruch auf klare Trennschärfe.

1. Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung

In der Forschungsliteratur wird der kontinuierlichen Weiterbildung von Lehrkräften eine zentrale Rolle für die gesamte Schulentwicklung zugewiesen. Gleichzeitig wird eine mehr oder weniger grundlegende Veränderung ihrer Strukturen und Formen gefordert. Fortbildungen würden die in sie gesetzten Erwartungen häufig nicht erfüllen bzw. die durch Kurse bescheinigten Fähigkeiten würden selten erreicht. Auch könne kaum von Nachhaltigkeit gesprochen werden, wie auch Transfereffekte häufig ausblieben. Kritisiert wird international, dass Lehrkräfte meist kurzfristig angelegte, unverbunden nebeneinander stehende, extern organisierte Kursangebote wahrnehmen, die sie gemäß ihrem persönlichen Interesse auswählen. Dieses Interesse ist oft wenig spezifisch; auf der anderen Seite sind die Kursangebote ebenso heterogen wie diffus. Gegenüber der Gewichtung individueller Bedürfnisse spielt der Bedarf der Schule an Qualifizierung ihrer Lehrkräfte dabei eine geringe Rolle. Hawley und Valli (1999) fassen (aus amerikanischer Sicht) die Kritik an den konventionellen, meist vorwiegend akademischen Formen der Lehrerfortbildung wie folgt zusammen: Sie seien «shallow and fragmented; private, individual activity; brief, often one-shot sessions: offer unrelated topics, expect passive teacher-listeners; atheoretical; expect quick visible results» (S. 134). Auf der Basis einer umfangreichen Sichtung der Literatur formulieren die Autoren folgende Prinzipien für eine effektive professionelle Fortbildung von Lehrpersonen:

- Ausrichtung an Zielen, Standards und Schülerleistungen;
- Orientierung an von den Lehrpersonen wahrgenommenen und anerkannten Bedürfnissen und Defiziten;
- Schulbasiert und in die tägliche Berufsarbeit eingebunden;
- Kooperative Problemlösung und Lehrerarbeit in Teams und Netzwerken;
- Kontinuierliche Anlage und Unterstützung durch externe Expertise;
- Einbezug von aus multiplen Evaluationsquellen stammenden Rückmeldungen zu Schülerleistungen und Lehrerhandeln;
- Ergebnisbezogenes und prozessnahes Verständnis der im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen;
- Teil eines langfristig angelegten, mit Lernfortschritten und Rückschlägen rechnenden Veränderungsprozesses mit fachlicher Unterstützung.

Mit Darling-Hammond (1998) und Lipowsky (2004; vgl. auch Garet et al., 2001; Adey et al., 2004) lässt sich der Forschungsstand zur Wirksamkeit wie folgt zusammenfassen: Fortbildungen sind vor allem dann erfolgreich, wenn sie

- nahe am Unterricht und an Prozessen des Schülerlernens, d. h. situiert erfolgen,
- auf die jeweilige Schule und die Bedürfnisse der Klasse zugeschnitten sind,
- einen definierten (fach)didaktischen Fokus und damit ein klares Ziel aufweisen,
- sich über einen längeren Zeitraum erstrecken,
- aus einer Kombination von Input-, unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen,

- zum gegenseitigen Austausch und zur Kooperation – sowohl innerschulisch als auch schulübergreifend – anregen,
- problemorientiert entlang konkreter inhaltlicher Aufgaben gestaltet werden,
- auf Forschungsergebnissen basieren,
- an den kognitiven Wissensvoraussetzungen und den Überzeugungen der Lehrkräfte anknüpfen,
- durch Beratungs- und Coaching-Angebote unterstützt und begleitet werden.

Angebote, die zu keiner Verbesserung der täglichen Praxis beitragen, werden kaum verwertet und bleiben unbeachtet. Es ist deshalb folgerichtig, dass die Bedeutung externer Kurse und Tagungen in den letzten Jahren relativiert wurde gegenüber Lehrerfortbildungen, welche schulintern, «on the job» und damit bezogen auf die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Schulen und Kollegien durchgeführt werden (vgl. Böckelmann, in diesem Heft).

2. Akteure, Strategien und Angebotsformate

Die inhaltliche Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen muss sich an zwei Eckwerten orientieren: zum einen am Leistungsauftrag der Schulen, zum anderen an den notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen. Diese Eckwerte gelten zwar auch für die grundständige Ausbildung, werden aber für die Phase der beruflichen Tätigkeit dadurch pointiert, dass die Lehrpersonen unterschiedliche berufliche Erfahrungen mitbringen sowie an individuellen Schulen unterrichten, die einen spezifischen Weiterbildungsbedarf aufweisen. Die Angebote können sich zudem an unterschiedlichen Zielen orientieren. Die Bandbreite erstreckt sich dabei von der Vermittlung von orientierendem Kontextwissen oder der Initiierung pragmatischer Handlungskompetenzen bis zu «Aufschnauf»- und Problembearbeitungskursen, die sich im Bereich der Berufsgesundheit bewegen. Den verschiedenen Zielen gemeinsam ist, dass Weiterbildung als Anrecht und als berufsethische Selbstverpflichtung – nicht als «Privatsache» – gesehen wird, sowohl gegenüber den anvertrauten Lernenden als auch gegenüber der Schule als gesellschaftlich beauftragter Institution (vgl. Strittmatter, in diesem Heft).

Die Zusammenführung von Aus- und Weiterbildung in der Pädagogischen Hochschule weckt zudem Synergieerwartungen zwischen Ausbildung und Weiterbildung. In der Modularisierung bietet sich ein Organisationsprinzip an, welches die Planung gemeinsamer Bausteine für Aus- und Weiterbildung erlaubt. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede in den Angebotsformaten. Es stellt sich die Frage, inwiefern diese gerechtfertigt sind. Welches sind Grundbedingungen für produktive Lernprozesse in unterschiedlichen Phasen der beruflichen Entwicklung? Braucht es je unterschiedliche Strategien und Angebotsformate? Wie werden berufliche Erfahrungen in Weiterbildungsangeboten berücksichtigt? Unterscheidet sich die Didaktik der Weiterbildung von jener der Grundausbildung? Oder auch: Welche Anforderungen gelten für Kurs-

leiterinnen und Kursleiter? Sodann stellen sich Fragen in Bezug auf eine mögliche inhaltliche Kohärenz von Aus- und Weiterbildung, verknüpft mit Überlegungen zu verschiedenen Phasen der beruflichen Entwicklung: Welche berufsbiografischen Entwicklungsaufgaben lassen sich definieren und welche unterstützenden Angebote lassen sich daraus für eine lebenslaufbezogene Aus- und Weiterbildung ableiten, damit eine produktive Berufslaufbahn gelingt (vgl. Herzog, in diesem Heft)?

Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen bewegt sich – was die Verantwortung und Steuerung betrifft – zwischen den Polen individueller Wahlfreiheit und Bedürfnisorientierung einerseits und institutioneller Bedarfsorientierung andererseits. Dabei sind verschiedene Akteure beteiligt. Nebst individuellen Lehrpersonen sind dies Bildungsdirektionen, Einzelschulen (Schulleitung und Team), Schulbehörden, Pädagogische Hochschulen und Berufsverbände. Damit stellen sich Fragen nach dem Einfluss und den Steuerungsmöglichkeiten der verschiedenen Akteure und nach ihrem Zusammenspiel. Dies zeigt sich etwa im Umfang der Verpflichtung zu beruflicher Weiterbildung, im vorgesehenen Ort ihrer Durchführung, an der inhaltlichen Ausrichtung und Verantwortung, am verfügbaren Zeitbudget und an den zur Verfügung stehenden Finanzmitteln bzw. dem Ort ihrer Allokation. Die Generierung der Konzepte und Angebote kann die verschiedenen Akteursgruppen unterschiedlich einbeziehen. Damit stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, ein Angebot zu entwickeln, das auf die Erfordernisse und den Bedarf möglichst vieler abgestimmt ist und dem sich ausbreitenden Wildwuchs an parallelen Formaten (z. B. in der Deutschschweiz) entgegentritt. Es sind damit auch die Angebotsformate angesprochen: Die Bündelung in Zertifikatsprogramme kann als Ausdruck dafür gesehen werden, dass Bestätigung, Rechenschaftslegung und Verwertbarkeit allgemein wichtiger werden. Die Frage ist, ob mit der Organisation der Weiterbildung in grösser angelegten Programmen (NDK, NDS, MAS) das bisherige, strukturell und inhaltlich diffuse «Kurswesen» verschwindet. Von der Forschung her ist klar: Wenn Weiterbildung lediglich punktuell angeboten und mit keinen Transferstrategien verbunden wird, sind Effekte auf der Unterrichtsebene kaum zu erwarten. Auch der persönliche Gewinn ist wenig dauerhaft. Deshalb ist es wichtig, vermehrt Langzeit- und Intensiv-Formate der Weiterbildung zu entwickeln. Diese Formate besitzen das Potenzial, zu erwerbende Kompetenzen nicht bloss akademisch einzuführen, sondern mit ausreichend Zeit auch durchzuarbeiten, zu üben und auf Praxisprobleme anzuwenden. Gemeint sind damit vermehrt ganzheitliche Strategien und strukturierte Programme mit expliziten professionsbezogenen Entwicklungszielen, die sich über evaluatives Feedback steuern lassen.

3. Verfahren, Formen und Instrumente

Individualistische Berufskulturen und darauf abgestimmte, traditionelle Weiterbildungsformate genügen nicht, um die Unterrichtspraxis zu verändern. Seit einigen Jahren zeichnet sich denn auch ein Wandel von extern angebotenen, punktuellen und

individuellen Formen zu extern oder intern gestalteten, vermehrt langzeitlichen und kooperativen Formen der Weiterbildung ab. Angebote sollen zudem vermehrt «on demand» abgerufen werden können, wenn der Bedarf geklärt ist und formulierte Entwicklungsziele vorliegen. So lassen sich Ressourcen zielgerecht einsetzen und Streueffekte vermeiden.

Unter dem Einfluss veränderter Vorstellungen über die berufliche Entwicklung und das professionelle Lernen von Lehrpersonen (Messner & Reusser, 2000) sind in jüngerer Zeit Instrumente entwickelt worden, deren Anwendung bekanntermassen zu Verbesserungen des Unterrichts führt bzw. einen Unterschied macht zwischen guten und verbesserungsbedürftigen Schulen. Dazu gehören neben dem schon länger bekannten Instrumentarium «Lehrer erforschen ihren Unterricht» (Altrichter & Posch, 1996) verschiedene Formen der kooperativen Unterrichtsentwicklung (innerschulische oder schulübergreifende Lerngemeinschaften und kooperative Netzwerke; Rolff, 2001; Ostermeier, 2004), Formen des fachdidaktischen Mentorings und Coachings (Staub, 2004) sowie der videobasierten Unterrichtsreflexion und -entwicklung (Reusser, 2005). Die Werkzeuge zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie auf konkrete und motivierende Weise die (fachbezogene) Analyse und Reflexion eigenen Unterrichts fördern, den Dialog und die Kooperation mit Kollegen anregen und zur Erweiterung des berufsbezogenen Handlungsrepertoires beitragen. Solche – auch aufwendige – Fortbildungsinstrumente eröffnen Lehrpersonen die Möglichkeit, ihr professionelles Handeln unter die Lupe zu nehmen und auf Entwicklungsziele gerichtete Veränderungen in Gang zu setzen. Theoretisch lassen sich die Verfahren unter den Begriff des situierten und reflexiven Lernens bringen. Sie können dadurch charakterisiert werden, dass didaktisches Handlungswissen in authentischen und sozialen Praxiskontexten erworben und damit die Entstehung von «trägem» Wissen verhindert wird.

4. Schlussbemerkungen

Kontinuierliche berufliche Weiterbildung soll einen Mehrwert erbringen. Dieser kann verschiedene Bereiche betreffen, und er kann sowohl individuell als auch institutionell sein: von der individuellen Berufszufriedenheit über eine Kompetenzsteigerung im «Kerngeschäft Unterricht» bis zum kollektiven Nutzen im Rahmen der Gestaltung einer einzelnen Schule als pädagogischer Handlungseinheit. Weiterbildung stellt ein Erfordernis in allen Berufsfeldern dar. Allerdings sind die Realisierungsformen global unterschiedlich. So stellt sich etwa die Frage, was wir von der beruflichen Weiterbildung von Lehrpersonen in anderen Ländern lernen können. Oder von der Weiterbildung von Ärztinnen und Ärzten oder Anwältinnen und Anwälten, also von andern vergleichbaren Professionen (vgl. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006). Pädagogische Hochschulen bieten Weiterbildungsmöglichkeiten an. Diese richten sich meistens an Lehrpersonen. Welche anderen Adressatengruppen wären ebenfalls denkbar? Welches Kernwissen von Pädagogischen Hochschulen ist auch für andere Berufsgruppen rele-

vant? Wem kann das Wissen der Pädagogischen Hochschulen nützlich sein? Oder verstehen sich die Pädagogischen Hochschulen «lediglich» als Zentren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Literatur

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. & Landau, N.** (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E.** (2006). (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Altrichter, H. & Posch, P.** (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Böckelmann, C.** (2008). Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 35–42.
- Darling-Hammond, L.** (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27 (1), 5–15.
- Garet, M., Porter, A., Desimore, L., Birman, B. & Yoon, K.** (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research*, 38 (4), 915–945.
- Hawley, W.D. & Valli, L.** (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession* (pp. 127–150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Herzog, S.** (2008). Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 23–34.
- Lipowsky, F.** (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96 (4), 462–479.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Ostermeier, C.** (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Rolff, H.-G.** (2001). Professionelle Lerngemeinschaften. Eine wirkungsvolle Synthese von Unterrichts- und Personalentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1–14). Berlin: Raabe.
- Staub, F.C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann, R. & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 113–142). Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Strittmatter, A.** (2008). Die Professionalität und die Schulqualität stärken. Aspekte einer Weiterbildungspolitik aus Sicht des Berufsverbandes LCH. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), 56–63.

Autoren

Kurt Reusser, Prof. Dr., Ordinarius, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, reusser@paed.uzh.ch

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

Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes

Bruno Leutwyler und Erich Ettl

Die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einhergehende Forderung nach einer systematischen Verbindung von Aus- und Weiterbildung ist bis anhin noch kaum eingelöst. Nach wie vor lassen sich beachtliche Kulturunterschiede in den verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beobachten. Vor diesem Hintergrund entwirft der vorliegende Beitrag einen gemeinsamen Referenz- und Steuerungsrahmen, welcher es erlaubt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integral zu konzeptualisieren. Ausgangslage dafür bildet eine entwicklungsbezogene Perspektive auf Professionsstandards, welche die biographische Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betont. Darauf aufbauend umreist der vorliegende Beitrag die mögliche Umsetzung eines solchen Referenzrahmens im Bereich der Weiterbildung und diskutiert die damit verbundenen Chancen und Risiken. Das abschliessende Fazit wird zeigen, dass den Professionsstandards als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung ein grosses Potenzial zuzuschreiben ist.

1. Einleitung

Die Weiterbildung für Lehrpersonen wurde mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den meisten Kantonen in neue Strukturen eingebunden. Die damit verbundene Neuansiedlung der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen hat zum ersten Mal in der Schweiz Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen institutionell zusammengeführt, was nun eine umfassende und einheitliche Gestaltung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht. Standen bei der Integration der Weiterbildungsstellen in die Pädagogischen Hochschulen zunächst insbesondere strukturell-organisatorische Fragen im Vordergrund, werden nun zunehmend inhaltliche Aspekte diskutiert. Einer dieser inhaltlichen Aspekte, die es vermehrt zu diskutieren gilt, bezieht sich auf ein zentrales Postulat der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: auf die grosse Hoffnung, die institutionelle Zusammenführung von Aus- und Weiterbildung vermöge auch die inhaltliche Abstimmung von Grundausbildung und beruflicher Weiterbildung neu zu gestalten.

Diese Hoffnung auf eine verstärkte Kohärenz von Aus- und Weiterbildung hat sich allerdings noch kaum erfüllt. Nach wie vor ist von deutlichen Kulturunterschieden zwischen Aus- und Weiterbildung auszugehen. So unterscheiden sich Grund- und Weiterbildung beispielsweise in ihren Ausrichtungen: Auf der einen Seite haben die Ausbildungen an

Pädagogischen Hochschulen den Anspruch der Wissenschaftsorientierung einzulösen, auf der anderen Seite sind viele Weiterbildungskurse primär verwertungsorientiert gestaltet.¹ Dennoch – und wohl fast paradoxerweise – zeigen sich Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung auch bei der Umsetzung von neu erworbenen Kompetenzen: Während die Ausbildung mit ihren beachtlichen Praxis- und Reflexionsgefässen die Umsetzung mindestens explizit bearbeitet, wird die Schnittstelle Weiterbildung/eigene Unterrichtstätigkeit als «wenig optimal» (Landert, 1999, S. 157) bilanziert – ein Befund, den der aktuelle Bildungsbericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach wie vor stützt (vgl. Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, S. 99). Weiter zeigen sich Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung auch bei der Steuerung: Ist die Grundausbildung meist relativ eng geführt mit klaren Auflagen, welche die Studierenden zu erfüllen haben, fehlt es in der Weiterbildung weitestgehend an Verbindlichkeiten. In vielen Kantonen sind zwar amtierende Lehrpersonen grundsätzlich zur Weiterbildung verpflichtet, diese Verpflichtung ist allerdings mit Ausnahme der obligatorischen Teilnahme an schulinternen Fortbildungsveranstaltungen meist sehr unverbindlich gehalten. Dies führt zu einer weitestgehenden Beliebigkeit bei der Nutzung der Weiterbildungsangebote. Nun wurde Beliebigkeit – auf einer anderen Ebene – zwar auch bei den Angeboten der Ausbildung identifiziert und kritisiert (vgl. Oelkers & Oser, 2001, S. 17). In der Zwischenzeit zielen allerdings viele Pädagogische Hochschulen auf mehr Verbindlichkeit in der Ausrichtung der Ausbildung, indem sie diese an Kompetenzmodellen orientieren (für eine Übersicht vgl. Lehmann et al., 2007, S. 85 f.). Dieser Kompetenzorientierung in der Ausbildung steht in der Weiterbildung eine weitgehende Orientierung an Inhalten gegenüber – unabhängig davon, ob diese Inhalte aufgrund individueller Vorlieben und Bedürfnisse, aufgrund eines Bedarfs in Schulen oder aufgrund kantonaler oder regionaler Entwicklungen generiert werden.

Nun müssen solche Kulturunterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung nicht per se problematisch sein. Es gibt gute Gründe für diese Unterschiede, so dass die Verschiedenheit der Gestaltung in einigen Fällen gerechtfertigt sein mag. Dennoch steht sie im Widerspruch zur Forderung nach einer systematischeren Verbindung von Aus- und Weiterbildung im Zuge der Etablierung Pädagogischer Hochschulen. Ein integrales Konzept der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt nämlich einen gemeinsamen Referenz- und Steuerungsrahmen voraus, welcher für die Gestaltung der *Aus- und* der Weiterbildung leitend ist. Die an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung erarbeiteten Kompetenzmodelle können dabei die Grundlage für einen solchen Referenzrahmen bilden, indem sie aufzeigen, was von einer Lehrperson in verschiedenen Stadien der Berufslaufbahn erwartet werden darf.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, auf der Grundlage von Kompetenzmodellen bzw. Professionsstandards einen gemeinsamen Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung

¹ Davon auszunehmen sind insbesondere die zu Masterstudiengängen (MAS) oder Zertifikatslehrgängen (ZLG oder CAS) gebündelten Weiterbildungen, die über kurzfristige Kurse hinausgehen.

zu skizzieren, der es erlaubt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung integral zu konzeptualisieren. Dafür werden im nächsten Abschnitt einerseits Professionsstandards aus einer berufsbiographischen Perspektive dargestellt und andererseits deren mögliche Nutzbarmachung für die Gestaltung der Weiterbildung umrissen. Damit wird deutlich, dass der vorgeschlagene gemeinsame Referenzrahmen primär von einer Kultur der Ausbildung her gedacht wird (also kompetenz- und nicht inhaltsorientiert, vgl. oben). Der darauf folgende Abschnitt über Chancen und Risiken wird deshalb differenziert diskutieren müssen, welche Implikationen ein solcher Referenzrahmen insbesondere für die Weiterbildung mit sich bringt. Das abschliessende Fazit wird allerdings zeigen, dass den Professionsstandards als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung ein grosses Potenzial zuzuschreiben ist.

2. Professionsstandards als gemeinsamer Referenzrahmen

Für die Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen wurden in den letzten Jahren verschiedene Kompetenzbeschreibungen bzw. Standardmodelle entwickelt, die als Referenzrahmen für die Ausbildung dienen (vgl. Lehmann et al., 2007, S. 85 f.). Damit wurde zwar auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Paradigmenwechsel von einer primär curricular ausgerichteten Input- zu einer kompetenzorientierten Outputsteuerung eingeleitet. Wieweit allerdings entsprechende Kompetenzmodelle bereits eine effektive Steuerungsfunktion übernommen haben, bleibt an dieser Stelle offen. Klar ist hingegen, dass der Anspruch auf eine solche Steuerungsfunktion auf die Ausbildung beschränkt bleibt und bis anhin noch nicht für die Phasen der Berufseinführung und der Weiterbildung fortgeschrieben wurde. So ist bspw. auch kaum geklärt, auf welche Grundlage die personalverantwortlichen Rektorate und Schulleitungen der Volksschulen die Personalentwicklung ihrer Lehrpersonen abstützen.

Professionsstandards als Form von Kompetenzmodellen stellen Orientierungsmarken der Kompetenzentwicklung dar und bieten insofern einen Referenzrahmen für die individuellen Entwicklungen. Ein Standard bezeichnet dabei gleichzeitig eine Zielvorgabe, also was eine Lehrperson können *sollte*, und das Mass der Erreichung, also wie gut es jemand tatsächlich schon *kann*. So ist ein Standard bedeutungsvoll, weil er eine hilfreiche Grundlage bietet, um den Grad einer Zielerreichung zu beobachten und zu erfassen. Zentral für das Verständnis der Professionsstandards als Referenzrahmen sind zudem die drei unterschiedlichen Dimensionen von Standards, die Ravitch (1995, S. 7 f.) voneinander abgrenzt: erstens die Dimension des «contents», die den Gehalt einer Kompetenz festlegt, zweitens die Dimension der «performance», welche den jeweiligen Erreichungsgrad definiert, sowie drittens die Dimension der «opportunity to learn», welche die Klärung der Lernarrangements beschreibt. Damit wird definiert, in welchem Rahmen, mit welchen Mitteln und in welchem Zeitraum eine Kompetenz zu erreichen ist.

Wie so verstandene Professionsstandards als Referenzrahmen eingesetzt werden können, wird in der Folge am Beispiel der Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz – Hochschule Zug aufgezeigt. Diese Professionsstandards der PHZ Zug – die bis anhin auch erst für die Ausbildung eine Steuerungsfunktion beanspruchen – wurden auf der Grundlage der INTASC-Standards entwickelt (PHZ Zug, 2004; INTASC, 2001). Sie gliedern die für die Bewältigung des Berufsauftrages nötigen Kompetenzen in zehn Kompetenzbereiche und beanspruchen damit, die gesamte Breite des Berufsfeldes abzudecken:

Die Lehrperson²

1. *versteht und strukturiert die Fachinhalte,*
2. *versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse,*
3. *versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen,*
4. *versteht und verwendet Unterrichtsstrategien,*
5. *moderiert und leitet Lernprozesse an,*
6. *kommuniziert und präsentiert,*
7. *plant und evaluiert,*
8. *beobachtet, beurteilt und fördert,*
9. *reflektiert ihre eigene Berufserfahrung,*
10. *nimmt Einfluss auf das Umfeld.*

Für die notwendige Präzisierung dieser Professionsstandards werden beobachtbare Indikatoren formuliert, die sich in der Regel an der «best practice», d. h. an der Tätigkeit der Expertin oder des Experten orientieren. Sollen Professionsstandards nun aber als Referenzrahmen und damit als Steuerungsgrößen für Aus- und Weiterbildung dienen, ist die grosse Spannweite zwischen der Kompetenz von Novizen und derjenigen von Expertinnen zu berücksichtigen und in Form von unterscheidbaren Kompetenzniveaus zu beschreiben. Professionsstandards stellen deshalb nicht nur eine Zielgrösse dar, sondern sie beschreiben auch den Erreichungsgrad. Die entscheidende Frage «How good is good enough?» (Ravitch, 1995, S. 7) ist je nach Berufserfahrung unterschiedlich zu beantworten. Was bei einer Absolventin oder einem Absolventen der Ausbildung als «good enough» gelten mag, gilt für eine Lehrperson mit 15-jähriger Berufserfahrung unter Umständen nicht mehr als «good enough». Professionsstandards, die als Referenzrahmen für Aus- und Weiterbildung gelten wollen, beschreiben deshalb, welches Kompetenzniveau in welcher Phase der Berufslaufbahn erwartet und eingefordert werden darf. Dies soll am Beispiel des Professionsstandards 8 der PHZ Zug veranschaulicht werden: Dieser Standard «Die Lehrperson beobachtet, beurteilt und fördert» formuliert folgende Zielvorstellung: «Die Lehrperson versteht und verwendet gezielt unterschiedliche Beurteilungssysteme, um die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fortlaufend einzuschätzen, zu sichern und zu fördern» (PHZ Zug, 2004, S. 13). Dieser Standard ist in vier Indikatoren differenziert, für die je ent-

² Für detailliertere Erläuterungen vgl. www.zug.phz.ch => Ausbildung => LehrerIn werden => Ausbildungsstandards.

sprechende Niveaustufen definiert sind. Damit ist die Grundlage geschaffen, um sich darüber zu einigen, welche Niveaustufe in welcher Berufsphase als «good enough» gelten darf (vgl. Tabelle 1). Die in Tabelle 1 beschriebenen Niveaustufen beschreiben aufeinander aufbauende Stadien der Professionalität, wobei die Stufe 0 jeweils bereits für Novizen als «not good enough» gilt und die Stufe 3 Expertentum beschreibt – ein Expertentum, das *nicht* am Ende der Ausbildung erreicht werden muss, das aber als Anforderung für Professionalität in späteren Phasen der Berufslaufbahn durchaus eingefordert werden darf.

Tabelle 1: Indikatoren und entsprechende Niveaustufen des Professionsstandards «Die Lehrperson beobachtet, beurteilt und fördert» (dunkelgrau unterlegte Felder repräsentieren den Kompetenzstand, der am Ende der Ausbildung als «good enough» gilt; weitere Erläuterungen im Text)

Indikatoren	Niveaustufen			
	0	1	2	3
Die Lehrperson...				
... beurteilt und bewertet differenziert	verwendet Beurteilungs- und Bewertungsinstrumente undifferenziert	setzt Instrumente der Selbst- und Fremdbeurteilung ein und bewertet Kompetenzen und Leistungen kriterienbezogen	verfügt über ein breites Repertoire an differenzierten Beurteilungs- und Bewertungsinstrumenten und setzt diese Instrumente ziel- und sachgerecht ein	entwickelt theoriegestützt sachgerechte, situationsadäquate Bewertungs- und Beurteilungsinstrumente und bezieht die Lernenden in selbstbewertende Aktivitäten ein
... fördert durch Beurteilung und Bewertung die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung	setzt Bewertung und Beurteilung nicht in den Kontext von Fördermassnahmen	nimmt Bewertung und Beurteilung als Ausgangspunkt für die Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche der Lernenden	setzt förderdiagnostische Instrumente im Zusammenhang mit Beurteilung und Bewertung zur Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche ein	verfügt über ein breites Repertoire an förderdiagnostischen Instrumenten und setzt diese lernfördernd und subjektorientiert ein
... verwendet transparente Beurteilungskriterien	gibt den Lernenden die Kriterien der Bewertung und Beurteilung nicht oder nur unzureichend bekannt	gibt die Kriterien und Leistungsnormen der Beurteilung bekannt und setzt sie im Unterricht um	verfügt über differenzierte Kriterienraster, macht diese transparent und baut den Unterricht und die Beurteilung konsequent darauf auf	verfügt für jeden Kompetenzbereich über spezifische Kriterienraster und kann diese unter Einbezug der Lernenden situationsgerecht adaptieren
... dokumentiert und kommuniziert Beurteilung und Bewertung	dokumentiert die Grundlagen der Bewertung nur unvollständig und bespricht Lern- und Leistungsverhalten nicht	sammelt die beurteilungsrelevanten Dokumente und gibt den Lernenden und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldung über das Lern- und Leistungsverhalten	sammelt und dokumentiert systematisch Daten über die Entwicklung der Lernenden und führt mit den Lernenden und Erziehungsberechtigten regelmässig Lernberatungs- und -beurteilungsgespräche	trifft lernzielorientierte, auf das Individuum bezogene Lernvereinbarungen, überprüft und bespricht diese regelmässig mit den Lernenden und den Erziehungsberechtigten

Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass bspw. beim Indikator «Die Lehrperson dokumentiert und kommuniziert Beurteilung und Bewertung» die Niveaustufe 1 als «good enough» für Novizen betrachtet wird. Die entsprechende Kompetenz ist damit aber noch nicht in hohem Ausmass erreicht, die weitere Entwicklung der Professionalität beinhaltet das Erreichen der Niveaustufen 2 und 3. Die berufspraktischen Ausbildungsgefässe sowie die fachlichen, didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Module in der Ausbildung richten ihre Ziele und Inhalte auf das Erreichen des Kompetenzniveaus 1 aus. Würden diese Professionsstandards als Referenzrahmen auch für die Weiterbildung dienen, wären in der Weiterbildung Lernarrangements – in der Terminologie von Ravitch: «opportunities to learn» (vgl. oben) – zu gestalten, welche auf das Erreichen der Kompetenzniveaus 2 und 3 referieren.

3. Konsequenzen für die Weiterbildung

Würde ein solches auf Entwicklung angelegtes Verständnis von Professionalität im Lehrberuf als gemeinsamer Referenzrahmen für Aus- und für Weiterbildung genutzt, hätte dies vor allem für die Organisation der Weiterbildung weitreichende Konsequenzen. Beispiele für die Umsetzung solcher Modelle der Berufs- und Karriereentwicklung findet man insbesondere in der angelsächsischen Praxis in grosser Zahl (so bspw. in England, Schottland, Wales, Australien, aber auch in Belgien und den Niederlanden; für eine Übersicht vgl. Ingvarson & Kleinhenz, 2006). Die Weiterbildung von Lehrpersonen bekommt in diesen Modellen eine wesentlich höhere Verbindlichkeit. Wo das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus zudem mit einem Voranschreiten in der Berufshierarchie verknüpft wird, gewinnt die Weiterbildung auch an Attraktivität. Ein auf Entwicklung angelegtes Verständnis von Professionalität, wie es in Professionsstandards formuliert ist, kann jedoch auch als Referenzrahmen für die Aus- und Weiterbildung genutzt werden, ohne damit gleich lohnwirksame Hierarchiestufen im Berufsstand assoziieren zu müssen. Dennoch müsste eine Umsetzung eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bedingen.

Auf der *Ebene des Systems* würde sich die Generierung von Angeboten stärker auf die Entwicklung von Kompetenzen ausrichten als auf die Inhalte. So wäre zu fragen, welche Bildungsangebote eine Lehrperson vom Niveau eines kompetenten Anfängers auf das Niveau einer fortgeschrittenen Lehrperson bringen. Der Einsatz von Standards müsste dazu führen, Aufgaben und Angebote zu formulieren, anhand derer entsprechende Kompetenzen geübt, gefördert und entwickelt werden können. Auf der Systemebene wären sodann konkrete Verbindlichkeiten festzusetzen, bspw. eine Anordnung, dass innerhalb bestimmter Fristen systematisch an der Weiterentwicklung eines bestimmten Standards zu arbeiten wäre. Oder es würden Kompetenzniveaus definiert, die nach bestimmten Karrierephasen zu erreichen wären. Denkbar sind auch Modelle, welche die Zertifizierung eines höheren Kompetenzniveaus ermöglichen oder gar bedingen (vgl. dazu auch Girmes, 2006, S. 69). In diesem Zusammenhang wäre bspw. auch über

befristete oder gestaffelte Lehrberechtigungen nachzudenken. Gestufte Professionsstandards legen damit eine zentrale Basis, um Laufbahnentwicklungen zu strukturieren und an den konkreten Anforderungen des Berufsfeldes auszurichten.

Auf der *Ebene der einzelnen Schulen* würde ein solcher gemeinsamer Referenzrahmen zu einem wichtigen Steuerungsinstrument für die Personalentwicklung. Personalverantwortliche und Lehrpersonen würden dabei eine transparente Grundlage zur Verfügung haben, anhand derer über das Ausmass an Professionalität und über deren Entwicklung in der individuellen Berufsbiographie diskutiert werden kann. Gestufte Professionsstandards zeigen dabei den Lehrpersonen und den Personalverantwortlichen den von der professionellen Gemeinschaft gewünschten Weg der Berufssozialisation und der idealtypischen kontinuierlichen Kompetenzentwicklung auf.

Auf der *Ebene der einzelnen Lehrpersonen* schliesslich würde ein solcher Referenzrahmen Hinweise zur individuellen Standortbestimmung und zur Laufbahngestaltung ermöglichen. Lehrpersonen würden mit gestuften Professionsstandards über ein verbindliches Instrument zur Reflexion der eigenen Arbeit und der eigenen Professionalität verfügen, das sie bspw. im Rahmen individueller Kompetenzportfolios nutzen könnten.

4. Chancen und Risiken

Eine konsequente Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem solchen gemeinsamen Referenzrahmen hätte also insbesondere für die Weiterbildung und das Weiterbildungsverhalten weitreichende Konsequenzen. Da das Denkmodell aus einer Kultur der Ausbildung aufgespannt ist, wären die Implikationen für die Ausbildung weniger einschneidend. In der Folge werden nun einige zentrale Chancen und Risiken diskutiert, welche mit einer Orientierung der Weiterbildung an den Professionsstandards verbunden wären.

Als grosse *Chance* stellt sich die Orientierungsfunktion der Professionsstandards dar. *Erstens* würde ein solcher gemeinsamer Referenzrahmen den Erwartungshorizont für berufliche Entwicklungen definieren, indem er klare und idealerweise auch präzise Ansprüche über die Ausbildung hinaus definiert. Innerhalb der Ausbildung mag dieser Referenzrahmen zur besseren Überprüfbarkeit bereits vorhandener Zielsetzungen beitragen, für die Weiterbildung aber würde er neue Ansprüche generieren, «Möglichkeitenräume» für berufliche Entwicklungen aufzeigen und damit die Entwicklung und die Erweiterung der beruflichen Kompetenzen auch im Rahmen der Berufstätigkeit in systematischer Form verlangen (vgl. Gimmes, 2006, S. 69; Terhart, 2006, S. 29). Die Anforderungen an die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen würden damit konzeptionell transparent, sie würden sich an – empirisch und normativ begründeten – «Entwicklungsaufgaben» (Trautmann, 2004) orientieren, die sich aus objektiven An-

sprüchen der Berufstätigkeit ableiten. Professionsstandards liefern insofern die Grundlage, die Weiterbildung von Lehrpersonen zu ent-individualisieren und systematisch zu institutionalisieren.

Aus der gleichen Orientierungsfunktion leitet sich auch eine *zweite* grosse Chance eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens ab: Professionsstandards – wenn sie denn unter Einbezug aller Stakeholders erarbeitet werden – entspringen einem gemeinsamen Verständnis von Professionalität und stehen insofern für ein in Kompetenzen übersetztes Leitbild des Lehrberufs. Ein gemeinsames Verständnis von Professionalität ermöglicht eine gemeinsame Sprache der verschiedenen Akteure, eine klarere Kommunizierbarkeit von Professionalität und könnte damit Sicherheit verleihen (vgl. Terhart, 2006, S. 31 f.). Insofern kommt einem gemeinsamen Referenzrahmen auch die Chance für die Profession zu, einen Beitrag zur Stärkung des Berufsbildes zu leisten, wenn klar und einheitlich definiert ist, über welche fundamentalen Kompetenzen erfolgreiche Berufsleute verfügen.

Die Orientierungsfunktion des gemeinsamen Referenzrahmens ermöglicht eine *dritte* Chance: Professionsstandards haben beachtliches Steuerungspotenzial. Über die Beschreibung von Kompetenzen und Kompetenzgraden erlauben gestufte Professionsstandards Orientierungspunkte, an denen die Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszurichten wären und die gleichzeitig eine Unterstützung für die Personalentwicklungsaufgaben von Schulleitungen darstellten. Insofern kommt einem gemeinsamen Referenzrahmen auch die Chance zu, eine gezieltere Förderung der im Beruf stehenden Lehrpersonen sowie eine Harmonisierung und Transparenz der Personalentwicklung in Schulen zu ermöglichen.

Eine *vierte* Chance entspringt ebenfalls der Orientierungsfunktion des gemeinsamen Referenzrahmens: Professionsstandards erlauben eine systematische Evaluation und Bewertung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie allfällige Vergleiche zwischen verschiedenen Systemen. Auch wenn die hier diskutierten Professionsstandards gerade *nicht* Standards für die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen, so leisten gemeinsam getragene Professionsstandards doch einen wichtigen Beitrag, um das Defizit an empirisch gesichertem Wissen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entschärfen (vgl. Terhart, 2006, S. 34).

Diesen Chancen eines gemeinsamen Referenzrahmens für Aus- und Weiterbildung stehen allerdings auch gewisse *Risiken* gegenüber. Auf einer übergeordneten Ebene wäre als Risiko zu betrachten, dass die als Chancen genannten Aspekte gar nicht realisiert werden können, wenn bei einer allfälligen Implementierung kein Konsens erzielt und deshalb keine umfassende Akzeptanz gefunden werden könnte. Die Chancen stellen insofern begründbare, plausible Hoffnungen dar, denen aber auch Risiken oder Befürchtungen gegenüberstehen.

Als ein *erstes* Risiko sind allenfalls Missverständnisse über die Funktion von Standards zu befürchten, Missverständnisse oder unterschiedliche Interpretationen, die zu unfruchtbaren und blockierenden Konfrontationen führen könnten. So werden Standards immer wieder mit Standardisierung gleichgesetzt: Professionsstandards würden das vielseitige und reichhaltige Bild des Lehrberufs verengen, vereinheitlichen und damit unsachgemäß vereinfachen (vgl. dazu Terhart, 2006, S. 36 ff.). Damit würden Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten überschätzt und eine prinzipiell nicht mögliche Technologisierbarkeit unterstellt (vgl. dazu Luhmann & Schorr, 1982). Solche Unterstellungen werden dem Wesen der Professionsstandards allerdings nicht gerecht: Über die Beschreibung erforderlicher und anzustrebender Kompetenzen werden Voraussetzungen definiert, die für eine erfolgreiche Bewältigung des komplexen, tatsächlich nur wenig standardisierbaren und deshalb nicht einseitig steuerbaren beruflichen Handelns von Lehrpersonen nötig sind. Professionsstandards sind gerade nicht Prozessstandards und beschreiben deshalb keine idealtypischen Abläufe, sie geben nicht vor, *wie* Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfinden soll und führen deshalb nicht zu einer Monokultur. Vielmehr suchen Professionsstandards ein gemeinsam getragenes Bild davon zu beschreiben, welche Voraussetzungen für Professionalität im Lehrberuf unerlässlich sind, und ermöglichen damit eine Orientierung, in welche Richtung ein berufsbezogener Kompetenzaufbau sinnvoll ist.

Als ein *zweites* Risiko könnte eine Verengung des Bildungsverständnisses befürchtet werden. So beinhalten Standards mit ihrer starken Kompetenzorientierung eine gewisse Gefahr der Funktionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei der andere Bildungsaspekte vernachlässigt würden (vgl. dazu bspw. Reichenbach, 2007). Eine solche Kritik an veränderten Leitvorstellungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sich allerdings auf das Grundanliegen der Tertiarisierung insgesamt und ist nicht als spezifische Kritik an einem gemeinsamen Referenzrahmen von Aus- und Weiterbildung zu verstehen. Wurde die dem ursprünglichen seminaristischen Konzept entsprechende Persönlichkeitsbildung mit der Reform der Ausbildung durch eine an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Einübung professioneller Handlungskompetenzen abgelöst (Oelkers, 2002), beabsichtigt nun ein einheitlicher Referenzrahmen auf der Grundlage von Professionsstandards die Fortführung der Tertiarisierung: Insofern kann ein einheitlicher Referenzrahmen als eine Vollendung der ideellen Grundlagen der Reform für die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund ist allerdings als *drittes* Risiko auf die Ausblendung entscheidender Persönlichkeitsmerkmale hinzuweisen, wenn sich Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Professionsstandards orientiert. Die Bedeutung der gesamten Persönlichkeit einer Lehrperson für den beruflichen Erfolg ist denn auch nicht zu unterschätzen und wird in verschiedenen empirischen Befunden bestätigt (bspw. Mayr, 2006; Lipowsky, 2003). Einige Aspekte der zweifellos wichtigen Persönlichkeitsmerkmale können zwar in Professionsstandards mitgedacht oder als übergeordnete personale Kompetenz vorausgesetzt sein, eine umfassende Berücksichtigung der personennahen Eigenschaften

erfolgreicher Lehrpersonen ist in diesem Denkraum aber kaum möglich. Kritisch ist zu dieser Befürchtung allerdings anzumerken, dass es auch ohne die Professionsstandards als Referenzrahmen keineswegs klar ist, in welchem Ausmass Persönlichkeitsmerkmale in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bearbeitet werden – und wenn, mit welchem Erfolg. So gelten bspw. die in Mayrs Studie (2006) als relevant identifizierten Merkmale wie Extraversion, psychische Stabilität oder Selbstkontrolle nur sehr begrenzt als förderbar innerhalb von regulären Aus- und Weiterbildungs-Settings (Amelang & Bartussek, 2006). Obwohl die dritte Befürchtung trotzdem nicht als unbegründet zurückgewiesen werden kann, ist die Kritik als spezifische Kritik an Professionsstandards allerdings auch in diesem Fall zu relativieren. Es ist eine generelle Kritik, respektive eine generelle Rückfrage an Möglichkeiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und verweist damit auch mehr auf Fragen der Eignungsabklärung und -prüfung als auf die Planung eines gemeinsamen Referenzrahmens für Aus- und Weiterbildung. Um solche Einwände zu berücksichtigen, dürfte ein gemeinsamer Referenzrahmen nicht den Anspruch erheben, dass sämtliche Weiterbildungsaktivitäten ausschliesslich innerhalb dieser Professionsstandards vollzogen werden müssen.

5. Fazit

Diese Gegenüberstellung von Chancen und Risiken, von Hoffnungen und Befürchtungen, weist auf ein grosses Potenzial eines solchen gemeinsamen Referenzrahmens hin. Professionsstandards in ihrer entwicklungsbezogenen Perspektive betonen explizit die biographische Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ermöglichen eine transparente, zielgerichtete und systematische Gestaltung der berufsbegleitenden Weiterentwicklung von Lehrpersonen. Eine konsequente Orientierung an Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen würde zudem einen zentralen Kulturunterschied zwischen Aus- und Weiterbildung verringern. Die Abkehr von der Tendenz zur Beliebigkeit hin zu einer systematischeren Orientierung an den Ansprüchen der Profession enthält das Potenzial, den Lehrberuf zu stärken, weil jede starke Profession klare Richtlinien darüber hat, welche wichtigen und entscheidenden Kompetenzen für eine hohe Professionalität nötig sind. Eine Profession kann nur an Ansehen gewinnen, wenn fundamentale Kompetenzen für erfolgreiche Berufsleute klar und einheitlich definiert sind und wenn die Entwicklung genau dieser Kompetenzen zu einem zentralen Bestandteil der Weiterbildungskultur wird. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Erfahrungen zu verweisen, die in den USA mit einer konsequenten Orientierung an Professionsstandards gesammelt wurden. Diese Erfahrungen zeigen nämlich, dass die US-amerikanische Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit der Einführung von Standards in den frühen 1990er-Jahren keineswegs technologisch verkürzt oder das Bildungsverständnis nur verengt wurde, wie dies das Überblickswerk «Trivializing Teacher Education» (Johnson, Johnson, Farenga, Ness & Apple, 2005) unterstellt. Viel eher hat die Einführung von Professionsstandards dazu beigetragen, Professionalität im Lehrberuf vermehrt an wissenschaftliche Kriterien zu binden. Mit ihrer theoretischen Durchdringung und der

empirischen Absicherung dienen Professionsstandards inzwischen als wichtige und anerkannte Referenz im Kampf gegen eine Deregulierung des Lehrerarbeitsmarktes, bei der vorwiegend die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler eine Regulationsfunktion übernehmen würden (Mintrop, 2006, S. 100 ff; Zeichner, 2006).

Zurzeit liegen zwar noch keine befriedigenden Verfahren zur verlässlichen Erfassung beruflicher Kompetenzen vor, womit eine Kernfrage im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung nach wie vor ungelöst bleibt. Auch wenn breite Kreise skeptisch sind, wieweit empirische Annäherungen an eine valide (und ökonomisch vertretbare) Erfassung entscheidender Lehrkompetenzen überhaupt möglich seien, darf dies nicht als Präjudiz gegen eine systematischere Gestaltung der Weiterbildung interpretiert werden. Je stärker der Entscheid, in welchen der definierten Kompetenzbereiche für eine Lehrperson nun Weiterentwicklungen angezeigt sind, auf der subjektiven Einschätzung der einzelnen Lehrperson beruht, umso stärker bleibt die Verantwortung für die biographische Entwicklung in der Autonomie der einzelnen Lehrpersonen und umso grösser ist das Potenzial des gemeinsamen Referenzrahmens, für anstehende Entwicklungsaufgaben objektive Ansprüche der Berufstätigkeit mit subjektiven Bedürfnissen einzelner Lehrpersonen zu kombinieren.

Ziel dieses Beitrages war es, das grosse Potenzial eines gemeinsamen Referenzrahmens für eine umfassend gedachte Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzuzeigen. Professionsstandards ermöglichen die dafür notwendige Orientierungsfunktion und liefern damit den Anknüpfungspunkt für eine inhaltliche Verbindung von Aus- und Weiterbildung. Die konkrete Ausgestaltung der Professionsstandards mit sinnvollen Kompetenzabstufungen steht allerdings noch an. Die offenen Fragen, welche Kompetenzbereiche mit welchen Kompetenzaspekten in welchen Kompetenzabstufungen wie indikatorisiert werden sollen, sind nicht allein auf empirischer Basis zu klären. Dafür sind auch Grundfragen zum Berufsverständnis und zu Rollenerwartungen zu diskutieren – Grundfragen, die nur normativ und deshalb unter Einbezug möglichst aller Anspruchsgruppen zu klären sind.

Literatur

- Amelang, M. & Bartussek, D.** (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Girmes, R.** (2006). Lehrprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und -fortbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 63–70). Berlin: LIT-Verlag.
- Ingvarson, L. & Kleinhenz, E.** (2006). *Standards for advanced teaching. A review of national and international developments*. Acton: Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership LTD.

- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)** (2001). *Principles of Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development*. Online unter: http://www.ccsso.org/projects/Interstate_New_Teacher_Assessment_and_Support_Consortium [Stand: 26.12.2007].
- Johnson, D.D., Johnson, B., Farenga, S.J., Ness, D. & Apple, M.W.** (2005). *Trivializing Teacher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Landert, C.** (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme»*. Chur: Rüegger.
- 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: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E.** (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayr, J.** (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den »Standards in der Lehrerbildung«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 149–163.
- Mintrop, H.** (2006). Einen qualifizierten Lehrer für jede Klasse – Neuere Ansätze der Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten von Amerika im Zuge der Standard-Bewegung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 89–116). Berlin: LIT-Verlag.
- Oelkers, J.** (2002). *Wissenschaft und Praxis: Die neue Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf Hochschulstufe*. Referat gehalten am 18. April 2002 an der PHZ Zug.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- PHZ Zug** (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Hochschule Zug). (2004). *Professionsstandards*. Zug: PHZ Zug.
- Ravitch, D.** (1995). *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Reichenbach, R.** (2007). Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke... *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (3), 353–363.
- Terhart, E.** (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29–42). Berlin: LIT-Verlag.
- Trautmann, M.** (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeichner, K.** (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 97–113.

Autoren

Bruno Leutwyler, Dr. phil., Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, bruno.leutwyler@phz.ch

Erich Ettl, Prof., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, erich.ettlin@phz.ch

Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung

Silvio Herzog

In der neueren Literatur wird die Gewinnung von Professionalität explizit als ein sich je individuell vollziehender berufsbiografischer Entwicklungs- und Lernprozess verstanden (Reh & Schelle, 2000). Der Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, diesen Prozess von Lehrpersonen zu begleiten. Der vorliegende Beitrag geht auf der Grundlage von Erkenntnissen der empirischen Lehrerbiografieforschung der Frage nach, welche Aspekte in dieser Begleitung berücksichtigt werden müssen und formuliert Forderungen an die biografisch orientierte Weiterbildung.

Um die Bedeutung des biografischen Ansatzes für die Weiterbildung zu bestimmen, gehe ich in diesem Beitrag in vier Schritten vor. Als Grundlegung setze ich mich erstens mit dem biografischen Ansatz als *wissenschaftstheoretisches* Konzept auseinander. Die aus diesem Diskurs erarbeitete analytische Folie wird dann zweitens verwendet, um *konzeptionelle* Prämissen für die Orientierung an der gesamten Berufsbiografie, die Begleitung von biografischen Übergängen und der beruflichen Mobilität von Lehrpersonen sowie für die Berücksichtigung vielfältiger und sich verändernder Kontexte beruflichen Handelns aufzuführen. Im dritten Schritt begeben sich von der konzeptionellen auf die *didaktische* Ebene und leite Folgerungen für das biografische Lernen im Rahmen institutioneller Settings ab. Die Erweiterung des Betrachtungswinkels auf andere Orientierungen von Weiterbildung schliesst meinen Beitrag ab und verweist auf die Bedeutung der Personalentwicklung für die Weiterbildung insgesamt und biografische Angebote im Besonderen.

1. Zum multiplen Zeit- und Raumverständnis des biografischen Ansatzes

Der «biografische Ansatz» zeichnet sich durch seine doppelte Bedeutung aus. Dies lässt sich aus dem Begriff «Biografie» ableiten: Während *Bios*, aus dem Griechischen stammend, «Leben» oder «Lebensform» bedeutet, ist *Graphe* mit «Schrift» zu übersetzen. «Biografie» ist demnach als Lebensbeschreibung zugleich Gegenstand (Leben) und Methode (Beschreibung) (Marotzki, 2001). Obwohl die beiden Ebenen in einem dialektischen Verhältnis stehen, ist im Sinne der Fragestellung in den folgenden Ausführungen eine Fokussierung auf die *inhaltliche* Komponente erforderlich. Damit interessiert nicht primär, wie der Zugang zu diesen Lebensgeschichten gefunden werden kann, sondern welche Ausprägung diese haben.

Mit Konzepten lebenslanger Veränderung aus der Entwicklungspsychologie, der Sozialisationstheorie und auch aus der Pädagogik lassen sich Lebensgeschichten auf zwei Ebenen beschreiben (Herzog, 2007, S. 56 ff.): auf der Achse der Zeit und in Feldern des Raums. Die *Zeit* findet in dreifacher Weise zur Erfassung von Lebensgeschichten Verwendung.

1. Mit ihr können Lebensläufe *strukturiert* werden. Wir gliedern die Lebensbeschreibung in unterschiedliche Abschnitte, Etappen oder Phasen und bestimmen ihre Dauer. Stufen- und Phasenmodelle über die Lebensspanne erfreuen sich in der Psychologie und Pädagogik grosser Beliebtheit.
2. Anders als im Sinne eines Zeitplans kann die Zeit auch dazu genutzt werden, einzelne Ereignisse oder Situationen zu *situieren*. Ereignisse können im Kontext des Lebensalters der einzelnen Person betrachtet werden (ontogenetische Sicht). Berufseinstieg und Pensionierung oder auch die Geburt eines Kindes weisen eine hohe Korrelation mit dem chronologischen Alter auf. Weiter sind für die zeitliche Verortung von Situationen wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische und auch wissenschaftliche Einflüsse der Zeitgeschichte zu beachten. Sie zeigen sich beispielsweise in veränderten Rahmenbedingungen des Schullebens oder in veränderten Lebenskontexten von Schulkindern. Und schliesslich kennen wir non-normative Ereignisse, die nicht jeden betreffen und nicht auf bestimmte Zeiträume bezogen sind. Sie sind von der Normierung her sozusagen «zeitlos». Berufliche Veränderungen sind Beispiele hierfür.
3. Sind die beiden oben genannten Zeitbegriffe eher physikalischer Art, bezieht sich die dritte Verwendung auf ein qualitatives Zeitverständnis. Die «modale» Zeit, wie sie Herzog (1988) versteht, ist für die individuelle Handlung bedeutsam, indem sie die verschiedenen Zeitmodi zusammenführt: Vergangenheit (Erfahrungen) und Zukunft (Ziele, Absichten) werden zueinander in Beziehung gesetzt, um in der Gegenwart zu handeln. Wer also gegenwärtiges Handeln von Personen verstehen will, muss sowohl Lebensgeschichte als auch Lebenspläne des Individuums kennen.

In Ergänzung zu zeitlichen Dimensionen dient die zweite Dimension: diejenige des *Raums*. Der Ansatz stammt aus der ökologisch orientierten Sozialisations- und Entwicklungstheorie. So wird im Sinne von Bronfenbrenner (1978) das Subjekt in einen sich verändernden sozialen und ökologischen Kontext gestellt. Betont werden die Bedeutung unterschiedlicher *Lebenswelten* und vor allem der Übergang von einem Kontext in den anderen. Im Rahmen der Berufsbiografie sind beispielsweise die Wechsel von der Schule in den Beruf, von einer Arbeitsstelle zu anderen oder vom Erstberuf in den Zweitberuf gemeint. Berücksichtigt werden aber auch private Lebenskontexte wie Familie oder Freizeit. Um individuelles Handeln zu verstehen, müssen diese sozialen Bedingungen erfasst werden, so dass die Möglichkeits- und Entwicklungsräume des Individuums sichtbar werden. Eine Weiterbildung, die sich im beschriebenen Sinne biografisch ausrichtet, setzt sich sowohl mit biografischem Lernen als auch mit biografischer Entwicklung auseinander und befasst sich in differenzierender Weise mit den unterschiedlichen zeitlichen Prägungen und den Lebenskontexten der Lebensge-

schichten von Lehrerinnen und Lehrern. In welcher Weise diese zeitlichen und räumlichen Differenzierungen in der Weiterbildung verwendet werden können, wird in den folgenden Ausführungen mit Bezugnahme auf Ergebnisse der empirischen Lehrerbiografieforschung skizziert.

2. Orientierung an der gesamten Berufsbiografie

Seit den späten 1980er-Jahren ist eine Verlagerung des Fokus der Lehrerforschung vom Berufseinstieg auf das gesamte Berufsleben zu beobachten: «Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslange Prozesse» (Terhart, 1990, S. 247). Zur Darstellung dieses Entwicklungsgangs sind in der Lehrerforschung zumeist *Phasenmodelle* verwendet worden. Grosse Rezeption fand das Phasenmodell von Sikes, Measor und Woods (1985), das fünf Phasen unterscheidet: eine Eröffnungsphase (bis zum 29. Lebensjahr), eine Phase des Niederlassens (30 bis 40 Jahre), eine «Plateau»-Phase (40 bis 55 Jahre) und eine Phase der Vorbereitung auf den Rückzug aus dem Berufsleben (über 55 Jahre).

Bis heute grosse Beachtung findet auch das Modell von Huberman (1991). Aufgeteilt nach Berufsjahren, sind nach Huberman die ersten beiden Phasen bei allen Lehrpersonen gleich: Auf den Berufseinstieg (1. bis 3. Berufsjahr), bei dem das «Überleben» und «Entdecken» als zentrale Motive wirksam sind, folgt eine Phase der Stabilisierung (4. bis 6. Berufsjahr). Wichtig sind in dieser zweiten Phase Ansprüche nach Unabhängigkeit, Autonomie und Emanzipation. Nun verzweigen sich die Entwicklungslinien: Auf die Stabilisierung folgt entweder eine Zeit der Experimente und des Aktivismus oder eine Phase des Selbstzweifels und der (eher negativen) Neubewertung des Berufs. Erst in dieser dritten Phase (7. bis 18. Berufsjahr) können auch Prognosen über den Ausgang einer Berufskarriere gestellt werden. Für diejenigen Lehrpersonen, die von Selbstzweifel geplagt werden, bieten sich schliesslich zwei Lösungen an: eine positive im Sinne von «frischem Wind» und eine negative im Sinne einer «Nicht-Lösung», d. h. die Haltung «Man-kann-nichts-machen». In der Stichprobe von Huberman, die Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte aus den Kantonen Genf und Waadt umfasst, überwog der Anteil derjenigen, die den zweiten, resignativen Weg gegangen sind. Wobei die Lehrerinnen alles in allem mit ihrer Karriere besser zurechtkamen als die Lehrer.

Mit Phasenmodellen über die gesamte Berufsdauer erhält die biografisch ausgerichtete Weiterbildung eine erste wichtige Orientierung. Zu betonen ist vor allem ihr *heuristischer* Wert der Beschreibung von Entwicklungsverläufen und der Strukturierung von Problemfeldern. Erkennbar wird, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Verlauf ihrer Berufsbiografie bezüglich ihrer Einstellung, ihres Selbstvertrauens und auch ihrer Kompetenzen verändern. Weiterbildung muss demnach Angebote generieren, welche die Bedürfnisse der gesamten Berufsdauer abdecken. Langzeitweiterbildungen, die

ihre Wirksamkeit als fachliche und persönliche Standortbestimmungen immer wieder unter Beweis gestellt haben (Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler, 2001; Landert, 1999), sind zentrale Elemente dieser Ausrichtung. Aber auch kürzere Vollzeitkurse im Bereich der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Weiterbildung müssen sich auf unterschiedliche Alters- und Geburtskohorten von Lehrpersonen einstellen. Die Rezeption von Phasenmodellen birgt aber auch Gefahren – hauptsächlich dann, wenn sie als *normative* Richtgrössen für einzelne Personen verwendet werden. Da sich individuelle Verläufe in hohem Ausmass von solchen allgemeinen Beschreibungen unterscheiden können, ist die Orientierung an *allgemeinen* Zeitplänen für eine am *individuellen* Entwicklungsverlauf der Lehrperson ausgerichtete Weiterbildung und Beratung kaum dienlich. Weder in der Zulassung zu Weiterbildungen noch in der Beratung von Lehrpersonen dürfen deshalb Phasenmodelle als kriteriale Grössen der Entscheidung herangezogen werden. In diesem Verständnis ist auch Abschied von einem sich über die ganze Berufsbiografie erstreckenden «Aufbau» – im Sinne eines Stufenmodells – von Wissen und Fertigkeiten zu nehmen. Solche Modellverstellungen vermögen höchstens der Beschreibung einzelner, zeitlich begrenzter Sequenzen zu genügen. Ihnen folgen aber wieder andere Sequenzen, die – z.B. bedingt durch neue Erkenntnisse und Anforderungen – den «Neubau» von Wissen erfordern. Biografische Weiterbildung ist demnach lebenslauforientiert, ohne der Gefahr einer normativen Interpretation allgemeiner Zeitpläne und dem Bild einer in Stufen erfolgenden beruflichen Entwicklung zu unterliegen.

3. Begleitung von Übergängen im beruflichen Verlauf

Mit Busshoff (1998) kann davon ausgegangen werden, dass es weniger die stabilen Phasen als die Übergänge sind, welche den Lebenslauf des Menschen prägen. Solche Übergänge unterscheiden sich im Grad ihrer Institutionalisierung und auch in der Intensität, wobei Letztere stark von der subjektiven Wahrnehmung geprägt wird. Ausgewählte «Zustandswechsel» beruflicher Tätigkeit sollen nachfolgend kurz bezüglich ihrer Relevanz für die Weiterbildung beschrieben werden. Den Übergängen in Form von beruflicher Mobilität wird unter Abschnitt 4 besondere Beachtung geschenkt.

3.1 Von der Ausbildung in den Beruf

Keine Phase der Berufskarriere von Lehrpersonen ist intensiver erforscht worden als der *Berufseinstieg*. Untersucht wurden Veränderungen sowohl aus sozialisations- bzw. entwicklungstheoretischer als auch aus stresstheoretischer Perspektive (Larcher Klee, 2005; Zingg & Grob, 2002). Erkenntnisse zum Rückfall in traditionelle Denk- und Verhaltensweisen sowie zum vielbeschriebenen «Praxisschock» geben deutliche Hinweise darauf, dass die Weiterbildung für diese Personengruppe ein spezifisches Angebot zur Verfügung stellen *muss*. Aus biografischer Sicht ist besonders zu beachten, dass es sich hier um einen *Übergang* handelt, bei dem eine junge Lehrperson ihre Position durch einen Wechsel ihrer Rolle und ihrer Lebensbereiche verändert. Dies bedeutet, dass Kon-

zepte der Berufseinführung auf die Vermittlung der Lebenswelten (Bezugspersonen, Strukturen oder Kulturen) zwischen der Ausbildung und der Schule der Einsteigenden zu achten haben.

Auf eine weitere zentrale Prämisse zur Begleitung des Berufseinstiegs haben Herzog, Herzog, Brunner und Müller (2007) anhand ihrer Studie mit Primarlehrpersonen des Kantons Bern hingewiesen: Die Autoren konnten zwar mit der Beschreibung des beruflichen Wohlbefindens über die gesamte Berufstätigkeit bestätigen, dass rund 40 Prozent aller «Tiefs» in die ersten fünf Berufsjahre fallen und der Berufseinstieg für viele zu einer besonders belastenden Berufsphase wird. Weil aber auch rund 40 Prozent aller «Hochs» in den ersten Berufsjahren durchlebt werden, greift eine ausschliesslich auf Stressreduktion fokussierte Berufseinführung deutlich zu kurz. Weiterbildung muss in diesem Segment auch auf die *Hochgefühle* der Junglehrkräfte eingehen können, die nach einer langen Ausbildung «endlich» in den Beruf einsteigen dürfen. Konzepte der Berufseinführung haben dem m. E. bis heute kaum Beachtung geschenkt. Der theoretischen und konzeptionellen Bearbeitung dieser Realität traue ich jedoch hohes Innovations- und Wirksamkeitspotenzial für die Begleitung des Berufseinstiegs zu.

Schliesslich gilt es, die Frage zu klären, inwiefern die *Tertiarisierung* der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern den Übergang verändert. Dazu gibt es bis heute noch keine aussagekräftige Datengrundlage, dafür aber Prognosen: In Anbetracht dessen, dass es auch in der «neuen» Ausbildung ein Übergang mit veränderten Lebenswelten und Bezugspersonen sein wird und dass die emotionale Heftigkeit des Einstiegs über viele Jahre der seminaristischen Ausbildung konstant hoch geblieben ist (Herzog, 2007, S. 212), kann m. E. nicht von einer Abnahme der Bedeutung der Berufseinführung ausgegangen werden. Allerdings wird die Berufseinführung ihre Konzepte den veränderten Bedingungen sowohl in der (berufspraktischen) Ausbildung als auch in den Unterstützungssystemen vor Ort anpassen müssen.

3.2 Vom Unterbruch zum Wiedereinstieg

Zeitlich deutlich weniger determiniert als der Berufseinstieg sind Übergänge, die von einem *Unterbruch* (z. B. aufgrund von Familienarbeit, Zweitausbildung, Erwerbslosigkeit, anderer Erwerbstätigkeit) zurück in den Lehrerberuf führen. Studien, die solche «Brüche» im Berufsleben untersucht haben (Herzog, 2007; Mayring, König, Birk & Hurst, 2000), belegen deutlich, dass eine Begleitung in Form von Supervisionen und Weiterbildungen zwingend notwendig ist. Gelingt diese Begleitung, können Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger ihre im Unterbruch gesammelten Erfahrungen für ihre persönliche Entwicklung, aber auch für die Entwicklung des Unterrichts und der Schule in bedeutsamer Weise einbringen.

3.3 Vom Beruf in den Ruhestand

In Anbetracht dessen, dass Lebensverläufe immer stärker um das Erwerbssystem herum organisiert werden, ist neben dem Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben auch der Übergang vom Berufsleben in den *Ruhestand* mit Lebensereignissen verbunden, die von allgemeiner biografischer Relevanz sind. Wenn wir mit Terhart (1994, S. 41) fragen, was in der Forschung über ältere Lehrpersonen bekannt ist, dann hat seine Antwort auch heute noch, nach über 14 Jahren, grosse Gültigkeit: «fast gar nichts». Die letzten Jahre im Beruf und die Pensionierung werden meist lediglich dann thematisiert, wenn sie – wie im Falle von Burnout – problematisch sind. Auch auf diese Tatsache muss die Weiterbildung reagieren. Eine Reduktion der Angebote für ältere Lehrpersonen auf die Prävention und Intervention im Zusammenhang mit Erschöpfungen würde aber weder einem grossen Teil der Lehrerschaft noch dem Berufsimagen dienen. Wahrscheinlich würde eine Entpathologisierung der letzten Berufsjahre auch dazu beitragen, die Weiterbildung in diesem Segment neu zu positionieren und ihr den notwendigen Stellenwert zu geben.

4. Berufliche Mobilität von Lehrpersonen als Chance

Bereits die oben genannten Übergänge der Erwerbslosigkeit und des Unterbruchs weisen darauf hin, dass Berufsbiografien nicht linear verlaufen. In dem Masse, wie die Individualisierung der Gesellschaft auch den Lehrerberuf erfasst, werden die Karriereentscheidungen der Lehrpersonen riskanter und ihre beruflichen Lebenswege vielfältiger. Übergänge in Form von Berufs- oder Stellenwechseln prägen die Biografie, auch bei Lehrpersonen. Dies belegt die Studie von Herzog et al. (2007) deutlich und fordert, dass sich Schulbehörden und Schulleitungen, Beratungspersonen, aber auch die Lehrerbildung vom Kontinuitätsparadigma «Einmal Lehrerin, immer Lehrerin» verabschieden müssen. Die Suche nach neuen beruflichen Perspektiven, welche gemäss dieser Studie vor allem für Männer ein Hauptmotiv für das Verlassen ihres angestammten Berufs ist, ist so für die Erhöhung der Attraktivität des Berufs und der Qualität von Schulen ein wichtiger Wegweiser. Mit der *Differenzierung des Berufsfeldes* haben Kantone und Schulen oder auch der Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) auf diesen Umstand in Form von Forderungen reagiert. Eine konzeptionell verankerte Vorstellung, welche Ausprägungen und auch Grenzen diese Differenzierung haben soll, liegt allerdings noch nicht vor. So gilt es Gefahren wie die «Diplomhascherei» von Lehrpersonen, eine durch die Spezialisierung erschwerte Zusammenarbeit oder etwa eine Verstückerung von Aufgaben ernst zu nehmen. Obwohl diese Äusserungen, die von Lehrpersonen als Reaktion auf den Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (EDK, 1978) vorgebracht wurden, heute in der Lehrerschaft eine positivere Deutung erhalten (Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005), machen sie die erforderliche Sensibilität im Aufbau einer neuen Struktur und Kultur deutlich.

Der Weiterbildung kommt deshalb in diesem Kontext nicht lediglich eine begleitende, sondern auch eine innovative Aufgabe zu. In Form von zertifizierten Weiterbildungen qualifiziert sie Personen inhaltlich wie formell für die neuen Aufgaben in Schulteams. Sie tut dies, indem sie in Form von Zertifikats- und Diplomlehrgängen sowie Weiterbildungsmasterstudien für Spezial- und Kaderfunktionen ausbildet. Zertifizierte Weiterbildungen sind im Sinne der Bologna-Reform auf eine Modularisierung ausgerichtet, die weitgehend flexible Bildungswege ermöglichen soll (Born, 2006). Dieser relativ junge Angebotsbereich befindet sich in einer dynamischen Aufbauphase. Eine Steuerung oder auch ein systematisches Qualitätscontrolling konnte m. E. bisher noch nicht etabliert werden. Auch ist nach wie vor offen, welche Auswirkungen die Zertifizierung und Modularisierung auf das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen generell und auf den qualifikationserhaltenden, kursorischen Bereich im Speziellen haben werden. All diese Fragen sind aber von grosser Bedeutung, will die Weiterbildung aus Sicht der einzelnen Lehrperson und der Schule als Institution wichtige biografische Aufgaben nachhaltig wahrnehmen.

5. Berücksichtigung vielfältiger und sich verändernder Kontexte

Die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ist, wie einleitend in Anlehnung an Bronfenbrenner (1978) grundgelegt, vom subjektiven Verhalten und Handeln in unterschiedlichen sozialen und ökologischen Kontexten geprägt. Um Lehrpersonen in ihrem Handeln verstehen und somit auch weiterbilden zu können, ist das Wissen um diese Kontexte bedeutsam. Eine ausschliesslich auf die Person bezogene Ausgangslage würde der in diesem Beitrag vorgeschlagenen biografischen Orientierung nicht gerecht werden. Lehrpersonen bewegen sich in unterschiedlichen «Mikrosystemen», um in der Sprache von Bronfenbrenner zu bleiben. Beispiele solcher Systeme sind die Klasse, Lehrerteams, berufliche und private Vereinigungen und auch die Familie. Hinzu kommen weitere Systeme auf der Exo- und Makroebene, welche den Lebenskontext von Lehrpersonen beeinflussen: Es sind dies die Kommunikationsnetzwerke und auch ökonomische, soziale, erzieherische, juristische, wissenschaftliche und politische Systeme. Sie alle beeinflussen die Möglichkeits- und Entwicklungsräume von Individuen, ohne sie zu determinieren. Diese Rahmenbedingungen individuellen Handelns sind nicht statisch, sondern verändern sich wie auch die Person selbst.

Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass sie sich mit den sich wandelnden Lebenskontexten auseinandersetzen muss. Um Entwicklungen zu begleiten, muss sie die unterschiedlichen Funktionen, Verläufe und Lebenskontexte in einem integrativen Rahmen betrachten. Sie hat auch die Aufgabe, die Lehrpersonen auf mögliche Widersprüche zwischen den Ebenen und Bereichen hinzuweisen – so zum Beispiel, wenn der Unterrichtsstil einer Lehrkraft nicht mehr den sich verändernden Voraussetzungen der Schulkinder entspricht. Fachpersonen für Weiterbildung brauchen dazu Wissen um Verände-

rungen des Schulehaltens, über sich wandelnde Ansprüche von Politik und Gesellschaft an Lehrpersonen sowie über entwickelte Kulturen und Strukturen in den Schulen vor Ort. Sie müssen zudem über den aktuellsten Stand der Wissenschaft zu den relevanten schulischen Themen informiert sein. Gerade weil Lehrpersonen die Integration von Erkenntnissen aus dem letztgenannten, wissenschaftsbezogenen Makrosystem (noch?) schwer fällt, braucht die Weiterbildung didaktische Vorstellungen zur Aufbereitung und Vermittlung neuerer Erkenntnisse und ihrer Integration in praxisbezogene Wissenssysteme der Lehrpersonen und Schulleitungen.

Und schliesslich muss die Weiterbildung sich verändernde Verhältnisse und Formen im *privaten* Umfeld der Lehrpersonen berücksichtigen. Dies gilt es besonders zu erwähnen, weil diese Forderung auf einer Besonderheit des Lehrerberufs beruht: der engen Verflechtung von beruflichen und privaten Aspekten einer Biografie. Die Besonderheit liegt nicht darin, dass sich im Einzelfall private und berufliche Anteile einer Biografie überlagern – das kann in jedem Beruf geschehen –, sondern darin, dass der Lehrerberuf *strukturell* so angelegt ist, dass er im Überschneidungsfeld der beiden Bereiche liegt. Pädagogische Berufsarbeit ist Vermittlungsarbeit – zwischen Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft, Vergangenheit und Zukunft, Kindern und Erwachsenen, Sein und Sollen. Die Vermittlungsarbeit ist konstituierendes Element einer pädagogischen Professionalität und macht sie von klassischen Professionen different (Herzog et al., 2007, S. 346 ff.). Weiterbildungen dürfen deshalb Erfahrungen aus privaten Lebenswelten nicht ausschliessen, sondern müssen sie gezielt in das berufliche Lernen integrieren. Die Bedeutung des privaten Hintergrunds ernst zu nehmen, bedeutet auch, bei der Ansetzung und Formierung von Angeboten auf die Bedingungen und Belastungen von teilzeitlich arbeitenden Lehrpersonen so weit als möglich Rücksicht zu nehmen. So kommt erfahrungsgemäss die Modularisierung und Flexibilisierung bei Zusatzausbildungen insbesondere Frauen zugute, die aufgrund ihrer Familienarbeit an besondere Rahmenbedingungen gebunden sind. Biografische Weiterbildung ist in diesem Sinne auch «geschlechtersensibel». Die Komplexität der dargestellten Aufgaben im integrativen Rahmen von Person, Schule, Politik, Kultur, Gesellschaft, Wissenschaft und Familie weist auf die Bedeutung hoch- und breitqualifizierter *Fachpersonen* für die Konzeption und Durchführung biografisch orientierter Weiterbildung hin. Dies gilt auch und in besonderem Masse, wenn es – wie im folgenden Abschnitt – um die didaktische Umsetzung des biografischen Lernens geht.

6. Biografisches Lernen und institutionelles Timing

Bereits in der Einleitung zu diesem Beitrag ist darauf hingewiesen worden, 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 aufgear-

beitete und reflektierte Erfahrung dies tut. Der Grundausbildung und der Weiterbildung kommt in diesem Aufarbeitungsprozess und somit in der Anleitung und Begleitung des *biografischen Lernens* eine wichtige Aufgabe zu. An dieser Stelle kann keine umfassende lerntheoretische Abhandlung zum biografischen Lernen dargestellt werden. Hierfür verweise ich u. a. auf die Ausführungen von Messner und Reusser (2000a). Vielmehr werden im Folgenden die bis anhin gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um ausgewählte Blicke auf dieses *didaktische* Konzept zu werfen.

Für das biografische Lernen elementar ist das in Abschnitt 1 dargestellte qualitative bzw. modale *Zeitverständnis*. So darf es in der Biografiearbeit als Mittel der Reflexion nie lediglich darum gehen, Vorerfahrungen aufzubereiten. Vielmehr müssen auch Absichten und *Ziele* der Lehrpersonen erkannt und zu den Erfahrungen sowie zum Lerngegenstand in Beziehung gesetzt werden. Dieser Ansatz ist für die Didaktik der institutionalisierten Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Er bildet aber auch die Grundlage der Annahme, dass die Lehrperson als biografische Akteurin aktiv und reflektiert mit Angeboten der Weiterbildung umgeht.

Lehrerinnen und Lehrer werden nicht erst im Kontext der Ausbildung zu Lehrpersonen. Die der Ausbildung vorausgehenden Erfahrungen, beispielsweise als Schüler bzw. Schülerin oder als Leiter bzw. Leiterin von Jugendgruppen, prägen die Einstellungen und Interessen von Studierenden bereits nachhaltig, so dass auch die *Lehrerausbildung* nicht umhin kommt, die Biografiearbeit ebenfalls in ihr didaktisches Repertoire zu integrieren. Dazu gibt es bereits fundierte und praxiserprobte Vorstellungen (Burri, 1995). Allgemein fällt auf, dass Aus- und Weiterbildung in den letzten Jahren vermehrt auf ähnliche *didaktische* Konzepte rekurrieren, wenn auch erfahrene Lehrpersonen reichhaltigere bzw. zumindest über längere Zeit gesammelte, berufsfeldspezifische Erkenntnisse mitbringen. Auch die *Instrumente* der biografischen Arbeit, wie beispielsweise das Portfolio, finden in beiden Leistungsbereichen ihre Anwendung, auch wenn sie zum Teil in Ausbildung (Winter, 2005) und Weiterbildung (Imgrüth, Reber & Schwegler, 2007) unterschiedlichen Zielsetzungen folgen. Eine lange Tradition kennt die Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Berufsphase die Bearbeitung spezifischer *Inhalte* von wem (Aus- oder Weiterbildung?) begleitet werden soll. Diese Frage nach dem *institutionellen Timing* kann aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet werden. Eine Antwort aus *biografischer* Sicht geben Messner und Reusser (2000a, S. 277) mit Bezug auf ihre Betrachtung des beruflichen Lernens als lebenslangem Prozess: Die Grundausbildung soll, so die Autoren, «die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg im Sinne einer *Starthilfe* sichern [...] – nicht mehr, aber auch nicht weniger.» Erweitert auf die berufliche Entwicklung lässt sich diese Einschätzung in vierfacher Weise validieren.

1. Die Einschätzung scheint mir wichtig und richtig, um Studierenden aufzuzeigen, dass eine erfolgreiche und befriedigende Berufsbiografie an das *lebenslange* Lernen geknüpft ist und Weiterbildung nicht lediglich Pflicht, sondern vor allem persönliches Recht ist.

2. Sie ist zudem sehr tauglich, wenn es darum geht, Ausbildungsverantwortliche zur kritischen Prüfung des Curriculums und der Kompetenzerwartungen der Grundausbildung anzuregen. Die Weiterbildung könnte mit ihren Angeboten gute Dienste zur *Entlastung* einer m. E. immer noch stark auf die Formel «Ausbildung+Praktika=fertiger Lehrer» ausgerichteten Grundausbildung bieten.
3. Die «Starthilfe» kann sich aber nicht lediglich darauf beschränken, die Ausbildung auf die Bewältigung der ersten Berufsjahre zu richten und der Weiterbildung, in zeitlich komplementärer Weise, die Bewältigung und Entwicklung der weiteren Berufsjahre in Verantwortung zu geben. Eine ausschliesslich in der Zeitachse entfaltete Arbeitsteilung erachte ich als zu simpel. Folglich ist «Starthilfe» auch so zu verstehen, dass die Ausbildung die Studierenden betreffend Wissen, Einstellungen und Handlungskompetenzen so vorzubereiten hat, dass die Weiterbildung darauf Bezugnehmen und somit *aufbauen* und vertiefen kann.
4. Bleibt auf den Umstand hinzuweisen, dass das Konzept der «Starthilfe» wohl im Kontext der Tertiärisierung der Lehrerbildung und im Rahmen der Bologna-Reform einen erweiterten Konnex erhält. In diesen Entwicklungen gewinnen *Abschlüsse* und ihre Positionierung in der Hochschullandschaft an Bedeutung. Dies ist nicht nur für die Pädagogische Hochschule als Institution wichtig, sondern auch für das Berufsimago und den beruflichen Werdegang von Lehrerinnen und Lehrern. Die gehobenen Ansprüche an den formalen Abschluss bergen m. E. aber die Gefahr, dass die (künftige) Vergabe von «Master»-Titeln zu einer ungerechtfertigten Trivialisierung der Begleitung der weiteren beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen führen könnte.

Die aufgeführten Gedanken zeigen, dass das biografische Timing für die Pädagogischen Hochschulen eine Aufgabe mit hohem Komplexitätsgrad darstellt. Deshalb ist der systematisierte und kontinuierliche Dialog zwischen Ausbildung und Weiterbildung von tragender Bedeutung. Es ist ein Dialog, der in konzeptionelle Vorstellungen münden muss, wie Aus- und Weiterbildung unter einheitlicher Zielsetzung und in auf inhaltlicher, methodischer und personeller Ebene kontinuierlicher sowie komplementärer Weise die Begleitung des «Lehrerwerdens als lebenslanger Prozess» gestalten können.

7. Andere Orientierungen von Weiterbildung und ihr verbindendes Element

Wie in diesem Beitrag aufgezeigt, bezieht sich die biografisch orientierte Weiterbildung auf die *berufliche und persönliche Entwicklung* von Lehrerinnen und Lehrern. Diese Orientierung ist – und dies gilt es abschliessend zu betonen – nicht die einzige Zieloptik von Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Als strukturierender Aufhänger können auch die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken verwendet werden. Angebote in diesem Segment sind expliziter als biografische Lernarrangements auf *Unterrichts-*

entwicklung ausgerichtet. Weiterbildungen können sich aber auch am System «Schule» orientieren. Im Mittelpunkt einer systemisch orientierter Weiterbildung steht die Frage danach, welche Unterstützung und Impulse die *Schule als Organisation* braucht.

Mit dem dargestellten Verständnis biografisch orientierter Weiterbildung werden die Überlappungsbereiche mit einer fachwissenschaftlichen und systemisch orientierten Weiterbildung gross. Und dennoch lassen sich aus den verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Akzentuierungen bei den Inhalten, den Formen oder auch den Adressaten von Weiterbildungsangeboten ableiten. Die unterschiedlichen Orientierungen müssen daher als komplementäre Elemente einer umfassenden Weiterbildung betrachtet werden. Damit sie aber aufeinander abgestimmt und adäquat gewichtet werden, sind sie vor allem zueinander in Beziehung zu setzen. Als Bindeglied zwischen individueller Biografie und der Entwicklung von Unterricht und Schule könnte die *Personalentwicklung* dienen. Sie bringt die persönliche Perspektive der einzelnen Lehrperson mit den Interessen der Schule und der Wissenschaft zusammen und führt sie in einen individuellen Entwicklungsplan über. In dieser Aufgabe vereint sich die Selbstverantwortung der Lehrperson mit der Führungsaufgabe der Schulleitung und der Unterstützung von Fachpersonen der Weiterbildung und Beratung – eine Partnerschaft, die für die institutionalisierte Weiterbildung grundlegend ist. Denn erst, wenn Lehrpersonen die biografischen Angebote auch gezielt *nutzen* und die Impulse in ihren Berufsalltag transferieren, ist biografische Weiterbildung nicht nur ein Konzept, sondern ein praktisches Element des beruflichen Lernens als lebenslanger Prozess.

Literatur

- Born, R.** (2006). Modularisierte Weiterbildung in der Biografie einer Lehrperson. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 315–320.
- Bronfenbrenner, U.** (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess: Aspekte und Perspektiven* (S. 33–65). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Burri, B.** (1995). Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 300–306.
- Busshoff, L.** (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (S. 9–84). Zürich: sabe.
- EDK, Schweizerische Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren** (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. Informationsbulletin 12a, Genf: EDK.
- Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W.** (1988). Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 135–145.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbächler, M.-T.** (2001). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.

- Huberman, M.** (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Böhlau.
- Imgrüth, P., Reber, A. & Schwegler, M.** (2007). *Persönliche Dokumentationsmappe für das Portfolio*. Online unter: http://www.wbza.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/Portfolio_definitiv_0507.doc [Stand: 24.1.08].
- Landert, C.** (1999b). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Larcher Klee, S.** (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt.
- Leutwyler, B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung. Eine Studie erstellt im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)* (Forschungsbericht). Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Marotzki, W.** (2001). Methodologie und Methoden der Biographieforschung. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 134–143). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mayring, P., König, J., Birk, N. & Hurst, A.** (2000). *Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000a). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277–294.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000b). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Opladen: Leske + Budrich.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P.** (1985). *Teacher Careers, Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Terhart, E.** (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 235–254.
- Winter, F.** (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), 334–338.
- Zingg, C. & Grob, U.** (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 216–226.

Autor

Silvio Herzog, Dr. phil., Leiter Weiterbildung und Zusatzausbildungen, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern, silvio.herzog@phz.ch

Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen

Christine Böckelmann

Das Angebot an Weiterbildungen für Lehrpersonen ist gross. Gleichzeitig wird im Bildungsbereich vermehrt das Konzept der Personalentwicklung thematisiert. Damit stellt sich zum einen die Frage, in welcher Beziehung Weiterbildung und Personalentwicklung zueinander stehen, und zum anderen, welche verschiedenen Funktionen der Besuch von Weiterbildungen aus der Perspektive der Personalentwicklung haben kann. Der Beitrag schlägt hier eine mögliche Differenzierung vor und betont die Notwendigkeit, individuelle Weiterbildungsaktivitäten in den Kontext der Entwicklung der lokalen Schule zu stellen.

1. Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsmarkt

Der Weiterbildungsmarkt für Lehrpersonen expandiert, und für die im Schulfeld Tätigen wächst die Selbstverständlichkeit, Weiterbildungen zu besuchen. Die Gründe dafür dürften vielfältig sein. Ein bekannter Faktor ist sicher, dass sich aufgrund der Dynamisierung von Entwicklungen in allen Gesellschaftsbereichen die (implizite) Aufforderung an alle Menschen verstärkt, sich kontinuierlich weiterzuqualifizieren. Dafür steht heute der Begriff des «Lebenslangen Lernens», und Borkowsky und Zuchuat (2006, S. 7) stellen in einer Publikation des Bundesamtes für Statistik fest: «Der Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen von hohem Niveau und die kontinuierliche Aktualisierung und Weiterentwicklung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind Voraussetzung für die persönliche Entwicklung Aller und für die Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft. Das lebenslange Lernen versteht sich als Antwort auf diese Anforderungen.» Ein anderer Faktor ist vermutlich, dass das Angebot an Weiterbildungen vielfältiger geworden ist und die vielen Ausschreibungen die Botschaft verstärken, dass Weiterbildung etwas Wichtiges ist. Dabei dürfte eine Rolle spielen, dass alle Hochschulen den Auftrag haben, sich auch in diesem Angebotssegment zu profilieren, und sich deshalb vermehrt auf dem Weiterbildungsmarkt positionieren.

Mit dem Verweis auf das Konzept des «Lebenslangen Lernens» oder mit dem zunehmenden Angebot lässt sich allerdings kaum begründen, warum im Einzelfall im beruflichen Kontext die eine oder die andere Weiterbildung besucht wird und warum Schulleitende Lehrpersonen darin unterstützen, eine bestimmte Weiterbildung zu besuchen. Vielmehr dürften sich Überlegungen zur Frage lohnen, in welcher Beziehung Weiterbildung zum immer häufiger thematisierten Konzept der Personalentwicklung

steht und welche verschiedenen Funktionen der Besuch einer Weiterbildung in diesem Zusammenhang haben kann.

2. Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung

Weiterbildung wird oft mit Personalentwicklung in Beziehung gebracht und mitunter auch mit ihr gleichgesetzt. Personalentwicklung hat jedoch ganz allgemein das Ziel, die Mitarbeitenden zu befähigen, ihre Arbeiten erfolgreich und effizient zu bewältigen und sich neuen Herausforderungen möglichst selbstbewusst und motiviert zu stellen. Damit umfasst Personalentwicklung weit mehr als den Besuch von externen Weiterbildungen bzw. Weiterbildungen sind *ein* Instrument der Personalentwicklung neben anderen.

Definitionen von Personalentwicklung gibt es sehr viele. Im Anschluss an Holling und Liepmann (2004) kann Personalentwicklung als Oberbegriff für alle systematischen Aktivitäten einer Organisation verwendet werden, die darauf abzielen, die beruflichen Qualifikationen ihrer Mitarbeitenden im Hinblick auf die Ziele der Organisation zu fördern. Dabei wird der Begriff der Qualifikation sehr weit gefasst und schliesst neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Beschäftigten auch deren Motivation, Einstellungen und Bindungen an die Organisation mit ein. Personalentwicklung ist zum einen darauf ausgerichtet, dass sich die Leistung der Gesamtorganisation verbessert. Es geht darum, solche Qualifikationen zu fördern, welche im Hinblick auf die Organisationsziele wichtig sind. Zum anderen muss Personalentwicklung allgemein die Potenziale der Mitarbeitenden und deren Entwicklung im Blick haben, damit eine Organisation langfristig Erfolg hat und die Mitarbeitenden motiviert und leistungsfähig bleiben. Personalentwicklung ist also ein Konzept, das primär von der Führung einer Organisation aus gedacht wird. Weiterbildungen werden aber nicht nur besucht, um sich im Hinblick auf die aktuelle Berufstätigkeit in einer bestimmten Organisation weiterzuqualifizieren. Eine bestimmte Weiterbildung kann auch von jemandem besucht werden, der sich weitgehend unabhängig von den Zielen seines aktuellen Arbeitgebers qualifizieren möchte – zum Beispiel im Hinblick auf einen Stellen- oder Berufswechsel. Hier hat diese Aktivität dann nicht direkt etwas mit Personalentwicklung zu tun, auch wenn der aktuelle Arbeitgeber durchaus auch davon profitieren dürfte.

Die Vielfalt möglicher Personalentwicklungsinstrumente ist gross. Zu denken ist zum Beispiel an die systematische Einführung in neue Arbeitsfelder, an die Anreicherung oder Vergrösserung des Aufgabenspektrums, um eine adäquate Herausforderung zu bieten, einen temporären Arbeitsplatzwechsel, um Einblicke in angrenzende Arbeitsfelder zu erhalten und die eigene Arbeit in einem grösseren Kontext reflektieren zu können, die Ermöglichung von Teamarbeit, um von Kolleginnen und Kollegen lernen zu können oder Supervision oder Coaching, um Lernen und Entwicklung in Bezug auf aktuelle berufliche oder arbeitsplatzbezogene Themen zu unterstützen. Zur Personal-

entwicklung gehören aber auch Teamsupervisionen, gemeinsame Weiterbildungen im Team, gegenseitige Unterrichtsbesuche, kollegiale Beratung usw., um Fragestellungen zu bearbeiten, welche die Lehrpersonen vor Ort gemeinsam betreffen, Assessments oder andere berufliche Standortbestimmungen, um ausgehend von einer Analyse die weitere berufliche Entwicklung planen zu können, und natürlich externe Kurse, Tagungen, Seminare oder Weiterbildungen mit formalen Abschlüssen.

Die Bedeutung der externen Kurse, Tagungen, Seminare oder Weiterbildungen¹ für das Gesamtgebiet der Personalentwicklung wurde in den letzten Jahren etwas relativiert (z. B. Becker, 2000; Sonntag, 2000). Dies liegt unter anderem daran, dass Weiterbildungen, welche ausserhalb des Arbeitskontextes durchgeführt werden, oft nicht dazu führen, dass sich Mitarbeitende für Anforderungen qualifizieren, die sie ganz spezifisch für ihre Arbeitstätigkeit benötigen. Oder akzentuiert ausgedrückt: Die Teilnahme einzelner Mitarbeitender an externen Weiterbildungsveranstaltungen führt oft zu einem wenig spezifischen Effekt auf die konkrete Arbeitstätigkeit. Verstärkt wird dies dadurch, dass gerade im Lehrberuf der Besuch von externen Weiterbildungsveranstaltungen oft weitgehend «Privatsache» ist. Dadurch wird das erworbene Wissen häufig nicht für die Schule als Ganzes fruchtbar gemacht, sondern verbleibt bei derjenigen Person, welche die Weiterbildung besucht hat (Scherp & Eckholm, 2005). Strukturen, in welchen Lehrerinnen und Lehrer im Team über ihre besuchten Weiterbildungen berichten und ein Wissenstransfer ins Team stattfindet, sind noch wenig etabliert (Buhren & Rolff, 2002).

Ein weiterer Punkt ist die zunehmende Thematisierung der Bedeutung des Lernens «on the job», das heisst das Lernen im Vollzug der Arbeit: Die Zeit, die wir in speziellen Weiterbildungsveranstaltungen verbringen, ist verschwindend klein im Vergleich zur Zeit, während der wir an unserem Arbeitsplatz sind, und hier finden denn auch zentrale Lernprozesse statt. Die Frage, welche Herausforderungen und Lernmöglichkeiten die eigene Arbeitsplatzsituation bietet, ist von immenser Bedeutung für die berufliche Qualifizierung, oder andersherum formuliert: Berufliche Qualifizierung ist zu einem grossen Teil an die konkrete Arbeitssituation gebunden.

3. Funktionen von externer Weiterbildung im Rahmen der Personalentwicklung

Trotz der Relativierung der Bedeutung von externen Weiterbildungen im Kontext der Personalentwicklung erfüllt diese Form der beruflichen Qualifizierung innerhalb der Personalentwicklung zentrale Funktionen. Diese lassen sich folgendermassen differenzieren (Böckelmann & Mäder, 2007, S. 160 ff.):

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden vereinfachend und zusammenfassend nur noch pauschal von «externen Weiterbildungen» gesprochen. Der Begriff «extern» wird zur Differenzierung von organisations- bzw. schulinternen Weiterbildungen verwendet.

- 1) Erwerb von aktuellem Expertinnen- und Expertenwissen, welches zurück in die eigene Schule getragen werden kann,
- 2) Erwerb einer spezifischen Qualifikation, welche eine Lehrperson befähigt, die Funktion einer Expertin oder eines Experten für ein bestimmtes Fachgebiet innerhalb der Schule zu übernehmen,
- 3) Erweiterung des Fächerspektrums, das unterrichtet werden kann, oder Eröffnung von Möglichkeiten des Stufenwechsels,
- 4) Ausgleich spezifischer Lücken in der eigenen Fachkompetenz,
- 5) Gewinnung von reflexivem Abstand zum Alltagsgeschehen sowie Vernetzung mit Lehrpersonen aus anderen Schulen oder mit Fachpersonen aus anderen Berufen.

3.1 Erwerb von aktuellem Expertinnen- und Expertenwissen, welches zurück in die eigene Schule getragen werden kann

Organisationen benötigen für ihre Entwicklung nicht nur die interne Vernetzung und Nutzung der Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden. Sie sind für den Erhalt ihrer Leistungsfähigkeit ebenso darauf angewiesen, neue Impulse und Ideen von aussen zu erhalten. Dies gilt auch für Schulen und lässt sich nicht nur durch schulinterne Weiterbildungen erreichen, bei denen der Fokus auf der gemeinsamen Umsetzung neuer Impulse in die eigenen Strukturen und Prozesse liegt. Vielmehr geht es darum, dass Lehrerinnen und Lehrer durch externe Veranstaltungen aktuelles Expertenwissen erwerben und es in ihre Schule zurück tragen. Dabei sind zwei Bewegungen denkbar, bei denen Lehrpersonen zu einer Art «Multiplikatorinnen» und «Multiplikatoren» für die Verbreitung ihrer Weiterbildungserfahrungen werden können:

- Lehrpersonen werden aufgrund eines aktuellen Bedarfs oder einer anstehenden Entwicklung von der Schulleitung beauftragt, sich ein bestimmtes Expertenwissen zu erwerben, welches sie anschliessend in die Schule einbringen.
- Lehrpersonen haben ein individuelles Interesse an einer externen Veranstaltung und klären mit der Schulleitung, in welcher Hinsicht das Expertenwissen für die Schule von Bedeutung sein könnte. Durch entsprechende Strukturen wird für einen Rückfluss der Inputs zurück zu den Kolleginnen und Kollegen gesorgt.

Für den Rückfluss von Weiterbildungserfahrungen in die Schule ist es wichtig, geeignete Strukturen festzulegen, welche sicherstellen, dass Lehrpersonen aktuelles Expertenwissen anderen präsentieren und zur Verfügung stellen können. Sonst ist die Gefahr gross, dass der Besuch externer Veranstaltungen Privatsache bleibt, auch wenn deren Besuch mit der Schulleitung abgesprochen ist. Möglich sind regelmässige «Weiterbildungsbörsen», der Einbezug in pädagogische Sitzungen oder der Einbezug in schulinterne Weiterbildungen (vgl. Atzesberger, Osinger & Schmid-Waldmann, 2005).

3.2 Erwerb einer spezifischen Qualifikation, welche eine Lehrperson befähigt, die Funktion einer Expertin oder eines Experten für ein bestimmtes Fachgebiet innerhalb der Schule zu übernehmen

Durch den Besuch von umfangreicheren externen Weiterbildungen (z. B. Zertifikatslehrgänge oder Masterstudiengänge) können Lehrpersonen zu Expertinnen und Experten für ein bestimmtes Fachgebiet werden. Bekannt sind in verschiedenen Kantonen zum Beispiel schulinterne Experten für Gesundheitsförderung, für Gewaltprävention, für Begabungsförderung oder für Informatik. Mit dem Ausbau der Weiterbildungsangebote der Fachhochschulen werden die Volksschulen in absehbarer Zeit auch über Expertinnen und Experten beispielsweise für Unterrichtsentwicklung, Schülerinnen-, Schüler- und Elternpartizipation oder für bestimmte Fachdidaktiken verfügen können.

Diese Entwicklung ergibt viel Sinn: Die äusserst vielfältigen Anforderungen an Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer setzen Begrenzungen in Bezug auf die Frage, wie sehr sich eine einzelne Lehrperson in eine bestimmte Thematik vertiefen kann. Die zugleich hohen Ansprüche, welche an die Professionalität in den verschiedenen Fachgebieten gestellt werden, führen dazu, dass ein Druck in Richtung von Spezialisierungen unter den Lehrerinnen und Lehrern einer Schule entsteht. Nicht mehr eine einzelne Lehrperson kann allen Anforderungen auf dem gewünschten Niveau entsprechen, sondern die Schule als Ganzes muss über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Damit die Kompetenzen von Expertinnen und Experten für die Schule als Ganzes fruchtbar werden können, sind folgende Punkte zu beachten:

- Unter der Führung der Schulleitung muss gemeinsam geklärt werden, welche Rolle und Funktion Expertinnen und Experten innerhalb einer Schule übernehmen können.
- Die Schule als Ganzes muss sich darüber verständigen, zu welchen Themengebieten es sinnvoll und notwendig ist, eine Expertinnen- oder Expertenrolle zu definieren.
- Ausgehend von der Interessenlage der einzelnen Lehrpersonen muss letztlich die Schulleitung entscheiden, welche Lehrerin oder welcher Lehrer die Rolle eines Experten für ein bestimmtes Themengebiet übernimmt.

Der erste Punkt ist alles andere als einfach zu klären, denn die Frage von Rollen- und Funktionsspezialisierungen im Schulfeld berührt Grundfragen des Berufsverständnisses von Lehrpersonen (vgl. Leutwyler, Sieber & Diebold, 2005). Weiter dürften – wenn überhaupt – in vielen Kantonen nur in geringem Ausmass Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Expertinnen und Experten ihre Arbeit innerhalb der Schule speziell zu entschädigen. Trotz der zum Teil schwierigen Bedingungen kann aber Folgendes festgehalten werden:

- Expertinnen und Experten für bestimmte Fachgebiete innerhalb der Schule können eine Form von «Consulting» bzw. von Fach- oder Expertenberatung anbieten. Damit ist gemeint, dass sich Lehrpersonen mit ihren individuellen Fragen zum betreffenden Fachgebiet an sie wenden können und fachliche Unterstützung erhalten.

Wichtig ist, diese Form der Beratung von Counseling-Beratungsformen wie Supervision oder Coaching klar zu unterscheiden.

- Expertinnen und Experten können die Kolleginnen und Kollegen der Schule regelmässig über neue Entwicklungen, interessante Materialien oder Publikationen zu ihrem Fachgebiet informieren, damit sich andere möglichst gezielt kundig machen können.
- Expertinnen und Experten können die Leitung von schulinternen Projekten in ihrem spezifischen Fachgebiet übernehmen (beispielsweise ein Unterrichtsentwicklungsprojekt oder eine thematische Projektwoche für die gesamte Schule, die Etablierung eines Elternrates etc.).

Man kann aber durchaus auch die Frage stellen, ob es in bestimmten Fachgebieten nicht sinnvoller ist, bei Bedarf externe Expertinnen und Experten hinzuzuziehen, als diese innerhalb der Schule zu etablieren. Die Vorteile liegen auf der Hand: Externe Experten sind unabhängig und können neue Perspektiven von aussen einbringen. Sie stehen in keinem persönlichen Verhältnis zu den Lehrpersonen der Schule und sind damit in keine «alten Geschichten» verwickelt, welche ihre Rolle als Expertinnen oder Experten beeinträchtigen könnten. Die Schule muss keine längere Verpflichtung eingehen, sondern kann die Zusammenarbeit nach Bedarf wieder beenden. Interne Fachpersonen haben aber auch Vorteile: Sie sind mit den Gegebenheiten in der Schule vertraut und können daher spezifischer unterstützen. Sie wissen besser, welche Ressourcen vorhanden sind und können sie daher einfacher nutzen. Weiter sind sie schnell und unkompliziert ansprechbar und bieten eine gewisse Gewähr, dass eine Thematik innerhalb der Schule kontinuierlich weiterentwickelt wird. Und schliesslich: Die Funktion einer internen Expertin oder eines internen Experten ist für eine Lehrperson eine Form der Anreicherung oder Erweiterung des Arbeitsfeldes, was unter dem Fokus der Personalentwicklung eine wichtige Perspektive ist.

3.3 Erweiterung des Fächerspektrums, das unterrichtet werden kann, und Eröffnung von Möglichkeiten des Stufenwechsels

Da heute in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung oft nicht mehr die Lehrbefähigung für alle Schulfächer erworben wird, gewinnen externe Weiterbildungen zum Erwerb zusätzlicher Lehrbefähigungen an Bedeutung. Das Unterrichten weiterer Schulfächer im Verlaufe der Berufsbiographie wird zu einer Möglichkeit der Anreicherung oder Erweiterung des Arbeitsfeldes, welche das eigene Kompetenzspektrum kontinuierlich vergrössert. Weiter werden heute systematischer Weiterbildungen in Bezug auf Stufenwechsel angeboten: Vorschul-, Primarschul- und Sekundarschullehrpersonen haben die Möglichkeit, durch spezifische Weiterbildungen eine Lehrbefähigung für die je anderen Schulstufen zu erlangen und so ihre Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Schule zu vergrössern. Dies dürfte angesichts der mancherorts sinkenden Schülerinnen- und Schülerzahlen auch für die Personalplanung der Schulleitungen ein wichtiger Faktor sein.

3.4 Ausgleich spezifischer Lücken in der eigenen Fachkompetenz

Externe Weiterbildungen können dazu dienen, spezifische Lücken in der eigenen Fachkompetenz auszugleichen:

- Lehrpersonen stellen fest, dass sie sich auf einem bestimmten Gebiet zu wenig sicher fühlen und besuchen eine entsprechende Weiterbildung;
- in einem Mitarbeitendengespräch wird deutlich, dass auf einem bestimmten Gebiet ein Entwicklungsbedarf besteht, und es wird mit der Schulleitung vereinbart, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer eine entsprechende Weiterbildung besucht;
- in einem Beurteilungsverfahren wird festgestellt, dass es einen Handlungsbedarf in Bezug auf einen bestimmten Bereich der Fachkompetenz gibt, und der Besuch einer Weiterbildung wird als geeignete Massnahme beschlossen.

3.5 Reflexiver Abstand zum Alltagsgeschehen, Vernetzung mit Lehrpersonen aus anderen Schulen oder mit Fachpersonen aus anderen Berufen

Der Besuch einer externen Veranstaltung kann auch heissen, Abstand zum Alltagsgeschehen zu nehmen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten Gelegenheit haben, von Zeit zu Zeit eine Metaposition zu ihrer Alltagsarbeit einzunehmen und sich mit fachlichen Themen unabhängig von internen Verflechtungen und gewohnten Vorgehensweisen auseinanderzusetzen. Häufig ermöglicht dies, Bestehendes zu hinterfragen und neue Visionen zu entwickeln. Dazu tragen nicht nur die Inputs der externen Fachpersonen bei, welche eine Weiterbildung leiten. Sehr kostbar ist auch der in Weiterbildungen in der Regel stattfindende Austausch mit Lehrpersonen aus anderen Schulen oder – wenn Weiterbildungen ausserhalb des Bildungsbereichs besucht werden – der Austausch mit Fachpersonen aus anderen Berufen. Externe Weiterbildungen haben hier das Potenzial, die fachliche Offenheit und den Mut, neue Wege zu begehen, zu fördern.

4. Fazit

Externe Weiterbildungen sind ein mögliches Instrument der Personalentwicklung, welches eine Reihe wichtiger Funktionen erfüllen kann. Viele Lehrerinnen und Lehrer besuchen häufig Weiterbildungsveranstaltungen. Sie tun dies traditionell primär entsprechend ihren persönlichen beruflichen Entwicklungsbedürfnissen. Geht man davon aus, dass sich Schulen jedoch als Ganzes weiterentwickeln müssen, sollten die individuellen Weiterbildungsaktivitäten in den Kontext der Personalentwicklung gestellt und damit auch an den Bedürfnissen der Schule als Ganzes ausgerichtet werden. Dabei ist es wichtig, die unterschiedlichen Funktionen von externen Weiterbildungen zu thematisieren sowie die individuelle Motivation der Lehrpersonen wo immer möglich zu unterstützen. Letztlich ist es auch für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer befriedigender, wenn die in einer Weiterbildung erworbenen Kompetenzen explizit in der Schule gefragt sind und nicht im Bereich der privaten beruflichen Qualifizierung verborgen bleiben.

Vonseiten der Weiterbildungsanbieter könnte dies unterstützt werden, indem die Funktion einer Weiterbildungsteilnahme thematisiert wird bzw. Angebote auf die unterschiedlichen Funktionen hin ausgerichtet werden. Weiter ist es sinnvoll, Fragen der Personalentwicklung in der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden einen genügend grossen Platz einzuräumen sowie qualifizierte Beratungsangebote zu dieser Thematik bereitzustellen.

Eine deutliche Wirkung von individuellen Weiterbildungsaktivitäten auf die Entwicklung der lokalen Schulen kann jedoch nur erzielt werden, wenn die Funktion von Schulleiterinnen und Schulleitern im Bereich der Personalführung strukturell gestärkt wird. Nur so wird es letztlich möglich sein, die individuellen Qualifikationen, welche durch den Besuch von externen Weiterbildungen erworben werden, verbindlich für die Schulen fruchtbar zu machen. Dies ist primär eine Frage der in den verschiedenen Kantonen formal noch sehr unterschiedlich festgelegten Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen der Schulleitenden.

Literatur

- Atzesberger, S., Osinger, D. & Schmid-Waldmann, Ch.** (2005). TEOS@Online: Durch «Blended Learning» vom Arbeitsplatz Klasse zum Arbeitsplatz Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 53–63.
- Becker, M.** (2000). Vom Wissenshamster zum Kompetenzwiesel. Reformansätze in der Personalentwicklung. In M. Becker, V. Schwarz & A. Schwertner, A. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Personalentwicklung*. (2. Aufl., S. 117–135). München: Rainer Hampp.
- Böckelmann, Ch. & Mäder, K.** (2007). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Borkowsky, A. & Zuchuat, J.-Ch.** (2006). *Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate*. Neuchatel: Bundesamt für Statistik.
- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G.** (2002). *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Holling, H. & Liepmann, D.** (2004). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Organisationspsychologie* (S. 285–316). Bern: Huber.
- Leutwyler B., Sieber, P. & Diebold, M.** (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung*. Zug: PHZH Zug, Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Scherp, H.-A. & Ekholm, M.** (2005). Lehrerfortbildung in der Schulentwicklung – Wirkungen auf die Unterrichtspraxis. *Journal für Schulentwicklung*, 4, 53–62.
- Sonntag, K.** (2000). Personalentwicklung «on the job». In M. Kleinmann & B. Strauss (Hrsg.), *Potentialfeststellung und Personalentwicklung* (2. Aufl., S. 181–203). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Autorin

Christine Böckelmann, Dr., Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Baslerstrasse 43, 5201 Brugg, christine.boeckelmann@fnw.ch

Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik

Mandy Schiefner und Peter Tremp

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

1. Professionalität und Lehrerweiterbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Weiterbildung entwerfen

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Einführung und Entwicklung der Berufskultur: Innovationen durch Irritationen

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

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

2.2 Auf Lernsituationen hinweisen: Formelles und informelles Lernen verknüpfen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Persönliche Auseinandersetzung: Die Personen der Weiterbildung

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

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

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

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

3. Kohärenz der Weiterbildungsangebote

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

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

Literatur

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

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Reiber, K. & Tremp, P. (2007). Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 2 (30), 1–14.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vaissière, R. (2006). Die Pädagogischen Hochschulen als Weiterbildungsinstitutionen. *Education Permanente*, 1, 39–41.
- Wildt, J. (2000). Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung. *sowi-onlinejournal*, 1–12, online unter: <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/wildt.htm> [Stand:10.03.2008].

Autorin und Autor

- Mandy Schiefner, M.A., Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, mandy.schiefner@access.uzh.ch
- Peter Tremp, Dr., Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch



Die Professionalität und die Schulqualität stärken. Aspekte einer Weiterbildungspolitik aus Sicht des Berufsverbandes LCH

Anton Strittmatter

Es gibt auch aus Sicht des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) erfreuliche Entwicklungen im Bereich der Weiterbildung. Dass die Tertiärisierung der Grundausbildung auch die Weiterbildung neu situiert, macht Sinn. Nur laufen – teils unter neuen Etiketten – noch allzu viele Hypothesen aus früheren Epochen des Weiterbildungsverständnisses sowohl in der Lehrerschaft wie auch bei den bildungspolitischen Instanzen und Behörden mit. Und ein paar gute Ansätze als Antwort auf neue Erkenntnisse oder Herausforderungen sind in der Praxis noch ungenügend aufgenommen worden. Der nachfolgende Beitrag nennt Stärken und Schwächen beim Namen und formuliert einige Postulate, die der LCH ausdauernd schon seit Jahren vertritt.

«Ständige Weiterentwicklung ist für Fachleute des Lernens selbstverständlich und findet in allen Phasen der Berufsbiographie ihren Niederschlag, also in der Grundausbildung, der Berufseinführung, der Weiterbildung im Beruf und beim Älterwerden im Beruf. Weiterbildung ist ein unverzichtbarer Pfeiler der Berufszufriedenheit und der Berufsattraktivität – wie auch der Schulqualität.» So steht es im Ingress des Positionspapiers «Fünf Brennpunkte der Weiterbildung» des Zentralvorstandes des LCH von 2002.¹ Der LCH hat in den letzten Jahren immer wieder die Bedeutung der Weiterbildung für den Beruf und für die Schule betont, u.a. im Berufsleitbild von 1993/1999, in den Landesregeln von 1999, zuvor schon in der «Fortbildungs-Charta» von 1996 und auch wieder im «Manifest für ein leistungsfähiges Bildungswesen» von 2005. Der Verband hat sich überdies an Foren der interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich Weiterbildung aktiv beteiligt, so etwa im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer (SKLWB) oder von Arbeiten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

1. Drei Interessenlinien und viel Ungereimtes

Die Interessen des Berufsverbandes liegen auf der Hand. Es geht immer um drei Anliegen:

¹ Alle in diesem Beitrag zitierten Grundlagendokumente des LCH können auf der Homepage des Verbandes (www.lch.ch) entweder heruntergeladen oder beim Zentralsekretariat bestellt werden.

- a) Um die gute Versorgung der Lehrerinnen und Lehrer mit qualitativ hochwertigen, wirksamen, bedürfnisgerechten und gut erreichbaren Weiterbildungsangeboten.
- b) Um einen Status der Weiterbildung, welcher die Professionalität der Lehrberufe würdigt, stärkt und weiterentwickelt.
- c) Um das traditionelle, über rein «gewerkschaftliche» Interessen hinaus gehende Engagement des Berufsverbandes für eine hochwertige öffentliche Schule, die auf gut qualifiziertes, den wechselnden Herausforderungen gewachsenes Personal angewiesen ist.

Die drei Interessen sind – auf diesem Abstraktionsniveau – im Grundsatz nirgends bestritten und durchaus kohärent. Blickt man auf die Alltagspraxis des Handelns von Lehrpersonen, der Schulleitung und der kommunalen und kantonalen Schulträgerschaften, wird diesen Leitideen aber sehr unterschiedlich nachgelebt.

Es wäre einerseits von Zuständen zu berichten, die sehr weitgehend moderne Erkenntnisse würdigen. Da gibt es zahlreiche Schulen, in denen Professionelle Lerngemeinschaften im Werk sind, welche über ausreichende Einkaufsmittel für individuelle und gemeinschaftliche Weiterbildungen verfügen, in welchen die persönliche Weiterbildungsplanung ein Dialogthema ist und Gelerntes wirksam ausgetauscht wird, in welchen Problemsituationen und Entwicklungsprojekte als qualifizierende Erfahrungen genutzt und in welchen individuelle und Team-Portfolios (Inventare von nutzbaren Kompetenz-Spezialitäten der Kollegiumsmitglieder) gepflegt werden. Andererseits herrschen manchenorts Zustände, die immer noch in alten ungunstigen Vorstellungen stecken oder neue ungute Muster pflegen:

- Da laufen Tausende von Lehrpersonen immer noch mit dem alten Testatheftli aus den frühen Siebzigerjahren herum. Ansätze für professionellere Portfolio-Formen sind bislang regelmässig versandet.
- Da haben Schulleitungen die Pflicht, erbsenzählend die quantitative (!) Kontrolle des Absolvierens von Weiterbildungshalbtagen bei allen Lehrpersonen vorzunehmen.
- Da gibt es in einzelnen Kantonen noch Lehrpersonen, die sich völlig unbehelligt jahrelang in Weiterbildungsabstinenz üben oder ebenso unbehelligt zum 20. Mal denselben Hobbykurs auf Staatskosten besuchen dürfen.
- Da liegt das Geld für die Weiterbildung nach wie vor oder wieder vermehrt in Form von Produktionsmitteln bei den Anbietern (Weiterbildungsstellen, Pädagogische Hochschulen) statt in Form von Einkaufsmitteln bei den Schulen und Lehrpersonen.
- Da haben Weiterbildungsprogramme für die Einführung von verordneten Neuerungen (z.B. neue Lehrmittel oder Beurteilungssysteme) immer noch eine viel zu kurze Laufzeit, und langzeitliches Nachfassen ist nicht vorgesehen.
- Da pflegen einige Kantone prohibitive finanzielle Selbstbehalt-Regelungen für die Lehrpersonen, die so bei nicht besoldungswirksamen Weiterbildungen in der Privatwirtschaft unüblich sind.

- Noch immer haben Formen der Qualifizierung, welche nicht den herkömmlichen Kurs-Schemen folgen (z.B. Selbststudium, Professionelle Lerngemeinschaften), Mühe mit der Anerkennung, sowohl an den Schulen wie auch auf behördlicher Seite.
- Noch sind wenige Schulleitungen qualifiziert und real ermächtigt, eine professionellen Ansprüchen genügende Personalentwicklung zu betreiben. Teilweise werden sie in dieser Funktion gar korrumpiert durch unsinnige Schemen der «Mitarbeiterbeurteilung».
- Und schliesslich ist ein grassierender Wildwuchs von Nachdiplomausbildungen und Zertifikaten quer durch die Deutschschweiz zu beklagen – mit Diplomabschlüssen, die vom Schulsystem nie bestellt oder interkantonal nicht kompatibel sind.

2. Der berufsethische Ansatz: Weiterbildung als Verpflichtung

Die Haltung der Professionalität, die der LCH vertritt, sieht Weiterbildung als Verpflichtung und als Anrecht. Der Begriff der Verpflichtung wird hier als ethischer Begriff in der Tradition der Aufklärung verstanden. Lehrerinnen und Lehrer stehen in einer Verpflichtung

- *gegenüber den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern*: Abhängige Kinder und Jugendliche haben ein Anrecht darauf, dass ihre (ja nicht frei wählbaren) Lehrkräfte sich weiterbilden, sich weiterentwickeln, ihre Aufgabe auf dem Stand der heutigen Erkenntnis wahrnehmen, ihnen – auch erzieherisch – das bieten, was sie brauchen.
- *gegenüber der Schule als Betriebsgemeinschaft*: Sich weiterbilden heisst auch, Teil des ständig lernenden, lernwilligen und auf Lernen angewiesenen Organismus Schule zu sein, seinen Beitrag an die Weiterentwicklung der eigenen Schule und des Schulwesens zu leisten.
- *gegenüber anderen Partnern*: Die Eltern und andere Partner (z. B. in den schulischen Spezialdiensten) haben ein Anrecht darauf, dass sich ihre Partner, die Lehrkräfte, um neuere Entwicklungen kümmern, ihnen gleichzeitig informiert-selbstbewusst und offen-problemlöseorientiert begegnen und dass die Lehrkräfte sich um eine für die Zusammenarbeit mit ihnen geeignete Sprache des Redens über Lernen, Lernschwierigkeiten, Unterricht und Erziehung bemühen.
- *gegenüber sich selbst*: Sich weiterbilden, sich weiterentwickeln, innehalten, die eigenen Ressourcen stärken sind wesentliche Voraussetzungen zur Gesunderhaltung in diesem Beruf.
- *gegenüber dem Berufsstand*: Berufe, die ernst genommen werden wollen, zeichnen sich unter anderem durch professionelle Weiterbildung und eine ethische Selbstverpflichtung zur Weiterbildung aus. Wer sich nicht oder nicht seriös weiterbildet, schadet auch dem Berufsstand.
- *gegenüber dem Auftraggeber Gesellschaft und ihren Behörden*: Die Lehrerschaft und die Schule sind heute stärker gezwungen, sich der Gesellschaft und den Be-

hörden gegenüber zu erklären, mit ihnen in einen Dialog, in Aushandlungen, in Konfliktgespräche zu treten. Das setzt entsprechende Fähigkeiten auf beiden Seiten voraus.

Diese Maximen versteht der LCH als berufsethische Selbstverpflichtung. Dem entspricht das Postulat der *weitgehenden Selbstführung der Lehrpersonen*; anders herum wird jegliche misstrauensgesteuerte, kleinlich kontrollierende und so de-professionalisierende Gängelung der Lehrpersonen abgelehnt. Als Preis dafür bejaht der LCH eine *professionell angelegte Rechenschaftslegung* bezüglich der individuellen Weiterbildung. Die Zeiten sind vorbei, in denen die Weiterbildung als «geheime» individuelle Privatsache gehandhabt werden durfte. Lehrerinnen und Lehrer treten heute im Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in einen offenen Austausch über ihre Weiterbildungspläne und über die gewonnenen Erkenntnisse aus Weiterbildungen und lassen ihre Weiterbildungspraxis – bei aufkommenden Fragezeichen – auch in Frage stellen.

3. Der betriebliche Ansatz: Weiterbildungsressourcen als Bringschuld der Schule

Es gehört heute zu den Standards der Betriebsführungs-Lehre, dass für eine hochwertige Weiterbildung der Mitarbeitenden gesorgt wird. Dazu gehören die Bereitstellung ausreichender Zeitgefässe (in der Arbeitszeit oder mit Kompensationsmöglichkeiten), die volle Finanzierung betrieblich erforderlicher oder nützlicher Weiterbildung, die Schaffung von Arbeits- bzw. Zusammenarbeitsstrukturen mit Lerneffekt sowie die Integration des Themas Weiterbildung in die Personalführung und Personalentwicklung (z. B. in Laufbahn- und Perspektivgesprächen).

Die drei Hauptschwierigkeiten bei der Übertragung solcher betrieblicher Standards auf die Schulen bzw. die Lehrerschaft sind:

- Die immer noch bestehenden *Unklarheiten in der Definition von «Arbeitszeit»*. Da herrschen sowohl in Teilen der Lehrerschaft wie auch bei Schulleitungen und Behörden bisweilen noch bizarre Vorstellungen. Zwar hat sich inzwischen ein breiter Konsens über die plus/minus 5% Weiterbildung vom Total der Jahresarbeitszeit herausgebildet (= ca. 97 Stunden von den total 1'950 Stunden, was etwa 12 Arbeitstagen entspricht); aber im praktischen Vollzug zeigen sich dann unverändert die alten Konflikte. Diese haben letztlich damit zu tun, dass die weltrekordverdächtige Anzahl Pflichtstunden für die Lehrpersonen in der Schweiz während der Unterrichtswochen keinerlei «Feierabend-Reserven» erlaubt, dass die Organisation bzw. die Konzentration aller Weiterbildungen ausschliesslich in den Schulferien an Grenzen der Praktikabilität und der Zumutbarkeit stösst und dass zudem niemand an Unterrichtsausfällen interessiert ist. Bis hier allseitig annehmbare Lösungen gefunden werden und ein entsprechender Kulturwandel stattgefunden hat, wird noch einige Zeit vergehen.

- Das *Überlappen der «betrieblichen Einheiten»*. Die schulisch Sinn machende Betriebseinheit wäre die Einzelschule oder wenigstens ein Betriebsverbund von zwei oder drei kleineren Schulen. Da gibt es aber (bei den Volksschulen) noch die Betriebseinheit Gemeinde/Stadt und die Betriebseinheit Kanton. Während bei den Gymnasien und Berufsschulen die finanziellen Ressourcen weitgehend – als Einkaufsmittel für Weiterbildungen – bei den Schulen liegen, sieht das im Volksschulbereich anders aus. Auch wenn genaue Zahlen fehlen, es dürften dort bloss etwa 5 bis 10% der Mittel für die Finanzierung von Weiterbildungen bei den Schulen selbst oder bei den Gemeinden liegen, hingegen rund 90% bei den kantonalen Anbieterstellen (Zentralstellen, heute meist Abteilungen von Pädagogischen Hochschulen). Einige dieser Zentralstellen offerieren auch massgeschneiderte Angebote für Schulen oder bezahlen – gewissermassen als Bank – mindestens Teile der von den Schulen auf dem freien Markt eingekauften Weiterbildungen.
- Und schliesslich unterscheidet sich, wie schon erwähnt, die *Personalführungs-Situation* an den meisten Schulen von sonst üblichen betrieblichen Betriebsverhältnissen. Es hat – angesichts der ultraflachen Qualifikationen-Hierarchie an Schulen – durchaus seine Berechtigung, dass Schulleiter sich nicht in gleicher Art um die fachliche Qualifikation der Lehrpersonen kümmern, wie das ein «Meister» in einem Gewerbebetrieb mit seinen fachlich minderqualifizierten Angestellten tun kann bzw. muss. Andererseits können und müssen Schulleitungen dafür sorgen, dass die Professionalität der Selbstentwicklung der Lehrpersonen gestärkt wird, dass die individuelle Weiterbildung vermehrt in dialogischer Auseinandersetzung (z.B. in Peer-Groups) geplant und ausgewertet wird und dass allfällige Untätige oder in extremis Einseitigkeiten pflegende Lehrpersonen mit ihrem Verhalten konfrontiert werden. In erster Linie hat sich die Schulleitung aber um ein lernförderliches Betriebsklima, um Strukturen in der Art «Professioneller Lerngemeinschaften», um die Beschaffung von schuleigenen Weiterbildungsressourcen, um das Teamportfolio (komplementäre Zusammensetzung des Kollegiums bezüglich Spezialkompetenzen) und um die gute Verbindung von Schulentwicklung und Weiterbildung zu kümmern.

4. Ein paar Postulate aus Sicht des Berufsverbandes

Aus den bisherigen Erwägungen lassen sich folgende Postulate begründen:

4.1 Individuelle Weiterbildung mit Planung und Rechenschaftslegung

Lehrpersonen planen ihre Weiterbildung im Rahmen ihrer mehrfachen Berufsaufgaben und Verantwortung, also bezüglich der eigenen Entwicklung, der Schulentwicklung, einer koordinierten Einsatzplanung (Wer plant was und braucht dafür welche Mittel?). Dafür braucht es

- ein Weiterbildungskonzept für jede Schule,
- die nötigen Instrumente und Verfahren des Feedbacks (360°) und
- professionell ausgebildete Reflexionspartner.

Die Lehrpersonen geben sich selbst Rechenschaft über Bedeutsamkeit, Arbeitsprozess, Ergebnisse und Wirkungen und lassen Kolleginnen und Kollegen daran teilnehmen. Sie legen darüber so weit Rechenschaft ab, als die Weiterbildung der Auftragserfüllung dient und öffentliche Gelder beansprucht. Die Rechenschaftslegung geschieht ausschliesslich im Rahmen eines professionellen Dialogs mit dafür befähigten Peers bzw. Schulleitungsbeauftragten.

4.2 Schule als Lernort für Lehrpersonen konzipieren

«Lernen am Arbeitsplatz» gilt schon seit Jahrzehnten in der ganze Weiterbildungsliteratur als nahe liegender und wirksamer als der vorwiegende Besuch irgendwelcher externer Kurzurse von einigen Halbtagen. Mit Konzepten wie «Professionelle Lerngemeinschaft» (z. B. Bonsen & Rolff, 2005; Strittmatter, 2006), «Team-Portfolio» (z. B. Ender & Strittmatter, 2004), «Lehrer erforschen ihren Unterricht» (z. B. Altrichter & Posch, 2006) oder «Fachdidaktisches Coaching» (z. B. Staub, 2004, 2006) und «Video-basierte Unterrichtsreflexion» (z. B. Reusser, 2005) oder mit webbasierten Formen des Peer-Coaching (z. B. Sieland & Rahm, 2007) sind heute die Umsetzungsformen dafür vorhanden. Es braucht aber die Bekanntmachung dieses Repertoires bei den Schulleitungen sowie die Bereitstellung der dafür an den Schulen verfügbaren personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen.

4.3 Intensiv- und Langzeitweiterbildung ausbauen

Aus dem Forschungsprojekt »Wirksamkeit der Lehrerweiterbildung« (Landert, 1999) resultiert die Empfehlung, dass eine Verlagerung der Weiterbildung notwendig ist. Diese soll von punktuellen, zufällig gewählten Kursen zu nachhaltigen Formen mit geklärtem Bedarf, mit Vor- und Nachbereitung, mit Vernetzung in der persönlichen und Schulentwicklung, mit ausreichend Zeit für die Erarbeitung und den Transfer in den Schulalltag und für Lernkontrollen etc. sowie mit der Würdigung des Gelernten im Berufsfeld gehen. Der LCH unterstützt die Empfehlung, die auf wirksame Art mit Langzeitweiterbildungen von mehreren Monaten ca. alle 10 Jahre durch Freistellungen für eine Vollzeitweiterbildung eingelöst werden kann.

4.4 Ausrüstung aller Schulen mit Weiterbildungsmitteln

Jede Schule, jedes Schulhaus verfügt über ein Weiterbildungskonzept. Es schafft einen unterstützenden Rahmen für die individuelle Weiterbildung und die Rechenschaftslegung darüber. Zudem sorgt die Schule für Synergien unter den Lehrpersonen und die Nutzung der Möglichkeiten gemeinsamer Weiterbildungen.

Die einzelne Schule braucht für die Erfüllung dieser Aufgaben eine entsprechende Ausrüstung: Zeit, Kompetenzen und Knowhow sowie selbst verwaltete Budgetposten- bzw. Einkaufsmittel für die Weiterbildung sind die eine Seite. Dabei achtet der Kanton auf eine ausgleichende Ausrüstung mit Mitteln zwischen den Gemeinden. Auf der an-

deren Seite soll Weiterbildung im Konzept Arbeitszeit integriert und fest einberechnet werden. In den meisten Kantonen bedingt dies eine deutliche Senkung der Pflichtlektionen-Zahl.

Der LCH fordert neben der Verlagerung der Weiterbildungsmittel von den Anbietern zu den Nutzern (Schulen/Lehrpersonen) auch insgesamt deutlich höhere Investitionen des Arbeitgebers in die Weiterbildung. Diese soll – als Faustregel für die über ein Berufsleben lang aktive Lehrperson – nochmals den Betrag der Grundausbildungskosten an der Pädagogischen Hochschule erreichen.

4.5 Offener Markt statt Monopolisierung

Der LCH wendet sich gegen jegliche Angebotsmonopole, welche beispielsweise über eine Zertifizierung zu einer engen Normierung des Weiterbildungsfelds führen und damit die Autonomie der Lehrpersonen und der Schulen sowie das Innovationspotenzial einer freien Angebotsentwicklung beschneiden könnten. Professionelle brauchen einen Angebotsmarkt und können damit auch verantwortungsvoll umgehen. Allerdings sind Fachstellen erforderlich, welche sich um eine Marktübersicht bemühen und dieses Wissen den Lehrpersonen und Schulen zur Verfügung stellen. Der LCH befürwortet für die Weiterbildung eine Vielfalt der Anbieter in einem offenen und beruflich auch durchmischten Markt. Die aktuelle Entwicklung im stark wachsenden Weiterbildungsmarkt ist allerdings auch kritisch zu beobachten. Die Kriterien für diese Beobachtung sind: die garantierte Vielfalt der Anbieter, deren Qualifikation, die Qualitätsstandards der angebotenen Weiterbildung und die Zertifizierungs- und Diplomierungsmacht der Anbieter. Unter dem Anspruch der Professionalisierung ist der Ansatz der persönlichen Portfolioführung mit der Dokumentation der individuell erworbenen Kompetenzen einer durchmodularisierten Zertifikate-Buchhaltung vorzuziehen. Die Erfahrung zeigt, dass modularisierte Konzepte zwar eine freie Wahl und individuelle Bildungsverläufe versprechen, dies aber zu oft nicht einhalten können. Wir sind von einer gegenseitigen Anerkennung der Aus- und Weiterbildungen noch weit entfernt. Bei bestimmten Qualifizierungsvorhaben kann eine starke Modularisierung, d. h. die Aufstückelung in beliebig kombinierbare kleinere Einheiten, gar qualitätsmindernd sein, wenn ein kohärenter, lehrgangsartiger Aufbau zum Erreichen der komplexen Bildungsziele erforderlich ist. Soweit grundsätzlich die Offenheit bzw. Angebotsvielfalt gewährleistet bleibt, befürwortet der LCH Bemühungen um eine regionale Koordination der Weiterbildung und insbesondere um die Bildung von Kompetenz-Zentren bzw. -Netzwerken.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P.** (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2005). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.

- Landert, Ch.** (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Reusser, K.** (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos Unterrichtsvideografie als Medium des situier-ten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), 8–18.
- Sieland, B. & Rahm, T.** (2007). Webbasierte Unterstützungssysteme für Lehrkräfte. In K. Seifried, B. Jöt-ten, T. Fleischer, N. Grewe & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (S. 380–391). Stuttgart: Kohlhammer.
- Staub, F. C.** (2006). Wenn der Coach kommt ... Diagnose- und Unterrichtskompetenz stärken durch neue Beratungsformen. *Friedrich Jahresheft*, 138–140.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrer-fortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erzie-hungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Strittmatter, A.** (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 1, 12–18.
- Strittmatter, A. & Ender, B.** (2007). *Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe*. Biel/Zürich: PA LCH.

Autor

Anton Strittmatter, Dr. phil, Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH, J. Stämpfli-Strasse 6, 2502 Biel, a.strittmatter@lch.ch



Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege

Cornelia Gräsel

Der Aufsatz geht der Frage nach, wie Lehrerfortbildungen so gestaltet werden können, dass sie die Lehrkräfte zu einer Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung und -reflexion anregen. Dazu werden Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten zur Unterrichtskonzeption *Chemie im Kontext* vorgestellt. In einer ersten Studie wollten wir die Lehrkräfte mit schriftlichen Leitfragen dazu anregen, stärker zusammenzuarbeiten; diese Intervention hatte aber keinen Effekt auf die Kooperation der Lehrkräfte. Als wirksamer erwies sich die Anregung zur Zusammenarbeit durch vorbereitende Besuche in den Fachgruppen der Schulen, die an den Fortbildungen teilnahmen. Aus unseren Befunden formulieren wir vier Merkmale, die bei der Gestaltung von Kooperationsanregungen beachtet werden sollten.

1. Ein erstaunlicher Widerspruch

Ausgangspunkt unserer Arbeiten¹ war ein gewisses Erstaunen über das «Standardformat» von Lehrerfortbildungen für naturwissenschaftliche Fächer. Dieses bestand, zumindest vor ein paar Jahren in Deutschland, aus schulextern angebotenen Veranstaltungen, die von Lehrerinnen und Lehrern individuell besucht wurden. Die Dauer dieser Veranstaltungen beschränkte sich häufig auf einen Tag oder zwei Tage; eine Vernetzung mit der Unterrichtspraxis und der jeweiligen Schulentwicklung sowie eine Evaluation der Umsetzung der Fortbildungsinhalte fanden – wenn überhaupt – nicht konzeptionell gestützt statt. Dieses vorherrschende Format von Lehrerfortbildungen erstaunte uns deswegen, weil es in vielen Punkten einen Widerspruch zu den Erkenntnissen der empirischen Forschung zu Lehrerfortbildungen darstellt. Forschungen zu Lehrerfortbildungen sind zwar noch relativ «jung» und empirische Ergebnisse wurden bisher vorwiegend im angloamerikanischen Raum gewonnen (vgl. Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Aber dennoch liegen einige übertragbare Ergebnisse zur Frage vor, wie Fortbildungsmaßnahmen gestaltet werden sollen, damit sie sich in einer Veränderung des Unterrichts niederschlagen.

¹ Die hier berichteten Arbeiten entstanden im Rahmen eines DFG-Projektes zu Lehrerfortbildungen, das im Schwerpunktprogramm «Bildungsqualität von Schule» gefördert wurde (Projektleitung: Prof. Dr. Ilka Parchmann, Prof. Dr. Reinhard Demuth, Prof. Dr. Cornelia Gräsel). Ich danke allen Projektbeteiligten für die fruchtbare Kooperation, besonders meiner Kollegin Ilka Parchmann und Christian Pröbstel!

Wenn in diesen Arbeiten von «Veränderung des Unterrichts» gesprochen wird, dann ist damit keine Veränderung auf der «Oberfläche» gemeint, wie z. B. die Nutzung einer bestimmten Unterrichtsmethode, die Einführung eines naturwissenschaftlichen Experiments oder eines neuen Mediums. Vielmehr geht es um weiterreichende Veränderungen, beispielsweise um eine grössere Problem- und Verständnisorientierung oder um einen anderen Umgang mit Schülervorstellungen bzw. Fehlern. Diese Veränderungen – und das wird vor allem in den internationalen Forschungsarbeiten betont – zielen letztlich auf eine Leistungssteigerung bei den Schülerinnen und Schülern ab. Die Leitfrage unseres Projektes war, wie Fortbildungen für Chemielehrerinnen und Chemielehrer so gestaltet werden können, dass sie zu einer Veränderung des Unterrichts führen.

2. Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen

Insgesamt kann auf der Basis der vorliegenden Studien bezweifelt werden, ob kurzfristige Fortbildungen für Lehrkräfte eine geeignete Möglichkeit darstellen, ihr Unterrichtshandeln zu verändern (vgl. Fishman, Marx, Best & Tal, 2003). Die Lerninhalte aus den Fortbildungen stellen gegenüber den bestehenden Handlungsrouinen und Handlungserfahrungen ein «Inselwissen» dar, das Gefahr läuft, im Unterricht bedeutungslos zu bleiben. Fortbildungen, die sich auf die Veränderung des Unterrichts auswirken, haben folgende Merkmale (Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006, S. 311):

- *Langfristigkeit*: Fortbildungen, die sich auf die Veränderung des Unterrichts auswirken, sollten langfristig angelegt sein. In der Regel wird davon ausgegangen, dass die Fortbildungen sich mindestens über 3 bis 6 Monate erstrecken sollen, wobei sich Phasen der Vermittlung und Reflexion (z.B. Workshops) mit Praxisphasen abwechseln.
- *Situierung*: Damit es zu einer Anwendung von neuem Wissen kommt, das in Fortbildungen erlernt wurde, müssen die Fortbildungsinhalte an die bestehenden Bedingungen an den Schulen (z. B. Lehrpläne) sowie an die Bedürfnisse der Lehrpersonen angepasst werden. Diese Situierung gelingt besser, wenn die Fortbildungsinhalte möglichst nah am Lehr-Lerngeschehen liegen, also prinzipiell einen hohen Unterrichtsbezug aufweisen. Allerdings sollen die Inhalte offen für Veränderungen und Adaptionen sein, damit sie von den Lehrkräften akzeptiert und umgesetzt werden. Beispielsweise kommt es bei festgelegten «Trainingsmanualen» häufig zu Akzeptanzproblemen bzw. Abweichungen (Gräsel & Parchmann, 2004).
- *Anregung zur Kooperation*: Ein drittes Merkmal, auf das wir uns im Folgenden konzentrieren, ist die Anregung zur Kooperation. Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte in den Fortbildungen dazu angeregt werden, sich mit Kolleginnen und Kollegen über den Unterricht und dessen mögliche Verbesserung auszutauschen. Die Bedeutung dieser Kooperation wird damit begründet, dass eine Veränderung des Unterrichts eine diskursive Auseinandersetzung erfordert. Die zunächst allgemeinen Konzepte

und Inhalte der Fortbildung werden im Gespräch geklärt und an die jeweiligen Rahmenbedingungen adaptiert. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften unterstützt zudem eine nachhaltige Änderung der Unterrichtspraxis. Viele Studien weisen darauf hin, dass neue Unterrichtskonzepte nur dann langfristig realisiert werden, wenn sie im Kollegium Resonanz gefunden haben.

3. Unser Projekt

Es gibt verschiedene Fortbildungsformate, die es ermöglichen diese Kennzeichen zu realisieren. Eine weitverbreitete Möglichkeit stellen langfristig zusammenarbeitende Lehrergruppen dar, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begleitet und beraten werden. Dieser Ansatz der Lerngemeinschaften (communities of learning) wird in zahlreichen Projekten mit Erfolg umgesetzt, auch in einem Teilprojekt von *Chemie im Kontext*. Allerdings sind Lerngemeinschaften sehr aufwendig, sie erfordern von allen Beteiligten viel Zeit und Engagement und sind daher nur schwer als Standardformat für Fortbildungen zu verwenden. Im hier dargestellten Projekt haben wir daher versucht, eher traditionelle Fortbildungen, die aus zwei Workshops mit einer dazwischenliegenden Praxisphase bestanden, zu optimieren. Insbesondere gingen wir der Frage nach, inwieweit im Rahmen dieser Fortbildungen die Kooperation von Lehrkräften unterstützt werden kann.

3.1 Der Inhalt der Fortbildungen: *Chemie im Kontext*

Der Inhalt unserer Fortbildungen war die Unterrichtskonzeption *Chemie im Kontext*, die hier nur kurz skizziert werden kann (Parchmann, Demuth, Ralle, Paschmann & Huntemann, 2001): Im Zentrum jeder Unterrichtseinheit von *Chemie im Kontext* stehen Anwendungsfelder («Kontexte») für naturwissenschaftliches Wissen. Diese Kontexte können alltagsnah sein (z.B. «Ein Mund voll Chemie»), sie können aber auch gesellschaftlich relevante Fragestellungen oder einen Bezug zur Forschung in den Vordergrund stellen (z.B. «Das Wasserstoffauto als Fahrzeug der Zukunft?»). Anhand der Kontexte formulieren die Schülerinnen und Schüler (Forschungs-)Fragen, die sie im weiteren Verlauf des Unterrichts selbst untersuchen. Dazu können sie beispielsweise Experimente durchführen oder verschiedene Informationen (z.B. aus dem Internet) zusammentragen und analysieren. Dieses Vorgehen erlaubt ein vergleichsweise grosses Ausmass an selbstgesteuertem Lernen; wichtig ist, dass der Kontext nicht als «Aufhänger» oder «Motivator» zu Beginn einer Unterrichtseinheit genutzt wird, sondern tatsächlich den Leitfaden für die nachfolgenden Schritte darstellt. Schliesslich wird das Prinzip der *Basiskonzepte* realisiert. Basiskonzepte stellen die zentralen Begriffe dar, die die (Schul-)Chemie strukturieren (z.B. «Chemisches Gleichgewicht», «Donator-Akzeptor»). Ein Ziel von *Chemie im Kontext* ist es, aus einzelnen Kontexten diese Basiskonzepte zu erarbeiten und dieses Verständnis durch die Erarbeitung weiterer Kontexte zu vertiefen. Die Phase des Unterrichts, in der eine Brücke von den Kontext-

ten zu den Basiskonzepten geschlagen wird, in der das Wissen also systematisiert und abstrahiert wird, wird stärker durch die Lehrperson angeleitet und strukturiert.

3.2 Die Anreicherung einer traditionellen Fortbildung mit einer Kooperationsanregung

In der ersten Phase des Projektes boten wir eine Fortbildung in den bestehenden Strukturen von Programmen von Landesschulbehörden an (Gräsel, Parchmann, Puhl, Baer, Fey & Demuth, 2004). Im Gegensatz zu den meisten anderen Veranstaltungen umfasste unser Angebot zwei Workshops, die im Abstand von vier Monaten stattfanden, sich also über eine längere Zeitspanne erstreckten. Inhalt der Fortbildung war die Gestaltung von Unterrichtseinheiten zum «Chemischen Gleichgewicht» für die 11. Klasse nach den Prinzipien von *Chemie im Kontext*. Dieser Inhalt bot sich an, da im betreffenden Bundesland neue Rahmenrichtlinien kontextorientierten Unterricht für diese Jahrgangsstufe vorsahen. Um eine Situierung der Fortbildungsinhalte zu ermöglichen, gaben wir keine «fertigen» Unterrichtseinheiten vor. Wir präsentierten den Lehrkräften vielmehr den konzeptionellen Rahmen, ein Beispiel für eine kontextorientierte Unterrichtseinheit und verschiedene «Konstruktionswerkzeuge» für entsprechende Unterrichtseinheiten (u.a. Experimente und Hinweise für deren Integration in den Unterricht, eine Computersimulation zum Chemischen Gleichgewicht und eine Stationenarbeit). Der zweite Workshop diente vor allem dazu, die Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen mit *Chemie im Kontext* aufzugreifen und zu reflektieren.

Die zentrale Fragestellung dieser ersten Studie lautete, inwieweit eine Anregung zur Kooperation in diese eher traditionelle Fortbildung integriert werden kann und welche Auswirkungen dies hat. Dazu führten wir ein Feldexperiment durch und verglichen eine Version der Fortbildung mit Kooperationsanregung mit einer Version ohne diesen Zusatz. Beide Versionen der Fortbildungen wurden mit zwei Lehrergruppen durchgeführt. Die Kooperationsanregung bestand aus der Aufforderung, sich an der Schule mit einer anderen Lehrperson zusammenzuschliessen und mit ihr gemeinsam Unterrichtseinheiten nach den Ideen von *Chemie im Kontext* zu planen und Erfahrungen mit dem Unterricht zu besprechen. Dazu wurden verschiedene Leitfragen präsentiert, die gemeinsam beantwortet werden sollten, und die vor allem die Lernprozesse und das daraus resultierende Verständnis des Chemischen Gleichgewichts thematisierten. Die Kooperationsanregung in dieser Studie war also insgesamt eher vorsichtig gestaltet. Der zentrale Grund für diese Vorsicht war die vielfach publizierte Annahme, dass Lehrpersonen ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis nach Autonomie hätten und sich ein «Zwang zur Kooperation» negativ auf die Bereitschaft zur Zusammenarbeit auswirkt (z. B. Altrichter, 1996). Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die Kooperationsanregung ihren Namen zu Unrecht trug: Die Lehrpersonen in den beiden Gruppen unterschieden sich nach der Fortbildung weder in der Intensität noch in der Qualität der Zusammenarbeit mit anderen. Die schriftlichen Leitfragen der Kooperationsanregung hatten aber eine andere Wirkung: Die Schülerinnen und Schüler der Lehrkräfte, die die

Leitfragen der «Kooperationsanregung» erhielten, hatten einen deutlich höheren Wissenszuwachs als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe. Die Befunde lassen sich also so zusammenfassen: Die Leitfragen regten nicht, wie geplant, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte an. Sie wirkten sich aber positiv auf den Unterrichtserfolg, also das Wissen der Schülerinnen und Schüler aus. Wir nehmen an, dass die Fragen möglicherweise als Unterstützung bei der Unterrichtsplanung verwendet wurden. Die Leitfragen konzentrierten sich vor allem auf die Beziehungen zwischen Kontexten und dem Basiskonzept des Chemischen Gleichgewichts – und diese Verbindung ist eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen kontextorientierten Unterrichts.

Ein weiterer Befund der ersten Studie war etwas, was man als «Resonanzeffekt» bezeichnen könnte: Inwieweit in den Kollegien über die Inhalte unserer Fortbildung diskutiert wurde, war davon abhängig, wie intensiv die Kooperation in den betreffenden Kollegien bereits vor der Fortbildung war. Die Fortbildung hat also an jenen Schulen mehr Resonanz gefunden, in denen bereits Kooperationsstrukturen und -gewohnheiten bestanden (Gräsel et al., 2004).

3.3 Die Verankerung von Fortbildungen in der Fachgruppe

In der zweiten Phase unseres Projektes griffen wir diesen Resonanzeffekt auf: Wir planten diesmal eine Anregung zur Kooperation, die bereits vor der eigentlichen Fortbildung ansetzte. Dazu wurden die Fachgruppen² einige Wochen vor der Fortbildung bei einem Treffen besucht. Bei diesem Treffen wurde der Inhalt der Fortbildung vorgestellt und eine Diskussion darüber angeregt, welche Ziele sich die gesamte Fachgruppe in Bezug auf das Thema der Fortbildung setzen konnte. Dieser Schwerpunkt auf die Zielsetzung hatte zwei Gründe: (1) In der arbeits- und organisationspsychologischen Literatur wird betont, dass eine fruchtbare Zusammenarbeit davon abhängt, inwieweit eine Gruppe gemeinsame Ziele hat (Spiess, 2004). (2) In einer von uns durchgeführten Interviewstudie im Rahmen eines anderen Projektes äusserten Lehrpersonen häufig, dass eine fehlende gemeinsame und transparente Zielstellung ein wichtiger Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit an Schulen sei (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006).

Um die gemeinsame Zielbildung in den Fachgruppen zu erleichtern, veränderten wir den Inhalt der Fortbildungen: Wir rückten die Umsetzung der Nationalen Bildungsstandards für das Fach Chemie, die zum damaligen Zeitpunkt zum ersten Mal stattfand bzw. stattfinden musste, in den Vordergrund. Zwischen den Bildungsstandards und der Konzeption *Chemie im Kontext* lassen sich grosse Überschneidungen finden. Dementsprechend stand in der Fortbildung die Frage im Vordergrund, wie *Chemie im Kontext* dazu genutzt werden kann, die Bildungsstandards umzusetzen. Die Fortbildungen wa-

² In Deutschland werden Lehrpersonen, die an einer Sekundarschule dasselbe Fach unterrichten, in einer «Fachgruppe» zusammengefasst.

ren formal ähnlich aufgebaut wie in der ersten Studie: In einem ersten Workshop wurden Beispieleinheiten präsentiert und es wurde in die Bildungsstandards sowie *Chemie im Kontext* eingeführt. Der zweite Workshop wenige Wochen später konzentrierte sich wiederum auf die Reflexion der eigenen Erfahrungen.

Wiederum wurden zwei Versionen der Fortbildung miteinander verglichen: die Fortbildung mit vorbereitenden Fachgruppenbesuchen und eine Version ohne diese Besuche. Unsere Befunde zeigen, dass diese Version der Anregung der Lehrerkooperation wirksamer war: Der Austausch über die Fortbildungsinhalte war in den Fachgruppen, die vorher besucht wurden, etwas intensiver als in den anderen Fachgruppen. Differenzierte Analysen legen nahe, dass vor allem ältere Lehrpersonen von der Kooperationsanregung profitierten: Bei den älteren Lehrkräften wurde vor allem die Intensität der Zusammenarbeit unterstützt – beispielsweise gaben sie an, sich den Kolleginnen und Kollegen gegenüber besser öffnen zu können.

4. Wirkungsvolle Kooperationsanregungen

Das zentrale Ziel unseres Projektes war es, eine Kooperationsanregung zu gestalten, die dazu geeignet ist, die Zusammenarbeit von Lehrkräften an Sekundarschulen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen anzuregen (Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006, S. 324-325). Aus unseren Daten und aus der Analyse der bestehenden Forschungsliteratur können wir vier Merkmale formulieren, die bei der Gestaltung von Kooperationsanregungen beachtet werden sollten:

1. *Die Fachgruppe als Einheit.* In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Fachgruppe häufig als die organisatorische Einheit an Sekundarschulen betrachtet, in der die Zusammenarbeit besonders intensiv ausgeprägt ist. Empirisch ist das zwar nicht zu halten, und es lassen sich durchaus viele Fachgruppen identifizieren, in denen nur formal und organisatorisch kooperiert wird (Gräsel et al., 2006b). Dennoch scheinen Fachgruppen als Einheit für unterrichtsbezogene Zusammenarbeit besonders geeignet: Der gemeinsame fachliche Hintergrund bietet eine Basis für Diskurs und Auseinandersetzung und erleichtert die Bildung gemeinsam getragener Ziele.
2. *Gemeinsam getragene Ziele.* Die Befunde der Organisationspsychologie, die in anderen beruflichen Zusammenhängen gewonnen wurden, erwiesen sich auch für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen als bedeutsam: Wenn Lehrkräfte zur Kooperation angeregt werden sollen, dann ist besonderes Augenmerk auf die Frage zu richten, wie gemeinsam getragene Ziele erreicht werden können. Dies beinhaltet zum einen Konsens darüber, was erstrebenswerte und für alle bedeutsame Ziele sein können. Zum anderen ist darauf zu achten, dass das Ziel gemeinsam besser erreicht werden kann als durch individuelle Anstrengung. West (1990) hat einige weitere Merkmale formuliert, die bei der Formulierung von Zielen beachtet werden sollten:

Sie sollten klar sein, also von allen Mitgliedern der Gruppe verstanden werden, und schliesslich sollten sie realistisch sein, also mit Anstrengung erreichbar.

3. *Handlungsmöglichkeiten aufzeigen*. Anregungen zur Kooperation zeigen dann Wirkung, wenn sie mit konkreten Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten verbunden sind. Dies versuchten wir beispielsweise in der Anregung der zweiten Studie zu berücksichtigen, indem wir konkrete Arbeitsaufträge für die Kooperation formulierten.
4. *Autonomie wahren*. Nicht nur Lehrkräften ist das Gefühl der Eigenständigkeit wichtig. Es zeigt sich auch generell, dass die Zusammenarbeit so gestaltet werden soll, dass ein gewisses Mass an Autonomie für einzelne Gruppenmitglieder bestehen bleibt. Bei der Anregung zur Kooperation achteten wir dementsprechend darauf, den Lehrkräften die Organisationsformen für die Zusammenarbeit selbst zu überlassen. Ferner bestanden bei der Realisierung der Unterrichtseinheiten ausreichende Freiräume.

Diese vier Merkmale können Hinweise dafür bieten, was bei der Gestaltung von Fortbildungen zu beachten ist, die nicht nur für individuelle Lehrpersonen Kompetenzen vermitteln, sondern auch eine Zusammenarbeit in Schulen unterstützen wollen. Eine fortbildungsbezogene Zusammenarbeit ist dabei vor allem dann wichtig, wenn Qualifizierungen nicht nur kurzfristige Effekte haben, sondern sich langfristig in der Praxis verbreiten sollen.

Literatur

- Altrichter, H.** (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 96–172). Innsbruck: Studienverlag.
- Borko, H.** (2004). Professional Development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.
- Fishman, B., Marx, R. W., Best, S. & Tal, R. T.** (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643–658.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S.** (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I.** (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung: Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 545–561.
- Gräsel, C. & Parchmann, I.** (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R.** (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 133–151). Münster: Waxmann.

Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogrammes* (S. 310–329). Münster: Waxmann.

Parchmann, I., Demuth, R., Ralle, B., Paschmann, A. & Huntemann, H. (2001). Chemie im Kontext – Begründung und Realisierung eines Lernens in sinnstiftenden Kontexten. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie*, 50, 2–7.

Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (3. Auflage, Band 4, S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.

West, M.A. (1990). The social psychology of innovation in groups. In M. A. West & J.L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 309–333). New York: Wiley.

Autorin

Cornelia Gräsel, Prof. Dr., Universität Wuppertal, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, graesel@uni-wuppertal.de



Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden

Andrea Lanfranchi

Der folgende Beitrag berichtet über die Replikation eines Teilprojekts der WASA-Studie («Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich») bei Studierenden der Schulischen Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Diese Studie befasste sich mit den Mechanismen der Versetzung von Schulkindern in Sonderklassen und Sonderschulen, resp. ihrer Zuweisung zu schulischen und pädagogisch-therapeutischen Fördermassnahmen (Lanfranchi & Jenny, 2005). Der Vergleich der Ergebnisse von Studierenden mit jenen der Hauptstichprobe aus 6 Kantonen hat signifikante Unterschiede auf verschiedenen Ebenen ergeben: In der Bearbeitung von Fallbeispielen lassen sich die Studierenden weniger als Lehrpersonen von ethnischen Zuschreibungen beeinflussen und zu benachteiligenden Handlungsabsichten verleiten. Tendenziell steigern sie ihre integrativen Einstellungen im Verlauf des Studiums.

1. Ausgangslage

In der Deutschschweiz hat sich ein sehr differenziertes, historisch gewachsenes System besonderer Schulungsformen für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder etabliert. Die differenzielle Heilpädagogik hat dazu beigetragen, dass das Wissen in Theorie und Praxis professioneller Unterstützung dieser Kinder ein hohes qualitatives Niveau bezüglich Diagnostik, Schulung und Therapie erreicht hat.

Sonderklassen und -schulen machten ursprünglich dort Sinn, wo die Regelschule nicht für Kinder mit besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen eingerichtet war. Früher ging man davon aus, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Zeit der gezielten Förderung in einer Sondereinrichtung wieder in das reguläre Schulumfeld integriert werden können. Wie sich gezeigt hat, gelang das jedoch nur in vereinzelt Fällen (Kummer, 2004; Filippini, 2005; Strasser, 2006). In der Folge nahm die Kritik am System separierter Schulungsformen in den 90er-Jahren stark zu. Dies führte zu zahlreichen Untersuchungen über die Effekte schulischer Separation und Integration, wobei der Schwerpunkt zunächst auf der Situation von Kindern mit Lernbehinderung lag (Bächtold, Coradi, Hildbrand & Strasser, 1990; Bless, 1995; Häberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1990), und sich später auf die Situation von Kindern mit Verhaltensproblemen verlagerte (Preuss-Lausitz, 2004). Inzwischen verlangt das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG vom 13. Dezember 2002, Art. 20 Abs. 2): «Die Kantone fördern,

soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.» Gleichzeitig zog sich die Schweizerische Invalidenversicherung ab dem 1. Januar 2008 aus der Finanzierung der Sonderschulung zurück und überlässt diese den Kantonen (Gesetz über die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, NFA). Im Schlepptau dieser Neuerungen auf Bundesebene beginnen die Kantone ihre Gesetzgebung zu revidieren und sich konzeptionell auf eine integrative Ausrichtung der öffentlichen Schule zu konzentrieren. So schreibt zum Beispiel der Kanton Zürich im neuen Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 im Zweckartikel 33 vor: «Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet.»

Separationsquoten

In der Schweiz nimmt die Zahl der Schulkinder, die sonderpädagogischen Einrichtungen zugewiesen werden oder Stütz- und Fördermassnahmen beanspruchen, stetig zu. Im europäischen Vergleich weist die Schweiz mit 6.2 % die höchste Separationsquote auf (Deutschland 4.6 %, Frankreich 2.6 %, Schweden 1.3 %, vgl. European Agency, 2003, S. 10). Besonders Lernende mit Migrationshintergrund werden überproportional häufig separiert. Aufgrund einer solchen Sonderpädagogisierung der Bildung fließen immer mehr finanzielle Mittel in ein paraschulisches System, das den Lernerfolg der ausgesonderten Schulkinder anscheinend nicht zu verbessern vermag. Begründet wird diese Entwicklung individuell durch Lern- und Leistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Integrationsprobleme der betroffenen Kinder. Systemische Aspekte auf der Ebene der Schule, wie frühe Selektion und institutionelle Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2002), ja sogar Willkür bei Allokationsentscheidungen im Bildungsverlauf (Kronig, 2007) werden dabei nur am Rande berücksichtigt. Hier stellt sich auch die Frage nach der Unterrichtsqualität in heterogenen Lerngruppen, das heisst nach dem Professionalisierungsgrad von Lehrpersonen im Umgang mit Diversität in all ihren möglichen Komponenten: kulturell, sozial, sprachlich, leistungsmässig, etc. (Lanfranchi, 2002).

Wirksamkeit von Lehrerbildung

Wir gehen davon aus, dass Inhalte und Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidend sind für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen und entsprechenden Förderbedürfnissen. Leider ist es aber so, dass wir über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz allgemein sehr wenig wissen (trotz voller Bücherregale; z. B. Combe & Helsper, 1986; Dick, 1994; Oser, 1997; Terhart, 1991). Über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf spezielle Wissens- und Handlungsbereiche wie die Sonderpädagogik ist noch weniger bekannt. Dazu Oelkers (1993): «Wir wissen nicht, ob und wenn ja in welchen Dimen-

sionen oder Grössenordnungen unsere Lehrerbildung «wirksam» ist. Insofern liegen «empirische Fakten» nur auf der Ebene der positiven Beschreibung vor, nicht jedoch im Blick auf spezifischere Fragen der Effektivität» (S. 2).

Sonderpädagogik in der Lehrerbildung

Wenn wir die oben erwähnte, rasante Expansion sonderpädagogischer und oft separativer Massnahmen berücksichtigen, und davon ausgehen, dass sich Lehrpersonen in ihrer Integrations-, resp. Aussonderungspraxis stark voneinander unterscheiden (vgl. Greminger, Tarnutzer & Venetz, 2005), stellen sich folgende Fragen: Welche Kenntnisse haben die Lehrpersonen in Bezug auf Kinder mit Schulschwierigkeiten erworben, und wie gelingt ihnen die Umsetzung des Gelernten? Wurden in der Ausbildung – wie von der EDK (1999) vorgeschrieben – «Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik» (Art. 3, Absatz 6) berücksichtigt, und wenn ja in welcher Ausprägung und mit welcher Intensität? Wie das folgende Beispiel zeigt, lassen sich diese Komponenten sehr unterschiedlich gestalten. An der Pädagogischen Hochschule Zürich werden in einem einzigen Modul mit 1.5 ECTS Basiskennnisse der Sonderpädagogik vermittelt. Angenommen, eine angehende Lehrerin wählt nach diesem Grundmodul andere Pflichtwahlangebote als den möglichen Schwerpunkt «Schulische Sonderpädagogik» (9 bis 18 ECTS, in Kooperation mit der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich): Dürfte dies genügen, um später handlungskompetent mit der Herausforderung der heutigen, integrativ ausgerichteten Schulpraxis umgehen zu können? Dafür müsste die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens folgende Aspekte von Sonderpädagogik vermitteln: Grundfragen der Behinderung sowie der Integration und Separation, der Individualisierung im Unterricht, des (förder)diagnostischen Wissens und Könnens und der interdisziplinären Zusammenarbeit bei sonderpädagogischen Problemen (ausführlich in Thommen, 1998).

Fragestellung

Aufgrund dieser Ausgangslage interessierte uns in der WASA-Studie (Lanfranchi & Jenny, 2005) zunächst einmal, wie Lehrpersonen auf Primarschulstufe mit kritischen Situationen wie – in unserem Fall – einem Schüler mit markanten Lernproblemen resp. Verhaltensauffälligkeiten umgehen: Welche sonderpädagogische Massnahmen stehen in ihrer Schulgemeinde zur Verfügung (Typen von Sondereinrichtungen sowie von Stütz- und Fördermassnahmen, Möglichkeiten der Beratung, etc.), wie würden sie in diesem Fall konkret vorgehen und welche Massnahmen würden sie (der Priorität nach geordnet) wählen?

Die gleichen Fragen wurden in einem zweiten Schritt Studierenden der Heilpädagogik an der HfH gestellt. Es handelt sich in der Regel ebenfalls um praktizierende Lehrpersonen, welche berufsbegleitend eine dreijährige Zusatzausbildung in Schulischer Heilpädagogik absolvieren. Dabei interessierte uns besonders, ob (und in welcher Hinsicht) sich die Haltung der Studierenden von den Lehrpersonen ohne sonderpädagogische Zusatzausbildung unterscheidet. Wir fragten uns auch, ob es sogar sein könnte, dass die

HfH-Studierenden im Laufe des Studiums auf der Ebene der Einstellungen immer weniger separativ denken und dementsprechend immer mehr integrativ handeln. Indirekt könnte dies ein Hinweis bezüglich der Wirksamkeit des auf Integration und Inklusion ausgerichteten Ausbildungskonzepts sein.

2. Ziele und Methode

Hauptstichprobe

Die WASA-Studie wurde im Auftrag von mehreren Deutschschweizer Kantonen von der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) durchgeführt. Das primäre Ziel war, durch geeignete Steuerungsverfahren das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots besser in den Griff zu bekommen (Häfeli & Walther-Müller, 2005). In einer Teilstudie des WASA-Projekts wollten wir die Mechanismen der Zuweisung von Kindern im Regelschulbereich zu Massnahmen der sonderpädagogischen Versorgung genau erfassen.¹ Bei 655 Lehrpersonen aus den sechs Kantonen AG, AR, BS, NW, SH, TG haben wir zwei analog aufgebaute, standardisierte Befragungsinstrumente angewendet. Eingegangen sind quantitative Datensätze zu den in der jeweiligen Schule und Region verfügbaren sonderpädagogischen Angeboten, zu den vermuteten Gründen für die steigende Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen, sowie zu Einstellungen und zu den realen Entscheidungen bzw. Anträgen für eine Versetzung eines Schulkindes in eine separative Einrichtung.

Fallvignetten

In der empirischen Forschung werden spezifische Kompetenzen häufig durch die Bearbeitung von Fällen aus der Praxis erfasst (vgl. Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000; Ohlhaber & Wernet, 1999). Dazu gehört bspw. auch der Umgang mit lernschwachen Kindern, wo es neben der Aktivierung von Wissensbeständen und deren performativer Umsetzung vor allem um Fragen der Problemwahrnehmung und der Einstellung im Integration-Separation-Diskurs geht. Einstellungen und Werthaltungen sind wissenschaftlich betrachtet Dispositionen, die zwar nicht direkt beobachtbar sind, jedoch aus sprachlich geäusserten Bekenntnissen, Verhaltensintentionen oder tatsächlich gezeigten Verhaltensweisen erschlossen werden können (Thommen, 2000). Dazu eignet sich die Simulation von Problemeinschätzung und Problemlösung anhand von fiktiven, jedoch realistischen Fällen sehr gut. Zentrales Element der quantitativen Erfassung unserer WASA-Teilstudie waren deshalb zwei Fallvignetten. Bei Fall A ging es um eine «Lernstörung», beim Fall B um eine «Verhaltensstörung». Diese zwei Fälle wurden per Zufallsgenerator auf die Lehrpersonen verteilt und in jeweils zwei leicht variierenden Versionen zur Beurteilung und Massnahmenplanung präsentiert:

¹ Wissenschaftlicher Mitarbeiter war lic. phil. Gregor Jenni, Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich. Ihm gebührt mein aufrichtiger Dank für seine Kompetenz, Effizienz, Disponibilität und, trotz Trockenheit der Materie, ansteckende Heiterkeit in der Bearbeitung des umfangreichen Datensatzes.

- Die erste Hälfte der Stichprobe bearbeitete Fall A («Lernstörung») mit dem Vornamen *Mike* und der Bemerkung, der Vater sei Chefarzt; bei der anderen Hälfte haben wir den Vornamen auf *Anton* geändert, und gesagt, er sei der Sohn eines Hilfsarbeiters auf dem Bau.
- Bei Fall B («Verhaltensstörung») hiess das Kind im Fragebogen für die erste Stichprobenhälfte *Lukas*, seine Familie stamme aus Luzern. Die andere Hälfte bekam wiederum einen identischen Fallbeschrieb, allerdings mit dem Vornamen *Bekir* und der Bemerkung, die Familie sei aus dem Kosovo eingewandert.

Die Variation betrifft also die soziale Herkunft (Mike: Vater Chefarzt und Anton: Vater Hilfsarbeiter) und die Nationalität, resp. die ethnische Abstammung (Lukas: Schweizer und Bekir: Albaner). Während Mike und Lukas aus bildungsgewohnten Familien stammen, gelten die Familien von Anton und Bekir als bildungsfern. Wie erwähnt, mussten die Befragten nach der Fallpräsentation angeben, wie sie angesichts der spezifischen Problemlage vorgehen würden, also welche Schritte sie nun prioritär einschlagen würden. Zusätzlich wurden sie eingeladen, aus einer Reihe von Optionen drei Massnahmen auszuwählen und in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit zu ordnen.

3. Fazit der Lehrpersonenbefragung

Die ausführlichen Ergebnisse sowie Angaben zur Datenanalyse und -interpretation sind in Lanfranchi & Jenni (2005) dargestellt. Unter anderem wurden folgende Ergebnisse gewonnen: Die Zuweisungspraxis von Lehrpersonen scheint von diskriminierenden Zuschreibungen beeinflusst zu sein. Da die vorhandenen Angebote statistisch kontrolliert wurden, ist ihre Handlungsdisposition kaum situativ erklärbar, etwa dadurch, dass in einer Schulgemeinde vorwiegend separierende statt integrierende Schulungsformen vorhanden sind. Die Lehrpersonen unserer Stichprobe würden aufgrund von Voreinstellungen Unterschichtkinder (am Beispiel von Anton, Vater Hilfsarbeiter) signifikant häufiger als Oberschichtkinder separieren. Dafür empfehlen sie für den Arztsohn Mike eher eine Beratung oder eine ambulante Fördermassnahme. Ganz ähnlich verhält es sich bei Migrationskindern: Bekir würden Lehrpersonen signifikant häufiger in eine Sonderklasse oder sogar Sonderschule versetzen als das Schweizerkind Lukas, bei dem man die Probleme vorerst am «runden Tisch» (Gesprächsrunde zur Förderplanung) angehen würde. Die Lehrpersonen würden vor allem bei den zwei Schülern aus bildungsfernen Familien eher nach dem Delegationsprinzip handeln (Lanfranchi, 2005): Statt die Probleme kooperativ vor Ort anzugehen, tendieren sie dazu, die Problembearbeitung an externe Spezialisten abzutreten und die Schüler entsprechend oft einer Schulung nach besonderem Lehrplan zuzuweisen. Dies führt zwangsläufig zu der Frage, was die erfolgte Einführung in sonderpädagogische Basiskonzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet hat, zumal sich in der Stichprobe die Lehrpersonen mit kürzlich erfolgtem Berufseinstieg nicht von Lehrpersonen mit längerer Berufserfahrung unterscheiden.

4. Studierendenbefragung

Nach diesen doch überraschenden Ergebnissen wollten wir mit der Replikation der Umfrage herausfinden, ob solche benachteiligende Handlungsdispositionen auch auf Studierende der Schulischen Heilpädagogik zutreffen. Oder unterscheiden sie sich in ihren Haltungen und Handlungsdispositionen – etwa im Umgang mit Diversität – von ihren Kolleginnen und Kollegen im Feld? Das Professionswissen und -können der HfH-Studierenden wurde mit demjenigen der Lehrpersonen unserer Hauptstichprobe verglichen.

Studierendenstichprobe

Im Frühjahr 2005 setzen wir die gleichen Befragungsinstrumente bei allen Studierenden des Departements 1 «Heilpädagogische Lehrberufe» ein. Die Untersuchungspopulation bestand aus 522 Studierenden der Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik (SHP), mit den Studienschwerpunkten «Pädagogik bei Schulschwierigkeiten» (75 % aller Studierenden), «Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung» (20 %) und «Pädagogik für Schwerhörige und Gehörlose» (5 %). Die Rücklaufquote betrug 40 %. Mit wenigen Ausnahmen stehen die Studierenden der HfH im Berufsleben. Während des Studiums unterrichten sie mit einer Anstellung von ca. 40 bis 60 % in einem der 13 Trägerkantone in einer Vorschul-, Primar- oder Sekundarklasse, in einer Sonderklasse oder Sonderschule oder in einer integrativen Schulform. Berufsbegleitend besuchen sie an einem bestimmten Wochentag Vorlesungen und Seminare an der HfH (Kontaktstudium) und an einem weiteren Tag arbeiten sie dezentral mittels E-Learning im Eigenstudium oder in Lerngruppen (siehe www.hfh.ch > Studiengänge).

Ergebnisse²

Bei der Bearbeitung beider Fallbeispiele würden die HfH-Studierenden weit öfter als die Lehrpersonen zu allererst mit den verschiedenen Beteiligten an einem «runden Tisch» zusammensitzen ($\chi^2=85.00$, $df=1$, $p=.001$) und mit ihnen das weitere Vorgehen planen (Abb. 1). Dementsprechend priorisieren sie signifikant seltener als Lehrpersonen den Einstieg via Elterngespräch ($\chi^2=35.19$, $df=1$, $p=.001$) oder die Anmeldung an den SPD ($\chi^2=13.43$, $df=1$, $p=.001$) oder an den KJPD ($\chi^2=18.11$, $df=1$, $p=.001$). Ebenfalls würden sie häufiger als Lehrpersonen zuerst einmal den Kontakt mit der schulischen Heilpädagogin suchen ($\chi^2=11.94$, $df=1$, $p=.001$) oder eine klasseninterne Problemlösung anstreben ($\chi^2=24.07$, $df=1$, $p=.001$).

Bei den anvisierten Massnahmen sind zwischen Studierenden und Lehrpersonen bei beiden Fallbeispielen Unterschiede analoger Art festzustellen. Am Beispiel der Verhal-

² Wir haben hier multiple Chi2-Vierfeldertests durchgeführt und analysiert. Ausführliche Angaben über die Auswertungsmethodik finden sich in Lanfranchi & Jenny (2006, S. 235 f.). Dort werden auch alternative Auswertungstechniken, vor allem zur Vermeidung der Alpha-Fehler-Kumulierung, geprüft. Eine Kopie des eingesetzten Erfassungsinstrumentes kann bei andrea.lanfranchi@hfh.ch angefordert werden.

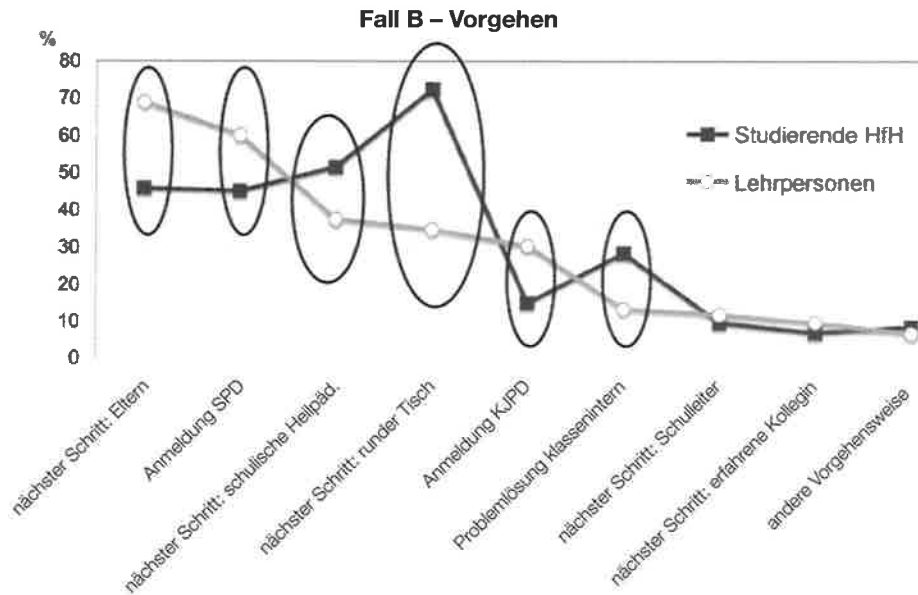


Abbildung 1: Fall B (Verhaltensstörung), vorgeschlagene erste Schritte im Vergleich Studierende HfH-Lehrpersonen [Oval markiert = signifikant auf dem 1 % Niveau]

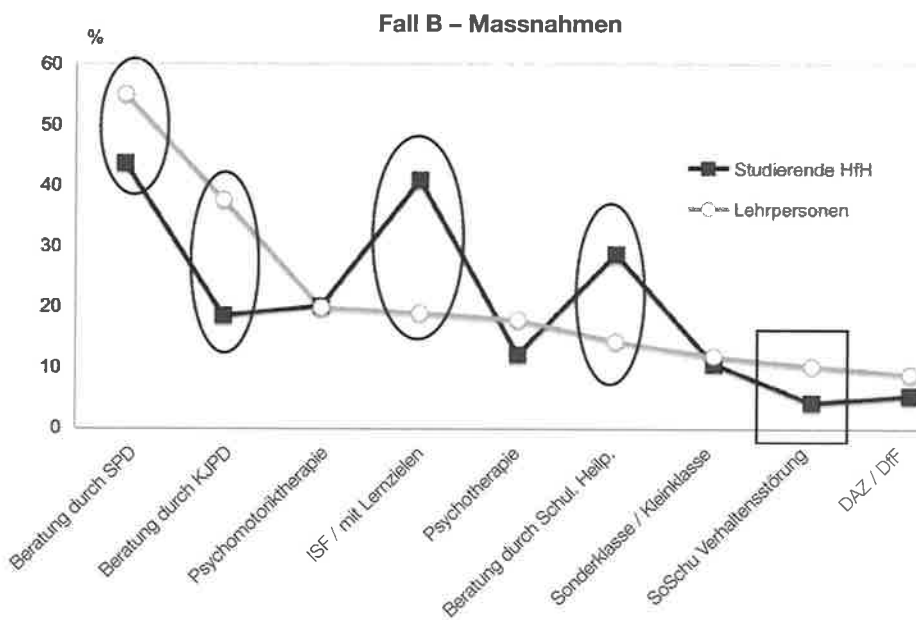


Abbildung 2: Fall B (Verhaltensstörung), empfohlene Massnahmen im Vergleich Studierende HfH-Lehrpersonen [Oval markiert = signifikant auf dem 1 % Niveau; rechteckig markiert – signifikant auf dem 5 % Niveau]

tensstörung (Abb. 2) fällt auf, dass HfH-Studierende doppelt so häufig wie die Lehrpersonen das Kind einer Integrierten Schulischen Förderung (ISF) mit regulären Lernzielen zuweisen würden ($\chi^2=38.00$, $df=1$, $p=.001$), und ebenso doppelt so häufig eine Beratung bei der Schulischen Heilpädagogin empfehlen ($\chi^2=20.59$, $df=1$, $p=.001$). Dementsprechend schlagen sie weniger häufig eine Beratung durch den SPD oder den KJPD vor ($\chi^2=7.35$, $df=1$, $p=.007$; $\chi^2=24.23$, $df=1$, $p=.001$). Beim Überweisungsvorschlag Sonder- oder Kleinklasse gibt es keinen Unterschied. Bei der Sonderschulung hingegen sind die Diskrepanzen wiederum sehr klar: Lehrpersonen würden hier das «Problemkind» mehr als doppelt so häufig aussondern (Präferenz 10%) als die HfH-Studierenden (Präferenz 4%; $\chi^2=6.34$, $df=1$, $p=.012$).

Curriculare Auswirkungen

In der Studie interessierte zudem, ob Studierende, die kurz vor Ausbildungsabschluss stehen, im Vorgehen und in der Massnahmenplanung anders handeln würden als Erstsemestrige. Hier einige ausgewählte Resultate: Ein Vergleich zwischen den Studierenden im 1. und im 3. Studienjahr hat unter anderem ergeben, dass die fortgeschrittenen Studierenden den Schüler mit Lernproblemen (Fall A) signifikant seltener beim SPD anmelden möchten ($\chi^2=6.98$, $df=1$, $p=.008$), dafür tendenziell häufiger eine Standortbestimmung am «runden Tisch» machen würden. Ebenfalls streben sie tendenziell häufiger als Studierende im 1. Jahr eine klasseninterne Problemlösung an (Abb.3). Die Verteilung bezüglich des Schülers mit Verhaltensproblemen (Fall B) ist analog und ergibt signifikante Werte bei der klasseninternen Problemlösung und Tendenzen bei der Anmeldung beim SPD und der schulischen Standortbestimmung. Bei den Massnahmen sind die Unterschiede in beiden Fällen zwar ausserhalb der Signifikanzgrenze, tendenziell lässt sich aber feststellen, dass das Aussonderungsverhalten in den anvisierten Handlungen der Studierenden im Laufe der Ausbildung klar an Bedeutung verliert, während integrativ ausgerichtete Förderpläne und Beratungstätigkeiten relevanter werden. Diesen Befund können wir mit einem Vergleichselement aus der WASA-Hauptstudie bestätigen: Lehrpersonen mit einer heilpädagogischen Zusatzausbildung (wie etwa frühere Kurse in Legasthenie-Therapie) würden, im Unterschied zu Lehrpersonen ohne Zusatzausbildung, stärker kooperativ und integrativ handeln. Ebenfalls würden sie die individuellen Leistungsziele und Leistungsfortschritte eines Schulkindes vor die Anforderungen des Lehrplans stellen (Lanfranchi & Jenny, 2005, S. 254).

Erste Interpretation

Im Vergleich zur Hauptstichprobe der Lehrpersonen unterscheiden sich die Studierenden der HfH auf mehreren Ebenen überzufällig. Sie werden bei der Bearbeitung der gleichen Problemfälle weniger von zuschreibenden Denkfiguren und entsprechenden Handlungsdispositionen geleitet. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass es ihnen eher möglich ist, unvoreingenommen an die Fälle heranzutreten, resp. dass sie während ihrer Ausbildung solide professionelle Beurteilungskriterien kennengelernt haben. Es ist der Tendenz nach sogar so, dass HfH-Studierende im Verlaufe ihrer Ausbildung ihre auf integrative Praktiken ausgerichtete Haltung festigen. Somit steigert

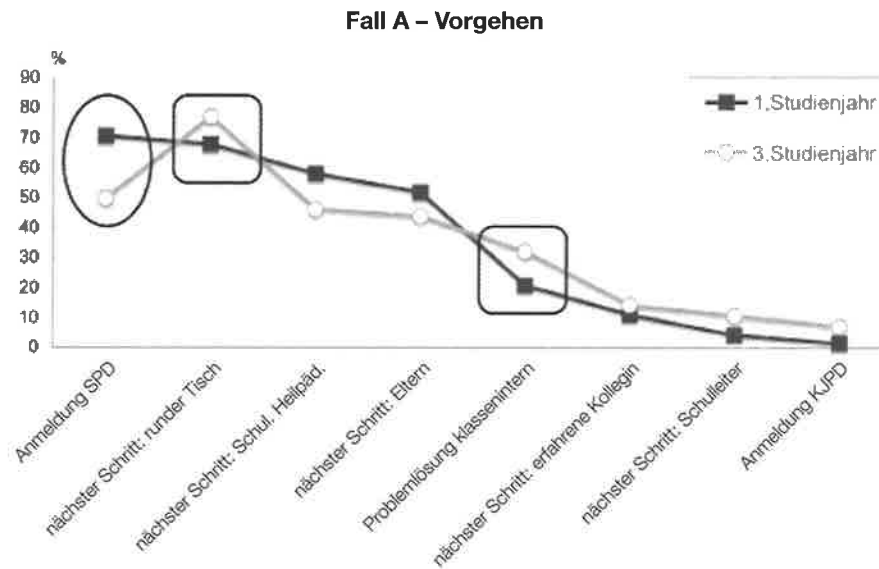


Abbildung 3: Fall A (Lernstörung), vorgeschlagene erste Schritte im Vergleich HfH-Studierende im 1. und im 3. Studienjahr [Oval markiert=signifikant auf dem 1 % Niveau; rechteckig markiert und abgerundet=Tendenz]

sich ihre Bereitschaft, Schulkinder mit Problemen fachkundig integrativ statt separat zu fördern. Solche Lerneffekte (eine mögliche Begründung folgt im nächsten Abschnitt) dürften nicht weiter überraschend sein, da die Studierenden sich ja über längere Zeit mit integrativer Pädagogik befasst haben. Dennoch erachte ich es als wichtig für die Einschätzung der Ausbildungsqualität im Hinblick auf die spätere Berufsausübung im Bereich Schulischer Heilpädagogik, dass die Veränderungen aufgetreten sind und empirisch erfasst werden konnten. Dabei muss allerdings relativierend festgehalten werden, dass wir in unserer Umfrage mit hypothetischen Fällen eben nicht reelle Vorgehensweisen erfasst haben, sondern anvisierte Handlungen und Einstellungen. Insofern muss die Frage, wie eng die Koppelung an das tatsächliche Verhalten in der zukünftigen Praxis sein wird, vorerst offen bleiben.

5. Master-Studiengang und Ausbildungsqualität

Trotz der erwähnten Einschränkung der externen Validität der Befunde dürften die erfreulichen Resultate der Studierenden der Schulischen Heilpädagogik ein gutes Omen im Hinblick auf eine der zentralen Herausforderungen der Zukunft sein, nämlich dem Postulat gerecht verteilter Bildungschancen für alle Kinder und somit der wirksamen Förderung des Lernerfolgs auch für Kinder aus bildungsfernen, vorwiegend Unterschicht- und Migrationsfamilien. Anlässlich des 50. Jubiläums des Studiums der Son-

derpädagogik an der Universität Koblenz-Landau bekräftigte Haeberlin (2002): «Wenn die Bereitschaft weiter abnehmen sollte, für die Integration dieser Menschen Mittel zu investieren, würde sich damit auch die Situation der Heilpädagogik verschlechtern. Wie bei uns mit Immigranten umgegangen wird, könnte zu den Indikatoren für die Zukunftschancen der Heilpädagogik gehören. Denken wir bei der Gestaltung unserer Studiengänge ausreichend daran?» An der HfH wurde und wird nicht nur daran gedacht, sondern auch intensiv in diesem Sinne gehandelt. Praxisrelevante, interkulturell-integrative Inhalte werden gemäss EDK-Empfehlungen in der Lehre sowohl in spezifischen Modulen als auch transversal eingebettet (EDK, 2000). Sie sind auch integraler Bestandteil von Forschungsprojekten (siehe z.B. Lanfranchi & Hauser, 2007), denn schliesslich gehören die fachlichen Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität und Integration zum Kerngeschäft von Ausbildung und Tätigkeitsfeld von schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen (Bernhard & Coradi, 2005).

Lerneffekte

Was besonders auffällt und sich auf die Qualität des HfH-Ausbildungskonzepts zurückführen lassen dürfte, ist folgender Umstand: Während die Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung im Problemlösungsprozess annähernd so vorgehen würden wie die Lehrpersonen der Hauptstichprobe, lassen sich bei den fortgeschrittenen Studierenden curriculare Lerneffekte feststellen. Ein Beispiel (für die Daten siehe oben, Ergebnisteil): HfH-Studierende im letzten Semester wählen bei der Planung des Vorgehens in der Problembearbeitung signifikant häufiger als Erstsemestrige oder Lehrpersonen der Hauptstichprobe das Verfahren des «runden Tisches» als Möglichkeit der Standortbestimmung, Klärung, Planung und Kooperation. Diese Vorgehensweise dürfte die Konsequenz curricularer Setzungen sein: Der «runde Tisch» wird als Teil des förderdiagnostischen Instrumentariums in mehreren Modulen thematisiert und eingeübt (Steppacher, 2005), neuerdings unter dem Begriff «schulisches Standortgespräch» im Rahmen der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit; Lienhard, 2006; Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007).

Nach modularem Aufbau mit Vernetzungselementen wurden an der HfH bereits in der Übergangszeit zum Master-Studiengang fachliche, soziale, personale und methodische Kompetenzen in allen für eine integrativ ausgerichtete Schulische Heilpädagogik zentralen Standards vermittelt (siehe Kompetenzprofil, im Kasten).

Portfolio

Um evaluieren zu können, inwiefern diese Standards im Laufe der Ausbildung erreicht werden, müssen die Studierenden zum Abschluss des Studiums die eigenen Berufskompetenzen in Form eines Portfolios darstellen und öffentlich diskutieren. Alle haben im Verlauf des Studiums eine Reihe von Texten verfasst, um in formativer Absicht persönliche Entwicklungsbereiche zu definieren, Ziele festzulegen, deren Umsetzung zu planen resp. den Weg zur Zielerreichung zu reflektieren. Auf der Basis dieses Entwicklungsprozesses erfolgt eine zusammenhängende Selbsteinschätzung, die – über

Kompetenzprofil des Master-Studiengangs in Schulischer Heilpädagogik, HfH Zürich

A) Förderdiagnostik. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) kennen theoretische Konzepte der kooperativen Förderdiagnostik und -planung. Sie können den Lernstand von Schülerinnen und Schülern mit angemessenen Instrumenten erfassen, den besonderen Förderbedarf definieren und die Förderung mit den Beteiligten planen und auswerten.

B) Unterricht und Förderung. SHP können die Unterrichtsplanung und -durchführung gemäss den besonderen Bedürfnissen und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen differenzieren und individualisieren. Sie wissen um systemische Zusammenhänge und analysieren Probleme und Konflikte auf unterschiedlichen Ebenen unter diesem Blickwinkel.

C) Beratung und Zusammenarbeit. SHP beraten Kinder und Jugendliche, deren Eltern, Lehrpersonen und Mitarbeitende in Institutionen sowie Behörden in erschwerenden und beeinträchtigten Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Insbesondere beraten sie Kolleginnen und Kollegen in Regel- und Sonderklassen in der Planung und Durchführung des Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Lern- und Entwicklungsbedingungen.

D) Praxisreflexion und Qualitätssicherung. SHP können adäquate Methoden und Instrumente zur Evaluation heilpädagogischer Praxis einsetzen. Sie vernetzen Theorie und Praxis systematisch und gelangen so von wissenschaftlich reflektierter Auseinandersetzung mit heilpädagogischen Problem- und Aufgabenstellungen zu angepassten Handlungskonzepten. Sie kennen Formen der Qualitätssicherung in heilpädagogischen Arbeitsfeldern.

E) Entwicklung und Organisation schulischer und sozialer Institutionen. SHP kennen verschiedene Schulentwicklungsmodelle im Umgang mit Heterogenität und können sich an der Planung und Umsetzung integrativer Schul- und Institutionsentwicklungskonzepte beteiligen.

F) Forschung und Entwicklung. SHP kennen Methoden zur Informationserhebung für Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Sie können Daten darstellen, analysieren und interpretieren. Sie kennen Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung. In exemplarischen Projekten können sie Planung, Entwicklung und Einsatz von Methoden und die Datenauswertung weitgehend selbstständig angehen.

G) Öffentlichkeitsarbeit. SHP können heilpädagogische Inhalte und Konzepte in der Öffentlichkeit vertreten und in der Erwachsenenbildung weitervermitteln.

H) Planung der eigenen Weiterbildung. SHP können aufgrund ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklungen und aufgrund von Veränderungen in Theorie und Praxisfeldern die eigene Weiterbildung planen und umsetzen.

das Studium hinaus gedacht – als Bestandteil eines Bewerbungsportfolios verwendet werden kann (Tanutzer, 2007). Hier ein Auszug aus den diesjährigen Portfolios meiner Seminargruppe: «Im Rahmen der Einzelfallstudie, ein förderdiagnostischer Bericht eines Schülers mit Lernproblemen, setzte ich mich intensiv mit der Förderdiagnostik und Planung auseinander. Ich habe gelernt, mich vermehrt mit dem ganzen System (Kind, Eltern, Lehrpersonen, Fachpersonen etc.) und den Interaktionen zu befassen. «Runde Tische» und interdisziplinäre Zusammenarbeit haben für mich in der Förderung eines Kindes an entscheidender Bedeutung gewonnen. Auch in Zukunft möchte ich mich weiter von einer personen- und defizitorientierten Sichtweise der Kinder entfernen und den ressourcenbetonten, systemischen Ansatz immer stärker in meine alltägliche Arbeit integrieren» (Ursula Senn-Marschall, aus ihrem Portfolio vom 18.6.07).

Verschränkung von Theorie und Praxis

Die an der HfH mittlerweile strukturell erfolgreich abgeschlossene Umsetzung der Bologna-Reform sieht folgende zentrale Merkmale der als konsekutiver Master-Studiengang konzipierten Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik vor (Strasser, 2005): Vertiefung und Spezialisierung nach dem Bachelor-Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule, Forschungsorientierung mit stärkerem Gewicht eines wissenschaftlichen Zuganges zur Bearbeitung heilpädagogischer Fragestellungen sowie Anwendungsorientierung in der bisherigen Tradition einer optimalen Verschränkung von Theorie und Praxis. Das neue Master-Ausbildungskonzept wird zurzeit extern evaluiert (Fuchs, 2006). Wir warten gespannt auf die Resultate des Längsschnittpanels.

Literatur

- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J., & Strasser, U.** (1990). *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: SZH.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H.** (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bernhard, S., & Coradi, U.** (2005). Das Berufsbild für die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 21–26.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Bless, G.** (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Huber.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1986). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dick, A.** (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK** (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarschule*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren.
- EDK** (2000). *Dossier 60, Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren (Autoren: A. Lanfranchi, Ch. Perregaux, B. Thommen).
- Filippini, C.** (2005). Alle Kinder können integriert werden. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)*, 1, 12–14.
- Fuchs, W.** (2006). *Externe Evaluation der Studiengänge der Hochschule für Heilpädagogik Zürich*. Rorschach: Pädagogische Hochschule (unveröff. Zwischenbericht).
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O.** (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M.** (2005). Tragfähigkeit der Regelschule. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich* (S. 279–348). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R.** (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U.** (2002). Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung für den ganzen Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 398–403.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.

- Kummer, A. & Walther-Müller, P.** (Hrsg.). (2004). *Integration – Anspruch und Wirklichkeit. Beiträge aus dem Heilpädagogik-Kongress in Bern 2003*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A.** (2002). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 206–233). Opladen: Leske+Budrich.
- Lanfranchi, A.** (2005). Problemlösungen an Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 7–12.
- Lanfranchi, A. & Hauser, P.** (2007). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (Zwischenbericht an den Nationalfonds, Projekt Nr. 1000013-113909).
- Lanfranchi, A. & Jenny, G.** (2005). Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung* (S. 217–278). Luzern: Edition Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lienhard, P.** (2006). *Die Anwendung der ICF im Sonderschulbereich, Chancen und Grenzen*. Zürich: Unveröff. Präsentationsunterlage an der Hochschule für Heilpädagogik (abrufbar unter www.hfh.ch/webautor-data/79/ICF_Lienhard_Handout.pdf [Stand 18.8.06]).
- Oelkers, J.** (1993). *Ist unsere Lehrerbildung wirksam? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang*. Vortrag auf dem Kongress «Wandel in der Erziehung – Erziehung im Wandel» der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung, 2. Oktober 1993 in Locarno (unveröff. Manuskript).
- Oehlhaber, F. & Wernet, A.** (Hrsg.). (1999). *Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Preuss-Lausitz, U.** (Hrsg.) (2004). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Steppacher, J.** (2005). *Förderkonzept Runder Tisch. Materialien zur Bearbeitung und Weiterentwicklung*. Zürich: Unveröff. Skript an der Hochschule für Heilpädagogik (24 S.).
- Strasser, U.** (2005). Auf dem Weg nach Bologna. Die Umsetzung der Bologna-Reform in heil- und sonderpädagogischen Ausbildungsgängen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 8–11.
- Strasser, U.** (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6–14.
- Tarnutzer, R.** (2007). *Modul Biographie, Selbsteinschätzung der Berufskompetenzen als SHP (Portfolio)*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik: www.hfh.ch > Studiengänge.
- Terhart, E.** (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). Weinheim: Beltz.
- Thommen, B.** (1998). «Auch das noch.» oder »Machen wir schon.« Sonderpädagogik in der Lehrerinnen und Lehrergrundausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 408–417.
- Thommen, B.** (2000) «Es kommt nur auf die Haltung an...» *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 3–7.

Autor

Andrea Lanfranchi, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, andrea.lanfranchi@hft.ch

Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I

Esther Kamm und Christine Bieri

Im Zuge der jüngsten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz haben die Pädagogischen Hochschulen neben dem traditionellen Lehrgeschäft den Auftrag erhalten, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistung zu betreiben. Der gegenüber den seminaristischen Ausbildungen verstärkte Forschungsbezug soll sich auch in der Lehre niederschlagen und insbesondere auf der Master-Stufe zu eigenständigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten von Studierenden führen. Den Master-Abschluss hat die EDK vor gut zwei Jahren allerdings nur für Lehrpersonen der Sekundarstufe I beschlossen. Als neues Ausbildungselement in den Curricula für Lehrpersonen dieser Stufe erweist sich damit die Master-Thesis, welche den Abschluss forschungsorientierter Ausbildungsbemühungen markiert. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, in professionstheoretischen Ansätzen Bezugspunkte für Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen (vgl. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/01; Altrichter & Mayr, 2004; Altrichter & Fichten, 2005 u. a.) und für die Konzeption der Master-Thesis im Besonderen auszumachen sowie die skizzierten Ausgestaltungen der MA-Thesis mit unterschiedlichen Ausbildungswegen von Studierenden in Verbindung zu bringen.

1. Einleitung

Nach der strukturellen Reform in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz hat, zeitlich verschoben, die inhaltliche und curriculare eingesetzt (vgl. Reusser & Messner, 2002 u. a.). Dass Lehrpersonen über eine «multiple Wissensbasis» verfügen müssten, gilt in der jüngsten Debatte um pädagogische Professionalität als Konsens, ebenso dass ein Lehramtsstudium Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung verbinden solle.¹ Wie jedoch Forschung in der Ausbildung gestaltet, welche Ziele sie verfolgen und welches Anspruchsniveau auf den beiden Ausbildungszyklen Bachelor und Master angeschlagen werden soll, sind Fragen, die bislang keineswegs konsensual, sondern auf der Ebene der einzelnen Ausbildungsinstitutionen beantwortet worden sind. Mit der Verlängerung der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zur Master-Stufe

¹ Vgl. das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999/28. Oktober 2005, Art. 5, Abs. 1.

stellen sich diese mit Forschung in der Ausbildung befassten Fragen erneut.² Neben der gegenstandsbezogenen Diskussion (vgl. BzL 1998/1, Altrichter & Mayr, 2004 u. a.) liefert die Debatte um pädagogische Professionalität (Dewe, Radtke & Ferchhoff, 1996; Helsper & Combe, 1996; Oevermann, 1996; Terhart, 1996; u.a.) Hinweise, wie und mit welchen Zielen Forschung mit angehenden Lehrpersonen betrieben werden kann (Blömeke, 2002, S. 11 ff.; Helsper & Kolbe, 2002, S. 387 f.).

In einem ersten Schritt werden Beiträge zur pädagogischen Professionalität, welche Implikationen für die Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung aufweisen, in ihren Grundzügen dargestellt (Kap. 2). In einem zweiten Schritt werden verschiedene Möglichkeiten, den Gegenstand «Forschung in der Ausbildung mit Fokus auf die MA-Thesis» auszugestalten, zusammenfassend referiert (Kap. 3). Die professionstheoretischen Ansätze und die Formen von Forschung in der Ausbildung werden dann auf unterschiedliche Ausbildungsstrukturen und Studienwege bezogen (Kap. 4). Abschließend werden offene Fragen zur Ausgestaltung der MA-Thesis angesprochen, welche mit deren Verortung in einem curricularen und institutionellen Gesamtzusammenhang befasst sind (Kap. 5).

2. Professionstheoretische Bezüge für Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Ansätze zu pädagogischer Professionalität lassen sich unterschiedlich gruppieren.³ Als kontrovers diskutiert stellen sich eine pädagogisch-psychologische respektive kognitionspsychologische, die auf Wissensformen des Lehrer-Experten sowie Standards und Kompetenzprofile für Lehrpersonen zu Beginn ihrer Berufslaufbahn zentriert ist, und eine strukturalistisch orientierte, die auf die Explikation der Logik pädagogisch-professionellen Handelns abzielt, dar. Erstere rekurriert in der Regel auf die professionssoziologischen Arbeiten von Schön (1983; 1988). In dieser Debatte lassen sich verschiedene Leitkonzepte oder «ideale Bildungsprodukte» von Lehrerbildungsinstitutionen ausmachen (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001), die mehr oder minder mit Forschung verknüpft sind: Die Herausbildung eines «forschenden Habitus» (Oevermann, 1996; Helsper, 1996; Kolbe, 2004 u. a.), eines «reflektierten Praktikers» (vgl. Schön, 1983; Altrichter, 2000) oder – für die berufsbiographisch «dritte Phase» – eines «Lehrers als Experten» (vgl. Bromme, 1992).

² Für die Zeit der Entstehung von Pädagogischen Hochschulen vgl. etwa die Diskussionen in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1996, 16 (1).

³ Bei Helsper und Kolbe (2002) findet sich die Unterscheidung in (1) pädagogisch-psychologische Lehrerforschung, (2) soziologisch fundierte Verwendungsforschung, (3) symbolisch-interaktionistische und biographische sowie (4) strukturtheoretische Professionsforschung. Anders Blömeke (2002), die makrosoziologische und historische Ansätze von mikrosoziologischen unterscheidet. Die Unterteilung von Blömeke zeigt, dass in derjenigen von Helsper und Kolbe als fünfte Richtung die systemisch orientierte Professionsforschung zu ergänzen wäre.

Die drei Leitkonzepte unterscheiden sich im Hinblick auf ihren Ort im Theorie-Praxis-Verhältnis sowie ihren Ort im berufsbiographischen Verlauf von Lehrpersonen. Die Darstellung professionstheoretischer Bezüge bleibt damit auf eine Auswahl beschränkt. Es kommen Positionen zur Sprache, die Implikationen für Forschung in der Ausbildung aufweisen: «Der reflektierte Praktiker» von Schön (1983) im Verbund mit der Aktions- und Praxisforschung (2.1), die pädagogisch-psychologische Lehrerwissensforschung (2.2) und die strukturalistisch orientierte Professionsforschung (2.3).

2.1 «Der reflektierte Praktiker» und die Aktions- oder Praxisforschung

Ein Konzept, das nicht für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt und in diesem Umfeld dennoch grosse Beachtung fand, ist Schöns «Reflective Practitioner» (1983). Es zielt auf die Erforschung der Mikrostruktur des Handelns Professioneller ab und analysiert Zusammenhänge zwischen Wissen, Denken und Handeln. Der Ansatz basiert auf den philosophischen und pädagogischen Werken Deweys und Polanyis sowie auf den Erfahrungen aus der beraterischen Tätigkeit des Autors.

Auf der Grundlage von Fallstudien zu verschiedenen professionellen Tätigkeiten entwirft Schön eine «Epistemologie der Praxis», in der er die Hierarchie von Wissen und Können umkehrt: Nicht Wissen leitet Handeln an und ermöglicht erst Können, sondern durch Handeln wird Wissen aufgebaut, Könnerschaft entwickelt. Zur Beschreibung dieses Zusammenspiels unterscheidet Schön drei verschiedene Handlungstypen: Der erste Typus bezieht sich auf ein «Wissen in der Handlung» (tacit-knowig-in-action), das durch Sozialisierung bzw. durch häufigen Gebrauch vormals reflektierten Handlungswissens aufgebaut wird und routinemässig zur Anwendung gelangt. Treten Schwierigkeiten auf, wird ein zweiter Typus von Handeln notwendig, den Schön als «Reflexion-in-der-Handlung» (reflection-in-action) bezeichnet. Im Sinne eines iterativen Prozesses versucht der oder die Professionelle auftauchende Probleme in Analogie zu bereits Bekanntem zu definieren und Konsequenzen aus dieser Analogiebildung abzuleiten. Dabei sollten professionell Tätige sowohl Problemdefinition als auch Rahmenexperiment («naming and framing») stets als Hypothesen im Bewusstsein behalten, damit sie offen gegenüber dem Neuen sind, das aus einer Situation entstehen kann. Das Rahmenexperiment gilt dann als gelungen, wenn sich die neue Situation insgesamt als positiv darstellt oder eine positive Veränderung eingetroffen ist, und zwar unabhängig davon, ob die erwarteten Konsequenzen des Rahmenexperiments eingetroffen sind oder nicht – dies, wie Schön betont, im Unterschied zu einem wissenschaftlichen Experimentalsetting (vgl. hierzu die Darstellung und Kritik bei Altrichter, 2000, S. 207). Mit zunehmender Distanz zum eigenen Handeln, kann die «Reflexion-in-der-Handlung» in den dritten Typus übergehen, den Schön als «Reflexion-über-die-Handlung» (reflection-on-action) bezeichnet. Letztere meint das, was alltagssprachlich unter dem Begriff «Reflexion» verstanden wird, nämlich die Objektivierung der primären Handlung (vgl. Schön, 1983). Professionalität ist in dieser Sichtweise durch das Zusammenspiel aller drei Handlungstypen gekennzeichnet. Im Hinblick auf die Ausbildung (von Lehrpersonen) bedeutet Schöns Konzept eine *Umkehr von Theorie und Praxis*, indem nämlich

«learning by doing» zum Ausgangspunkt von Lernprozessen genommen wird, welche ihrerseits durch einen aktiven Beratungs- und Coachingprozess von Ausbildungsseite gesteuert werden. Das Coaching soll den Studierenden helfen, eine reflektierende, forschende Haltung aufzubauen und sich auf Überraschungen im Praxisfeld einzulassen. Wissenschaftliches Wissen dient den reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern als Quelle für Inspirationen bei der Suche nach Handlungsalternativen und unterstützt damit indirekt die Kompetenzentwicklung, welche vorrangig durch Reflexion-in-der-Handlung befördert werden soll (vgl. Schön, 1988; Altrichter, 2000).

Ein Kritikpunkt an diesem Ansatz liegt im fehlenden Bezug zum Forschungsgebiet über pädagogisch-professionelle Kompetenzen, etwa zu anderen Epistemologien wie derjenigen Shulmans (1986). Weitere Einwände richten sich gegen die Dominanz der Reflexion-in-der-Handlung im Professionalisierungsprozess gegenüber der Reflexion-über-die-Handlung» (vgl. Altrichter, 2000). Im Programm der Aktions- oder Praxisforschung verhält es sich gerade umgekehrt: Dort steht die reflektierte Praxis im Vordergrund. Zunächst für die Weiterbildung von Lehrpersonen entwickelt (vgl. Altrichter & Posch, 1998), findet das Konzept zunehmend Eingang in die Grundausbildung. Dabei meint Praxis- oder Aktionsforschung die systematische, durch Forschungsregeln geleitete Untersuchung der eigenen Praxis durch die Praktikerinnen und Praktiker selber, mit dem Ziel, die Qualität des eigenen Unterrichts und die Wirksamkeit pädagogischen Handelns zu erhöhen. Die Weiterentwicklung der eigenen Praxis ist dabei häufig in Schulentwicklungsprozesse und damit in eine «community of practice» oder «professional community» eingebettet. Während sich der Ansatz in der (Grund- und) Weiterbildung von Lehrkräften bewährt hat, wird er im Diskurs einer «scientific community» eher skeptisch aufgenommen, da die Produkte der Reflexion über die eigene Praxis strengen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen (vgl. Altrichter & Feindt, 2004).

2.2 «Der Lehrer als Experte» und die pädagogisch-psychologische Lehrerwissensforschung

In der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen steht die Frage nach der Qualität von Unterricht im Zentrum. Wesentliche Impulse hierzu stammen aus der *kognitionspsychologischen Lehrerwissensforschung*, deren Ziel in der Ergründung des professionellen Wissens erfolgreich handelnder Lehrkräfte liegt. Erfolgreiches, professionelles Lehrerhandeln lässt sich durch einen kompetenten Umgang mit verschiedenen Wissensformen kennzeichnen, der sich positiv auf den Lernerfolg und die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern auswirkt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992).

Das Verhältnis verschiedener Wissensarten und -formen hat Shulman (1986) in seinem theoretischen Rahmenkonzept über das Wissen von Lehrpersonen beschrieben, das in der Folge von verschiedenen Autoren weiterentwickelt und ausdifferenziert wurde (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997; Fried, 2002; Helsper, 2002). So erweitert Bromme, der von einer Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehr-

personen ausgeht, Shulmans Ansatz zu einer *Topologie des professionellen Wissens*. Diese umfasst neben theoretischen Wissensbeständen auch implizite Elemente und unterscheidet zwischen Inhaltswissen, curricularem Wissen, Philosophie des Schulfachs, pädagogischem Wissen und fachspezifisch-pädagogischen Wissen, was im deutschen Sprachraum mit dem «fachdidaktischen» Wissen gleichgesetzt wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die Beschreibung der psychologischen Struktur, d. h. der mentalen Repräsentation, erfolgt entlang der Unterscheidung von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen (vgl. Bromme, 1997; Bromme & Haag, 2004).

Im berufsbiographischen Verlauf kommt es zu einer zunehmenden Integration der Wissensformen sowie zu einer Ausbildung von Erfahrungswissen. Expertinnen und Experten oder Professionelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf komplexe, verdichtete Analysen ihres Unterrichts, sogenannte «curriculum scripts», und auf domänenspezifisches Wissen zurückgreifen können, so dass schnelles, flexibles Handeln möglich ist. Ihr Wissen ist gut vernetzt und hierarchisch sowie um eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata organisiert, welche die Wahrnehmung und Verarbeitung von Einzelfällen steuern. Das Wissen des Experten ist demzufolge situations- und fallspezifisch, nicht disziplinar organisiert (Bromme, 1992; Bromme, 1997; Bromme & Haag, 2004, Baumert & Kunter, 2006). Wie bereits Shulman unterstreicht auch Bromme (1992, 1997) die Bedeutung der Fachinhalte für das Wissen und Handeln von Lehrkräften. Die enge Verbindung inhaltlicher Wissensfacetten mit einem allgemeinen Professionsmodell wird auch in anderen Ansätzen zur Bestimmung pädagogischer Professionalität hervorgehoben, so im National Board for Professional Teaching Standards (Darling-Hammond & Bransford, 2005) oder in den Standards der Kultusministerkonferenz (Terhart, 2007). Baumert und Kunter (2006) präsentieren ebenfalls ein Modell professioneller Handlungskompetenzen, welches das Zusammenspiel verschiedener Wissensfacetten berücksichtigt und Bezüge zu Überzeugungssystemen (z. B. epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien), motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsaspekten herstellt.

Der pädagogisch-psychologische Ansatz hat auch Kritik auf sich gezogen. Sie richtet sich insbesondere gegen die Transferannahme, wonach besseres Wissen zu einer besseren Praxis und zu mehr Handlungssicherheit führe (vgl. Radtke, 1996, 2004). Zwar nimmt der kognitionspsychologische Ansatz heute Abstand von einem einfachen Transfermodell der Wissensanwendung, indem die Bedeutung des «impliziten Wissens» (vgl. Neuweg 1999, 2000) anerkannt wird. Handeln von Expertinnen und Experten ist jedoch ohne handlungsanleitendes, explizites Wissen nicht denkbar (vgl. Bromme, 1992; Kolbe, 2004). Wie die pädagogisch-psychologische Wissensforschung zeigt, liegt dem Handeln von Expertinnen und Experten eine «multiple Wissensbasis» zugrunde. Das durch «Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen» generierte Wissen und Können dürfte vorrangig im Bereich des expliziten oder deklarativen Wissens angesiedelt sein. Dennoch werden etwa mit der Einführung in Forschungsmethoden auch Formen prozeduralen, also internalisierten Regelwissens sowie durch das Verfassen wissen-

schaftlicher Arbeiten auch strategisches Wissen gefördert. In einer auf Könnerschaft durch *implizites Wissen* fokussierenden Professionstheorie, wie sie Neuweg (1999, 2000) vorlegt, erhält das explizite Wissen bei der Entwicklung von Könnerschaft nur einen geringen Stellenwert: «Das Wissen des Könners ist implizites Wissen, sein Denken zeigt sich im Vollzug – und dieses Wissen besteht nicht aus intern repräsentierten Handlungsregeln, sondern kann vom Könnern selbst oder vom Beobachter [nur] partiell rekonstruiert und symbolisiert werden» (Neuweg, 2000, S. 76). Entsprechend ist die didaktisch-curriculare Konsequenz: Nicht das explizite, beispielsweise forschungsmäßig fundierte Wissen zu berufsrelevanten Fragestellungen soll gestärkt werden, sondern «der Erwerb von Expertise» durch «die Sozialisation in einer Expertenkultur, die Konfrontation mit praktischen Anforderungen und Könnern» (ebd., S. 79). Damit ist die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Herausbildung pädagogischer Expertise berührt, welche im folgenden Ansatz noch einmal anders als in den bisher dargestellten beantwortet wird.

2.3 Strukturtheoretische Professionsforschung zur Logik pädagogisch-professionellen Handelns

Strukturtheoretische Beiträge zu pädagogischer Professionalität zielen auf eine Explikation der Logik professionellen Handelns und der Strukturen des pädagogischen Feldes ab. Grundlegend für diese Forschungsrichtung ist Oevermanns (1996) Versuch einer Theorie pädagogisch-professionellen Handelns, der auf einer Analyse von Strukturmerkmalen des professionellen therapeutischen Settings gründet. Zu den Strukturmerkmalen der professionellen psychoanalytischen Praxis zählen aufseiten des Patienten dessen Leidensdruck und «beschädigte» Identität sowie die Regel, sich freiwillig und als «ganze Person» auf das therapeutische Geschehen einzulassen. Aufseiten des Therapeuten besteht die professionelle Aufgabe in der stellvertretenden Deutung von Problemlagen (für den Patienten), wobei die Deutung des «Falles» in seiner Einzigartigkeit vor dem Hintergrund eines fachwissenschaftlichen und allgemeinen Regelwissens aus Psychologie und Psychopathologie erfolgt. Dabei verlangt die therapeutische Situation auch vom professionell Tätigen, sich als «ganze Person» einzubringen und dennoch professionelle Distanz zu üben, also die «Abstinenzregel» zu befolgen (vgl. Oevermann, 1996, S. 117). Im professionell-therapeutischen Setting errichten Therapeut und Klient trotz der «Spezifität» und Rollenförmigkeit ihres Verhältnisses eine quasi-«diffuse» Sozialbeziehung im Sinne Parsons (vgl. ebd., S. 110).

Beide Aspekte des Verhältnisses von Therapeut und Klient werden bei Oevermann auf schulische Zusammenhänge übertragen. Die Lehrperson begegnet der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler einerseits «spezifisch», respektive rollenförmig, indem sie sich an universalen, schulischen Gütemassstäben orientiert und diese durchsetzt, andererseits «diffus», indem sie sich als «ganze Person» auf die «ganze Person» des Gegenübers einlässt (vgl. Oevermann, 1996, S. 110 f.). Die Abstinenzregel im pädagogisch-professionellen Handeln zeigt sich dann darin, dass die Lehrperson den Angeboten von Nähe und Empathie durch Schülerinnen und Schüler widersteht respektive

jene umzuleiten versteht (vgl. Hummel, Scheid & Wienke, 2005, S. 87). Im Anschluss an Oevermann beschreibt Helsper (1996; Helsper et al., 2001) diese Doppeltheit von Rolle und Person als konstitutive Antinomie respektive nicht aufhebbare Widersprüchlichkeit des Handelns von Lehrpersonen.

In der strukturalistischen Professionalisierungstheorie kommt der Spezifität des Falles respektive der jeweiligen schulischen Interaktionssituation in ihrer Einzigartigkeit eine besondere Bedeutung zu. «Ungewissheit» (Helsper, 2003) und «Nicht-Wissen-Können» (Wimmer, 1996) werden als Besonderheit des Pädagogischen verstanden, was durch Diagnosen eines «Technologiedefizits» von Professionen (Luhmann & Schorr, 1979) untermauert wird. Die Bedeutung von einzelnen Fällen und Episoden für die Organisation des Wissens von Professionellen wird, wie weiter oben dargestellt, von der Expertenforschung bestätigt. Fallverstehen und eine «Routine der Reflexion» (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389) eigenen Handelns unter Ungewissheitsbedingungen sind deshalb in dieser Sicht zentrale Anliegen für curriculare Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 386). Das Konzept des «forschenden Habitus» ist dabei leitend und meint die «Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis» (ebd., S. 395). Methodisch schliesst an diese Argumentation zur Spezifität des Falles und der Ungewissheit als Besonderheit pädagogisch-professionellen Handelns die von Oevermann entwickelte «objektive» oder «strukturelle Hermeneutik» an.

Die Professionstheorie von und im Anschluss an Oevermann ist nicht unkritisiert geblieben. Die unterstellte Strukturhomologie von therapeutischem und pädagogischem Setting, besonders das Verhältnis von Lehrperson und Schülerinnen/Schülern, ist verschiedentlich zurückgewiesen worden mit der Begründung, Erziehung geschehe immer im Rahmen von und durch Unterricht, der das «Kerngeschäft» von Lehrpersonen darstelle. Lehrpersonen hätten sich auf Schülerinnen und Schüler gerade nicht als «ganze Personen», sondern in ihrer Rolle zu beziehen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 472 ff.; Tenorth, 2006, S. 584 ff.). Die Forderung strukturtheoretischer Ansätze nach einer «Routine der Reflexion» und einer «Reflexion der Routine» in der Ausbildung angehender Lehrpersonen (Helsper & Kolbe, 2002, S. 389) findet dann eine breitere Akzeptanz, wenn mit «Fallanalysen» nicht ausschliesslich auf Fallverstehen im Sinne der objektiven Hermeneutik (vgl. Kolbe, 2004) rekurriert wird.

3. Forschung und Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen

Durch Forschung generiertes Wissen und wissenschaftliche Rationalität sind in der Ausbildung von Lehrpersonen traditionell als Gegenbilder von Praktikerwissen und dessen «dogmatischer» Natur aufgefasst worden (vgl. Hügli, 1998; Oelkers, 1998; Tenorth, 2003). Für Oelkers (1998, S. 18) steht Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf das berufspraktische Können respektive *know how*, weniger auf *know that* und kaum

auf *know why* selbst für eine «dogmatische Wissensform» (ebd.). Dabei meint «dogmatisch» eine an Handlungssicherheit und am Gelingen im Berufsfeld orientierte Ausbildungsform, die notwendig mit einer Engführung von «Wissensvarianz» einhergeht: «Der Druck der praktischen Erwartungen bestimmt das Wissensprofil. Theorie muss zur Sicherheit beitragen, wenn sie überhaupt eine Funktion erhält» (ebd.).⁴

Vor dem Hintergrund dieser Defizitdiagnose lehrerbildnerischer Wissensformen kommt der jüngsten Reform der Ausbildung von Lehrpersonen mit ihrem Anspruch nach Verwissenschaftlichung von Ausbildungsinhalten ein hoher Stellenwert zu. Forschung in der Ausbildung wird selbst zu einem Reformelement (vgl. Altrichter & Mayr, 2004). Weitere Gründe, Forschung in der Ausbildung zu forcieren, liegen in der Komplexität und Widersprüchlichkeit von Situationen im Berufsalltag, die von Studierenden nicht nur den Erwerb von *know how* respektive Können, sondern auch von Wissen verlangen. Unter didaktischem Gesichtspunkt betrachtet, findet «forschendes Lernen», stärker als bisher, Eingang in die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd., S. 165 ff.).

In Bezug auf den Forschungsbegriff und das Forschungsverständnis an Pädagogischen Hochschulen finden sich unterschiedliche Positionen: Es wird entweder vor einem *eigenen* Forschungsbegriff gewarnt, wobei jedoch eigene Themen und Bezüge sowie spezifische Verwertungsinteressen empfohlen werden (vgl. Oelkers, 1998), oder umgekehrt für einen weiten Forschungsbegriff und «eklektische Forschungszugänge» zum pädagogischen Feld mit einem direkten Verwertungszusammenhang für schulisches Handeln plädiert (vgl. Dick, 1998). Auf die *Ausbildung* bezogen sind beide Verständnisse denkbar, je nachdem, welches Anspruchsniveau anvisiert wird. Altrichter und Mayr (2004, S. 170) unterscheiden hierbei sechs «Interpretationen» einer forschungsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

1. Wissensrezeption, d.h. rezipieren von berufsfeldrelevanten Forschungsergebnissen,
2. basale Methodenkompetenz, um Forschung kritisch zu rezipieren,
3. Einübung in Fallverstehen zwecks Ausbildung eines «forschenden Habitus»,
4. Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung,
5. Praxisforschung,
6. Forschung mit der primären Zielgruppe «scientific community».

Während die erste Stufe (1. und 2.) stärker rezeptive Fähigkeiten betont, wie sie in den allgemeinen Umschreibungen der *Dublin Descriptors* für den Bachelor-Zyklus vorgesehen sind, werden auf einer zweiten Stufe (3. bis 5.) produktive Fähigkeiten im Umgang mit Forschung betont, wie sie für die Master-Stufe kennzeichnend sind. Für

⁴ Ein Blick auf die alte Dualität von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrpersonen zeigt, dass die hier beschriebene, dominante Wissensform der *Praxisanleitung* auch nicht ohne Theorie ist, so wie umgekehrt Theorie nicht ohne Praxis und zuweilen auch nicht ohne Dogmatik ist (vgl. Oelkers, 1998, S. 26; Tenorth, 2003, S. 101).

den Gegenstand der Master-Thesis, die eine grössere Forschungsarbeit zu einer mit dem späteren Berufsfeld befassten Fragestellung darstellt, interessieren also die Interpretationen 3. bis 5.

Die Einübung in Fallverstehen verfolgt, je nachdem, was unter «Fall» verstanden und welches thematische Feld bearbeitet wird, verschiedene Analyseziele, die entsprechend unterschiedliche Methoden nach sich ziehen. Zur Illustration dieses Forschungstyps in der Ausbildung von Lehrpersonen verweisen Altrichter und Mayr (2004) auf ein fallverstehendes Forschungsvorhaben von Dick (1994), welches auf die Darstellung eines Experten-Lehrers respektive einer Experten-Lehrerin abzielt. Das professionelle Handeln des untersuchten «Falles» wird dabei mittels narrativ-ethnografischer Methoden erfasst. Ziel des Projekts ist die Konfrontation von beobachtetem Expertenwissen und -handeln mit den Voreinstellungen der Studierenden sowie dem «didaktisch-akademischen Wissen», das sie an der Hochschule erwerben (Dick, 1994, S. 16; zit. nach Altrichter & Mayr, 2004, S. 172). Hinsichtlich der oben rezipierten professionstheoretischen Bezüge lässt sich dieses Forschungsprojekt an die multiple Wissensbasis des Lehrer-Experten (vgl. Bromme, 1992; Neuweg, 1999 u. a.) anschliessen. Es werden wenigstens drei verschiedene Wissensformen zueinander in Beziehung gesetzt: das durch Beobachtung erfasste implizite Wissen eines Lehrer-Experten (das «tacit-knowledge-in-action» bei Schön), ferner das «deklarative» Wissen der theoretischen Ausbildung zum Lehrberuf sowie schliesslich das eigene, durch (schul-)biographische Erfahrungen geprägte implizite Wissen (und Handeln) der individuellen Studierenden.

In der strukturalistischen Professionstheorie meint «Fall» Eröffnung und Beschliessung von Handlungspraxis (vgl. Oevermann, 1991 u. a.), weshalb Fallanalysen die Explikation von Strukturmustern, etwa schulischer Interaktionen, zum Ziel haben. Dabei interessiert allerdings weniger, was die Interaktionspartner meinen, als vielmehr, was sich unter der Oberfläche des Gesagten verbirgt. Mittels akribischer Interpretation von Transkripten zu schulischen Interaktionen sollen Studierende in pädagogisches Sehen und Denken «unter der Oberfläche» eingeführt werden. Inhaltliche Bezugspunkte solcher Fallwerkstätten bilden die strukturalistische Professionstheorie mit der oben dargestellten Dialektik von «diffusen und rollenförmigen» Anteilen professionellen Handelns (vgl. Oevermann, 1999) und weiteren Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper, 2004 u. a.) oder die «Ungewissheits»-Diagnose pädagogisch-professionellen Handelns (vgl. Helsper, Hörster & Kade, 2003). Eine methodische Anweisung für die Durchführung von Fallwerkstätten mit Hilfe einfacher «Faustregeln» in der Ausbildung angehender Lehrpersonen findet sich bei Ummel, Scheid und Wienke (2005), handhabbare Drei-Schritt-Operationen der Fallrekonstruktion legt Wernet (2000) vor.

Bei der «*teilverantwortlichen Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung* arbeiten zumeist kleine Teams von Lehramtsstudierenden unter Anleitung von professionellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Analyse- oder Forschungsprojekten zu schulisch relevanten Themen (...)» (Altrichter & Mayr, 2004, S. 172). Zur Illustration

dieses Typs wird auf das Hamburger Modell der Forschungswerkstätten verwiesen, welche sich über zwei Semester hinweg erstrecken und von einem Team von Lehrenden begleitet werden (vgl. Bastian et al., 2002). Die Dozierenden bringen je nach beruflichem Sozialisationshintergrund inhaltliches oder forschungsmethodisches Wissen ein. Die Fragestellungen stammen in der Regel aus Schulentwicklungsprojekten und werden mit Lehrpersonen ausgehandelt (z. B. «Schülerrückmeldungen im Unterricht»). Die Methoden, die zur Anwendung kommen, sind vorrangig qualitativ, das Analyseziel liegt im «Herausarbeiten von typisierbaren Bildern und Mustern aus den untersuchten Prozessen der jeweiligen Schule» (Bastian et al., 2002, S. 134; zit nach Altrichter & Mayr, 2004, S. 173). Um eine Mitwirkung von Studierenden an Forschungsprojekten zu ermöglichen, müssen sie auf der Bachelor-Stufe mit wissenschaftlichem Arbeiten vertraut gemacht worden sein und *basale Methodenkenntnisse* erworben haben.

Die *Praxis- oder Aktionsforschung* hat sich, wie erwähnt, vor allem in der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bewährt, wird jedoch auch in der Grundausbildung im Sinne «reflektierender Praktika» (vgl. Altrichter & Lobenwein 1999; Altrichter, 2003 u. a.) angewendet. Praxisforschung, wie sie Altrichter & Posch (1998) darstellen, durchläuft verschiedene Phasen, die von der Fragestellung über Datensammlung und -analyse bis hin zu einer «praktischen Theorie» reichen. Letztere wird im Praxisfeld erprobt, anschliessend reflektiert und zum Ausgangspunkt neuer Fragestellungen gemacht, was die Autoren als Zirkel von «Aktion und Reflexion» bezeichnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle hier dargestellten Ausgestaltungen von Forschung in der Ausbildung einen Beitrag zur Herausbildung einer *forschenden Haltung* leisten. Die Studierenden

- gewinnen Distanz zum Forschungsgegenstand durch eine Einstellung auf die Praxis als beforschbarem «Objekt»;
- lernen verschiedene Forschungsparadigmen kennen und methodische Regeln (mindestens) einer Forschungsmethode anwenden;
- lernen datenbasiertes Argumentieren und Interpretieren von Ergebnissen;
- halten Ergebnisse und Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt durch eine plausible (schriftliche) Darstellung inter-subjektiv nachvollziehbar fest und
- stellen das Produkt in einer Gemeinschaft von Mitstudierenden und Professionellen (community of practice oder professional community im Sinne der Praxisforschung) vor.

Für die spätere pädagogische Praxis bereiten diese Aspekte einer forschenden Haltung auf den Handlungstyp der «Reflexion-über-die Handlung» im Sinne von Schön (1983) vor, durch welche die oder der Professionelle aufgrund eines unlösbaren Problems – in der strukturalistischen Tradition als «Krise» bezeichnet (vgl. Oevermann, 1991, 1996 u. a.) – zur Forscherin oder zum Forscher *über ihre* Handlungen wird. Für welchen Forschungstyp sich eine Hochschule bei der Konzeption der Master-Thesis auch immer entscheidet: Der Aufbau von Forschungskompetenzen und die Einübung in eine

forschende Haltung, welche auf Reflexion und Re-Organisation impliziter Wissensbestände zu Unterricht und Lernen abzielen, sind zeit- und begleitungsintensiv. Dies gilt vor allem dann, wenn mit Forschung in der Ausbildung mehr gemeint ist als ein hochschuldidaktisches Prinzip im Sinne «forschenden Lernens» – eine Tendenz, die in der Darstellung von Altrichter und Mayr (2004) aufscheint.

Nachdem verschiedene Ausgestaltungen von Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen dargestellt und mit den referierten professionstheoretischen Bezügen in Ansätzen verknüpft worden sind, interessiert im Folgenden die Frage, ob die verschiedenen Ausbildungswege von Studierenden mit ihren je spezifischen Vorleistungen eine jeweils andere Interpretation von Forschung in der Ausbildung nahelegen.

4 Ausbildungswege von Studierenden und professionstheoretische Bezüge für die Ausgestaltung der MA-Thesis

Für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I können *zwei Modelle* unterschieden werden: *grundständige*, in denen fach- und berufsbezogene Ausbildung parallel belegt werden, und *konsekutive* Ausbildungstypen, in denen zunächst ein Fach-Bachelor erworben wird und darauf ein berufsbezogener Master folgt (vgl. Blömeke, 2006, S. 393 f.; Helsper & Kolbe, 2002, S. 391). Diese strukturellen Rahmenbedingungen gelten auch für die Schweiz. Der grundständige oder integrative Weg führt über einen nicht-berufsbefähigenden Bachelor, der primär Anschluss an ein Master-Studium für die Sekundarstufe I gewährt. Der als «konsekutiv» bezeichnete Weg führt über einen Fach-Bachelor oder eine Ausbildung für eine andere Schulstufe (z. B. Primarschule). Gemäss der Bologna-Logik fungiert der Bachelor als Zwischenabschluss mit polyvalentem Charakter. Durch die Verlängerung der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I auf Master-Niveau entsteht prinzipiell eine Öffnung für Studierende mit unterschiedlichen Bachelor-Diplomen oder Bachelor-äquivalenten Erstabschlüssen.

Im *integrativen* Modell besteht hinsichtlich der Forschungsthematik die Möglichkeit, Kenntnisse und Fähigkeiten schrittweise aufzubauen, damit Studierende nach dem Abschluss des ersten Ausbildungszyklus' (Bachelor) über «basale Methodenkompetenzen» im Sinne von Interpretation 2 bei Altrichter und Mayr (2004) verfügen. Das heisst, dass sie einfache qualitative und quantitative Verfahren sozialwissenschaftlicher Forschung kennen und – im Sinne einer Vorbereitung auf die Interpretation 4 – in ersten Projekten anwenden lernen.⁵ Eine forschungsmässig basierte Lehre in den Erziehungs- oder Berufswissenschaften sowie den Fachdidaktiken leistet ihrerseits einen Beitrag zu den ersten beiden Forschungsinterpretationen, weil Studierende mit empirischen Forschungsartikeln vertraut gemacht werden und beispielsweise lernen, Forschungser-

⁵ In der fachlichen Ausbildung erwerben Studierende je fachspezifische Methoden des Erkenntnisgewinns. Je nach Umfang der Fachausbildung bleibt es bei «rezeptiven Fähigkeiten» oder stossen Studierende mittels vertiefter Studien zu «produktiven Fähigkeiten» im Umgang mit fachspezifischen Methodiken vor.

gebnisse schliessender Statistik zu interpretieren.

Beim *konsekutiven Ausbildungsweg* mit einem Fach-Bachelor und einem berufsbezogenen Master besteht die Herausforderung der Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I u. E. darin, Studierende in nur zwei Jahren zu Lehrpersonen zu sozialisieren. Für diesen Ausbildungsweg würde sich im Hinblick auf die Konzeption der MA-These der Forschungstyp 3 (nach Altrichter & Mayr, 2004), *Einübung in Fallverstehen*, anbieten, da er vergleichsweise voraussetzungslos ist und bereits wenige Unterrichtserfahrungen genügen, um Daten zu schulischen Interaktionen zu generieren und Strukturmuster zu schulischem Handeln zu analysieren. Die zeitintensive Deutung von Fällen nach dem Muster der strukturalen Hermeneutik in Form von Tiefenbohrungen im schulalltäglichen Handeln dürfte zu einer Verlangsamung der beruflichen Einsozialisation beitragen und gleichzeitig die Ausbildung hermeneutisch-rekonstruktiver Kompetenzen fördern. Nach dem Vorbild der strukturalen oder objektiven Hermeneutik in Form von Fallwerkstätten organisiert, werden hier Texte anhand einfacher methodischer Regeln analysiert und zu einer Hypothese respektive einer datenbasierten Theorie über den Fall verdichtet (vgl. die Darstellung von Ummel, Scheid & Wienke, 2005). Durch den Fokus auf das Handeln der Lehrperson kommt deren Rolle in ihrer antinomischen Struktur in den Blick. Dabei stehen pädagogische Themenfelder im Unterrichtshandeln von Lehrpersonen im Mittelpunkt. Wie oben dargelegt, sind auch andere, fallorientierte Forschungsarbeiten und Methodiken geeignet, die Einsozialisation in den Lehrberuf mit dem Ziel der Ausbildung einer forschend-neugierigen Haltung zu befördern. Die fachwissenschaftlichen Vorkenntnisse von Studierenden dieses Ausbildungsweges legen ferner eine fachdidaktische Forschungsarbeit nahe, welche auf dem fundierten Fach- und dazugehörigen Methodenwissen aus der Bachelor-Phase aufbaut.

Für den *konsekutiven Ausbildungsweg* über ein Diplom oder einen *Bachelor für die Primarstufe*, der in der Regel in Teilzeit absolviert werden kann, eignet sich vorrangig der Forschungstyp 3 der Praxis- oder Aktionsforschung. Die Studierenden dieses Ausbildungsweges verfügen bereits über Unterrichtserfahrungen, weshalb das Leitkonzept des «reflektierten Praktikers» (Schön, 1983, 1988) hier die grösste Passung aufweist. Es ist im Rahmen längerer Praxisphasen und auf der Grundlage umfassender Unterrichtserfahrungen von Studierenden einfacher umzusetzen als in eher kurzen Fachpraktika. Die Forschungsfragen ergeben sich in diesem Forschungstyp aus den schulpraktischen Erfahrungen, was eine stärkere Anbindung der MA-These an die berufspraktische Ausbildung bedeutet. Damit ist diese Art von Forschungsvorhaben stärker als in den beiden anderen Varianten auf eine direkte Verwertung in der Praxis gerichtet.

5. Ausblick

Die jüngste Reform der Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz kann als Versuch gewertet werden, eine «dogmatische» Wissensform (vgl. Oelkers, 1998) durch eine «multiple» Wissensbasis zu ersetzen, ohne dabei erneut einer Dogmatik – derjenigen der Verwissenschaftlichung – zu erliegen. Aus der aktuellen Debatte um pädagogische Professionalität lassen sich wenigstens drei Leitkonzepte für die Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung ausmachen: «Der Lehrer als Experte», dessen Wissensbasis aus implizitem und explizitem Wissen um Fälle zentriert und in Form von Ereignisschemata repräsentiert ist und zu flexiblen und routinierten Anwendungen in der pädagogischen Praxis führt (vgl. Bromme, 1992); «die reflektierende Praktikerin», die im Sinne Schöns (1983, 1988) zur Forscherin über ihre Praxis wird und «praktische Theorien» ihres Handelns entwickelt, um daraus neue Handlungsoptionen abzuleiten (vgl. Altrichter & Posch, 1998) sowie schliesslich das Leitkonzept des «forschenden Habitus» angehender Lehrpersonen, welches auf Verstehen «des Singulären» (Wimmer, 1996) vor dem Hintergrund allgemeinen Regelwissens aus den pädagogischen Bezugsdisziplinen abzielt.

Die verschiedenen Zielformeln unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Verwertungsmöglichkeiten im schulischen Handeln. Die Praxisforschung ist als *Forschung für die Praxis* konzipiert, während die Analysen aus Fallwerkstätten etwa nach der Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Ummel et al., 2005; Reh & Schelle, 2004 u. a.) Theorien über den untersuchten Fall generieren. Damit stehen sich *reflexive Praxis* und *reflexive Verwissenschaftlichung* gegenüber – ein Abbild der Spannung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung in der Ausbildung von Lehrpersonen.

Soll der Anspruch einer multiplen Wissensbasis in der Ausbildung von Lehrpersonen umgesetzt werden, müssen beide Ansprüche verfolgt, d. h. es muss neben der Einsozialisation in die schulische Praxis, ein «*Sinn für Empirie*» entwickelt werden (Oelkers, 1998, S. 26). Für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I, in welcher die Master-Thesis als grössere Forschungsarbeit den Abschluss darstellt, sind unterschiedliche Ausbildungswege von Studierenden zu berücksichtigen. Je nach Studienweg können (1) basale Methodenkenntnisse aus der Bachelorphase (im integrierten Modell) oder (2) forschungsmethodische Kenntnisse aus der fachwissenschaftlichen Ausbildung (im konsekutiven Modell) vorausgesetzt werden. Bei Teilzeit-Studierenden mit einem Berufsabschluss für eine andere Stufe kann in der Regel (3) auf umfassende Praxiserfahrungen aufgebaut werden. Entsprechend eignet sich ein schrittweiser Aufbau von Forschungsqualifikationen, bis eine Mitarbeit von Studierenden in Forschungsprojekten möglich ist, tendenziell für den ersten Ausbildungsweg, Fallverstehen oder -analyse für den zweiten und Praxisforschung für den dritten. Diese Zuordnung ist allerdings nicht absolut zu verstehen. Sie soll jedoch einerseits aufzeigen, dass Forschung in der Ausbildung von Lehrpersonen mehr ist als ein hochschuldidaktisches Prinzip im Sinne forschenden Lernens. Andererseits soll die skizzierte Verknüpfung von Professions-

theorie, Ausgestaltung von Forschung in der Ausbildung und Ausbildungswegen von Studierenden zeigen, dass mit Zielformeln wie dem «reflektierenden Praktiker» oder dem «forschenden Habitus» spezifische Theoriebestände und Forschungsmethodiken verbunden sind.

Mit obigen Ausführungen ist erst ein allgemeiner Rahmen für die Ausgestaltung der MA-Thesis versucht worden. Für die weitere Konkretisierung bleibt eine Reihe von Fragen offen, die es in einer weiterführenden Arbeit zu beantworten gilt: Auf curricularer Ebene stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Studierende in der Forschung erwerben oder in welchen Fachbereichen sie ihre Master-Arbeit verfassen sollen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich hierfür die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsbereiche in Verknüpfung mit den berufspraktischen besonders eignen. Auf der organisationsentwicklerischen und personellen Ebene ist zu fragen, welche Anforderungen an Dozierende gestellt werden (müssen), die Master-Arbeiten von Studierenden begleiten. Die strategisch-institutionelle Ebene kommt schliesslich insofern ins Spiel, als es darum geht zu fragen, ob und wie Forschungsarbeiten von Studierenden an den thematischen Schwerpunkten der jeweiligen Hochschule auszurichten sind.

Literatur

- Altrichter, H.** (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön, In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen Können Reflexion* (S. 201–222). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Feindt, A.** (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 417–435). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Fichten, W.** (2005). *Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte – Erfahrungen – Effekte*. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen* (S. 94–105). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. & Mayr, J.** (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Roggatz, C.** (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 129–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S.** (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S.** (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 393–416.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd 3* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

- Bromme, R.** (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. & Haag, L.** (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, A.** (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 501–520). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W.** (1996). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W.** (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29–48). Opladen: Leske & Budrich.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U.** (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J.** (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dick, A.** (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39–48.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W.** (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper W., Böhme J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A.** (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U.** (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384–400.
- Hügli, A.** (1998). Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 5–17.
- Kolbe, F.-U.** (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H.** (2000). *Wissen Können Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Neuweg, G. H.** (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J.** (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 18–38.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, M.** (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan.
- Radtke, F.-O.** (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C.** (2004). Arbeit an Fällen in einem «Lehr-Forschungsprojekt». In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 197–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. S.** (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

- Schön, D. S.** (1988). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4–14.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Ummel, H., Scheid, C. & Wienke, I.** (2005). Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 86–93.
- Van Manen, M.** (1995): On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching I* (1), 33–50.
- Wernet, A.** (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M.** (1996). *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorinnen

Esther Kamm, Dr. phil. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Leiterin Sekundarstufe I, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, esther.kamm@fhnw.ch

Christine Bieri, Dr. phil. Pädagogische Hochschule Zürich, Dozentin, Rämistrasse 59, 8090 Zürich, christine.bieri@phzh.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

ICT in Primarschulen: Forschungsübersicht, Fallstudien, Delphi-Befragung.

Im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) ist am Institut für Medien und Schule der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz eine Bestandesaufnahme der gegenwärtigen Erkenntnisse zur Nutzung von Computern und Internet auf der Primarschulstufe (1. bis 6. Klasse) erarbeitet worden. Die Übersicht berücksichtigt die wichtigsten themenbezogenen Studien im gesamten deutschsprachigen Raum sowie einige ausgewählte Befunde aus anderen (englischsprachigen) Ländern. Auf der Grundlage dieser Informationen erfolgt eine Einschätzung von didaktischen und weiteren Mehrwerten von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) für diese Schulstufe. Die wichtigsten Faktoren bei der Integration von ICT in Primarschulen wurden identifiziert. Die Expertise wird ergänzt durch exemplarische Fallstudien an acht Primarschulen in vier ausgewählten Schweizer Kantonen durch eine Delphibefragung zu den absehbaren künftigen Entwicklungen bis 2020, an welcher 53 Expertinnen und Experten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum teilgenommen haben.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Zentralschweiz Schwyz, Institut für Medien und Schule (IMS), Zaystrasse 42, 6410 Goldau, <http://www.ims.phz.ch/>. Dominik Petko([dominik.petko\[at\]phz.ch](mailto:dominik.petko[at]phz.ch))

Publikationen

Petko, D., Mitzlaff, H. & Knüsel, D. (2007). Bericht ICT in Primarschulen: Expertise und Forschungsübersicht. Goldau: PHZ Hochschule Schwyz, 70 S. (PDF, 525 kb)

Knüsel, D. (2007). Bericht ICT in Primarschulen: Fallstudien. Goldau: PHZ Hochschule Schwyz, 76 S. (PDF, 458 kb)

Petko, D., & Frey, A. (2007). Bericht ICT in Primarschulen 2020: Delphi-Befragung. Goldau: PHZ Hochschule Schwyz, 31 S. (PDF, 268 kb)

Zu finden unter: <http://www.schwyz.phz.ch> >

Computer und Internet in Schweizer Schulen – Bestandesaufnahme und Entwicklung von 2001 bis 2007

Das Projekt «Private Public Partnership - Schule im Netz» (PPP-SiN) wurde im Jahr 2001 von Bund und Kantonen in Kooperation mit der Privatwirtschaft ins Leben gerufen und ist 2007 zu Ende gegangen. Dabei ging es darum, die Integration der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Volksschulen zu fördern. Die hier vorgestellte, im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) durchgeführte Untersuchung interessierte sich für die seit 2001 erzielten Fortschritte

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html

und für den heutigen Stand der Dinge in diesem Gebiet. Vorgegangen wurde mit zwei Fragebogen-Befragungen; die eine richtete sich an die materiell oder technisch Verantwortlichen (Informatikbeauftragte, Schulleitungen) und die andere an für die konkrete Integration der Technologie ins Unterrichtsgeschehen Zuständigen: die Lehrpersonen. Die geschichtete Stichprobe umfasste 1444 Schulen und 4238 Lehrpersonen. Von den ICT-Schulverantwortlichen antworteten 712 bzw. 49,3%, von den Lehrpersonen 1322 bzw. 31,2%.

Zumindest was die Hardware-Seite der Frage angeht, ist das PPP-SiN-Projekt als klarer Erfolg zu bezeichnen. So gibt es in nahezu 99 Prozent aller Schulen des obligatorischen Bereichs Computer, die im Unterricht und/oder von den Schülerinnen und Schülern benutzt werden; es entfällt ein Computer auf durchschnittlich 7,6 Lernende. 2001 waren es noch 82,4% der Schulen, die über Computer verfügten, und es waren 12,8 Lernende, die sich in einen Rechner teilen mussten. 25,5% der Schulen verfügen im Jahr 2007 auch über ein schriftlich niedergelegtes Konzept zur Integration der ICT, wobei hier deutliche regionale Unterschiede bestehen: in der Deutschschweiz sind dies 33,4%, in der Suisse romande aber nur 5,8%. Technisch die grössten Fortschritte gegenüber 2001 betreffen den Zugang zu Internet.

Die Fortschritte im Ausstattungsbereich spiegeln aber nur einen Teil der Wirklichkeit. Die Informatikverantwortlichen geben an, dass das Haupthindernis für die Integration von ICT in den Unterricht die mangelnden Fähigkeiten der Lehrenden seien, und letztere geben ihnen recht. Dass nahezu alle Lehrpersonen über einen privaten Computer verfügen (nur zwei von tausend haben keinen) und diesen auch rege nutzen, zeigt, dass die Defizite vor allem den methodisch-didaktischen Bereich betreffen. Laut eigenen Angaben bewegen sich ihre ICT-Fähigkeiten etwa auf dem Niveau von 2001. Nur 26% der Lehrpersonen erachten diese ihre Fähigkeiten als gut oder sehr gut, wobei dieser Prozentsatz in der Deutschschweiz mit 29,4% wiederum höher liegt als in der Roman- die (19,4%).

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Zentralschweiz Schwyz, Institut für Medien und Schule (IMS), Zaystrasse 42, 6410 Goldau, <http://www.ims.phz.ch/>, in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB). Dominik Petko (dominik.petko[at]phz.ch)

Publikation

Barras, J.-L. & Petko, D. (2007). Computer und Internet in Schweizer Schulen : Bestandsaufnahme und Entwicklung von 2001 bis 2007. Schwyz; Bern: IMS, SFIB, 32 S.

Auswirkungen institutioneller Merkmale und der Klassenzusammensetzung auf die Leistungsentwicklung

Dieser Forschungsbeitrag hat die Auswirkungen zum Gegenstand, den die Klassenzusammensetzung und institutionelle Merkmale der besuchten Schule auf die Entwick-

lung der Leistung von Schülerinnen und Schülern haben können. Diese Fragestellung wurde angegangen mit Hilfe von Daten, die im unter der Nummer 06:056 der «Information Bildungsforschung» beschriebenen Projekt («Auswirkungen von Hausaufgaben auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch als Fremdsprache») zusammengekommen sind; verwendet wurden Daten betreffend die deutschsprachigen Teile der Kantone Wallis (repräsentative Auswahl von 926 Schülerinnen und Schülern des 8. Schuljahrs) und Freiburg (N=778). Wie schon im erwähnten Projekt zu den Hausaufgaben, stand wiederum die Leistungsentwicklung im Französischunterricht (erste Fremdsprache) im Zentrum des Interesses. Die von der Forschungsgruppe vorgenommenen Mehrebenenanalysen erbringen den Nachweis, dass auch wenn die individuellen Eingangsvoraussetzungen (einschliesslich des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler) berücksichtigt werden, bedeutsame Unterschiede in den Lernzuwächsen an den verschiedenen Bildungsgängen und in den verschiedenen Klassen bestehen. Die Analysen lassen darauf schliessen, dass es sowohl institutionelle Effekte (Curriculum, organisatorische und didaktische Vorgaben in der betreffenden Schule) wie auch Auswirkungen der sozialen Zusammensetzung von Klassen sind, was sich in den unterschiedlichen Lernfortschritten manifestiert. Interessant ist die Tatsache, dass sich laut den Ergebnissen dieser Studie die Präsenz fremdsprachiger Kinder (und nicht nur französischsprachiger) in der Klasse eher positiv auf die Leistungsentwicklung auswirkt, während in der öffentlichen Diskussion oft vom Gegenteil ausgegangen wird.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Freiburg, Dienststelle Forschung, Murtengasse 36, 1700 Freiburg; in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Alois Niggli, niggli[at]edufhr.ch; Inge Schnyder Godel (inge.schnyder[at]unifr.ch)

Publikationen

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O. & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus: Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 400–420.

Anforderungsverarbeitung, Gesundheit und Berufszyklus von Lehrpersonen

Das Projekt ARBEL (Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern) stellte Fragen nach der psychischen Verarbeitung von beruflichen und alltäglichen Anforderungen durch Lehrpersonen, nach der Veränderung dieser Strategien im Verlauf eines Berufslebens und nach Zusammenhängen mit dem Gesundheitszustand in den Vordergrund. Die Daten wurden mit Hilfe einer schriftlichen Befragung von Lehramtskandidaten und Lehrpersonen der verschiedensten Altersgruppen erhoben, die sich auch an den unterschiedlichsten Punkten ihrer beruflichen Laufbahn befanden. Für die Befragung wurden verschiedene Instrumente eingesetzt, die zum Teil an die schweizerische Situation adaptiert wurden.

Aus den Ergebnissen lassen sich ebenfalls die vier von Schaarschmidt & Fischer (2001) beobachteten vier Bewältigungsmuster herauslesen (zwei dieser Muster sind eher gesundheitserhaltend, wobei das erste dies eher durch offensive Problembewältigung, das zweite durch Haushalten mit den eigenen Kräften zu erreichen sucht; die anderen beiden Verhaltensstrategien gefährden tendenziell die Gesundheit. Was auffällt, ist die andere Verteilung der schweizerischen Lehrkräfte auf die vier Muster als in Deutschland. Die Unterschiede zeigen sich am deutlichsten zu Beginn der Berufslaufbahn; die Autoren führen dies auf Unterschiede in der Ausbildung zurück. So sei der in der Schweiz der Anteil Ausbildung im Praxisfeld vergleichsweise hoch, und die schweizerischen Lehrkräfte verfügten deshalb bei Berufseinstieg über mehr praktische Erfahrung.

Die wichtigste Forderung, die das Forschungsteam aus den gewonnenen Erkenntnissen zieht, betrifft eine Verstärkung der Teamarbeit im Schulhaus. Eine gute Zusammenarbeit innerhalb eines Lehrkörpers kann beispielsweise dazu beitragen, dass sich die einzelnen Lehrpersonen an ihren Kräften und Kompetenzen gemessen realistische Ziele setzen; sie hat aber auch die Wirkung, dass die Gesamtmenge der im Schulhaus verfügbaren Ressourcen steigt, weil jeder seine eigenen Stärken in einem gewissen Ausmass auch den anderen Teammitgliedern verfügbar macht.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Hirschengraben 28, Postfach, 8090 Zürich, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Bern und dem Lehrstuhl Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel. Stefan Albisser, PHZH (stefan.albisser[at]phzh.ch), Projektleiter

Publikation

Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). *Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen*. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung «Balancieren im Lehrberuf» vom 8./9. Dezember 2006 aus dem Forschungsprojekt ARBEL. Zürich; Basel: PHZH, Universität Basel, 20 S. (PDF unter http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf)

Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte

Im Rahmen der Forschungskoooperation «Geschichte und Politik im Unterricht» der Pädagogischen Hochschulen Aargau/Nordwestschweiz, Bern und Zürich sowie des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich wurde in den Jahren 2002 bis 2006 in drei deutschschweizerischen Kantonen (Aargau, Bern und Zürich) eine breit angelegte Untersuchung durchgeführt, welche die Realität des Geschichtsunterrichts im Abschlussjahr der Sekundarstufe I aus unterschiedlichen Perspektiven und anhand unterschiedlicher Daten beschreibt. Die Studie näherte sich dem Gegenstand von drei Seiten: Erstens wurden Lehrer- und Schülermerkmale erfasst; zweitens wurde die Sicht von Lehrern und Schülern auf den Geschichtsunterricht erhoben; drittens wurde das Unterrichtsgeschehen aus der Aussenperspektive beobachtet und mit Videoaufnahmen

festgehalten. Dazu kamen weitere Befragungen von Schülern und Lehrpersonen (etwa zur gefilmten Lektion). Die Befragungen betrafen 90 Klassen, wobei nur in 41 Klassen auch der Unterricht gefilmt wurde.

Aus dem gesammelten Datenmaterial lässt sich etwa folgern, dass der Geschichtsunterricht im 9. Schuljahr von den Schülerinnen und Schülern im Wesentlichen positiv erlebt wird. Jungen haben in diesem Alter mehr Interesse für Geschichte als Mädchen, und die aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen stossen auf das meiste Interesse. Der Geschichtsunterricht kann sich bezüglich der verfolgten Ziele und der methodischen Ausgestaltung recht deutlich unterscheiden; die Unterschiede lassen sich aber weder auf den Schultyp noch auf die unterschiedliche Ausbildung der Lehrpersonen zurückführen. Das individuelle geschichtliche Orientierungs-, und Begründungswissen der Jugendlichen unterscheidet sich erheblich. Während allgemeine historische Begriffe und Fakten recht sicher ein- und zugeordnet werden (chronologisch), gilt dies bei politischen Begriffen oder präzise umschriebenen Ereignissen weit weniger. Das Schulgeschichtsbuch stellt nach wie vor das Leitmedium im Geschichtsunterricht dar, selbst wenn sich der Unterricht nicht systematisch daran ausrichtet.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Aarau; Pädagogische Hochschule Bern; Pädagogische Hochschule Zürich; Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Peter Gautschi, PH der Fachhochschule Nordwestschweiz, Aarau (peter.gautschi[at]fhnw.ch)

Publikation

Gautschi, P., Moser, D.V., Reusser, K. & Wiher, P. (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p., 294 S.

Übergang der Absolventen pädagogischer Hochschulen der Westschweiz (BEJUNE, FR und VS) in den Beruf: erste Ergebnisse

Eine Längsschnittstudie zum Übergang der Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen BEJUNE (französischsprachiger Teil des Kantons Bern, Jura und Neuenburg), Freiburgs und des Wallis in den Beruf nahm 2005 ihren Anfang; die erste Phase betraf 528 Lehrpersonen der Abschlussjahrgänge 2003, 2004 und 2005 und interessierte sich in erster Linie für die Stellensituation der Befragten. Der Fragebogen thematisierte den Beschäftigungsstatus, den Grad an Entsprechung von Ausbildung und beruflicher Aufgabe, die beim Übergang verfolgten Strategien und die empfundenen Weiterbildungsbedürfnisse. Insgesamt antworteten 210 Personen, was einer Antwortquote von 39,8% entspricht. 58,2% der Antwortenden haben eine Stelle gefunden, wobei die Mehrheit von ihnen zu 50% oder mehr beschäftigt sind. Ein Grossteil der Antwortenden erachten eine recht grosse Übereinstimmung von Ausbildung und beruflichen Aufgaben für gegeben. Beim Übergang werden auffallend häufig informelle Strategien angewendet: Mund-zu-Mund-Kontakte unter Kollegen oder Rückgriffe auf das persönliche Beziehungsnetz. Die Antwortenden fühlen sich durch die Grundausbil-

derung in einem zufriedenstellenden Mass auf ihre eigentlichen (pädagogischen) beruflichen Aufgaben vorbereitet, weniger hingegen auf Aufgaben etwa im administrativen Bereich oder wenn es darum geht, Kindern mit Verhaltens- oder Lernstörungen auf adäquate Weise gegenüberzutreten. Die Praktika sind jener Teil der Vorbereitung auf die Berufspraxis, der als der nützlichste bezeichnet wird. Was den Unterricht in Erziehungswissenschaften angeht, wird er als für die Berufsvorbereitung nicht sehr hilfreich erachtet, was darauf hindeutet, dass die Junglehrerinnen und Junglehrer eher auf der Suche nach praktischen Handlungsanweisungen zur Bewältigung ihrer Unterrichtsprobleme sind. Und was berufliche Weiterbildung betrifft, so scheint kein enormer Bedarf zu bestehen, von Kursen abgesehen, die zu professionellerem Umgang mit Verhaltens- oder Lerngestörten zu verhelfen versprechen. Die Untersuchung geht nun in eine mehr qualitativ ausgerichtete Phase, die auf Interviews mit den Junglehrerinnen und Junglehrern basieren wird.

Institution und Kontakt

HEP BEJUNE, Siège administratif: rue du Banné 23, 2900 Porrentruy, tél. 032 886 99 12, en collaboration avec les HEP Fribourg, Valais, Vaud et Tessin. Abdeljalil Akkari (akkari.abdeljalil[at]hep-bejune.ch)

Publikation

Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. & Heer, St. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer (Hrsg.), *L'insertion professionnelle des enseignants* (pp. 35–72). Porrentruy: HEP BEJUNE. (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE; 6/2007)

Die Wirkung von Weiterbildung auf das fachspezifische pädagogische Wissen von Lehrpersonen der Primarstufe im Fach Natur-Mensch-Mitwelt

Die aktuelle fachdidaktische Diskussion nimmt stark Bezug auf lern- und kognitionspsychologische Erkenntnisse, wobei als gemeinsamer Referenzpunkt ein konstruktivistisches Lernverständnis bezeichnet werden kann. Dieses Verständnis liegt auch dem kantonalbernerischen Volksschulcurriculum von 1995 zugrunde. Das damals neu eingeführte Schulfach «Natur - Mensch - Mitwelt» (NMM) ist wie viele andere curriculare Neuentwicklungen themenzentriert und fächerübergreifend angelegt. In diesem Kontext ist die Entwicklung von Lehrmitteln für NMM zu sehen, die in der Reihe «Lernwelten» seit dem Jahr 2000 laufend erscheinen und in Kursen des Instituts für Weiterbildung der PH Bern eingeführt werden. Lehrmittel und Kurse sollen die Lehrpersonen dabei unterstützen, einen Unterricht zu gestalten, der oben genanntem Lernverständnis folgt. Die Weiterbildung soll auf die Kognitionen der Lehrpersonen, also ihre Überzeugungen, ihre Haltungen und ihr Wissen einwirken, die in diesem Projekt als eine Art Kern des professionellen Wissens betrachtet werden. Wie entwickelt sich dieser Kern infolge der Weiterbildungskurse?

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Weiterbildung themenspezifisch punktuell eine stärkere Ausprägung fachspezifisch-pädagogischer Überzeugungen bewirkt.

«Punktuell» bedeutet dabei zweierlei: Zum einen betrifft die Veränderung nur bestimmte Themenfelder Fachs NMM, zum anderen betrifft sie nicht in konsistenter Weise sämtliche den Kursintentionen entsprechenden Überzeugungen. Ersteres trifft auch für die eingetretene Steigerung des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptes zu, das sich lediglich bezüglich des einen Themenfeldes, das im Kurs und in den dem Kurs zu Grunde liegenden Lehrmitteln explizit behandelt wurde, nämlich Gesellschaft, signifikant verändert hat. Signifikante Veränderungen hin zu einem kognitiv-konstruktivistischen Unterricht mit höheren Anteilen der Schülerorientierung sind bei der Experimentalgruppe hingegen in den Unterrichtsmustern, wie sie von den Lehrpersonen mittels einer Unterrichtsskizze erdacht als auch mittels einer Unterrichtsdokumentation zu realisiertem Unterricht belegt wurden, festzustellen. Die höhere Schülerorientierung ergibt sich aus einigen wenigen, die Schüler aktivierenden didaktischen Elementen, die unabhängig von einem kognitiv-konstruktivistischen Unterrichtsverständnis vorkommen dürften. Weitere konstitutive Merkmale eines kognitiv-konstruktivistischen Unterrichts treten höchstens marginal auf oder fehlen ganz. Dies mag erklären, warum die Schülerinnen und Schüler den Unterricht über beide Messzeitpunkte gleich bleibend wahrnehmen.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Weiterbildung, Weltstrasse 40, 3006 Bern. Thomas Balmer (thomas.balmer[at]phbern.ch)

Publikationen

Balmer, T. (2007). Veränderung von fachspezifischen Überzeugungen und Unterrichtsskripts im Sachunterricht durch Weiterbildung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein & T. Kleickmann (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 143–146). Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften (= Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 11)

Balmer, T. & Adamina, M. (2006). *Projektbericht Wissenserwerb in der Weiterbildung. Die Veränderung fachspezifisch-pädagogischen Wissens von Lehrpersonen der Primarstufe im Fach NMM durch Weiterbildung*. Bern: PH Bern.

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Mandel, Sch. (2006). Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern: Peter Lang. Band 52 «Explorationen, Studien zur Erziehungswissenschaft», Hrsg. von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 460 Seiten.

Die vorliegende, von Frau Schewa Mandel eingereichte Dissertation wurde 2002/03 an der Universität Zürich von Prof. Mark Greuter angenommen. Sie ist viergliedrig aufgebaut mit einer die Voraussetzungen der Arbeit darlegenden kürzeren Einleitung (10 Seiten), einem theoretischen (120 Seiten) und einem empirischen Teil (160 Seiten) sowie einem umfangreichen Materialanhang (135 Seiten).

Im sog. Theorieteil werden die schweizerischen gesetzlichen Rahmenbedingungen mit dem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995 bzw. dem Rahmenlehrplan (RLP) von 1994 im historischen Zusammenhang dargestellt. Die Verfasserin führt ein in die Implementationsarbeit im Kanton Zürich, wo die Erziehungsdirektion nicht nur Stundentafeln und Lehrpläne erlassen hat, sondern wo vor Ort in den Gymnasien Schulprogramme einschliesslich Leitbild und Evaluationprozess entwickelt werden mussten. Die Untersuchung ist vielfach bezogen auf den zürcherischen Schulkontext, geht aber oft auch auf Verhältnisse in anderen Kantonen ein. In den zwei umfangreichen Kapiteln «Schulleitbild als Mittel zur Qualitätssicherung» (S. 59 ff.) und «Schulleitbild zur Qualitätsevaluation» (S. 119 ff.) wird die in der schweizerischen Bildungspolitik verwendete Literatur zur Qualitätsarbeit in der Schule referiert. In über einem Dutzend Unterkapiteln wird systematisch und informativ das betreffende Themenfeld dargelegt und unter dem Fokus von Leitbild-Arbeit beurteilt. Die in der detailliert gegliederten Analyse enthaltene Fülle der Informationen macht beim Lesen einen etwas umständlichen Eindruck. Die Zusammenstellung ist aber zweifelsohne eine nützliche und zum Nachschlagen geeignete Übersichtsarbeit. Die auf «das Leitbild» zentrierte Betrachtungsperspektive ist indes nicht immer ertragreich. Im Kapitel «2.4.9 Lebenslanges Lernen und Lernen mit ICT» (S. 100–103) werden aus den Leitbildern der Kantonsschulen Küsnacht, Bülach und Enge Abschnitte zitiert, die das Bekenntnis der drei Schulen zum lebenslangen Lernen wiedergeben. Die Arbeit der Gymnasien mit ICT wird hernach als eine aktive beschrieben. Der Abschnitt endet: «In den Leitbildern der Gymnasien habe ich keinen Hinweis darauf gefunden, dass neue Lehr-Lerntechnologien im Unterricht eingesetzt werden» (S. 102). Das Beispiel macht deutlich, wo die Grenzen des Zugriffs auf die Wirklichkeit des Schulalltags sind, wenn dieser alleine über die Analyse der Leitbilder bzw. der Auskünfte über deren Umsetzung erfasst werden soll.

Die empirische Arbeit erfolgt auf der Grundlage der Auswertung von Fragebogen, die in adressatengerechten Fassungen an über hundert Schulleitungen, Lehrerschaften und

Schülerschaften abgegeben worden sind. Die Rücklaufquote von 21.3% erachtet die Verfasserin als ein«mittleres Ergebnis» (S. 181). Inhaltlich wird die Auswertung der Fragebogen unter sieben Hypothesen (S. 153) angegangen: (1) Das Leitbild ist allen Akteuren bekannt. (2) Es wird regelmässig evaluiert. (3) Alle Akteure sind an der Evaluation beteiligt. (4) Das Leitbild ist in verschiedenen Schul-Arbeitsbereichen wirksam. (5) Die Wirksamkeit wird unterschiedlich wahrgenommen. (6) Das Leitbild erfüllt die Erwartungen. (7) Die Schulleitungen erarbeiten Optimierungen und Verbesserungen.

Die Auswertungsdarstellung gliedert sich in kleinere thematische Kapitel. In der Regel werden die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen ausgezählt und diese zusammen mit den Minima/Maxima angegeben. Mittelwert und Standardabweichung kommen dazu. Angesichts der recht geringen Zahl der eingegangenen Antworten hegt man doch verschiedentlich Zweifel an den vorgetragenen Interpretationen. In der Auswertung werden dessen ungeachtet alle Fragen gleicher Massen abgearbeitet und gedeutet. Zur Veranschaulichung sei hier ein Beispiel zum Kapitel«Einschätzung der Wirksamkeit (des Leitbildes) durch Schülerschaft, Lehrkörper und Schulleitung» (S. 213) zitiert, wo die Datenbasis insgesamt je rund 30 Antworten pro angefragte Adressatengruppe umfasst: »Die Einschätzung der Wirksamkeit des Leitbildes bezüglich des Mitgestaltungsrechts der Schülerinnen und Schüler wird von den Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 3.23 deutlich besser bewertet als dies die Lernenden beurteilen. Sie bewerten es lediglich mit dem Mittelwert 2.13 «knapp genügend»... Die Schulleitung liegt in ihrem Urteil nahe bei der Lehrerschaft. An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, die Aussagen von Schulleitung, Lehrkörper und Schülerschaft innerhalb derselben Mittelschule einander gegenüberzustellen. Leider liegen mir keine Fragebogen von mindestens zwei Zielgruppen der gleichen Mittelschule vor, die zu den oben beschriebenen Teilbereichen Antwort geben.» (sic!)

Das Schlusskapitel«Zusammenfassung, Überprüfung der Hypothesen und Diskussion» (S. 305 ff.) zieht folgendes Fazit: «Alle Hypothesen wurden durch diese empirisch-systematische Auswertung und Analyse der Wirksamkeit von Leitbildern an Mittelschulen in der Schweiz mit den eruierten Vorbehalten bestätigt». Die Verfasserin hatte sich indes zum«Hauptziel dieser Forschungsarbeit» die Frage der Wirksamkeit des Leitbildes im«Reform- und Innovationsprozess in der Schule» (S. 22) gestellt. Wer sich nach gehabter Lektüre Gedanken darüber macht, auf welche Art Leitbild-Arbeit denn anzugehen wäre, damit sie effektiv und für den Schulalltag aller Akteure wirkungsmächtig sein kann, der bleibt trotz umfangreicher Ergebnispräsentation eher ratlos zurück.

Viktor Abt, Prof. Dr., Leiter Institut Sekundarstufe II und Pädagogik, Fachhochschule Nordwestschweiz, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, viktor.abt@fhnw.ch

Randoll, D. & Barz, H. (Hrsg.). (2007). Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung. Frankfurt: Peter Lang, 205 Seiten.

Während es bezüglich der Schulwirklichkeit und -wirksamkeit von Rudolf Steiner Schulen nicht an Meinungen und Klischees mangelt, liegen bis anhin kaum wissenschaftliche Arbeiten vor, welche diese Schulen auf empirischer Basis analysieren und beleuchten. Ein aufschlussreicher Beitrag zu dieser Aufgabe liegt nun mit einer Studie vor, welche in Kooperation zwischen der Universität Düsseldorf, Fachbereich Erziehungswissenschaft und der Alanus Hochschule in Alfter, Institut für empirische Sozialforschung, durchgeführt worden ist.

In Anlehnung an eine entsprechende Studie in Deutschland wurden auch in der Schweiz ehemalige Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen mittels eines Fragebogens zu 171 Items befragt. Die zum grossen Teil mit Einschätzskalen versehenen Fragen wurden von 622 Personen im Alter zwischen 26 und 85 Jahren beantwortet. In der von Randoll und Barz herausgegebenen Publikation werden nun Hintergrundinformationen und Resultate der Befragung in fünf Kapiteln dargestellt.

Nach der Erläuterung von Intentionen, Fragestellungen und methodischem Vorgehen im ersten Kapitel wird im zweiten ein kurzer Überblick über die Entstehungsgeschichte und die aktuellen Organe der schweizerischen Steiner-Schulbewegung gegeben. Daran schliessen die eigentlichen Hauptteile des Buches an.

Im dritten Kapitel wird die berufliche Entwicklung der Ehemaligen dargestellt. Hier zeigt sich beispielsweise, dass die Berufsgruppen «Lehrer», «nicht-akademische Gesundheitsberufe», «Künstler» und «Sozialpflegerische Berufe» bereits gegen 60% aller Befragten umfassen oder es wird sichtbar, dass von den Absolventinnen und Absolventen der Steiner-Schulen ein deutlich überdurchschnittlicher Anteil eine akademische Berufslaufbahn einschlägt. Letzteres stellt das verbreitete Klischee von der musischen Schule mit hohem pädagogischem Ethos und geringer kognitiver Förderung zumindest in Frage. Auch wird beispielsweise gezeigt, dass nur ein verschwindend kleiner Anteil der Ehemaligen einen anthroposophischen Beruf erlernt. Es werden in diesem Kapitel aber auch die Berufe der Eltern untersucht. Dabei wird z.B. aufgezeigt, dass sich auch hier ein überdurchschnittlicher Akademikeranteil feststellen liess oder es tritt zutage, dass die meistvertretere Berufsgruppe unter den Eltern diejenige der Lehrpersonen ist.

Während es sich bei den Daten, welche dem dritten Kapitel zugrunde liegen, vorwiegend um objektiv feststellbare Tatsachen handelt, basieren die Kapitel vier und fünf mehrheitlich auf subjektiven Einschätzungen. Kapitel vier ist dem Themenbereich «Lebensweise, Lebensziele, Lebensphilosophie und Lebensperspektive» gewidmet. Leserinnen und Leser erfahren hier beispielsweise, dass die Befragten den Bereichen

«Beziehungen» und «Bildung» gegenüber anderen Lebensbereichen eine Vorrangstellung beimessen, dass sie sich regelmässig über das Tagesgeschehen orientieren oder dass auffallend viele Ehemalige keiner Religionsgemeinschaft angehören.

Im fünften Kapitel schliesslich wird dargestellt, wie die Befragten rückblickend ihre Zeit an der Schule und deren Leistungsvermögen in verschiedenen Bildungsbereichen beurteilen. Es kommt beispielsweise zum Ausdruck, dass die Schule von einer grossen Mehrheit sehr positiv erlebt worden ist und auch den Lehrpersonen im Rückblick ein gutes Zeugnis ausgestellt wird. Ebenfalls deutlich wird jedoch, dass die Ehemaligen «ihre» Schule keineswegs unkritisch sehen. So moniert beispielsweise ein beachtlicher Teil Defizite im Bereich «Lernen des Lernens» oder es wird der Schulbewegung Entwicklungsträgheit zugeschrieben.

Wie der Einblick zeigen mag, enthält die Publikation für an den Steiner-Schulen interessierte Fachleute viele neue und aufschlussreiche Informationen. Diese gewinnen in allen drei Hauptkapiteln zusätzlichen Gehalt durch die zeitweilige Aufschlüsselung der Daten nach Geschlecht, Alter oder Verweildauer in der Schule. Lange Zeit hindurch hat sich die Steiner-Schulbewegung nach aussen hin relativ stark abgeschottet und eine Weiterentwicklung der Schule war zumindest von aussen kaum erkennbar. Wer etwas mehr Einblick hat, konnte diesbezüglich seit einigen Jahren Veränderungen beobachten. Auch die Publikation von Randoll und Barz steht im Zuge der Öffnung und der Bemühung um Weiterentwicklung. Sie ist zumindest aus drei Gründen positiv zu werten: Erstens verfolgte die Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein als Auftraggeberin der Studie primär das Ziel, Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Schulen zu erhalten, was mit dem Buch erreicht zu sein scheint. Zweitens liefert die Studie eine sachliche Grundlage, um gewisse Bilder und Meinungen über die Steiner-Schulen zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Drittens schliesslich machen sich die Rudolf Steiner Schulen mit der Publikation gegenüber Fachwelt und Öffentlichkeit transparenter und auf sachlicher Ebene diskutierbar.

Clemens Diesbergen, Dr. phil, PH FHNW, Institut Sekundarstufe I, Riehenstrasse 154, 4058 Basel, clemens.diesbergen@fhnw.ch

Von Felten, R. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann, 179 Seiten (Anhang: 162 Seiten).

In einer quasi-experimentellen Untersuchung vergleicht Regula von Felten zwei verschiedene Formen bzw. Typen der Durchführung von berufspraktischen Lehrpraktika angehender Lehrpersonen: im einen Typ sind Fremdbeurteilung und Instruktion der Praktikantin bzw. des Praktikanten zentral, im anderen Typ sind das Explorieren impliziter Wissensbestände und Handlungsmaximen bedeutsam. Letztere sollen auf experimentellem Weg durch die Praktikantin bzw. den Praktikanten erprobt und überprüft werden können.

Den Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird stets eine hohe Bedeutung beigemessen, denn in diesen – so der Tenor – würde professionell handeln gelernt und nicht nur träges Wissen erworben. Und selbst wenn dieser Konfrontation mit der «Berufswirklichkeit» ein prägender Stellenwert für angehende Lehrpersonen zugesprochen werden kann, bleiben zum Aufbau professionellen Wissens und Könnens ziemlich viele Fragen offen. Mit «Lernen im reflexiven Praktikum» strebt Regula von Felten an, zentrale Fragen der Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beantworten. Zu diesem Zweck beschreibt die Autorin zwei unterschiedliche Vorstellungen von Praktika.

Regula von Felten charakterisiert zuerst ein Konzept der berufspraktischen Ausbildung, das sie als «herkömmlich» bezeichnet. Typisch für dieses Konzept ist, dass Studierende zeigen, was sie können, die Praxislehrperson fordert im Anschluss daran zur Kommentierung der Arbeit auf, fügt ihre eigenen Beobachtungen und Eindrücke an und gibt Ratschläge für die weitere Unterrichtsarbeit. Diesem «herkömmlich» gestalteten Praktikum und seiner Besprechung wird ein Konzept des «reflexiven Praktikums» gegenübergestellt. Ausgehend von der von Donald Schön 1987 beschriebenen kritischen Funktion der «Reflection-in-action» und Walter Herzogs Aussage (2002) «theoretisches Wissen ist unentbehrlich bei der Reflexion praktischer Erfahrungen», entwirft und beschreibt die Autorin ein Konzept der Praxisbegleitung angehender Lehrpersonen, welches mehr von Fragestellungen, Lerninteressen und Entwicklungsschritten der Studierenden ausgeht und weniger auf Rückmeldungen von Praxislehrpersonen an Studierende fokussiert. Das Kernstück dieses Konzepts reflexiver Praxis bildet nach von Felten das «auftragsbezogene Beobachten und datengestützte Reflektieren» (Ludwig-Tauber et al., 1997). Damit werde der Reflexionsprozess stärker angeregt als durch bloße Erklärungen; denn Worte allein würden nicht ausreichen, um eigene Handlungsmuster zu verändern.

In einer quasi-experimentellen Feldstudie vergleicht Regula von Felten deshalb Wirkungen eines «reflexiven Praktikums» (Experimentalgruppe: 43 Studierende) mit jenen eines «herkömmlichen» Praktikums (Kontrollgruppe: 37 Studierende). Praxislehrpersonen und Studierende der Experimentalgruppe («reflexive Praktika») erhielten vor

dem Praktikum über mehrere Monate hinweg die Gelegenheit, sich mit dem Konzept des «reflexiven Praktikums» vertraut zu machen.

Mit Fragebogen wurden nach der Durchführung der Praktika bei den Studierenden und Praxislehrpersonen sowohl der Experimental- wie auch der Kontrollgruppe die Erfahrungen bezüglich Zusammenarbeit und Reflexionsprozess sowie der Steuerung des Lernens im Praktikum durch die Studierenden selbst erhoben. Auch die Schülerinnen und Schüler der Praktikumsklassen wurden schriftlich über den erlebten Unterricht (Unterrichtsklima, Schülerbeteiligung, Kontrollmeinung zur eigenen Lernarbeit) befragt. Schliesslich wurde mit allen Studierenden ein halbstandardisiertes Interview (von 30 bis 45 Min. Dauer) über die zurückliegenden Erfahrungen durchgeführt.

Die referierten Ergebnisse dieser Interventionsstudie belegen, dass im «reflexiven Praktikum» die Entwicklung des eigenen Handelns und die Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen und didaktischen Vorwissen stärker gefördert werden als im «herkömmlichen» Praktikum. Damit hat Regula von Felten einen Nachweis zur Wirksamkeit der realisierten *Methode* des «reflexiven Praktikums» erbracht und kann Empfehlungen zur Ausbildung von Praxislehrpersonen und zu Rahmenbedingungen «reflexiver Praktika» folgern.

Der Forschungsbericht fordert zur Diskussion heraus. Beispielsweise der Befund, dass Praxislehrpersonen in «reflexiven Praktika» zwar weniger häufig eigene Präferenzen oder Verbesserungsvorschläge mitteilen – dass explizite Fragen nach der Steuerung des Lernens und Experimentierens im Praktikum durch die Studierenden aber keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Praktikurstypen aufzeigen. Zu diskutieren sind auch die Operationalisierungen der Begriffe «Verarbeitungstiefe» und «Auseinandersetzungstiefe». Es muss gefragt werden, ob diese Begriffe ohne Bestimmung einer pädagogisch-didaktischen Handlungstheorie hinreichend operationalisiert werden können. Eine interessante Diskussion ist auch, ob eine Analyse der vielen innovativen Elemente der Praxisreflexion an Lehrerbildungsinstitutionen nicht wesentliche Aspekte der Praxisreflexion hätte eruieren und einer empirischen Überprüfung zuführen lassen.

Insgesamt aber stellt die Veröffentlichung Hintergründe, Beispiele und Belege zur Anregung oder Provokation weiterer wichtiger Schritte Richtung Praxisreflexion zusammen. Denn Probleme bei der Aneignung und Entwicklung unterrichtsbezogener Handlungskompetenzen entstehen zwangsläufig; geregelte Praxisreflexion aber ist dann das notwendige «Time-out», um Alternativen zu entwickeln und zu ermöglichen.

Stefan Albisser, Prof. Dr. phil., erziehungs- und gesundheitswissenschaftlicher Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Leiter des Fachbereichs «Unterricht und Lernen», Rämistrasse 59, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Amlung, U., Hoffmann, N. & Reiners, B.** (Hrsg.). (2007). *Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik*. Weinheim: Juventa.
- Brühlmeier, A.** (2007). *Menschen bilden, Impulse zur Gestaltung des Bildungswesens nach Grundsätzen von Johann Heinrich Pestalozzi*. Baden-Dättwil: Baden-Verlag.
- Gruntz-Stoll, J. & Steiner, E.** (2008). *Tafeln klappern, Griffel kreischen. Lötschentaler Schulgeschichte(n)*. Bern: Haupt.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (Hrsg.). (2008). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: h.e.p.
- Link, J.-W. & Tosch, F.** (Hrsg.). (2007). *Bildungsgeschichte(n) in Quellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Gastager, A., Hascher, T. & Schwetz, H.** (Hrsg.). (2007). *Pädagogisches Handeln: Balancing – zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogischpsychologischem Kontext*. Landau: vep.
- OECD** (Hrsg.). (2007). *Pisa 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sambanis, M.** (2007). *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: vep.
- Zahner Rossier, C. & Holzer, T.** (2007). *Pisa 2006. Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften*. Nationaler Bericht. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Didaktik/Fachdidaktik

- Berger, R.** (2007). *Das Gruppenpuzzle im Physikunterricht der Sekundarstufe II – Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie der Motivation*. Berlin: Logos.
- Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M.** (2007). *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Science & Technology Education Library, Vol. 35*. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Gasser, P.** (2008). *Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens*. Bern: h.e.p.
- Pallasch, W. & Hameyer, U.** (2008). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim: Juventa.
- Städli, C., Grassi, A. & Obrist, W.** (2008). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: h.e.p.
- Wyss, M. & Kolb, W.** (2008). *Bausteine Deutsch. Ein Trainingsbuch für die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe*. Bern: h.e.p.

Hochschuldidaktik

- Dany, S., Szcyrba, B. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2008). *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Henningsen, B.** (2008). *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag (BWV).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Erbes, S.** (2008). *What Teachers Should Know But Textbooks Don't Show*. London: Paul Chapman.
- Ewert, F.** (2007). *Themenzentrierte Interaktion und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Grunder, H. U., Ruthemann, U., Scherer, S., Vettiger, H. & Singer, P.** (2007). *Unterricht. Verstehen, planen und gestalten, beobachten und reflektieren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ilien, A.** (2007). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, R.** (2007). *Beobachten, beurteilen und fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: vep.
- Koch, S.** (2007). *Zweisprachigkeit bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund*. Landau: vep.
- Ottom, B.** (2008). *SELVES – Schüler-, Eltern- und Lehrertrainings zur Vermittlung effektiver Selbstregulation*. Berlin: Logos.
- Samac, K., Prenner, M. & Schwetz, H.** (2007). *Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule*. Wien: facultas.wuv Universitätsverlag.

Pädagogische Psychologie

- Fried, L.** (Hrsg.). (2008). *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Ifenthaler, D., Pimay-Dummler, P. & Spector, J. M.** (Eds.). (2008). *Understanding Models for Learning and Instruction: Essays in Honor of Norbert M. Seel*. Dordrecht: Springer.
- Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V.** (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Teilband 1: Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Metzger, A.** (2008). *Lerntherapie in Theorie und Praxis*. Bern: Haupt.
- Nay, E., Grubenmann, B. & Larcher Klee, S.** (2008). *Kleinstkindbetreuung in Kindertagesstätten. Expertise für innovative Konzeptionen*. Bern: Haupt.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Bormann, I. & Haan, G.** (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüsemeyer, T. & Eubel, K.-D.** (Hrsg.). (2007). *Evaluation, Wissen, Nichtwissen. Anschlussfragen an evaluationsbasierte Steuerung. Educational Governance, Bd. 5*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhren, C.** (2007). *Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*. München: Luchterhand.
- Oelkers, J.** (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern: h.e.p.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Schley, W.** (Hrsg.). (2008). *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven*. Bern: Haupt.
- Stiehler, M.** (2007). *Konzentration statt AS(H)S-Therapie. Ein Modell nach Paul Moor*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Boekarts, M.** (2007). What Have We Learned About the Link Between Motivation and Learning/Performance? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3–4), 263–270.
- Brown, R.** (2007). Exploring the Social Positions that Students Construct Within a Classroom Community of Practice. *International Journal of Educational Research*, 46 (3–4), 116–127.
- Edlinger, H. & Hascher, T.** (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 55–70.
- Frenzel, A. & Götz, T.** (2007). Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3–4), 283–296.
- Kovalainen, M. & Kumpulainen, K.** (2007). The Social Construction of Participation in a Elementary Classroom. *International Journal of Educational Research*, 46 (3–4), 141–157.
- Rogalla, M. & Vogt, F.** (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 17–36.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J.** (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S.** (2008). The Effects of Hands-On Experience on Students' Preferences for Assessment Methods. *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 69–88.

Didaktik/Fachdidaktik

- Grosse, C. & Renkl, A.** (2007). Finding and Fixing in Worked Examples: Can This Foster Learning Outcomes? *Learning and Instruction*, 17 (6), 612–634.
- Kollar, I. & Fischer, F.** (2008). Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 49–62.
- Sfard, A.** (2007). When the Rules of Discourse Change, but Nobody Tells You: Making Sense of Mathematics Learning From a Commognitive Standpoint. *The Journal of the Learning Sciences*, 16 (4), 565–614.

Hochschuldidaktik

- De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Rijt J.** (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, Published online unter: <http://www.springerlink.com/content/j253488135v37x67/fulltext.pdf> (20. 2.2008)
- Garcia, L. & Roblin, N.** (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 104–116.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. & Middleton, H.** (2008). University academics' experiences of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science*, 36 (1), 3–16.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Albisser, S. & Kirchhoff, E.** (2007). Salute! Zur berufsgesundheitlichen Kompetenzentwicklung Studierender. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (4), 32–39.
- Lersch, R.** (2007). Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 434–446.
- Maier, U.** (2008). Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 95–117.
- Schreder, G.** (2007). Wirksames Lernen in der Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 480–488.
- Téllez, K.** (2008). What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 43–58.
- Wischer, B.** (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über programmatische Fallen im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 422–433.

Pädagogische Psychologie

- Fryer, J. & Elliot, A.** (2007). Stability and Change in Achievement Goals. *Educational Psychology*, 99 (4), 700–714.
- Hilbert, T. S. & Renkl, A.** (2008). Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: what characterizes good and poor mappers? *Instructional Science*, 36 (1), 53–74.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H.** (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Educational Psychology*, 99 (4), 761–775.
- Sparfeldt, J., Buch, S., Wirthwein, L. & Rost, D.** (2007). Zielorientierung: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (4), 165–176.
- Spinath, F., Toussaint, A., Spengler, M. & Spinath, B.** (2008). Motivation als Element schulbezogener Selbstregulation: Die Rolle genetischer Einflüsse. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 3–16.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Helmken, K.** (2008). Studentische Schülerberatung - Evaluation einer Praxisforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (1), 61–67.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Kliewer, C. & Biklen, D.** (2007). Enacting Literacy: Local Understanding, Significant Disability, and a New Frame For Educational Opportunity. *teachers college record*, 109 (12), 2579–2600.
- Preckel, F. & Eckelmann, C.** (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (1), 16–26.
- Rabold, S. & Baier, D.** (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 118–141.

Tagung «Literalität: Forschungsfeld und Bildungsaufgabe»

24. bis 29.8.2008 im Centro Stefano Franscini, Monte Verità (bei Ascona)

Lesen ist eine unverzichtbare Grundkompetenz in der Mediengesellschaft. Im Zusammenhang mit diesem prominenten Lernziel stellen sich vor allem drei wichtige Fragen: Wie können Schriftfähigkeiten breit gesichert werden? Wie können wir die Erwerbsprozesse in der Schriftlichkeit verstehen und systematisch einordnen? Wie können die Effekte von spezifischen Fördermassnahmen ermittelt und beurteilt werden?

Expertinnen und Experten aus den Bereichen Literalitätsforschung, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sowie Verantwortliche für Schule und Bildungspolitik geben in Referaten und Workshops Einblicke in aktuelle Forschungsergebnisse und die gegenwärtige Bildungsdiskussion und liefern Anstösse zur weiteren Vertiefung. Die fünftägige Konferenz ist in Schwerpunkte gegliedert und widmet sich theoretischen und methodischen Aspekten sowie der Frage der Umsetzung in eine effektive Förderpraxis.

Ziel der Tagung ist der Austausch unter Forscherinnen und Forschern in den Bereichen Lesekompetenz und Medien sowie der Dialog zwischen Forschenden und den Verantwortlichen der Schweizer Bildungspolitik und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie steht darüber hinaus weiteren Interessierten offen.

Nähere Informationen zur Tagung und zur Anmeldung finden sich im Internet:

<http://www.ph.fhnw.ch/monteverita>

<http://www.csf.ethz.ch>

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann

Universität Bern

Prof. Dr. Armin Hollenstein

Universität Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Anmeldefrist

15. Juni 2008

Tagungskosten

CHF 1'600 pauschal (inkl. Mahlzeiten und Unterkunft im Doppelzimmer)

CHF 1'800 pauschal (inkl. Mahlzeiten und Unterkunft im Einzelzimmer)

CHF 1'300 pauschal für Studierende und Angehörige des Mittelbaus (inkl. Mahlzeiten und Unterkunft im Einzelzimmer)

Tagungsbüro

Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule

Institut Forschung und Entwicklung

Sarah Steiner

Igelweid 22

5000 Aarau

062 832 02 66

sarah.steiner@fhnw.ch

Mit diesem Themenheft möchten wir die Leserinnen und Leser der Beiträge zur Lehrerbildung auch auf die folgende Tagung aufmerksam machen:

Internationale Tagung

**Lehrerinnen und Lehrer lernen
Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung**

**15. bis 17. September 2008
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt**

Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung
der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Informationen unter: <https://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt/2008>



b
UNIVERSITÄT
BERN

Internationale Tagung Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen

**4. und 5. September 2008
Universität Bern**

Veranstalter

Prof. Dr. Walter Herzog und Dr. Marianne Schüpbach
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie und
Verein Tagesschulen Schweiz

Thema

Im Rahmen der Tagung sollen zum einen die pädagogischen Ziele einer ganztägigen Bildung und Betreuung diskutiert und zum anderen der Auf- und Ausbau von Tagesstrukturen aus dem Blickwinkel von guter pädagogischer Qualität thematisiert werden. Ein Referat wird die Gelin-
gungsbedingungen von Tagesschulen aufgrund des aktuellen Forschungsstandes aufzeigen. Weitere Referate werden zentrale Qualitätsaspekte einer Tagesschule beleuchten sowie Modelle von ganztägiger Bildung und Betreuung aus verschiedenen Ländern darlegen. Zudem soll der aktuelle Stand in der Schweiz und in Deutschland in den Kantonen bzw. Bundesländern als auch in einzelnen Schulen fokussiert werden.

Referierende

Nationale und internationale Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Praxis

Zielpublikum

Personen aus Wissenschaft, Bildungsadministration, Ausbildung und pädagogischem Praxisfeld

Informationen und Auskünfte

<http://edu.unibe.ch/content/app/tagesschulen/>

Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Pädagogische Psychologie
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern
Telefon +41 (0)31 631 82 75
Telefax +41 (0)31 631 82 33
E-Mail: app@edu.unibe.ch

Ameldung

<http://edu.unibe.ch/content/app/tagesschulen/>
Anmeldeschluss: 23.8.08



Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abt. Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44, bzL@sis.unibe.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Kurt Reusser und **Peter Tremp** Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen»

Bruno Leutwyler und **Erich Ettlin** Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzeptes

Silvio Herzog Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung

Christine Böckelmann Individuelle Weiterbildung im Kontext der Personalentwicklung – Überlegungen zu unterschiedlichen Funktionen

Mandy Schiefner und **Peter Tremp** Weiterbildung als Angebot zur Professionalisierung – Impulse aus der Didaktik

Anton Strittmatter Die Professionalität und die Schulqualität stärken. Aspekte einer Weiterbildungspolitik aus Sicht des Berufsverbandes LCH

Cornelia Gräsel Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege

Andrea Lanfranchi Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden

Esther Kamm und **Christine Bieri** Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – professionstheoretische Bezugspunkte zur Konzeption der Master-Thesis in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I