

## Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess

Helmut Messner und Kurt Reusser

Im nachfolgenden Beitrag geht es um die Herausforderungen des lebenslangen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf ihre erweiterte Professionalisierung nach der Grundausbildung. Ausgehend von einer Diskussion zur Qualität professionellen Wissens von Lehrpersonen und einem konstruktivistischen Lernverständnis werden Möglichkeiten und Stützsysteme des berufsbegleitenden Lernens dargestellt, welche die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen gezielt weiterentwickeln und fördern sollen. Vor diesem Hintergrund werden Konsequenzen für die Entwicklung der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen diskutiert.

Die beruflichen Entwicklungsverläufe und Veränderungen im Verlaufe der Berufsbiografie von Lehrpersonen waren Schwerpunktthema im vorausgegangenen Heft dieser Zeitschrift (vgl. Messner & Reusser, 2000). Ausgehend von der Beschreibung und Deutung dieser beruflichen Selbstentwicklung stellt sich die Frage nach deren systematischer Förderung und Unterstützung durch Fort- und Weiterbildung im Beruf. Sie beruht ebenso wie die psychische Entwicklung auf Lernprozessen, die aus dem Zusammenspiel von persönlichen Bedürfnissen und sozialen Kontextmerkmalen resultieren. Lehrende sind deshalb in beruflicher Hinsicht über die Grundausbildung hinaus lebenslang Lernende. Eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten der Grundausbildung im Hinblick auf den Kompetenzaufbau für den Lehrerberuf besteht darin, dass eine gute Initialausbildung die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg im Sinne einer *Starthilfe* sichern soll - nicht mehr, aber auch nicht weniger. Das heisst, wer den Lehrerberuf längerfristig erfolgreich und mit persönlicher Befriedigung ausüben will, muss zielgerichtet weiterlernen. Die Differenzierung des beruflichen Selbstverständnisses und die Erlangung einer erweiterten Professionalität erfolgt über weite Strecken erst im Zuge der eigenen Berufstätigkeit (vgl. Hermann & Hertrampf, 2000). Nur in Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und berufsbegleitender Weiterbildung konstituiert sich die Lehrerbildung als Ganzes. Vor diesem Hintergrund ergeben sich eine Reihe von Fragen in Bezug auf die Berufstätigkeit als Medium des Weiterlernens: Was lernen Lehrpersonen erst im Zuge der Berufstätigkeit im schulischen Kontext? Welches sind notwendige individuelle und soziale Ressourcen und Stützsysteme für das Weiterlernen im Beruf? Wie ist das Verhältnis von individuell und institutionell organisiertem Lernen im Beruf? Durch welche sozialen Werkzeuge, Methoden und Formen der Weiterbildung kann das berufsbegleitende Lernen von Lehrpersonen systematisch gefördert und gestützt und qualifiziert begleitet werden? Wie kann krisenhaften Entwicklungen im Beruf und vorzeitigen Fixierungen beruflicher Einstellungen vorgebeugt werden? Allgemein: Durch welche Konzepte, Formen der Eigeninitiative und der sozialen Unterstützung und auf welchen Ebenen der Fort- und Weiterbildung, der Kooperation, des Austauschs und der kollegialen Partnerschaft lassen sich Kompetenzaufbau und professionelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern - jenseits von verbreiteter Beliebigkeit, Selbstbedienungsmentalität und Einzelkämpfertum - wirksam anregen und fördern?

## 1. Von der berufsbiografischen Entwicklung zum lebenslangen Lernen

Die berufsbiografische Forschungsliteratur beschreibt verschiedene Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen, die sich je nach Person und situativem Kontext unterscheiden. Analog zur traditionellen Entwicklungspsychologie mit ihren Phasenmodellen behandelt sie die Entwicklung des Lehrers tendenziell als einen Vorgang, dem man unterworfen ist, und weniger als einen Prozess der aktiven Selbstgestaltung. Vor allem aber liefert sie kaum Hinweise, wie die berufliche Entwicklung und das komplexe professionelle Handeln von Lehrpersonen systemisch unterstützt und gefördert werden kann. Mehrere Faktoren haben in den vergangenen Jahren zu einem Wechsel der Perspektive von der berufsbiographischen Entwicklungsforschung zum lebenslangen Lernen beigetragen. Einmal ist es der beschleunigte gesellschaftliche Wandel, welcher in seinen Auswirkungen auch vor der Schule nicht halt macht, und der zu Veränderungen in den Anforderungen und im Rollen- bzw. Berufsbild des Lehrers, der Lehrerin geführt hat (vgl. Day, 2000) - ein Prozess, dessen Dynamik immer noch ungebrochen hoch ist. Konstruktivistische Positionen der neueren Kognitions- und Lernforschung haben zu einem Blickwechsel auf Schule und Lehren insofern beigetragen, als der Grundvorgang des Lernens - nicht nur von Schülern, sondern auch von Lehrpersonen (!) - weniger als aussengesteuerter Prägevorgang, denn als sozial gestützter Prozess des eigenständigen, kumulativen Lernens und der Selbstentwicklung begriffen wird. Einen wichtigen Markierungspunkt in dieser Diskussion stellt der Übergang vom Bild des durch die Grundausbildung 'fertig gebildeten Lehrers' zum Bild des Lehrers als einem 'lebenslang lernenden und reflektierenden Praktiker' dar. Schliesslich zeigt die Lehrerforschung, dass viele berufsrelevante Fähigkeiten und Überzeugungen, z.B. der Selbstwirksamkeit, erst im konkreten beruflichen Kontext erworben werden (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000). Mit Bezug auf didaktische Grundfähigkeiten tritt bei adaptiv unterrichtenden Lehrpersonen die didaktische Tradition der direkten Wissensvermittlung im Ganzklassenunterricht zugunsten von mehr indirekten Formen des Lehrens, der Lernbegleitung und der Lernberatung, allgemein, eines breiteren, situativ einsetzbaren Repertoires von methodischen Formen in den Hintergrund. Schüler/innen sollen lernen, je nach Vorwissen und vorhandenen Fähigkeiten selbständig und selbstverantwortlich Wissen und Kulturtechniken zu erwerben und mit der Informationsfülle umzugehen, d.h. Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und das eigene Wissen zu organisieren und zu konsolidieren (vgl. Beck & Guldemann, 1995). Die veränderten sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Fend, 1988) beeinflussen auch das soziale Leben in der Schule und machen verstärkt sozialpädagogische Initiativen in der Schule erforderlich. Die Schule wird mit neuen erzieherischen Aufgaben (z.B. Gesundheitserziehung, Gewaltprävention, Medienerziehung) konfrontiert, die neue Qualifikationen erfordern. Die Veränderung der Bildungs- und Erziehungsziele bedingt mittelbar auch einen Wandel der Unterrichtsmethoden und Erziehungsstile. Die Vorbereitung auf diese sich rasch verändernde berufliche Situation des Lehrers/der Lehrerin kann durch die Grundausbildung nicht mehr gesichert werden. Die Anpassung an die sich fortwährend verändernden beruflichen Anforderungen und Aufgaben in Schule und Unterricht gelingt nur über kognitive und emotionale Lernprozesse im beruflichen Kontext. Damit verändert sich die Funktion der Grundaus-

bildung. Sie sichert nicht mehr die berufliche Qualifikation für ein ganzes Lehrerleben, sondern schafft die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg und das selbständige Weiterlernen im Beruf.

## 2. Wandel der Professionalität und berufliches Wissen

### 2.1 Wandel des professionellen Selbstverständnisses

Aus der berufsbiografischen Forschung wissen wir, dass grundlegende Einstellungen und wirksame Lehrstrategien bzw. Routinen erst im Zuge der selbstverantwortlichen Berufstätigkeit im konkreten Kontext ('on the job') erworben werden. Das berufliche Lernen umfasst dabei kognitive (fachliches und fachpädagogisches Wissen), emotionale (Motivation, Selbstvertrauen) und praktische (methodisches Handwerk, didaktische Kommunikation) Dimensionen beruflichen Handelns. Es ist eng mit einem erweiterten Verständnis von Professionalität verknüpft, das durch die Ansprüche des Schulsystems, des Schulteams und den Profilen individueller Klassen und Lehrerpersönlichkeiten definiert ist, und es unterliegt wie das Schul- und Erziehungsverständnis ebenso dem historischen und gesellschaftlichen Wandel. Hargreaves (2000) unterscheidet für den angelsächsischen Raum vier historische Stadien der professionellen Entwicklung des Lehrberufs: das 'vor-professionelle Stadium', das 'Stadium des autonomen Professionals', das Stadium der 'kollegialen Professionalität' und das 'nach-professionelle (postmoderne) Stadium'. In von den Autoren dieses Textes vorgenommener freier Variation und Anpassung stellen die Stadien auch für hiesige Verhältnisse ein brauchbares Deutungsmuster für vergangene und gegenwärtige Entwicklungen dar:

Im *vor-professionellen Stadium* wird die Lehrtätigkeit durch ein Set von tradierten Praktiken des Unterrichtens und Strategien des Gruppenmanagements für den Klassenunterricht definiert. Diese Praktiken und Strategien des Klassenunterrichts werden durch die Nachahmung von Vorbildern bzw. Meisterlehrer/innen tradiert und eingeübt. Die Inhalte und Formen des Unterrichts sind technisch relativ einfach und selbstverständlich. Sie entsprechen noch weitgehend den Lehrformen (Erzählen, Vorzeigen-Nachmachen, Probieren in der Handlung), wie sie in den elementaren Lebens-tätigkeiten vorgebildet und auffindbar sind (vgl. Aebli, 1987). Dementsprechend sind die Zulassungskriterien zum Lehrberuf wenig anspruchsvoll und auch die Entlohnung der Lehrtätigkeit ist in diesem Stadium elementar-praktischer Professionalität eher bescheiden.

Im Stadium der *autonomen professionellen Lehrtätigkeit* werden die Ziele und Inhalte des Unterrichts durch differenzierte Lehrpläne und Curricula vorgegeben, die Art und Weise der Vermittlung wird jedoch den Lehrpersonen überlassen (Methodenfreiheit). In Grossbritannien und andern Ländern - zunehmend aber auch hierzulande (TIMSS, PISA) - wird mit standardisierten Erfolgskontrollen versucht, die Wirksamkeit von Programmen und Methoden festzustellen und der rationalen Kontrolle und Qualitätsprüfung zu unterziehen. Die Lehrperson wird in diesem Verständnis noch als Allrounder und 'Einzelkämpfer' gesehen, die jedoch über eine je nach Schultyp mehr oder weniger breite, in jedem Fall aber zunehmend anspruchsvolle fachliche und didaktische Expertise verfügt. Dementsprechend werden die Zulassungsstandards zum

Lehrberuf angehoben, strukturierte Lehrbildungsgänge geschaffen, die Wissenschaftsorientierung und Akademisierung der Lehrerbildung vorangetrieben, und es wird auch eine wirtschaftliche Besserstellung der Lehrtätigkeit erreicht.

Der raschen Wandel der Lehrinhalte und Curricula und die in kultureller und sozialer Hinsicht zunehmend heterogene Schülerpopulation als Folge von Migration und gesellschaftlichem Wandel, sowie neue Formen der Lernorganisation (z.B. Adaptivität, Sonderbehandlung bzw. Integration von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Lernbedürfnissen) erfordern ein neues - systemisch-kulturelle Aspekte von Bildung einschliessendes - Verständnis von Kompetenz und Professionalität. Die einzelne Lehrperson ist allein überfordert, wenn sie all diese Aufgaben meistern soll. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben kann nur im Team erfolgen, das über unterschiedliche fachliche und pädagogische (z.B. sonderpädagogische) Kompetenzen verfügt. An die Stelle des "Einzelkämpfers" tritt in dieser Phase das professionelle Team. Hargreaves (S. 162) spricht vom Stadium der *kollegialen Professionalität*. Zum Teil lokal erarbeitete Qualifikationsprofile und Schulleitbilder lösen die primär fach- und lehrplanbezogenen Standards für die Lehrtätigkeit ab oder präzisieren sie.

Ein viertes Stadium - Hargreaves spricht von einem *post-professionellem oder postmodernem Stadium* - kündigt sich dort an, wo neue Informationstechnologien und Medien das Wissensvermittlungsmonopol der Schule relativieren und in Frage stellen. In einem liberalisierten Bildungsangebot entscheidet zudem auch der Markt über die Lernangebote und die Bildungsinhalte. Lernmaterialien und Lernsoftware brechen immer stärker das Lehrmonopol von Lehrpersonen. So lassen sich elementarmathematische Fertigkeiten mit real existierenden guten Computerprogrammen vermutlich schon heute bei vielen Kindern effizienter und mit weniger unerwünschten pädagogischen Nebenwirkungen durcharbeiten und üben als dies ein Lehrer/eine Lehrerin unter Bedingungen von Heterogenität im Ganzklassenunterricht zu bewerkstelligen vermag. Diese Liberalisierungstendenzen im Bildungsbereich haben zur Folge, dass die Kräfte des Marktes auch für die finanziellen Zuwendungen und die Lehrerwahlen massgebend werden. Dies birgt längerfristig die Gefahr einer De-Professionalisierung des Lehrberufs.

Bezogen auf unsere Verhältnisse ist zur Zeit ein Übergang vom Stadium des professionellen Einzelkämpfers zum professionellen Team im Lehrberuf festzustellen. Die didaktische und pädagogische Tätigkeit wird verstärkt als eine kollegiale verstanden. Dies bedingt einerseits eine gewisse Spezialisierung im fachlichen und pädagogischen Bereich, andererseits erfordert die Zusammenarbeit im Team neue soziale Fähigkeiten und Ressourcen.

## 2.2 Welches Wissen brauchen Lehrer? Wandel in der Bestimmung der Qualität professionellen Wissens

Eine weiterer Bezugspunkt für das berufliche Lernen ist das professionelle Wissen und Können, das für den Lehrberuf als relevant angesehen wird. In vielen akademischen Berufen (z.B. Ärzte, Juristen, Architekten, Ingenieure) "gibt es einen geordneten Zusammenhang von wissenschaftlich-theoretischem und berufs-praktischem Wissen, von berufsbezogenem Grundlagen- und Anwendungswissen, von empirisch kontrolliertem generalisiertem Handlungswissen und situativ begründeter Einzeler-

fahrung" (Herrmann & Hertramph, 2000, S. 39). Im Lehrberuf ist dies nicht der Fall, und es ist fraglich, ob dies in einem *strengen und technischen Sinn* überhaupt zu erreichen ist, wenn man Professionalitätskriterien wie jene der Medizin verwendet. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Pädagogik und (Fach-) Didaktik "eine neue Technologie" wie die Medizin entwickeln, ist jedenfalls gering (Soder, 1990; zit. nach Hargreaves & Goodson, 1996, p. 6). Pädagogik und Lehrerbildung verfügen zudem auch über keine Kasuistik, wie sie in der Medizin und in der Jurisprudenz selbstverständlich sind. Wie die Studie von Oelkers und Oser (2000) zeigt, werden die Ausbildungsinhalte in der Lehrerbildung in der Wahrnehmung von Studierenden auch bei uns als inhaltlich relativ beliebig, jedenfalls weit entfernt von einem in der Profession verankerten Kerncurriculum oder Kanon, wahrgenommen. Auf diesem Hintergrund ist die Forderung nach der Entwicklung von verbindlichen Ausbildungsstandards für den Lehrberuf zu sehen (vgl. Oser, 1997). Ein eindrückliches Beispiel von über ebenfalls beliebige Tugendkataloge und Kriterienlisten hinausgehenden Ausbildungsstandards stellen die jüngst publizierten "Principles and Standards for School Mathematics" des National Council of Teachers of Mathematics' (NCTM, 2000) dar. In einem beispielhaften Effort wurde durch die Gemeinschaft von Fachdidaktikern, Unterrichtsexperten und Praktikern unter Einbezug der aktuellen Lehr-Lernforschung ein Set von fachpädagogischen Unterrichts- und Ausbildungsstandards entwickelt. Den konkret ausgearbeiteten, auf begründeten Prinzipien des Lernens basierenden Standards sind in der Lehrerbildung verwendbare Ankerbeispiele und Anregungen beigefügt.

Welche *Form* das inhaltliche und prozedurale Wissen von Lehrpersonen annehmen soll,<sup>1</sup> d.h. was unter fruchtbarem professionellem Wissen verstanden wird, hängt davon ab, wie die Beziehung von Disziplin und Profession, von Wissen und beruflicher Praxis gesehen wird. Im Folgenden unterscheiden wir drei Wissensformen, die in der Art der Gestaltung von Ausbildungsinhalten, in unterschiedlichen Bildern des beruflichen Lernens, in den Vorstellungen über die Lehrerrolle sowie in Modellen und Initiativen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ihren Ausdruck finden. In Anlehnung an eine Unterscheidung von Cochran-Smith and Lytle (1999)<sup>2</sup> bezeichnen wir sie hier als: 'Wissen *ÜBER* die Praxis', 'Wissen *IN* bzw. *AUS* der Praxis' und 'Wissen *FÜR* die Praxis'. Die drei Wissensformen, denen unterschiedliche Verständnisse der Beziehung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung von Lehrpersonen zugrunde liegen, lassen sich skizzenhaft wie folgt charakterisieren:

Der Konzeption "*Wissen ÜBER die Praxis*" liegt die Vorstellung zugrunde, dass erworbenes fachliches und didaktisches Wissen - z.B. pädagogisch-psychologisches Wissen über Lehr-Lernprozesse und ihre kontextuellen Bedingungen - mehr oder weniger direkt zu einer besseren Lehrpraxis führt. Das Berufswissen muss zuerst in den Kopf, bevor und damit es (später) handlungswirksam wird. Explizit erworbenes Wissen stellt die Basis für professionelles Handeln dar, bzw. berufliches Handeln wird als Anwendung von Wissen verstanden (*Wissens-Anwendungs-Modell profes-*

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu das anregende Buch von Rumpf & Kranich (2000).

<sup>2</sup> Cochran-Smith and Lytle (1999) setzen die Akzente etwas anders und unterscheiden die Wissensformen: 'knowledge for practice', 'knowledge in practice' und 'knowledge of practice'.

sioneller Kompetenz). Dabei ist sowohl das fachliche (disziplinäre) Wissen als auch das pädagogische Wissen über wirksame Lehrstrategien gemeint, das Lehrpersonen erwerben und später in ihrer Praxis kontextbezogen anwenden sollen. Das Ziel der Lehrerbildung besteht nach dieser Konzeption darin, das notwendige fachliche Wissen unter Bezugnahme auf Wissenschaft und Lehrkunstregeln bereit zu stellen und zu vermitteln, z.B. Kriterien und Standards für die Auswahl von Inhalten und Zielen, oder pädagogisch-psychologisch fundierte Strategien des Lehrens und des Klassenmanagements. Das Konzept des 'Wissens ÜBER die Praxis' stösst dort an seine Grenzen, wo verbal und akademisch vermitteltes theoretisches Wissen, welches meist die Form allgemeinen und situationsunabhängigen Regelwissens aufweist, sich sehr häufig als 'träges Wissen' erweist, welches in der Praxis bzw. beim Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991) nur selten spontan umgesetzt wird. Das heisst, aus der angestrebten Verhaltenswirksamkeit wird ein blosses *Bescheidwissen über die Praxis*. Problematisch ist darüber hinaus die implizite Annahme einer *Deduktionsbeziehung* zwischen Wissen und Handeln, zwischen Denken und Tun, was im Prinzip einer *technologischen* Interpretation des Verhältnisses von Theorie und Praxis gleichkommt. Dass theoretisch vermitteltes und verstandenes Wissen, wenn nicht sofort und automatisch, so doch später und jedenfalls ohne grössere Schwierigkeiten handlungswirksam wird, ist ebenfalls die stillschweigende Wunschvoraussetzung jeder akademischen Bildung. Wie weit demgegenüber der Weg vom Wissen zum Handeln tatsächlich ist, wird als Problem häufig verdrängt - dies obwohl vorhandene Einsichten und Erfahrungen für eine Didaktik der Lehrerbildung eigentlich nicht folgenlos bleiben sollten.

Aus einer zweiten Perspektive, dem Modell des "Wissens *IN* der Praxis" spiegelt sich das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen in ihren Entscheidungen und Urteilen, in ihren Überlegungen und Begründungen des unterrichtlichen Handelns, in ihren Fragestellungen und Wahrnehmungen zum Unterrichtsverlauf, kurz: in ihrem praktisch gewordenen pädagogischen Handlungswissen (*Inhärenz-Modell des professionellen Wissens*). Berufswissen wird durch Nachahmung und durch eigene Erfahrung, d.h. durch Nachdenken sowie mehr oder weniger gezielte praktische Versuche im Verlauf der Berufstätigkeit erworben und vertieft. Weiterlernen im Beruf heisst in dieser Perspektive, Gelegenheiten wahrnehmen bzw. in der Lehrer(weiter)bildung anbieten, das eigene Handeln zu reflektieren und problembezogen weiterzuentwickeln. Lehren wird nach diesem Verständnis analog zu anderen praktischen Design-Berufen (Architektur, Chirurgie) als gestalterische Tätigkeit aufgefasst, die nicht einfach in der Anwendung von Wissen und von Techniken besteht, sondern in spezifischen Situationen eigenständige und kreative Problemlösungen, situativ abwägendes und angepasstes Handeln erfordert. Diese Konzeption beruflichen Lernens rückt auch die 'subjektiven Theorien' (Dann, 1994) bzw. die handlungsleitenden Kognitionen von Lehrpersonen ins Zentrum und zielt auf deren zielbezogene Weiterentwicklung durch Bewusstmachung und sozialen Austausch - durch reflexive Praxis. Das Problem einer 'Didaktik des Abholens' der Lernenden bei ihren 'subjektiven Theorien' (vgl. Füglistner, 1984; Reusser, 1989) besteht allerdings darin, dass subjektive handlungsleitende Kognitionen (intuitive Theorien, Erfahrungswissen) nur schwer reflexiv zugänglich sind - mit Polanyi (1958): "tacit knowledge cannot be

critical" - und ihre Bewusstmachung ebenfalls nicht automatisch zu einer Verbesserung des Handelns führt. Zudem verfügt die Profession der Pädagogen nur sehr bedingt über eine Fachsprache, welche eine überindividuelle Artikulation reflexiv gewonnenen Wissens erleichtert.

Die dritte Konzeption des beruflichen Wissens, die hier als "*Wissen FÜR die Praxis bzw. FÜR beruflich Handelnde und Problemlöserinnen*" bezeichnet wird, zielt auf eine *Integration* der beiden ersten Formen. Aus der Perspektive des Erwerbs von theoretischem Wissen über Lehr-Lernprozesse bedeutet dies, dass pädagogisches Inhaltswissen nur dann verhaltenswirksam wird, wenn es tief assimiliert, d.h. in die Verhaltensstrukturen einer Person integriert und damit personalisiert worden ist. Aus der Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenz durch praktische Erfahrung und ihrer individuellen Verarbeitung bedeutet diese Integration, dass produktives Lernen in anspruchsvollen Berufen auch begrifflicher Mittel, d.h. überindividuell abgesicherten, wissenschaftlichen Wissens, bedarf. Ein Theorie- *und* Praxiselemente, Regel- *und* Situationsbezüge, allgemeine Form *und* spezifische Kontextbedingungen gleichermaßen integrierendes professionelles Wissen bildet nicht nur die Basis für ein situativ flexibles berufliches Handeln, sondern auch den Rahmen zum Verständnis des eigenen beruflichen Handelns und seiner Einordnung in grössere Zusammenhänge. Lehrpersonen erweitern und verändern ihr praxiswirksames Wissen im Verlaufe der Berufstätigkeit durch eigenes Nachdenken, durch reflexive Praxis. Dazu gehört die permanente Korrektur und Evaluation des eigenen Handelns in konkreten Situationen ebenso wie der Austausch mit Berufspartnern (Fremderfahrungen) und die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen und theoretischen Positionen. Mit Bezug auf die theoretische Bildung von Lehrpersonen geht es dabei weniger um den Erwerb von Theorien als um den Habitus der Reflexion, der durch die Auseinandersetzung mit Begriffen und theoretischen Standpunkten erworben und gefestigt werden soll. Mit Heimann (1962, nach Reich, 1977, S. 136 f.): "Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. 'Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten'. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung. [...] Die Ausbildung kann nicht allein verbal erfolgen, vielmehr ist ein 'didaktisches Exerzitium' notwendig, um das didaktische Bezugsfeld und das theoretische Bewusstsein leistungsfähig zu entwickeln." Dass sich eine solche Ausbildung weder durch praxisferne Vorlesungen noch durch theorieblinde Praktika realisieren lässt, liegt auf der Hand. In diesem Sinne hat bereits Dewey (1904, 1995) das Prinzip einer theoriebezogenen *und* situierten Lehrerbildung vertreten, einer Ausbildung, wonach anstelle eines traditionellen, auf der unreflektierten Imitation von Meisterlehrern und Musterlektionen beruhenden Lehrlingsmodells<sup>3</sup>, aber auch anstelle eines unverknüpft daneben stehenden theoretischen Unterrichts, eine *Laborkonzeption* der Lehrerbildung treten soll. Das Berufswissen muss sich nach diesem Modell des Lernens immer wieder einerseits der

---

<sup>3</sup> Ein primär auf dem Prozess der Imitation basierendes traditionelles 'Lehrlingsmodell' ist nicht zu verwechseln mit der Konzeption einer 'cognitive apprenticeship', welcher ein reflexives Verständnis von Verhaltensmodellierung, Coaching, Fading (zurücktreten, Ausblenden der Steuerung durch den Instruktor), und Artikulation zugrunde liegt (vgl. z.B. Reusser, 1995).

Bewährung in praktischen Situationen unterziehen, andererseits erfährt es durch die an Begriffen und Theorien orientierte Reflexion über die Ziele und ablaufenden Prozesse des Lehrens und Lernens die Impulse zu seiner lebenslangen Weiterentwicklung.

### 3. Von der traditionellen Wissensvermittlung zum reflexiven und situierten Lernen

Worauf beruhen die Entwicklung und der Erhalt der Kompetenzen von Lehrpersonen im Beruf? Dass ein praxisisolierter Erwerb von Theoriewissen (was dem 'Habitus akademischer Bildung' entspricht) nicht automatisch zu Handlungswirksamkeit führt, ist aus der Transfer- und Handlungsforschung bekannt - und entspricht zudem der Erfahrung, die wohl alle Lehrerbildner machen. Dass praktische Erfahrung allein ebenfalls noch keinen Zuwachs an professioneller Kompetenz garantiert, hat bereits Herbart in seinen Vorlesungen über Pädagogik (1802) festgehalten:

"Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? ... [Es] ist denn ... oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Masse von der pädagogischen Praxis" (Herbart, 1964, S. 284).

Technische Routinebildung durch unbewusste Erfahrung und unreflektierte Übung bewirkt oftmals eine Fixierung des beruflichen Handelns und erschwert ein flexibles problemgerechtes Handeln in neuen Situationen. Umgekehrt garantiert die explizite Vermittlung fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Theoriewissens ebenfalls keine Verbesserung der beruflichen Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zu situativ abwägendem Handeln. Praktische Erfahrung lässt sich nicht durch die direkte Vermittlung von Regelwissen ersetzen. Bloss theoretisch vermitteltes Wissen verändert die Wahrnehmung, Denken und Handeln der Lehrpersonen im Berufsalltag nicht automatisch. Das Modell eines passiv erfahrenen Wissenserwerbs wird deshalb in der Lernpsychologie seit langem durch das Paradigma der Wissenskonstruktion abgelöst. Berufliches Lernen wird wie das kognitive Lernen allgemein als ein konstruktiver Prozess verstanden, der kontextgebunden ('situiert'), durch sozialen Austausch (kooperativ) und über weite Strecken auch selbstgesteuert erfolgt (vgl. Putnam & Borko, 2000). So wie kein Lehrer seinen Schülern ihre Konstruktionsprozesse abnehmen kann, so kann auch Lehrerbildung nicht nach passiven Mustern des Kompetenzerwerbs betrieben werden.

Im Lichte dieses konstruktivistischen Lernverständnisses erwerben Lehrpersonen neues Wissen, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren oder neu organisieren, um adäquater handeln zu können. Einer der geistigen Väter dieses Lernverständnisses ist Jean Piaget (1947), der in seiner genetischen Epistemologie die Wechselwirkung von Assimilation und Akkomodation im Dienste der besseren Passung kognitiver Strukturen in konkreten Handlungs- und Problemsituationen als



konstitutiv für die Erkenntnisbildung postuliert hat. Berufliche Wissensentwicklung erfordert demzufolge konkrete Lernanlässe, in denen das vorhandene (Erfahrungs-) Wissen mit neuen Wissensangeboten und Interpretationen verknüpft wird. Das konstruktivistische Lernverständnis ist zudem eng verknüpft mit der Vorstellung selbstgesteuerten und reflexiven Lernens, wonach das Lernen erfolgreich nur durch eigene Ziele und Motive ausgelöst und gesteuert werden kann.

Dekontextualisiertes (allgemeines, rein abstraktes) Berufswissen ist in konkreten Situationen in der Regel wenig hilfreich, weil es unter dem Druck des Alltagshandelns nicht zur Anwendung gelangt (vgl. Wahl, 1991). Das lernpsychologische Konzept des *situierten Lernens* geht deshalb davon aus, dass beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in realitätsnahen Situationen erfolgt, die gemeinsam reflektiert und unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Konzepte und Modelle geklärt werden.<sup>4</sup> Nun sind berufliche Situationen immer wieder verschieden, so dass jede Situation letztlich vom Handelnden neu analysiert und interpretiert werden muss. Wissenschaftliche Konzepte bilden dabei einen heuristisch fruchtbaren Such- und Assimilationsraster, der es ermöglicht, eigene Hypothesen und Deutungsmuster zu finden und Fragen zu stellen.

Wissen hat immer auch genuin *sozialen* Charakter, d.h. es wird *ko-konstruiert* und sozial geteilt (socially shared knowledge) und beruht auf Austausch und Verständigung mit anderen Personen (vgl. Reusser, im Druck). In jeder Profession, die wissenschaftliche und kulturell-handlungspraktische Dimensionen aufweist, ist der fachsprachliche Austausch und die Intersubjektivität von Erkenntnissen ein grundlegendes Wahrheits- und Gütekriterium. Lernpartnerschaften und Lerntandems, gemeinsame Planungs- und Fallbesprechungen - allgemein: kooperative Formen des Lernens - bieten deshalb fruchtbare Anlässe für die Wissensentwicklung. Eva M. Schmidt belegt anhand einer Evaluationsstudie in der Erwachsenenbildung, dass soziale Unterstützung und Austausch sowohl für das inhaltliche Lernen als auch für die Motivation eine wichtige Rahmenbedingung darstellen (Schmidt & Wahl, 1999).

Im Zuge der Spezialisierung wird professionelles Wissen aber auch zum *verteilten* Wissen (distributed knowledge), das auf verschiedene Personen und Instanzen aufgeteilt ist. Nicht jeder oder jede ist in allen Bereichen gleich kompetent. Es findet notwendigerweise eine gewisse Spezialisierung des Professionswissens statt, welche die Zusammenarbeit von verschiedenen Spezialisten erfordert. Ein Beispiel dafür ist die Medizin, die im Zuge der Professionalisierung zu einer Spezialisierung verschiedener Bereiche geführt hat (z.B. Innere Medizin, Augenheilkunde, Hausarztmedizin). Ähnliche Spezialisierungen zeichnen sich auch im Lehrberuf ab, zum Beispiel als stufenspezifische und aufgabenbezogene Spezialisierungen (z.B. Sonderpädagogen, Sozialpädagogen).

---

<sup>4</sup> Nach dem Paradigma der 'situated cognition' (Resnick, 1987; vgl. für einen Überblick Graesel, 1997, 32 ff.) gibt es kaum ein von Situationen losgelöstes, allgemeines oder formales Wissen - eine Auffassung, die durch die ernüchternden Ergebnisse der Transferforschung zumindest teilweise gestützt wird. Wissen wird immer in bestimmten Situationen aufgebaut und bleibt auch als gespeichertes Gedächtniswissen sehr stark mit den ursprünglichen Lernsituationen verknüpft; es kann demzufolge auch immer nur situationsspezifisch (und nicht allgemein und breit, wie wir dies als Lehrer und Ausbilder gerne hätten) genutzt werden. Um eine breite Nutzbarkeit eines Begriffs, einer Strategie zu ermöglichen, muss diese/r an vielen verschiedenen Beispielen - *situiert* - durchgearbeitet werden.

Schön (1983) interpretiert die professionelle Entwicklung im Lehrberuf als Selbstentwicklung, welche durch reflexive und metakognitive Prozesse ausgelöst und in Gang gehalten wird. Das diesem Konzept zugrunde liegende Menschenbild sieht die Lehrperson nicht als Reiz-Reaktions-Objekt, sondern als urteils- und entscheidungsfähiges, reflexives Subjekt, welches sein berufliches Handeln in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und mit konkreten Anforderungen selber weiterentwickelt (vgl. Mutzeck, 1999, S. 232 ff.). Lehrerhandeln ist in diesem Verständnis kein bloss gewohnheitsmässiges Tun, sondern ein durch explizites und implizites Wissen gesteuertes intelligentes Handeln, das sich auf vielfältige 'Reflexionen-in-der-Handlung' abstützt. Entsprechend dem von Dewey (1933) eingeführten Bild des 'reflective practitioner' bildet das intelligente Nachdenken über das eigene und fremde Handeln den zentralen Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung. Reflexion wird dabei definiert als "active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends" (Dewey, 1933, S. 9). Reflexives Lernen findet vor allem in Situationen der Ratlosigkeit statt, wenn Zweifel, Unklarheiten oder Widersprüche das eigene Handeln blockieren. Gerade in solchen Situationen kann das gemeinsame Nachdenken in der Gruppe oder der Austausch mit Fachleuten die eigene professionelle Entwicklung weiterbringen.

#### 4. Möglichkeiten und Bedingungen professionellen Lernens im Beruf

Das Nachdenken und Sprechen über die eigene berufliche Tätigkeit gilt in der neueren Diskussion (vgl. Dick, 1994; Wilson & Berne, 1999) als Schlüssel des professionellen Lernens und der beruflichen Entwicklung. Wie kann reflexives Lernen im Berufsfeld der Schule systematisch unterstützt und gefördert werden? Welches sind notwendige Bedingungen und Ressourcen dafür? In der Forschungsliteratur werden verschiedene Ansätze und Formen untersucht und beschrieben.

##### 4.1 Kooperatives und dialogisches Lernen im Beruf

Kooperative Lernformen stellen wirksame Lernsettings für berufliche Lernprozesse in sozialen Berufen dar (Wahl, 1991; Mutzeck, 1999). Von kooperativem Lernen spricht man, wenn zwei oder mehr Personen strukturiert zusammenarbeiten mit dem Ziel, etwas zu lernen (vgl. Huber, 1999). Anlässe dieses Lernens können die gemeinsame Bearbeitung von berufsrelevanten Themen und Texten oder 'Fallbesprechungen' aus der eigenen Praxis sein. Eine methodisch strukturierte Form des kooperativen Lernens in der Erwachsenenbildung ist das Modell der "Kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) von Wahl, das aus einer speziellen Form von Tandem- und Kleingruppenarbeit besteht. Diese Form kooperativen Lernens hilft nicht nur, Praxisprobleme zu bewältigen, sondern kann darüber hinaus als flankierende Massnahme auf dem weiten Weg vom Wissen zum Handeln eingesetzt werden (Wahl, 1991). Der Austausch in der Kleingruppe bildet eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Regelwissens in die Praxis (Schmidt & Wahl, 1999). Auch das Modell der "Kooperativen Praxisberatung" von Mutzeck (1996) zielt in eine ähnliche Richtung. Es wird als strukturierte Beratungsform beschrieben, die hilft, das eigene Handeln besser zu verstehen und zu verändern, indem nicht nur das beobachtbare Verhalten

betrachtet (Aussenperspektive), sondern insbesondere die Innensicht des Handelnden, seine Gedanken und Gefühle, exploriert werden (Mutzeck, in diesem Heft). Auch die Gruppen- oder Team-Supervision von Belardi (1998) ist eine Form der Beratung und Weiterbildung in sozialen Berufen. Sie kann in einer Zweierbeziehung zwischen Supervisor und Supervisandem oder in einer Praxisgruppe erfolgen. Gegenstand der Supervision oder Praxisberatung sind subjektive Wahrnehmungen, Gedanken und Interpretationen zu erlebten Praxisproblemen und Handlungen im Berufsalltag.

Eine weitere Form kooperativen Lernens sind *Lernpartnerschaften* (vgl. Day, 1999, Kapitel 8; Achermann u.a., 2000). Begriff und Funktion der Lernpartnerschaft werden in der Literatur noch relativ offen gefasst. Achermann spricht von Lernpartnerschaften, wenn Lehrpersonen zu zweit (als Tandem) oder in kleinen Gruppen zusammenarbeiten und ihre je individuellen Sichtweisen und Wahrnehmungen zu beruflichen Problemsituationen austauschen. Tandem, Qualitätszirkel, Intervisions- oder Praxisgruppe sind Namen für solche Lernpartnerschaften, die sich in ihrer alltäglichen Arbeit durch gemeinsame Planung und Kooperation unterstützen. Dies bedingt, dass die eigenen Ziele, Annahmen und Vorgehensweisen explizit gemacht und verglichen werden. Auf diese Weise wird ein Erfahrungslernen ermöglicht, das als Zyklus mit vier Phasen beschrieben wird: Planen einer Handlung, Handeln, Wahrnehmung und Interpretation, Verstehen der Handlung und ihrer Wirkungen (vgl. Achermann u.a., 2000, S. 6). Durch die Reflexion der Planungsziele, durch Perspektivenwechsel und die gemeinsame Suche nach Lösungen erfolgt eine Differenzierung und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Handlungskonzepte. Lernpartnerschaften funktionieren in der Regel ohne externe Leitung und Unterstützung. Bei der kollegialen Praxisberatung ist dies anders. Hier übernimmt ein externer Supervisor oder ein Gruppenmitglied selbst die Leitung der Gruppe. Die kollegiale Praxisberatung findet entweder in heterogen zusammengesetzten Praxisgruppen aus unterschiedlichen Kollegien oder als Team-Supervision innerhalb eines bestimmten Kollegiums statt. Die Leitung der Gruppe kann mit zunehmender Erfahrung auch ein Mitglied der jeweiligen Praxisgruppe übernehmen.

Ein wichtiges Einsatzgebiet der kollegialen Praxisberatung bzw. Gruppensupervision ist die *Berufseinführung*, welche Lehrerinnen und Lehrer im ersten Berufsjahr bei der Bewältigung der Komplexität des Berufsalltags und der anstehenden unterrichtlichen Aufgaben und Problemsituationen gezielt unterstützt und begleitet (Wyrsh, in diesem Heft).

In der Schweiz hat Dick (1994) didaktische Konzepte entwickelt und bekannt gemacht, welche die Reflexion von beruflichen Erfahrungen und Überlegungen ins Zentrum der Aus- und Fortbildung stellen. Er wählte dafür eine ethnografische Interviewtechnik, mit welcher Studierende erfahrene Lehrpersonen anhand standardisierter Unterrichtssituationen und beruflicher Problemstellungen befragten. Dadurch sollten das Bild der befragten und fragenden Lehrperson erweitert und ihre impliziten Gedanken und Überlegungen sichtbar gemacht werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, das implizite professionelle Wissen von Lehrpersonen sichtbar zu machen und zu reflektieren. Allgemein handelt es sich hierbei um eine Form dialogischen Lernens im Beruf.

#### 4.2 Berufliches Lernen durch Handlungsforschung

Die Aktions- oder Handlungsforschung von Lehrpersonen wird als weitere Professionalisierungsstrategie angesehen, durch die der Aufbau von Handlungskompetenzen in komplexen Berufssituationen unterstützt werden kann (Altrichter, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Unter Aktions- oder Handlungsforschung versteht Altrichter eine umfassende Strategie für forschendes Lernen und Entwicklungsarbeiten für die eigene Praxis. Dieses Konzept ist eine Antwort auf die vielfach bestätigte Tatsache, dass der Umgang mit komplexen Situationen oder die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns weder durch die Anwendung von theoretischem Wissen allein noch durch das isolierte Training spezifischer Lehrfertigkeiten erreicht werden kann (vgl. Dick, 1994, S. 31). Die eigene Handlungskompetenz entwickeln Lehrpersonen weiter, indem sie ihre eigene Praxis untersuchen und neue Lernumgebungen bzw. Vorgehensweisen entwickeln und systematisch erproben. Dabei benutzen sie verschiedene, vorwiegend qualitative Methoden zum Sammeln und Analysieren von Daten im Unterrichtsfeld (Altrichter & Posch, 1990). Auch die Mitarbeit bei der Entwicklung und Erprobung von Lehrmitteln und Unterrichtsmaterialien kann als eine Form der Handlungsforschung von Lehrpersonen aufgefasst werden. Häufig basieren solche Projekte auf der Zusammenarbeit von Fachleuten in der pädagogischen Forschung mit Lehrpersonen im Feld. Lehrpersonen sind in solchen Projekten jedoch nicht nur Objekte der Forschung, sondern eigenverantwortliche Partner und Träger von Forschungsinitiativen. Durch die Teilnahme an solchen Projekten werden Lehrpersonen ermutigt, eigene Ideen ernst zu nehmen, Fragen zu stellen und das eigene Handeln kritisch zu prüfen und zu verändern.

#### 4.3 Selbstevaluation und Unterrichtsentwicklung

Ein weiteres wichtiges Instrument der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen ist die Selbstevaluation des eigenen unterrichtlichen Handelns (Burkhard, 1999; Kunz, in diesem Heft). Die Selbstevaluation von Lehrpersonen stützt sich dabei auf Daten, die sich auf Rückmeldungen der Schüler/innen oder Kursteilnehmer/innen zu einzelnen Aspekten der erlebten Unterrichts- oder Kursarbeit beziehen (für einen Überblick über empirische Studien zur Validität von Verfahren zur Evaluation von Lehrveranstaltungen durch Studierende im englischen Sprachraum vgl. Greenwald, 1997). Fast jede Universität und viele höhere Schulen haben zu diesem Zweck in den vergangenen Jahren Instrumente entwickelt (vgl. u.a. Rindermann & Amelang, 1994; Verbeek & Balogh, 1995; König & Kappeler, 1988), welche qualitative und quantitative Daten zur Wahrnehmung und Einschätzung des Unterrichts durch Studierende und Seminarteilnehmer/innen liefern. Viele dieser Evaluationsverfahren (z.B. Fragebögen) geben ein aktuelles Stimmungsbild der Kursgruppe wieder, das für die Qualitätsentwicklung noch wenig ergiebig ist. Erst durch die gemeinsame Analyse der Ergebnisse in einer Kursgruppe oder Klasse können die Stärken und Schwächen des gemeinsamen Unterrichts identifiziert und zugeschrieben werden. Diese Prozesse funktionieren nur dann, wenn eine gewisse Verbindlichkeit besteht und der Erfolg der Massnahmen auch verifiziert wird. Dies ist auch der Grundgedanke des 'Förderorientierten Qualifikationssystems' (FQS), wie es vom Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer als Alternative zu 'Lohnwirksamen Qualifikationssystemen'

(LQS) vorgeschlagen wird. Konzepte der Selbstevaluation und der Selbstentwicklung sind inzwischen selbstverständlicher Bestandteil der Langzeit- oder Intensivfortbildung für berufstätige Lehrpersonen geworden (vgl. Joss, in diesem Heft). Ausgehend von einer teamgestützten beruflichen Standortbestimmung zu Beginn des Semesterkurses im Kanton Bern werden von den Teilnehmenden individuelle Entwicklungsziele formuliert und im Anschluss an eine zweijährige Umsetzungsphase wiederum im Team überprüft. Auf diese Weise soll die Wirksamkeit der Weiterbildung unterstützt und erhalten werden.

#### *4.4 Erhalten von Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Lehrberuf*

Lehrpersonen werden im Verlaufe ihrer Berufslaufbahn häufig mit belastenden Situationen konfrontiert, die sie an sich selbst und ihrer Wirksamkeit zweifeln lassen (Huberman, 1991). Wenn Lehrpersonen solche Krisen nicht überwinden, entwickeln sie 'Burnout-Symptome' und ziehen sich längerfristig innerlich oder äusserlich aus dem Lehrberuf zurück. Es stellt sich deshalb die Frage, wie Lehrpersonen darin unterstützt werden können, trotz Belastungen und Drucksituationen sich im Beruf wohlfühlen und psychisch gesund zu bleiben. Einen guten Überblick über die verschiedenen Facetten der Burnout-Prävention vermitteln Vandenberghe und Huberman (1999). Das "Zürcher Ressourcen Modell" (ZRM) von Storch und Krause (vgl. Storch, in diesem Heft) stellt eine spezifische Möglichkeit zur Förderung des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit im Lehrberuf und in anderen Berufen dar. Die Methode zielt vor allem darauf ab, die Interpretationen und Einschätzungen von belastenden Situationen durch die Betroffenen und mittelbar auch ihre Gefühle und körperlichen Reaktionen zu verändern. Ziel dieser Veränderungen ist es, bei den Betroffenen Gefühle der Gelassenheit und Zuversicht aufzubauen, die dann auch in beruflichen Drucksituationen wirksam bleiben. Dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, dass das Gefühl der Kontrolle über sich selbst und den Interaktionsprozess eine wichtige Basis für die psychische Gesundheit darstellt. Gefühle des Kontrollverlustes können dadurch überwunden werden, dass eine Verschiebung der Wahrnehmung und Kontrollüberzeugungen in Richtung auf eine positivere Selbst- und Weltsicht angestrebt wird. Dies ist eine wichtige persönliche Ressource für das Wohlbefinden und die situative Kompetenz im Beruf. Diese Methode stellt einen ganzheitlichen Ansatz dar, der die Wechselwirkung von Kognitionen und Gefühlen berücksichtigt und nutzt. Die Stärkung von persönlichen Ressourcen im Sinne von positiver Einschätzung der eigenen Wirksamkeit bildet eine wichtige Basis für die berufliche Psychohygiene.

## **5. Neue Wege der Fort- und Weiterbildung**

Der Durchschnittswert der jährlich genutzten Weiterbildung von Lehrpersonen liegt in der Schweiz (verschieden nach Stufe und Kanton) bei ca. 3-5 Tagen pro Jahr (Landert, 1999b). Sie wird am häufigsten für die fachliche Weiterbildung und seltener für die pädagogische genutzt (Landert, in diesem Heft). Ein wichtiges Motiv für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen sind soziale Bedürfnisse wie z.B. der Austausch unter Kolleginnen oder Kommunikationsbedürfnisse. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Weiterbildung wird von den befragten Lehrpersonen als relativ

gering eingeschätzt. Dies gilt insbesondere für halbtägige, eintägige oder sequentielle Kursformen im Gegensatz zu längeren Interventionsformen (z.B. Blockkurse, mehrtägige modulare Weiterbildung, Langzeitweiterbildung). Die kurzen Interventionsformen stellen mit einem 60%-Anteil jedoch das häufigste Angebot dar. Wie lässt sich die Wirksamkeit der Weiterbildung verbessern? Wie kann die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen durch Weiterbildungsangebote systematisch unterstützt und gefördert werden? Landert (in diesem Heft) schlägt eine Differenzierung der Weiterbildungsfunktionen zwischen formeller und informeller Weiterbildung auf Seiten der Lehrpersonen und in institutioneller Hinsicht zwischen kantonaler bzw. überregionaler und schulinterner Weiterbildung vor. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die formellen und informellen Weiterbildungsmöglichkeiten von Lehrpersonen im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung.

### *5.1 Verknüpfung von Schulentwicklung und schulinterner Fortbildung*

Die aktive Beteiligung an Schulentwicklungsvorhaben oder innovativen Unterrichtsprojekten stellt einen fruchtbaren Lernanlass für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen dar. Dies bestätigen die Mitglieder von Schulversuchen und die Teilnehmer/innen von Unterrichtsprojekten immer wieder (Müller, in diesem Heft). Die aktive Mitarbeit in solchen Projekten fördert die Klärung eigener Ziele und die Differenzierung eigener pädagogischer bzw. didaktischer Überzeugungen und Einstellungen. Im günstigsten Falle wird dadurch auch das Schulklima positiv beeinflusst. Ebenso wirksam ist die Beteiligung an didaktischen Entwicklungsprojekten, die in Zusammenarbeit mit Fachstellen oder Fachleuten durchgeführt und erprobt werden. Zu denken ist hier an Unterrichtsprojekte wie "Eigenständiges Lernen" von Beck et al. (1995) oder "Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt" von Bertschi-Kaufmann (2000). Durch solche Projekte wird die Erweiterung von Lehr- und Lernstrategien bei den beteiligten Lehrpersonen gefördert und sozial unterstützt. Weiterbildung erfolgt hier kontextbezogen unter Berücksichtigung der Praxis und konzeptioneller Ansprüche. Voraussetzung für die Wirksamkeit solcher Vorhaben ist jedoch die Freiwilligkeit der Mitarbeit und die Unterstützung im Kollegium. Die schulinterne Fortbildung (SchILf) soll Lehrpersonen dabei unterstützen, Unterricht und Schule gemeinsam zu entwickeln. Reinhold Miller (1992) und Achermann (o.J.) haben hilfreiche Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Fortbildung veröffentlicht.

### *5.2 Zusammenarbeit im Team*

Der Übergang vom "Einzelkämpfertum" und "Allrounder" zur kollegialen Professionalität im Lehrberuf hin zur vermehrten Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen (z.B. Fachlehrpersonen, Sonderpädagoge, Stützlehrperson, Berater; vgl. Hargreaves 2000) erfordert die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen: bei der Unterrichts- und Erziehungsplanung, beim Lösen erzieherischer Probleme und bei der Evaluation der getroffenen Massnahmen. Auf diese Weise müssen die Ziele und Methoden offengelegt und geklärt werden. Der Austausch über Probleme im Berufsalltag und die gemeinsame Lösungssuche können auch entlastend wirken, weil die Verantwortung gemeinsam getragen wird und vorschnelle Fixierungen

von Lösungsmustern verhindert werden. Voraussetzung für die erfolgreiche Zusammenarbeit im Team sind jedoch institutionelle Anreize und Ressourcen. Wenn die Zusammenarbeit zeitlich nicht honoriert und gruppendynamisch schwierig ist, wirkt sie eher belastend als bereichernd.

### *5.3 Sozialer Support durch 'Kollegiale Praxisberatung' und 'Intervision'*

Die Studie von Schmidt und Wahl (1999) hat die Bedeutung des sozialen Supports für die Umsetzung neuer didaktischer Konzepte und für die Wirksamkeit von Weiterbildungsmassnahmen belegt. Ohne den sozialen Support durch Lernpartnerschaften und Praxisgruppen werden die neuen Inhalte und Vorsätze unter dem Druck des Alltags häufig nicht handlungswirksam. Durch den sozialen Austausch unter Gleichen können die subjektive Situation und die eigenen Gedanken und Zielvorstellungen zum Ausdruck gebracht und bei der Umsetzung berücksichtigt werden. Dadurch erfolgt eine Verknüpfung des professionellen Regelwissens mit dem eigenen kontextuellen Fallwissen. Die Zusammenarbeit in der Gruppe ermöglicht das Entstehen von informellen Gruppennormen, die einen gewissen sozialen Druck hinsichtlich der Umsetzung von Innovationen erzeugen können. Die Bewältigung von Praxisproblemen gelingt in der Gruppe besser, weil der Perspektivenwechsel und die gemeinsame Lösungssuche das Lösungsfeld erweitern. Durch die Einrichtung von sozialen Supportgruppen kann die Wirksamkeit von Weiterbildungsmassnahmen verbessert und die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen systematisch unterstützt werden.

### *5.4 Weiterbildung in besonderen biografischen Phasen*

Die Erforschung der Berufsbiografie von Lehrpersonen hat gezeigt, dass die berufliche Entwicklung in Phasen oder Zyklen verläuft (vgl. Huberman, 1991). Dementsprechend liegt eine biografisch orientierte Differenzierung des Weiterbildungsangebots nahe. Die gezielte Begleitung der Berufseinführungsphase stellt eine solche biografisch definierte Weiterbildungsmassnahme dar (vgl. Wyrsh, in diesem Heft). Dasselbe gilt für die Intensivfortbildung in der Form von Semesterkursen (Joss, in diesem Heft) oder Projektkursen, welche Lehrpersonen nach 8-10 Dienstjahren als Bildungsurlaub in vielen Kantonen der Schweiz beanspruchen können. Solche Bildungsurlaube dienen der eigenen beruflichen Standortbestimmung sowie der Auseinandersetzung mit neuen didaktischen und pädagogischen Entwicklungen bzw. der fachlichen Interessenbildung. Schliesslich zählen auch Kursangebote zum Thema 'Älterwerden im Lehrberuf' zu den biografisch orientierten Weiterbildungsangeboten.

### *5.5 Weiterbildung und Laufbahnentwicklung im Lehrberuf*

Ein wichtiger Anreiz für die professionelle Entwicklung bildet die Verknüpfung von Kompetenz und Laufbahnentwicklung. Eine konsequente Verbindung der Erweiterung der individuellen Kompetenzen mit der Fortentwicklung der eigenen Laufbahn geschieht einerseits durch die Zuweisung von Funktionsstellen und formellen Beförderungen, andererseits auch durch eine besoldungsmässige Differenzierung auf Grund der eigenen Kompetenzentwicklung. Eine sinnvolle Rückmeldung über individuelle Stärken und Schwächen sowie entsprechend vereinbarte Entwicklungsziele

und Weiterbildungsmaßnahmen sind sinnvolle Mittel einer verantwortungsbewussten Personalentwicklung seitens der Schulleitung oder Schulaufsicht (Kunz, in diesem Heft). Die Übernahme von spezifischen Funktionsstellen im Schulbereich (z.B. Schulleitung, Inspektorat, Praxisberater/in, Verantwortlicher für SchiLf) stellt schon heute einen wirkungsvollen Anreiz für individuelle Weiterbildungsmaßnahmen dar. Die Umsetzung von Massnahmen der förderorientierten Qualitätssicherung steckt jedoch noch in den Kinderschuhen. Ob und inwiefern sie mit einem lohnwirksamen Qualitätssystem verknüpft werden sollen, ist jedoch umstritten.

## 6. Schluss

Viele der in diesem Beitrag dargelegten Ansätze werden in der Praxis an verschiedenen Orten auch schon umgesetzt und erprobt. Ihre Wirksamkeit kann dadurch verbessert werden, dass solche Angebote und Massnahmen verbindlicher gefördert und längerfristig angelegt werden. Kurzfristige, punktuelle Angebote garantieren noch keine Veränderung oder Entwicklung von Lehrpersonen. Als nächste Stufe der Entwicklung ist eine Differenzierung der Weiterbildungsfunktion zwischen den kantonalen und überregionalen Weiterbildungsinstitutionen und der formellen und informellen Weiterbildung auf Schulebene (SchiLf) anzustreben, damit auch die Lehrerweiterbildung stärker professionalisiert werden kann (Landert, 1999a und in diesem Heft). Ebenso darf die Lehrerweiterbildung nicht länger als etwas Beliebigen begriffen werden, mit dem sich Lehrpersonen gelegentlich und nach Gutdünken auf dem Laufenden halten, sondern muss zum festen Bestandteil des Berufsbildes werden. Die Entscheidungen für Weiterbildungsangebote sollen nicht mehr vornehmlich nachfrageorientiert, sondern vorrangig bedarfsorientiert erfolgen, d.h. sich an den Anforderungen der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen im Sinne der Personal- und Persönlichkeitsentwicklung orientieren.

## Literatur

- Acherman, E. (o.J.) *Schulinterne Fortbildung - eine Orientierung mit Werkzeugen*. Aarau: Sektion Fortbildung im Erziehungsdepartement (Bezugsquelle: Rain 24, 5000 Aarau, Tel. 062 835 22 30).
- Achermann, E. et al. (2000). *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: ED Sektion Fortbildung.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, H. (1994). Lehrertätigkeit als Forschung im Kontext der Praxis. In *Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur" vom 10./11. Nov. 1994*. Aarau, S. 21-44.
- Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Belardi, N. (1998). *Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe* (2. Aufl.). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). "Am Computer muss man nämlich viel von der Geschichte selber machen..." Lesen und Schreiben in der Medienvielfalt. *schweizer schule* (9), 31-41.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Burkhard, C. (1999). Wie Selbstevaluation gelingen kann. In *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim: Juventa.



- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24. Washington: AERA.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Palmer Press.
- Day, Ch. (2000). Teachers in the Twenty first Century: time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6 (1), 101-115.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. Deutsch: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293-310.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Füglister, P. (1984). 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2(1), 3-18.
- Graesel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Greenwald, A.G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52 (11), 1182-1186.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54 (9).
- Herbart, J.F. (1802). Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (1964), Herbart, J.F. - *Sämtliche Werke*, Bd. I. Aalen: Scientia Verlag.
- Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. *Pädagogik*, 6/2000, 38-41.
- Huber, A.A. (1999). *Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung von Lernskripts*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- 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 Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Joss, H. (2000). Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 379-389.
- König, J. & Kappeler, Ch. (1988). *Kursauswertung - Hinweise und Methoden*. Zürich: MGB-Koordinationsstelle der Klubschulen.
- Kunz Heim, D. (2000). Beurteilung von Lehrpersonen als Faktor der professionellen Entwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 338-348.
- Landert, Ch. (1999a). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Landert, Ch. (1999b). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.
- Landert, Ch. (2000). Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 372-378.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Miller, R. (1992). Schilf - Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim: Beltz.
- Müller, M. (2000). "Sind Sie noch immer Lehrerin?" *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 406-409.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung - Grundlagen der Supervision und Beratung im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.

- Mutzeck, W. (1999). Kooperative Beratung als Ansatz und Methode zur subjektbezogenen Professionalisierung. In U. Dirks & W. Hausmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung* (S. 131-151). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 295-306.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics NCTM.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz* (Umsetzungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms Nr. 33). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher Verlag.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What Do New Views Of Knowledge And Thinking Have To Say About Research on Teacher Learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Reich, K. (1977). *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von 'Theorie' in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425-438.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164-190). Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- Reusser, K. (in press). Co-constructivism in educational theory and practice. In N.J. Smelser, P. Baltes & F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon/Elsevier Science.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation*. Heidelberg: Asanger.
- Rumpf, H. & Kranich, E.-M. (2000). *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmidt, E.M. & Wahl, D. (1999). Kooperatives Lehren lernen: Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von ErwachsenenbildnerInnen. *Gruppendynamik*, 30 (3), 281-293.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14/21.
- Storch, M. (2000). Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 307-323.
- Toleti, R. & Storch, M. (1996). Neue Wege für Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit im Lehrberuf. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer Zeitung* (12), 51-53.
- Vandenbergh, R. & Huberman, M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Verbeek, D. & Balogh, H. (Hrsg.). (1995). *Evaluation der Lehre: Ziele - Akzeptanz - Methoden*. Handbuch Hochschullehre Highlights, Band 1. Stuttgart: Raabe.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung*. Aarau: Sauerländer.
- Vogel, F. (1997). Kollegiale Praxisberatung in der Berufseinführung. *schweizer schule*, (3), 27-36.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck - Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional knowledge. An Examination on contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24. Washington: AERA.
- Wyrsch, A. (2000). Berufseinführung - Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 361-371.