

Herzog, Silvio

Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 1, S. 23-34



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Silvio: Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 26 (2008) 1, S. 23-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136635

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 *Grappe* 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 Sozialisierungstheorie 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 der 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 Tertiarisierung 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