

Reusser, Kurt; Tresp, Peter

## Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen»

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 5-10



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reusser, Kurt; Tresp, Peter: Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen» - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 5-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136614

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## 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 Weiterbildungen<sup>1</sup> 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.

---

<sup>1</sup> 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 (inerschulische 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 Weiterbildungs- politik 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 Tresp**, Dr., Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tresp@access.uzh.ch