

Begleitete Weiterbildungsurlaube für Lehrpersonen

Verknüpfung persönlicher Anliegen und institutionellem Nutzen bei der Gestaltung von Langzeitweiterbildungen

Albert Meier & Barbara Kohlstock

ABSTRACT

Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen orientieren sich in der Regel an den Aufgabefeldern des Lehrberufs bzw. an den Vorstellungen und Ansprüchen der betreffenden Bildungsinstitutionen und weniger an den individuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen selbst (vgl. Reusser & Treppe, 2008). Im Gegensatz dazu wird im Beitrag ein begleiteter Weiterbildungsurlaub für erfahrene Lehrpersonen im Kanton Zürich beschrieben, der sich konsequent am Erfahrungshintergrund, der Bedürfnisorientierung, Individualisierung und Selbstorganisation der Teilnehmenden ausrichtet. Die *Intensivweiterbildung Individuelles Projekt* (IWB IP) versucht die persönlichen Anliegen der Lehrpersonen mit einem institutionellen Nutzen zu verknüpfen. Entstehungshintergrund, Rahmenbedingungen und konzeptionelle Hauptbestandteile werden im vorliegenden Beitrag dargestellt und bisherige Erfahrungen diskutiert.

SCHLAGWORTE (DT.)

Lehrerweiterbildung, Intensivweiterbildung, Sabbatical für Lehrpersonen, selbstorganisiertes Lernen, individuelles Projekt

SCHLAGWORTE (ENGL.)

continuing teacher education, intensive continuing education, sabbatical for teaching personnel, self-organised learning, individual project

1. Einleitung

Berufliche Weiterbildung für Lehrpersonen orientiert sich inhaltlich in der Regel am Leistungsauftrag der Schulen und an den dafür notwendigen, allenfalls zu erwerbenden oder zu erweiternden Kompetenzen für die Berufsausübung (vgl. Reusser & Treppe, 2008). Die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen beschränkt sich oft nur auf ein gewisses Maß an Wahlfreiheit innerhalb der in diesem Rahmen institutionell vorgegebenen und häufig akkreditierten Weiterbildungsangebote. Im Gegensatz dazu orientieren sich Langzeitweiterbildungen in Form gestalteter Bildungsurlaube bzw. gestalteter Sabbaticals konsequent an den Bedürfnissen der Lehrpersonen, sind jedoch gleichzeitig dem Leistungsauftrag der Schule verpflichtet. Die Hintergründe, die Ausgestaltung und Durchführung derartiger Angebote sowie deren Effekte und Wirkungen wer-

den unter wissenschaftlichen Aspekten wenig diskutiert.¹ In der Schweiz existieren jedoch seit mehreren Jahren mit großem Erfolg derartige Sabbaticalangebote, die ein gezieltes Weiterbildungsprogramm während einem mehrwöchigen Urlaub beinhalten und sich auf individuelle, biografisch oder berufsbio-graphisch bedingte Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen abstützen. Dank dieser Besonderheit bewegen sie sich im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung am Rande der sonst üblichen Angebotspalette (vgl. Herzog, 2008).

Im Folgenden wird ein derartiges Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) vorgestellt. Es handelt sich um einen begleiteten Weiterbildungsurlaub bzw. ein Sabbatical für Lehrpersonen. Das beschriebene Angebot wird als *Individuelles Projekt (IP)* im Rahmen einer *Intensivweiterbildung (IWB)* durchgeführt.

1.1. Geschichtlicher Hintergrund

Die Idee eines besoldeten Weiterbildungsurlaubs für Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich reicht zurück bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, als die Lehrpersonen wiederholt entsprechende Anträge an die Erziehungsdirektion des Kantons stellten. 1982 können die ersten sogenannten Intensivfortbildungskurse für Mittelstufenlehrpersonen durchgeführt werden. Ein Erziehungsratsbeschluss vom Oktober 1990 würdigt die bis dahin sehr positiven Erfahrungen mit den Intensivfortbildungen und sieht darin eine wesentliche und wertvolle Ergänzung zu den bestehenden Fortbildungsangeboten (Kurse, Tagungen sowie schulinterne Fortbildungen): „Im Gegensatz zu den übrigen, punktuellen, meist fachspezifisch, -didaktisch und/oder methodisch ausgerichteten Angeboten der freiwilligen Lehrerfortbildung, in denen es hauptsächlich um den Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen in fachbezogenen Schulbereichen geht, dient die Intensivfortbildung – neben der Ergänzung der Sachkompetenz – der Förderung und Festigung der ganzen Lehrerpersönlichkeit.“ (Erziehungsratsbeschluss, 1990, S. 4) Das Angebot der Intensivweiterbildung (IWB) wird im Kanton Zürich in den 90er Jahren institutionalisiert und weist seither eine stetig zunehmende Nachfrage auf.

1.2. Die Intensivweiterbildung (IWB) im Kanton Zürich

Die heutige Form der IWB richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen der Volksschule des Kantons Zürich. Jedes Jahr erhalten 110 Lehrpersonen einen Bildungsurlaub von zehn Wochen. Eine Stellvertretung übernimmt während dieser Zeit den Unterricht. Die Stellvertretungskosten werden durch den Kanton und die Gemeinden gedeckt. Zwei weitere Wochen fallen in die Ferienzeit und sind als Eigenbeitrag der Lehrperson zu verstehen. Fünf Arbeitstage werden zusätzlich für vor- und nachbereitende Anlässe verwendet. Zentrale Aufnahmekriterien für die Teilnahme an einer Intensivweiterbildung sind einerseits der Nachweis von mindestens zehn Dienstjahren sowie ein Anstellungsumfang von mindestens 50 Prozent.

1 Eine Ausnahme bildet die Evaluationsstudie von Herzog, Rüegg, Herzog und Schönbächler (2001).

Hauptfokus dieser befristeten Auszeit aus dem schulischen Alltag bildet die Standortbestimmung, die Persönlichkeitsstärkung und -entwicklung mit dem Ziel, die weitere Arbeits- und Lernfähigkeit zu sichern (vgl. Höher & Rolff, 1996; Herzog, 2008; Reusser & Treppe, 2008). Die PH Zürich bietet dazu vier unterschiedliche Profile an: die IWB Soziale Interaktion (SI), die IWB Außerschulisches Lernen (AS), die IWB Ausserschulisches Lernen kompakt (AK) und die IWB Individuelles Projekt (IP), worüber in diesem Beitrag hauptsächlich berichtet wird. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Angebote können um die thematischen Cluster der Person, der Gruppe, der Gesellschaft sowie der Profession gebildet werden. Zusätzlich zur inhaltlichen Gestaltung spielen verschiedene Aspekte in Bezug auf die unterschiedlichen Lehr-/Lernarrangements der Profile eine Rolle, die sich grob skizziert anhand von verschiedenen Stichworten darstellen lassen (vgl. Abb. 1).

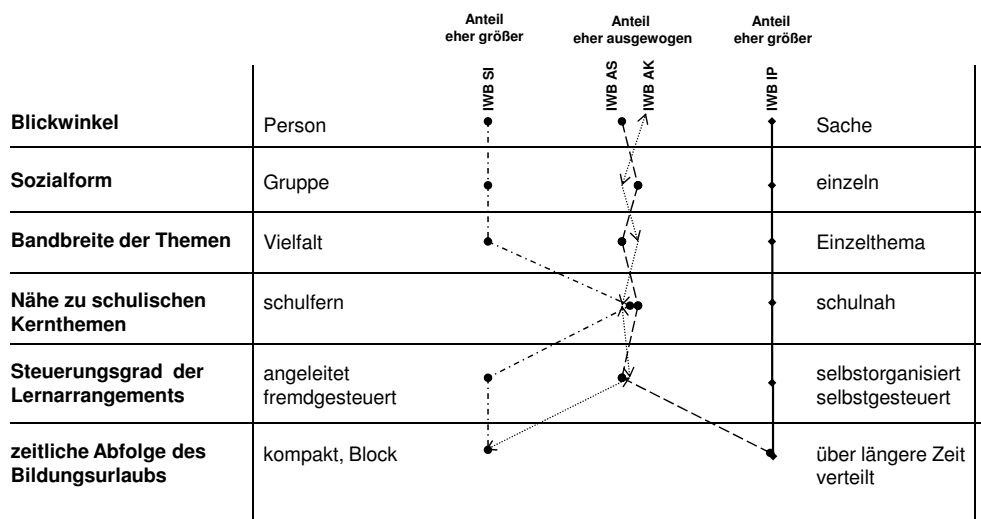


Abb. 1: Aspekte der Lehr-/Lernarrangements in der IWB (Kohlstock, Meier, Müller, Peter, Ramsauer, Vollenweider & Wenger, 2008, S. 20)

Die unterschiedlichen Angebote bieten spezifische Gestaltungsspielräume, die jedoch alle darauf abzielen, durch das selbstverantwortliche, selbstgesteuerte und biografische Lernen die überfachlichen Kompetenzen zu fördern (vgl. Hufschmid & Mory, o.J.; vgl. Herzog, 2008; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2009).

2. Die Intensivweiterbildung Individuelles Projekt (IWB IP)

Im Folgenden wird eine Variante der Intensivweiterbildung, die IWB IP, eingehend dargestellt. Sie baut zu einem großen Teil auf den positiven Erfahrungen und Konzeptideen

der früheren Profile auf (vgl. Müller, 2003) und berücksichtigt insbesondere in einem ausgeprägten Ausmaß die Aspekte der Bedürfnisorientierung, Individualisierung und Selbstorganisation.

2.1. Rahmenbedingungen und Aufnahmekriterien

In der IWB IP stehen jährlich zehn Plätze zur Verfügung, die nach Rücksprache der PH Zürich mit der Bildungsdirektion sowie den direkten Vorgesetzten vergeben werden. In Ergänzung zu den bereits erwähnten formellen Zulassungsbedingungen werden die Teilnehmenden und deren Projekte nach nachfolgend beschriebenen qualitativen Aufnahmekriterien ausgewählt.

Ein individuelles Projekt muss einen hohen *individuellen Weiterbildungsgehalt* aufweisen. In den von den Teilnehmenden selbst vorgeschlagenen Themenbereichen muss ein Kompetenzzuwachs (Wissen, Können, Fertigkeiten) angestrebt werden, der berufsbegleitend in der vorgesehenen Zeit nicht erreicht werden könnte. Es wird zudem vorausgesetzt, dass der Kompetenzzuwachs bzw. die Ergebnisse oder Produkte der Weiterbildung einen *institutionellen Nutzen* nach sich ziehen. Nutznießerinnen und Nutznießer können die Schule, ganze Schulgemeinden oder Kollegien, aber auch die eigenen Schülerinnen und Schüler sein. Die vorgeschlagenen Projekte müssen zudem *personale Aspekte* beinhalten. Die Vorgaben für die zu thematisierenden personalen Aspekte sind bewusst weit gefasst, um den nötigen Raum für Reflexionen oder das Konkretisieren erster Entwicklungsschritte zu ermöglichen. Das Erleben oder Verhalten im Zusammenhang mit den eigenen Ressourcen sowie den Anforderungen im Beruf soll im Zentrum stehen. Eine individuelle Weiterbildungsvereinbarung – ein Vertrag zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, der lokalen Schulbehörde, der Schulaufsicht sowie der PH Zürich – gilt als Legitimation für die Projektdurchführung. Diese Vereinbarung beinhaltet eine ausformulierte Projektbeschreibung und eine detaillierte Arbeitsplanung über die gesamte Dauer der Arbeitsplatzabsenz.

2.2. Wahl der Projektinhalte

Schulbezogene Projektanteile

Für schulbezogene Projektanteile mit nachweisbarem institutionellem Nutzen setzen die Teilnehmenden die meiste Arbeitszeit ein, ca. 80 Prozent. Oft werden *fachliche oder fachdidaktische* Inhalte gewählt, die sich auf den Kanon der Schulfächer beziehen. Meistens möchten sich die Lehrpersonen „endlich mal vertieft um einen Inhalt kümmern, der [ihnen] so wichtig ist und [sie] im Beruf nie Zeit dafür finde[n]“ (Teilnehmerin, 2008). Daraus entstehen Unterrichtsreihen, die sich durch eine umfangreiche Sachanalyse auszeichnen, in Lehr- und Lernarrangements übersetzt werden, Arbeitsmaterialien und Hintergrundinformationen enthalten und in der Folge auch Kolleginnen und Kollegen zum Gebrauch angeboten werden. Beispiele dafür sind Sprachspiele im Französischunterricht, eine Unterrichtsreihe zu Nanotechnologie oder Reflexionen und Materialien zur Medienpädagogik im Schulunterricht.

Ergänzend dazu gibt es Themenbereiche, die nicht im obligatorischen Fächerkanon vorkommen, aber für den *Wahlfachbereich* aufbereitet werden. Als Beispiele können der Instrumentenbau oder das Komponieren von Musik mit dem Computer genannt werden.

Einzelne Teilnehmende möchten im Sabbatical Wissen aktualisieren in Bereichen, in denen sie vor Jahren Spezialisten und Spezialistinnen waren. In diesen Projekten geht es beispielsweise um neuere Ansätze der Individualisierung im Unterricht oder um die Spezialförderung bei Lernstörungen.

Vereinzelt werden auch Fähigkeiten im *Gebrauch von elektronischen Medien* vertieft. Lehrpersonen, die den Einstieg in die moderne Technologie nie aktiv vollzogen haben, holen dies im Sabbatical nach. Sie schulen sich beispielsweise in Textverarbeitungs- oder Präsentationsprogrammen oder digitaler Foto- und Filmbearbeitung.

Lehrpersonen vor der Pensionierung wählen oft Themenbereiche, von welchen sie sich sowohl eine Anregung für die letzten Berufsjahre als auch eine *Weiterführung nach der Berufstätigkeit* erhoffen. Fotografie oder Bereiche aus der Musik sind typische Beispiele.

Nicht zuletzt entscheiden sich Teilnehmende für Themenbereiche, die nach *Absprache mit der eigenen Schule* ausgewählt werden. Bei diesen Projekten ist der institutionelle Nutzen besonders hoch. Ein Beispiel dafür ist eine Konzeptarbeit zur Elternzusammenarbeit oder die Einrichtung eines Mal-Ateliers im Zusammenhang mit der Förderung des sozialen Klimas an einer Schule.

Auf die eigene Person bezogene Projektanteile

20 Prozent der zur Verfügung stehenden Zeit muss für die Bearbeitung personaler Aspekte eingesetzt werden. Diese Projektanteile werden ebenfalls bewusst geplant, damit sie nicht durch die Dominanz von Sachzielen vergessen gehen. Die persönlichen Anliegen und Schwerpunktsetzungen der Teilnehmenden variieren stark und sind getragen von subjektiven Dringlichkeitseinschätzungen.

Einige Lehrpersonen planen Massnahmen im Bereich der *physischen Gesundheit*, von denen sie überzeugt sind, diese zu benötigen. Beispiele dafür sind ein gründlicher Gesundheitscheck und die Entwicklung eines entsprechenden Begleitprogramms, Sport betreiben, Gewicht reduzieren oder mit dem Rauchen aufhören.

Andere versprechen sich dank *musisch-künstlerischen Tätigkeiten* Erholung und Regeneration. Sie wollen z.B. ein Instrument spielen lernen, aquarellieren oder fotografieren.

Nicht zuletzt sind die eigene Familie, die Ehepartner oder -partnerinnen, Freundinnen oder Freunde sowie die eigenen Kinder im Fokus. Mit der Überzeugung, dass sich auch das Berufsleben verbessert, wenn in diesem *persönlichen Umfeld* positive Entwicklungen herbeigeführt werden können, möchten sie hier besonders investieren. Eine vollzogene Ehescheidung bis zur erneuten Arbeitsaufnahme gut geregelt zu wissen, ist ein Beispiel dafür. Mehrere Teilnehmende nehmen zudem flankierend in der Projektzeit eine externe, professionelle *Lebens- oder Laufbahnberatung* in Anspruch.

2.3. Phasen der Realisierung

Der Realisierungsplan hält sich im Kern an die verschiedentlich und mehrfach beschriebenen Phasen des Projektlernens. So können folgende Phasen unterschieden werden (vgl.

z.B. Emer & Lenzen, 2002):

- Phase der Initiierung (Suche nach Projektideen, Formulierung des Vorhabens)
- Einstiegsphase (Beginn mit der Planung, Entwurf des Projektplanes)
- Durchführungsphase (begleitete Arbeit am Projekt)
- Präsentation (Darstellung der Ergebnisse)
- Auswertung (Reflexion in persönlicher Hinsicht und bezüglich der Nachhaltigkeit, Entscheidung über eventuelle Weiterführung)

Der erste zeitliche Abschnitt, die *Initiierungs- und Einstiegsphase* beinhaltet eine intensive Vorbereitungszeit bis zur definitiven Projekt-Bewilligung. Diese Phase dauert in der Regel acht bis zwölf Monate. Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 1) fasst die wichtigsten Etappen zusammen.

Tab. 1: *Initiierungs- und Einstiegsphase*

Prozessschritte der Vorbereitungszeit	Aktivität Teilnehmende	Aktivität IP-Leitung
Informationsveranstaltung	Interesse/Wahl des IWB-Profiles	Präsentation
Anmeldung	Erlaubnis bei Vorgesetzten einholen, Projektidee einreichen	Gesuch prüfen, Kommentare zur Projektidee rückmelden
Projektplanung überarbeiten	sich beraten lassen, überarbeiten	Projektberatung (1-2x)
Gesuch an Bildungsdirektion		Diskussion der Projektideen mit Bildungsdirektion, Auflagen formulieren
1. Tagung	Präsentation der Idee, kooperative Weiterentwicklung	Tagungsleitung
Projektüberarbeitung	Integration der Tagungsergebnisse und der Auflagen der Bildungsdirektion	Begleitung und Monitoring, definitive Bewilligung nach Rücksprache mit Bildungsdirektion
2. Tagung	Teilnahme an Präsentationen des Vorjahreskurses: Produkte kennen lernen, Austausch mit „erfahrenen“ Teilnehmenden	Organisation und Moderation

Nach dem Besuch einer Informationsveranstaltung reichen die interessierten Lehrpersonen mit ihrer Anmeldung eine Projektidee ein, die im Vorfeld bereits den jeweiligen vorgesetzten Stellen (Schulleitung, Behörde) unterbreitet wurde. Nach einer Bewilligung folgen persönliche Gespräche, telefonische Kontakte und E-Mail-Wechsel mit der IP-Leitung, in der die Projektidee zunehmend verdichtet und in einen plausiblen Projektverlauf umformuliert wird. Die künftigen Teilnehmenden treffen sich zu einer ersten gemeinsamen Tagung. Themen sind das gegenseitige Kennenlernen, der Austausch untereinander, die Weiterentwicklung der vorhandenen Projektpläne sowie die Planung der weiteren Zusammenarbeit. Eine zweite gemeinsame Tagung, kurz vor dem eigentlichen Beginn

des Bildungsurlaubs, unterstützt die Teilnehmenden darin, klarere Vorstellungen über den Verlauf, mögliche Produkte, aber auch über allfällige Stolpersteine zu erhalten. Die Teilnehmenden nehmen zu diesem Zweck an der Abschlussveranstaltung des vorherigen Kursjahrgangs teil. Anschließend bereiten sie sich auf ihren Projektstart vor.

Der zweite zeitliche Abschnitt umfasst die eigentliche *Realisierung* und dauert wiederum ca. ein Jahr (vgl. Tab. 2), wobei die zwölf Wochen Freistellung von der Arbeitsstelle für das eigene Weiterbildungsprojekt den Kern bilden.

Tab. 2: Durchführungsphase, Präsentation und Auswertung

Prozessschritte der Realisierung	Aktivität Teilnehmende	Aktivität IP-Leitung
3. Tagung	Feinplanung, Weiterbildungsvereinbarung, personalen Teil klären	Tagungsleitung
definitive Beglaubigung	Unterstützung des definitiven Projektplans durch die lokale Schulbehörde	Koordination mit der Administration
Umsetzungsphase	12 Wochen im Frühlingsemester (10 Wochen Stellvertretung, 2 Wochen während Ferien)	Coaching/Meilenstein (2-4x)
4. Tagung	Präsentation/Auswertung	Tagungsleitung
Weiterführende Umsetzung	je nach Projekt	Nachbefragung

An der 3. Tagung sind die Projektideen weit fortgeschritten. Die Teilnehmenden wissen, was sie tun wollen, was sie anstreben und wie ihr Sabbatical zeitlich gegliedert wird. Die Weiterbildungsvereinbarung wird formuliert. Während der Umsetzungsphase (in der Regel zwölf Wochen im Frühlingsemester, inkl. zwei Ferienwochen) werden die Teilnehmenden durch die IWB IP-Leitung zu zwei bis vier Gesprächen eingeladen, an denen unter anderem Meilensteine der Projektprozesse besprochen werden. Projektberatungen mittels Telefon und E-Mail finden nach Bedarf statt. Das begleitete, individuell gestaltete Weiterbildungsprojekt endet mit einer Abschlusstagung. Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer stellen ihrer Gruppe sowie den Teilnehmenden des darauffolgenden Jahrgangs die Ergebnisse vor und werten ihren Bildungsurlaub aus. Sie geben Rückmeldungen bezüglich der erlebten Qualität des Weiterbildungsangebots, reflektieren die eigenen Lernerfolge und schildern die konkreten Umsetzungen ihrer Projekte im Berufsfeld.

2.4. Lernen im geleiteten Sabbatical

Da die persönlichen Ziele der Teilnehmenden, ihre Bedürfnisse, ihr Vorwissen, die Erfahrungen und die ausgewählten Themenbereiche immer individuell und einzigartig sind, muss dies bei der Gestaltung der Lehr- und Lernarrangements berücksichtigt werden. Kernstück bildet deshalb das *selbstorganisierte Lernen*. Mit einem Minimum an Fremdsteuerung arbeiten die Lehrpersonen in der IWB IP und bestimmen selber, mittels welcher Lernanlagen und Arbeitsstrategien sie sich ihren Zielen nähern. Darin liegt denn auch das größte Risiko im Hinblick auf Erfolg oder Misserfolg, braucht diese Anlage doch ein hohes Maß an ausgebildeter Selbststeuerungskompetenz sowie ausgeprägte Kontrollstra-

tegien (Berlinger et al., 2006, S. 96 ff.). Aufgabe der Kursleitung ist die Lernbegleitung

Folgende Maßnahmen können dabei zur Anwendung gelangen:

- Regelmäßige Gespräche mit Coaching-, Feedback- und Beratungsanteilen
- Kontaktvermittlung/Hilfe bei der Bildung von Lernpartnerschaften
- Unterstützung bei der Suche nach Literatur und ergänzenden Weiterbildungsangeboten
- Kontakte über E-Mail, Internetplattform oder Telefon

In Ergänzung zum selbstgesteuerten Lernen sind begleitete Anteile des *biografischen Lernens* wichtig (vgl. Gudjons, Pieper & Wagener, 1999; Herzog, 2008). Bewusst gestaltete Arrangements an gemeinsamen Tagungen zu biografischen Aspekten systematisieren dabei nichts anderes als einen an sich permanent ablaufenden Prozess der teilnehmenden Lehrpersonen. Sie denken über sich selber nach, vergleichen sich mit andern, fragen sich, was sie schon können, wie sie auf verschiedene Begebenheiten und Entwicklungen reagieren, oder machen sich Gedanken über Schritte und Entwicklungen in der Zukunft. Diese Fragen „aus dem Hintergrund ab und zu gezielt in den Vordergrund zu holen, dient zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit, dient dazu, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster bewusst zu machen und damit bewusste Wahlentscheidungen zu ermöglichen und die Intensität der Lernakte zu steigern“ (Stiller, 1999, S. 199). Die Ziele der personalen Anteile der Projektarbeit bestimmen in diesen Prozessen häufig die Inhalte und Arbeitsweisen.

Zusätzlich zum selbstorganisierten und begleiteten biografischen Lernen der Teilnehmenden werden als Grundlage dafür verschiedene thematische Inputs durch die Leitung dargeboten. In erster Linie sind dies Beiträge zu Projektmanagement, Berufsbiografiefor-schung und Arbeitstechniken.

3. Erfahrungen, Diskussion und Ausblick

Die IWB IP wird vor allem von routinierten Lehrpersonen gewählt. Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung, ein Viertel sogar über mehr als 25 Jahre. Nach der Einteilung der Berufslaufbahn der Lehrpersonen von Hubermann (1991) befinden sich die Teilnehmenden einer IWB IP in der Regel also in den Phasen deutlich *nach* der beruflichen Stabilisierung.² Albisser et al. (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von Routiniers mittleren Alters und älteren Routinieren. Biografische und berufsbiografische Hintergründe, zum Beispiel sich abzeichnende oder erfolgte Umbrüche im Privatleben oder das Erleben eines repetitiven Berufsalltags,

² Hubermann (1991) unterteilt die Laufbahn von Lehrpersonen in die Phase des Berufseinstiegs mit den Anforderungen nach Überleben und Entdecken (1 bis 3 Jahre nach Aufnahme des Berufs), die Phase der Stabilisierung (4 bis 6 Jahre nach Aufnahme des Berufs), die Phase des Experimentierens bzw. der Neubewertung des Berufs, die in neuem Aktivismus oder aber Selbstzweifel enden kann (7 bis 18 Jahre nach Aufnahme des Berufs), die Phase der Gelassenheit und Distanz bzw. des Konservatismus (19 bis 30 Jahre nach Aufnahme des Berufs) und die Phase des allmählichen Desengagements, die sich entweder durch Gelassenheit oder durch „Bitterkeit“ charakterisieren lässt (31 bis 40 Jahre nach Aufnahme des Berufs).

charakterisieren diese Phasen und generieren offenbar vermehrt berufliche und persönliche Sinnfragen. Sie motivieren zur Suche nach neuen, lustvollen und herausfordernden Experimentierfeldern und einer Neubewertung des Berufs. Je näher Lehrpersonen zudem der Pensionierung rücken (35 Erfahrungsjahre und mehr), desto eher wird die Suche nach Projekten und Plänen für die Zeit nach dem Berufsleben wichtig.

Ein begleitetes Sabbatical wird in den skizzierten Zusammenhängen offenbar oft als Chance betrachtet, eigene persönliche Anliegen und das Berufserleben in Einklang zu bringen. Von hundert befragten Teilnehmenden³ aus den Angeboten der IWB an der PH Zürich nennen denn auch die meisten die berufliche Standortbestimmung, verbunden mit der Skizzierung von möglichen Entwicklungsschritten, als wichtigstes Weiterbildungsziel. Ein zweites oft genanntes Weiterbildungsbedürfnis ist aber auch der Wunsch nach Regeneration sowie der Wunsch nach Freiheit vom beruflichen Arbeitsdruck. Ob das Angebot diesen Zielen gerecht wird, kann nur ansatzweise vermutet werden.⁴ Die Folgerung liegt allerdings nahe, dass die gewählten fachlichen Inhalte der Projekte häufig erst in zweiter Linie für die Teilnehmenden zentral sind. Viel eher sehen sie darin den Einstieg in eine als dringend empfundene Auseinandersetzung mit der momentanen Situation, aber auch der weiteren beruflichen und persönlichen Zukunft. Systematisch erfasste und von unabhängiger Stelle erhobene Befunde zu Vorgängerprodukten der IWB (Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler, 2001 und Peer-Review, 2004⁵) kamen diesbezüglich zu sehr positiven Ergebnissen: Die Teilnehmenden gaben mehrheitlich an, in den Bereichen persönliches Engagement, Gelassenheit, Selbstvertrauen, Selbstmanagement und Kooperationsfähigkeit Verbesserungen erzielt zu haben. Die meisten haben sich neue, individuelle Ziele für den Berufsalltag gesetzt, der Wiedereinstieg nach der Weiterbildung gelang ihnen in der Regel gut (vgl. Kohlstock et al., 2008). Die spezifischen Effekte der Bearbeitung eines individuellen Projekts, wie es im vorliegenden Beitrag beschrieben wurde, wurden seit der ersten Durchführung (2005) noch nie von unabhängigen Stellen systematisch untersucht. Es liegen jedoch Erfahrungswerte aus Nachbefragungen vor, die jeweils fünf Monate nach Abschluss des Sabbaticals anlässlich der Präsentationstagung mit verschiedenen Methoden erfasst wurden (Fragebogen, Auswertungsgespräche, Feedbackrunden). Systematisiert nach den von Lipowsky (2009) eingeführten Ebenen (Einschätzungen und Reaktionen der Teilnehmenden, Erweiterung der Lehrerkognitionen, unterrichtspraktisches Handeln sowie Effekte auf der Schülerseite) können folgende Schlüsse gezogen werden:

Von der Mehrheit der Teilnehmenden erhält die IWB IP sehr gute Rückmeldungen bezüglich der Einschätzungen zur Zufriedenheit mit dem Angebot und dessen Durchführungsmodalitäten, bezüglich der Akzeptanz der Leitung sowie der eingeschätzten Relevanz der Themen für den Berufsalltag.

3 Es handelte sich dabei um 100 Teilnehmende verschiedener Intensivweiterbildungsangebote im Kanton Zürich 2007 und 2008. Die Teilnehmenden beantworteten vor Kursbeginn eine offene Fragestellung nach den wichtigsten Motiven und Zielen für ihre anstehende Weiterbildung.

4 Im Unterschied zu fachorientierten Weiterbildungen, deren Ergebnisse und Wirkungen mit empirischen Tests evaluiert werden können, ist dies bei Weiterbildungen, die sich zum großen Teil auf der Metaebene bewegen, um ein Vielfaches komplexer, weshalb mehrheitlich mit den Rückmeldungen der Teilnehmenden gearbeitet wird (vgl. Kohlstock et al., 2008).

5 Eine Expertengruppe aus Kantonen mit vergleichbaren Angeboten (St. Gallen, Luzern, Aargau, Bern) befragte Teilnehmende und deren Schulleitungen sowie Mitarbeitende und Vorgesetzte der IWB-Leitenden.

Mit Sicht auf die bearbeiteten Inhalte und auf die individuellen Zielsetzungen darf davon ausgegangen werden, dass in den meisten Fällen ein hoher Kompetenzzuwachs generiert werden konnte. Den Nachweis dafür erbringen die Lehrpersonen anlässlich der Präsentationstagung, an der sie ihren Lernzuwachs einem erweiterten Publikum inklusive Vertreterinnen und Vertretern der Behörden vorstellen und eine Dokumentation ihrer Arbeit der Kursleitung übergeben.

Da die individuellen Projekte umsetzungs- und produktorientiert angelegt sind, sind unmittelbare Auswirkungen auf das Handeln gegeben. Über die Qualität der Umsetzung können ergänzend zu den Einschätzungen der Lehrpersonen jedoch keine Aussagen gemacht werden, entsprechende Erhebungen liegen zurzeit noch nicht vor.

Ebenso können keine Aussagen darüber gemacht werden, ob das Lernen der Schülerinnen und Schüler günstig beeinflusst wird. Systematische Untersuchungen im Hinblick auf Effekte im Berufshandeln der Lehrpersonen und dem daraus allenfalls resultierenden verbesserten Lernen der Schülerinnen und Schüler würden jedoch für die IWB IP wichtiges Steuerungswissen generieren. Entsprechende Forschungsprojekte sind in Diskussion.

Die nun aus fünf Durchgängen gewonnenen Erfahrungswerte sind sehr erfreulich und ermutigend. Es sind allerdings Einzelfälle bekannt, in denen die Erwartungen zu hoch waren. Eine längere Absenz vom Arbeitsplatz kann vereinzelt auch indifferente Arbeitszufriedenheit oder schon vorgängig ungünstiges Wohlbefinden verstärken. Einen diesbezüglich interessanten Befund zur Wirkung von längeren Arbeitsplatzabwesenheiten auf Lehrpersonen findet sich innerhalb einer Untersuchung von Albisser et al. (2006). In der Studie werden auch Aussagen gemacht zu Lehrpersonen, die in Form eines Time-outs längere Zeit nicht am Arbeitsplatz waren. Lehrpersonen, die in dieser Zeit ein strukturiertes Weiterbildungsangebot im Sinne einer IWB IP absolvierten, wurden darin nicht spezifisch erfasst. Dennoch könnten einzelne sich aus der Studie ergebende Aspekte auch im Hinblick auf die IWB IP bedeutsam sein. So kommen Albisser et al. zum Schluss, dass diejenigen Lehrpersonen am meisten von längeren Arbeitsplatzabwesenheiten profitieren, denen schon vorher die Bewältigung des Berufsalltags gut gelang. Überengagierte Lehrpersonen oder Lehrpersonen mit andern Indikatoren für risikoreiches Gesundheitsverhalten (Burnout-Gefährdung) scheinen im Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, auf die Ausgeglichenheit, die Distanzierungsfähigkeit sowie das Erleben einer positiven Lebensgestaltung weniger Gewinn generieren zu können. Sollten diese Aussagen auch für Absolventinnen und Absolventen der IWB IP zutreffen, müsste das Angebot entsprechend differenziert werden. Zum Beispiel könnte ein vorausgehendes Diagnoseverfahren entwickelt und dieses mit gezielten und flankierenden Interventionen während der Projektbearbeitung kombiniert werden.

Das Angebot eines von den Arbeitgebenden bezahlten und durch die PH Zürich strukturierten Weiterbildungsurlaubs wird von Absolvierenden als sehr wertschätzend erfahren. Sie berichten überwiegend von einem stärkeren Eingebundensein in die Weiterentwicklung ihrer Schule und erleben nach eigenen Aussagen eine Steigerung der Selbstwirksamkeit (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002). Diese Effekte können insbesondere auch für Schulleitende und Behörden interessant sein, weil sich damit Ziele der Personalförderung und -entwicklung verbinden lassen (vgl. Reichwein, 2007). Zukünftig wird die Intensivweiterbildung deshalb vermehrt als Personalführungsinstrument positioniert und die Bezüge auf Systemebene institutionell verankert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die IWB IP mit ihrem Fokus auf Bedürfnisorientierung, Individualisierung und Selbstorganisation innerhalb eines spezifischen Weiterbildungssegments ein wichtiges und erfolgreiches sowie wegweisendes Angebot ist. Vielleicht vermag die nachfolgende Rückmeldung eines Teilnehmers noch deutlicher zu illustrieren, wie eine begleitete Langzeitweiterbildung für Lehrpersonen Spuren hinterlassen kann:

„Heute betrachte ich mein Unterrichten kritischer. Ich möchte zukünftig auch im Beruf als Lehrer ständig soviel dazulernen, wie ich es während der IP-Zeit tun konnte. Ich durfte all meine musischen, handwerklichen und beruflichen Stärken gemeinsam ausleben. Ich habe während meiner IWB IP-Zeit eine neue Dimension des Lernens erfahren.“ (Teilnehmer, 2008)

Literatur

- Albisser, S., Kirchhoff, E., Meier, A. & Grob, A. (2006). Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Symposiumsbeitrag zur Fachtagung „Balancieren im Lehrberuf“ vom 8./9.12.06 aus dem Forschungsprojekt ARBEL: Anforderungen und Ressourcen im Berufszyklus von Lehrerinnen und Lehrern. Online unter http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_318.pdf [15.01.2009]
- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 270-295.
- Arbeitsgruppe Pestalozzianum (1998). Unterlagen Expertenhearing 5. März 1998, Zusammenfassung zentraler Anliegen. Zürich: o.V.
- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 343-359.
- Berlinger, D., Birri, T. & Zumsteg, B. (2006). Vom Lernen zum Lehren. Ansätze für eine theoriegeleitete Praxis. Bern: hep.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (2008). Die Schulen im Kanton Zürich 2007/08. Zürich: o.V.
- Bildungsstatistik Kanton Zürich (2009). Lehrpersonen nach Geschlecht seit 1930. Online unter http://www.bista.zh.ch/vs/Vs_Lehrpersonen.aspx [19.06.2009]
- Böckelmann, Ch. & Mäder, K. (2007). Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich. Zürich: Pestalozzianum.
- Emer, W. & Lenzen, K.-D. (2002). Projektunterricht gestalten – Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Reihe: Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und Techniken (Bd. 6). Baltmannsweiler: Schneider.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2009). Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. *Weiterbildung*, 20(2), 6-9.
- Erziehungsratsbeschluss des Kantons Zürich (1990). Grundformen der Langzeitfortbildung für Volksschullehrer und Kindergärtnerinnen des Kantons Zürich. Lehrerfortbildung Volksschule. Obligatorische Lehrerfortbildung.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1999). Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte; Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung (4. Aufl.). Wiesbaden: Bergmann und Helbig.

- Herzog, S. (2008). Zur biografischen Orientierung der Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 23-34.
- Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbächler, M.-T. (2001). Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich, Kurzbericht. Zürich: Pestalozzianum.
- Höher, P. & Rolff, H.-G. (1996). Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 9, S. 187-220). Weinheim: Juventa.
- Hubermann, 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.
- Hufschmid, E. & Mory, T. (o.J.). Der Mensch lernt selbst und ständig. AEB-Publikationsreihe „Aus der Praxis für die Praxis“, Nr. 18.
- Kohlstock, B., Meier, A., Müller, W., Peter, A., Ramsauer, S. & Vollenweider, D. (2008). Zur Gestaltung von Langzeitweiterbildungen – Balanceakt Intensivweiterbildung. *ph akzente*, 3/2008, 18-22.
- Lipowsky, F. (2009). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. xy). Münster: Waxmann.
- Müller, W. (2003). Konzept für die Intensivweiterbildung – Personorientiertes und individuelles Projekt (IWB IP). Unveröffentlichte Konzeptarbeit. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Reichwein, K. (2007). *Führung und Personalmanagement in Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 5-10.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Stiller, E. (1999). Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht. In E. Stiller (Hrsg.), *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Impulse aus der Praxis für die Praxis* (Bd. 2, S. 185-209). Paderborn: Ferdinand Schöningh.