

**Erfahrung und Professionalisierung:  
Fortbildung zur Unterstützung von Lehrkräften und Schulen  
oder  
Kann Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung  
marktgängig sein?**

**Dr. Christoph Edelhoff, Grebenstein**  
zur Fachtagung „Lehrerfortbildung zwischen Staat und Markt“ am 16.11.2007 in  
der Universität Oldenburg

## **1. Einleitung**

Wie stellen wir uns einen Markt vor?

In der Kleinstadt (Oldenburg zählt natürlich nicht dazu), gibt es ihn noch; die Bauern der Umgebung bieten ihre Erzeugnisse an, frisches Obst und Gemüse, Eier und Wurst, Käse und Fisch, auch lebendiges Federvieh, Landbrot und Honig, Blumen und Trockengebilde, Blumen aus dem Bauerngarten – und immer auch Gartenzwerge und Plastikrosen.

Man geht gern über den Markt. Nicht nur, um zu kaufen. Man trifft den und jenen, man redet über Gott und die Welt, die Nachbarn und vor allem über sich selbst. Und nimmt dieses oder jenes mit, auch was man eigentlich gar nicht kaufen wollte.

Ein naives Bild, sozusagen von Pieter Bruegel, dem Älteren - Ist es geeignet für unsere Betrachtung?

„Geiz ist geil“, so scheint die Republik zu bekennen. Es darf nicht viel kosten, muss aber die Wünsche erfüllen, Kaufbedürfnisse befriedigen. In meiner Jugend, als das Wirtschaftswunder begann, hieß es „im Dutzend billiger“. Ein Dutzend Gläser Senf sind wirklich billiger als 12 einzelne Gläser, auch wenn sie für Frankfurter Würstchen mehrere Jahre reichen. Spezialitäten wie Schwertfisch sind auf dem Schnäppchenmarkt natürlich selten zu haben, das kaufen nur wenige. Aber Massenware, vor allem aus der Werbung, ist wirklich preiswert. Da soll man sich Vorräte anlegen. Und einfrieren...

Der Markt der Konsumgesellschaft hat seine eigenen Gesetze.

Kommen wir später auf den Markt zurück und werfen wir einen Blick auf Lehrerfortbildung, insbesondere die institutionalisierte Lehrerfortbildung.

## **2. Institutionalisierte Lehrerfortbildung**

Erfahrung und Professionalisierung sind meine Stichworte für die Position der Lehrerfortbildung, aus der ich komme, als einer zwischen Theorie und Praxis. Ich rede über Theorie und Praxis von der Praxis her.

Da muss man die Zuhörer abholen.

WO aber sind die? WOHER kommen die? WAS WOLLEN die? WAS bringen sie MIT?

WER sind Sie, meine Zuhörerinnen und Zuhörer?

Viele hier kommen aus der praktischen und praktizierenden Lehrerfortbildung. Als Lehrer, Ausbilder und Wissenschaftler, als Didaktiker - Leute, die mit Schule zu tun haben wollen. Etliche aus der Hochschule, die sich nach dem Hochschulgesetz und dem Willen des Gesetzgebers im Kontinuum der Lehrerbildung verstärkt um Lehrerfortbildung kümmern sollen und wollen, und natürlich auch aus der Schulverwaltung. Sie alle repräsentieren die Heterogenität, mit der wir es in Schule und Fortbildung zu tun haben.

Da sind zu Beginn einige Informationen und Einschätzungen zur Situation der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung in Deutschland nützlich, die ich aus der Zusammenarbeit im DVLFb<sup>1</sup> und dem langjährigen Vorsitzendenamt geben kann.

### **3. Bedingungen und Organisationsformen der Lehrerfortbildung**

Lehrerfortbildung wird in den Schul- und Lehrerbildungsgesetzen der Länder als eigenständige Phase und Organisationsform der Dienst- oder berufsbegleitenden Lehrerbildung verstanden. Die in allen Ländern auf zentraler und regionaler/lokaler Ebene in unterschiedlicher Ausprägung bestehenden staatlichen (bzw. kommunalen) Institutionen (Institute für Lehrerfortbildung, pädagogische Institute o.ä.) erfahren in den letzten Jahren wesentliche Organisations- und Aufgabenänderungen, einschließlich eines umfassenden Personalabbaus, einerseits wegen des erheblichen Rückgangs der für diesen Sektor vorgesehenen Haushaltsmittel (Sparmaßnahmen), andererseits wegen eines umfassenden Paradigmenwechsels und bildungspolitischer Vorgaben.

Stand seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die individuelle, auf die Persönlichkeit und Berufsbiographie der Lehrkräfte zielende Fortbildung im Vordergrund – angereichert durch systemische Aufgaben in Modellversuchen z.B. für den Aufbau von Gesamtschulen, für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, für Europaschulen, die Integration der Neuen Medien oder für so genannte Hochbegabte (um nur einige zu nennen) - so wurde diese seit den 80er Jahren um Aufgaben im Bereich der allgemeinen (inneren) Schulentwicklung ergänzt. Seit Mitte der 90er Jahre werden die Aufgaben wesentlich als Unterstützung für die sich entwickelnde Einzelschule als systemisch beschrieben (*support*), wobei Schulentwicklung vor allem in Schulprogrammen (Profilen) erarbeitet und von der Einzelschule verfolgt werden soll.

Schulentwicklung (SE), Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) stehen dabei im Vordergrund. Damit muss man umgehen können: SE + OE + PE ist gleich Lehrerfortbildung.

---

<sup>1</sup> Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFb)

Erst die großflächigen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, DESI) mit den bekannten negativen Ergebnissen für Deutschland lenken den Blick auf die bis dahin eher vernachlässigte Unterrichtsentwicklung (UE) und leiten die gegenwärtige Phase der Erarbeitung und Durchsetzung von nationalen und regionalen Standards ein, die das Augenmerk wieder auf die Schulfächer, ihre Didaktiken und reale Ergebnisse lenkt.

Parallel dazu schreitet die vorsichtige Autonomisierung (besser: Verselbständigung in Teilbereichen) der staatlichen Schulen voran. Höhere Selbstverantwortung geht – zumindest auf der Ebene der Absichtserklärungen – mit Budgetierung einher, d.h. der finanziellen und personellen Entscheidungskompetenz der Einzelschule. Gleichzeitig werden die staatlichen Institutionen multifunktional zur Unterstützung staatlicher Bildungsplanung und der Qualitätskontrolle umgebaut, sofern sie nicht bereits seit ihrer Gründung (wie in einigen der neuen Bundesländer) so angelegt wurden.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Fortbildung des Personals verstärkt auf die Einzelschule oder Schulen im Verbund verlagert wird. Die staatlichen Unterstützungssysteme werden dabei zunehmend in Personal sparende Fortbildungsagenturen mit moderativen und qualitätssichernden Aufgaben umgewandelt (Akkreditierung, Qualitätskontrolle).

Der Trend weist auf neue obligatorische und freiwillige Anteile der Lehrerfortbildung, unter Nutzung älterer Kreditierungsvorschläge (Kreditpunkterwerb). Angesichts eines fachlich wie organisatorisch steigenden Fortbildungsbedarfs bei gleichzeitigem Abbau staatlicher Angebote erlangen Fortbildungsangebote freier Träger – in freiwilliger oder obligatorischer staatlicher Akkreditierung – eine besondere Bedeutung. Es wird zu beobachten sein, wie sich dieser Markt sowohl qualitativ als auch quantitativ und ökonomisch entwickelt.

#### **4. Fortbildung als Artikulation professionellen Wachstums**

Nach unserer Vorstellung ist Fortbildung Bühne und Artikulation professioneller Erfahrungen und Bedürfnisse der am Schul- und Bildungsprozess Beteiligten, zu allererst der Lehrerinnen und Lehrer. Sie ist Forum (d.h. Ort und Ereignis) und Bildungsprozess zugleich.

In diesem Sinne ist sie tatsächlich keine Instanz, kein Instrument im behördlichen Schulmanagement, sondern vielen Eigentümern verantwortlich: Sie „ist der Unterstützung, Anregung, Beratung und Vermittlung verpflichtet. Sie hat viele ‚Eigentümer‘ (*public ownership*), kann und will keine Vorschriften machen, leistet aber professionelle Beratung gegenüber den Schulen als Kunden. Sie nimmt damit qualitätssichernde Funktionen wahr, deckt aber keine Kontrollfunktionen ab. Sie steht im Schnittpunkt der Interessen, Erfahrungen und Absichten derer, die die Schule veranstalten und professionell wie auch politisch-demokratisch zu verantworten haben. Das sind

- die Verantwortlichen für Bildung in Politik und Verwaltung,
- Schülerinnen und Schüler, Eltern, Abnehmer,
- andere Beteiligte einer Öffentlichkeit (Betroffene und Engagierte), die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Leistungen von der Schule erwarten,
- Personen, die Schule zum Beruf haben und von ihr leben (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer) und
- Personen, die im wissenschaftlich-kulturellen Feld Erfahrungen verarbeiten und Erkenntnisse gewinnen (Wissenschaft).

In der Diskussion um die Servicefunktion wird heute oft der Agenturbegriff verwandt. Als Serviceagentur hat die institutionelle Lehrerfortbildung die Aufgabe, Forum für die Interessenklärung zu sein und für das professionelle Lernen der Lehrerinnen und Lehrer optimale Bedingungen zu schaffen, Anregungen und Hilfestellungen zu geben. Sie unterstützt Schulen durch die praxisorientierte theoriegeleitete Moderation, die Hilfe zur Selbsthilfe beinhaltet.

Eine ausschließliche Verfolgung des Agenturgedankens freilich führt zur qualitätsmindernden Einengung, wenn

- regionale und landesweite Fortbildung aus dem Blick verloren werden,
- die Einrichtungen keine praktischen Fortbildungserfahrungen mehr machen und sich nur auf die Vermittlung fremder Fortbildungsleistungen beschränken, d.h. wenn im Zentrum ihrer Aufgabe das Management statt der eigenen Bildungsarbeit steht.“

(DVLfB 2003, 7f.)

Professioneller Service heißt deshalb immer Beteiligung und Teilhabe an den Lern- und Veränderungsprozessen. In diesem Verständnis ist Lehrerfortbildung lernende Institution und Netzwerk für das Lernen der Beteiligten, die ihrerseits in lernenden Organisationen arbeiten und lernen. Zu diesem Zweck verfügt sie sehr wohl über Theorie als auch über eine eigene Praxis – aber ihre Praxis ist nicht die Praxis der Schule, die sie beobachtet, theoretisch zu begreifen bemüht ist und mit Gestaltungshilfen begleitet.

## **5. Individuelle und systemische Fortbildung**

Ihre Einmischung und Beteiligung hat einen doppelten, verbundenen Zweck: nämlich sowohl Lehrerinnen und Lehrer als Personen individuell fortzubilden als auch die Entwicklung der einzelnen Schule systemisch zu fördern. In dem notwendigen Zusammenspiel zwischen individueller, biografisch verankerter Fortbildung des Einzelnen und den Ansprüchen an das Gelingen und die Veränderung des Systems Schule gilt es, die Balance zu wahren. Die eine Seite darf die andere nicht dominieren.

Aber genau hier vollzieht sich ein Wechsel der Muster.

Waren bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts noch Zielsetzungen, Veranstaltungsformen und Methoden in Richtung auf den Einzelllehrer bestimmend, so hat Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung den Fokus auf die systemischen Aspekte verlagert. Was nutzt es schon, so wurde und wird gefragt, wenn sich die einzelne Lehrperson fortbildet, aber ansonsten sich nichts in der Schule ändert?

In diesem andauernden Diskussionsprozess ist es entscheidend daran zu erinnern, dass die Menschen als professionell handelnde in den Mittelpunkt gestellt werden müssen, um dann zu erörtern, welche Aufgaben - und in welchen Kontexten - von ihnen beruflich zu bewältigen sind. Nicht Systeme werden fortgebildet, sondern einzelne beruflich handelnde Menschen und Gruppen.

Im schon zitierten Positionspapier des DVLfB, liest sich das so: „Im Mittelpunkt stehen dabei die Personen und Persönlichkeiten der fortzubildenden Lehrkräfte (personbezogene Situierung) – freilich stets in ihrem beruflichen, d.h. individuellen und systemischen Bezugsgefüge einer Schule und deren Entwicklung (systemische Orientierung). Idealerweise werden im Fortbildungsplan einer sich entwickelnden Schule personbezogene und systemische Orientierungen miteinander verbunden und ausgeglichen. Fortbildung definiert sich deshalb nicht (mehr) ausschließlich als individuelle Bildung, gleichsam als Einflussfaktor auf biografische Prozesse der Lehrkräfte, sondern stellt der systemischen Entwicklung von Schule Impuls, Wissen, Beratung und Moderation zur Verfügung.“ (DVLfB ebenda).

## 6. Erfahrung und Handlungsorientierung

Der Diskurs mit Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern hat bei der Selbstdefinition professioneller Lehrerfortbildung – ganz nah bei dem genannten Axiom – noch einen anderen gewichtigen Inhalt transportiert, nämlich die Rolle der Erfahrung (*experience*) in Bildungsprozessen gemäß der lange Zeit vergessenen Lehre von John Dewey über „Erfahrung und Denken“<sup>2</sup>.

Handlungsorientierung, Projekte, Ganzheitlichkeit und *task-based learning* sind die Metaphern des *experiential learning*, das auch in der Lehrerfortbildung Fuß gefasst hat. Als wesentliche Quelle für die Aufarbeitung der Theorie und als Dokumentation und Handlungsimpuls im Fremdsprachenbereich, der hier als exemplarisch zitiert wird, ist die Grundlegende Arbeit von Michael Legutke und Howard Thomas *Process and experience in the language classroom* aus dem Jahre 1991 zu nennen.<sup>3</sup>

Nicht Belehrung und vordergründige Wissensübermittlung vom Experten (Theoretiker) zum Verbraucher (Praktiker) ist gefragt, sondern die Vermittlung von Theorie und Praxis in ein Verständnis der Selbsttätigkeit hin-

---

<sup>2</sup> Demokratie und Erziehung, 11. Kap., 3. Aufl. 1964

<sup>3</sup> Legutke, M., Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.

ein, des Wissenserwerbs durch Reflexion der eigenen Tätigkeit und ihrer Beziehung zu anderem neuen Wissen.<sup>4</sup>

Dass Fortbildung bei den Erfahrungen der Lehrkräfte ansetzen muss, wird zwar allseits verkündet, aber durchaus nicht durchgängig praktiziert.

Meist geschieht es ganz anders:

Da ist ein neuer Inhalt, da ist das entsprechende neue (oder auch alte) Wissen, da ist die neue Aufgabe (auch die neue Mode) – formuliert und verwaltet von dazu Berufenen (in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Wissenschaft, am mächtigsten, wenn alle zusammen auftreten) – mitzuteilen, umzusetzen, zu konkretisieren, zu transferieren an die Betroffenen zwecks Realisierung in den Schulen.

## **6. Ein Fortbildungsmodul zur Illustration: *Reading Literacy***

PISA und die Folgen ist ein klassisches Beispiel.

Wenn der Bildungspolitik eine der wichtigsten Aussagen, nämlich dass das früh trennende Schulwesen in Deutschland den zusammenführenden Schulwesen anderer Länder deutlich unterlegen ist, nicht passt – am gegenwärtigen Kompromiss, dass an der frühen Selektion durch Schulformen nicht zu rühren sei, wird nicht gerüttelt – so werden andere Ursachen ausgemacht, wissenschaftlich fundiert und den Lehrkräften in Fortbildungsprogrammen präsentiert:

z.B.

- Methodenkompetenz (da „klippert“ und klappert es dann im ganzen Lande);
- Diagnosefähigkeit (früh erkennen, wer, warum in welche Schublade gehört);
- Lesefähigkeit (wie trotz der Dominanz des Computers das Lesen bei Kindern wieder verankert werden kann);
- Oder Frühförderung (wie der Kindergarten zur Schule werden kann).

Oft bleibt es bei solchen politisch motivierten, behördlich favorisierten oder verordneten Fortbildungsinhalten, gerahmt (oder auch eingefriedet) und budgetiert in amtlichen Fortbildungsprogrammen – und oft ist die Reaktion der Quasi-Pflichtfortbildung (in vielen Ländern wird jetzt obligatorische Fortbildung eingeführt): zum einen Ohr rein, zum anderen Ohr raus, wie seinerzeit bei der Fortbildung für die Werteerziehung in einem südlichen Bundesland.

Als Beispiel spreche ich die zur Zeit propagierte Fortbildung für die in PISA mangelhaft getestete Lesefähigkeit an. *Reading Literacy*, wie der Gegenstand vollständig heißt, müsste freilich weitaus umfassender angegangen werden und darf nicht nur als ein zu transferierendes Wissensmodul behandelt werden.

---

<sup>4</sup> Vgl. v. Verf. 2002. „Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen“. In: Henrici, G., Königs, F., Zöfgen, E. (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen. 31. Jg. Themenschwerpunkt: Lehrerbildung in der Diskussion. Tübingen: Narr, 185-201.

Zu allererst müsste bei den Fortzubildenden ein Interesse, ein persönlicher Bezug, eine Erinnerung und Neugier, eine Erfahrung, vielleicht aber auch Verwunderung und Verfremdung ausgelöst werden:

### *READING LITERACY - VERSTEHST DU, WAS DU LIESEST?*

könnte zum Beispiel solch ein auslösendes Stichwort sein.

In der Apostelgeschichte im Neuen Testament finden wir folgende aufschlussreiche Erzählung vom Kämmerer aus Äthiopien, der von einer religiösen Studienfahrt nach Jerusalem zurückreist:

*27b Und siehe, ein Mann aus Äthiopien, ein Kämmerer und Mächtiger am Hof der Kandake, der Königin von Äthiopien, welcher ihren ganzen Schatz verwaltete, der war nach Jerusalem gekommen, um anzubeten. 28 Nun zog er wieder heim und saß auf seinem Wagen und las den Propheten Jesaja. 29 Der Geist aber sprach zu Philippus: Geh hin und halte dich zu diesem Wagen! 30 Da lief Philippus hin und hörte, dass er den Propheten Jesaja las, und fragte: Verstehst du auch, was du liest? 31 Er aber sprach: Wie kann ich, wenn mich nicht jemand anleitet? Und er bat Philippus, aufzusteigen und sich zu ihm zu setzen. (Apostelgeschichte 8 : 27b-31)*

Die alte Geschichte weist auf eine höhere Ebene des Lesens hin, nämlich das Verstehen als Fremdverstehen. Jesaja, der jüdische Prophet, eine fremde kulturelle und Gedankenwelt für den schwarzen (?) Finanzminister. Da braucht man Anleitung und interkulturelle Deutungshilfe. Mit dem Zusammensammeln der Buchstaben (*legere* = lesen) ist es nicht getan, oder Buchstaben zu Wörtern und Sätzen zusammensetzen und vielleicht intelligent aufzusagen, laut zu lesen, wie der äthiopische Finanzgewaltige. Denn: Wo bleibt der SINN?

Sehen, mit den Augen sehen, assoziieren, Analoges auffinden, die Wortgestalt mit der Stimme (stumm oder hörbar) herstellen, alles dieses ist erst der Ausgangspunkt für Lesefähigkeit.

*Reading Literacy* bei PISA als lesendes Verstehen und Umgang mit der gewonnenen Erkenntnis oder Information bedeutet, sich Fremdes zu eigen zu machen. Da sitzen die Fremdsprachen und die Muttersprachen in dem einen Boot der Sprachlichen Bildung.

Das Handwerk des Lesenlernens ist die eine Sache – die andere das Deuten, Sinnaushandeln, die „Was-heißt-das-für-uns-Frage“ stellen. Fortbildung müsste deshalb dazu befähigen, den „Sitz im Leben“ der Fortbildungsteilnehmer und ihrer Lernenden zu ermitteln:

- Was heißt das für mich? Für uns in der lernenden Gruppe?
- Was weiß ich darüber? Was wissen wir?
- Was habe ich in meiner Lernbiografie und im Laufe der Jahre meiner Berufstätigkeit erfahren? Was tragen Kolleg/inn/en bei?
- Welche Erfahrungen fließen in mein / unser Verstehen ein?
- Was heißt das für meine / unsere Schüler?
- Was können die schon?
- Welche Anknüpfungspunkte bieten sich?
- Wie kann ich / wie können wir ihnen Lesen als Verstehen handwerklich und mental/interkulturell nahe bringen?
- Welche Aufgaben der Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit (*tasks*) führen dahin?
- Welche Handlungsmuster, Beispiele im Sinne von *good practice*, welche Materialien helfen dabei?
- Welche Kommunikations-, Kooperations- und Arbeitsformen haben sich in einer lernenden Schule für diesen Prozess bewährt

## 7. Ganzheitliche Fortbildung

Um all das auszumessen, bedarf es der fortbildungsdidaktischen Mühe und einer professionellen Methode. Mit der Präsentation von Wissensstücken ist nichts getan. Lehrer haben Erfahrungen, die sich nicht in den Parametern des jeweils neuen Wissens fassen lassen. Es sind Alltagserfahrungen. Es ist der Alltag des Unterrichtens und Erziehens in der Schule, das ganze Syndrom der Leiden und Freuden, der Isolation und Zusammenarbeit, des Ungenügens und des Gelingens, von Last und Lust, von Korrektur und Kantatenchor, von Arbeit und Abhängen, von Stress und Ferien.

An Erfahrungen anknüpfen, das ist der erste Schritt. Aber er allein genügt nicht. Erfahrungen müssen gemacht, gedeutet und in einen Erkenntnis- und Handlungszusammenhang gebracht werden. Fortbildung nimmt das auf und vermittelt Erfahrungen als Bildungserlebnisse und hilft dabei, diese zu verarbeiten. Dazu ist auch fremdes, neues und ungewohntes Wissen erforderlich. Auch Menschen und Institutionen, die dieses entwickeln und vermitteln.<sup>5</sup> Das Leitbild der Fortbildung ist eben nicht das eines Empfängers, sondern das des *reflective practitioner* (Schön 1983<sup>6</sup>, 1987<sup>7</sup>), der eigenes und fremdes Erleben und Erkennen in Zusammenhänge stellt und in professionelles Wachstum einbringen kann. Viljo Kohonen, unser finnischer Kollege, hat darauf aufmerksam gemacht, dass dieses „*teacher growth*“ nicht nur ein intellektuelles Phänomen ist, sondern eine wesentliche emotionale Seite hat:

---

<sup>5</sup> Zum Zusammenhang von Wissen, Lernen und Können (Handeln) als Grundlage fächerbezogener Lehrerfortbildung siehe die Beiträge von Karlheinz Rebel in Verbindung mit dem Verf. In: Forum Lehrerfortbildung, Heft 37 (2003) „*Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung*“, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Grebenstein ([www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de))

<sup>6</sup> Schön, D. A. 1983: *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.

<sup>7</sup> Donald Schön's Presentation "Educating the Reflective Practitioner" to the 1987 meeting of the American Educational Research Association Washington, DC. (<http://hci.stanford.edu/other/schon87.htm>)



*„Facing the professional change is not just an intellectual and rational matter of learning the factual information. It is very much also a question of undertaking the necessary emotional work inherent in any major changes (in any profession). This is because changes imply that part of the teacher's competence has become obsolete and needs to be replaced by new attitudes, skills and understanding.“<sup>8</sup>*

Deshalb sind die „*belief systems*“ betroffen, die eine Veränderung der Glaubenssätze und Annahmen über die Rollenidentität bei uns Lehrern erforderlich machen.

Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen folgt deshalb einem ganzheitlichen Ansatz. Es geht immer zugleich um Einstellungen, Wissen und Handlungskompetenzen (*attitudes, knowledge and skills*) und um eine Neubestimmung der Rolle als Lehrer und Lerner zugleich. Für den Fremdsprachenlehrer ist das ganz sinnfällig. Als Nicht-Muttersprachler sind wir immer Lernende der Fremdsprache – so gut wie wir auch immer sein mögen. Wir machen Fehler (dieselben wie die Schüler, und häufig auch genauso oft), wir haben Ängste vor der fremden Sprache und dem Fremden, wir lernen und verlernen, wir äußern uns und spüren schon beim Sprechen die Abweichung von der Norm – aber raus ist raus, und dann muss in der lebendigen Kommunikation Schaden begrenzt und Verständigung errungen werden.

## **8. Ein Beispiel: Fortbildung und Erlebte Landeskunde**

Wenn das so ist, dann muss Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen genau hier ansetzen. So haben es zum Beispiel die Lehrgänge des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF) zur erlebten Landeskunde getan: Sie wollten nicht ein Stück gehobenen Studententourismus bieten, sondern in verdichteter, zeitlich geraffter Form Einblick, Einsicht, Wissen und Sichtwechsel im Land der Zielsprache (England, Irland, USA, Australien) ermöglichen – durch Aufgaben-gesteuerte (*task-based*) Begegnungen und Recherche (*encounter*) in zunehmend selbst bestimmten thematischen Projekten, deren Ergebnisse öffentlich präsentiert, dokumentiert und für Unterricht eingerichtet wurden. Rückgemeldet und evaluiert im Kreislauf der Seminartagungen der damals landesweit offen stehenden Reinhardswaldschule.

Ich kann hier nicht die Genese und die über die Jahre ausgeklügelte Methodik dieses Fortbildungsformates ausbreiten. Das ist an verschiedenen Stellen wissenschaftlich, publizistisch und auch multimedial geschehen,<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Babylonia 4/2000 (<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia400.pdf>)

<sup>9</sup> Edelhoff, Ch. 1984. „Landeskunde zum Anfassen, *The Lancaster Outing, Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen*“ In: Schratz, M. (Hg.). Englischunterricht im Gespräch. Bochum: Kamp, 154-170.

Edelhoff, Ch., Morrow, K. 1990. *Charting the change. An intercultural approach to INSET for language teachers*. Cambridge: The Bell School Educational Trust.

am intensivsten wohl, als wir in den 80er Jahren als Lehrergruppe 12 Tage (und Nächte) mit einem Fernsehteam des WDR auf den Strassen und in den Häusern der ostenglischen Stadt Norwich und in einem einzigen Seminarraum zusammengelebt haben, mit einem Team, das schon in der Vorbereitung Aufnahmen gemacht hatte und später die Teilnehmer/innen in ihren Schulen und ihrem Unterricht aufsuchte.<sup>10</sup>

In diesem wie in all den all den anderen Fortbildungsseminaren des *experiential learning* geht es immer um das Experiment der Erfahrung, d.h. um das Sich-Aussetzen (und ausgesetzt Werden) einem emotionalen, intellektuellen und praktischen Lernerlebnis in fremder kultureller und sprachlicher Umgebung. „*Bring back a rapid photograph of yourself and a Lancastrian*“, hieß eine Aufgabe im Anfangs-Set des ersten Tages in Lancaster/ Nordengland, wo wir Anfang der 80er Jahre begonnen hatten. Was muss geschehen, was muss ich tun, um das Photomaton-Bild von mir und einem Stadtbewohner zustande zu bringen und abends im Seminar zu präsentieren (und davon auf Englisch zu berichten)? Wo und wie finde ich den? Was sage ich? Wie sage ich es? Wie kann ich ihn oder sie bewegen, mir, dem deutlich erkennbaren (teutonischen) Ausländer gefällig zu sein? Ganz sicher handelt es sich nicht nur, ja eher weniger um die richtigen (gar grammatischen) Sprachformeln, sondern um Angstüberwinden, um Sich-Trauen, um soziale und kulturelle Kompetenz – Grundkompetenzen des fremdsprachlichen Unterrichts, erfahren am eigenen Leibe.

In Kassel, wo wir auch ausländische Deutschlehrer fortgebildet haben, bestand eine der Aufgaben aus dem *Starter-Kit* in der folgenden lapidaren Aufforderung:

„Fotografieren Sie Herrn Spohr.“

Wenn man als französischer Deutschlehrer, auch gar als *agrégés*, nicht weiß, dass der virtuose Violinist und Komponist Louis Spohr als Generalmusikdirektor in Kassel gewirkt hat und auf dem Friedrichsplatz mit der Geige unter dem Arm auf dem Podest steht, dann muss man Initiativen des fremdsprachlichen Lernens ergreifen: Wer ist Herr Spohr? Wo wohnt er? Steht er im Telefonbuch? Kann es mir jemand auf der Straße oder im Geschäft sagen? Wie fange ich das an?

Und so weiter.

Wir haben damals mit der versteckten Kamera beobachtet, wie die nach etlichen Recherche- und Sprachabenteuern erfolgreichen französischen Oberstudienräte, die sonst nur mit deutscher Literatur und Text umgehen, höchst erfreut auf das Denkmal zueilten und sich mit ihm fotografierten.

---

Mahlmann, J. 2003. „*Erlebte Landeskunde: Außenlehrgänge. Lancaster 1981/82, Norwich 1983/84, Bath 1985/96*“. In: Legutke, M., Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 275-283.

Konwisorz, B. 2003. „*The Australian Experience*“. In: Legutke, Schocker a.a.O., 285-297.

<sup>10</sup> Edelhoff, Ch., Jones, K., Oakley, C. & Teckentrup, P. 1984. *English on Location, The Norwich Outing*. 3 Fernsehfilme. Köln: Westdeutscher Rundfunk.

Ganz entscheidend dabei ist die Aufarbeitung, die theoretische Durchdringung, *the reflection part of the practice*.

Was macht diese kommunikative Situation aus, was sind sprachliche Intentionen, was ihre Verwirklichung, welche Redemittel dienen welchem Zweck? Wie lernt man das am besten, und wie behält man es? In diesem oder jenem Alter? Und welche interkulturellen Phänomene gilt es zu bedenken? Welche Sprach- und sozialen Rollen? Und was muss man dazu wissen und lernen – in diesem Fall aus den meist unbekanntesten Bezugswissenschaften der angewandten Linguistik und der Kulturwissenschaft? Und wie verhält sich das mit dem Programm unserer Schule, wie mit dem Lehrplan (Kernlehrplan) und dem Lehrbuch? Und schließlich: Wie ist es vermittelbar? Wie können Schüler zu fremdsprachlichem und interkulturellem Lernen veranlasst und geführt werden, das mehr ist als Vokabeln, Grammatik und mehr oder minder an den Haaren herbeigezogene Situationen und mehr oder minder relevante Texte und Themen?

Natürlich ist „erlebte Landeskunde“ mehr als die Bewältigung und Analyse spontaner Kommunikationssituationen im Ausland. Sie sind Einstieg für eigene und Gruppen bezogene Themen- und (multimediale) Textrecherche, die man nicht aus Vorträgen, Büchern oder dem Internet lernen kann.

Ein Beispiel aus Lancaster von Anfang der 80er Jahre mag das exemplarisch erläutern. Damals gehörten viele Lehrer im Frankfurter Raum zur Startbahn-West-Generation: gesellschaftskritisch und mit teuren Turnschuhen ausgestattet. Was will man in England recherchieren? Welche Themen sind relevant?

Um den fremden Blick zu ermöglichen, haben wir im Leitungsteam immer vor den selbst mitgebrachten Themen (meist denen des Englischbuchs) gewarnt und dazu aufgefordert, systematisch Zeitung zu lesen, Radio zu hören, fernzusehen und darüber täglich in einer *News-of-the-Day*-Sitzung in der Fremdsprache zu berichten, um auf die zu dem jeweiligen Zeitpunkt öffentlichen (oder veröffentlichten) Themen zu stoßen.

Schon damals gab es in England das auch heute noch brennende Thema von *Young* oder *Teenage Pregnancies*, Schwangerschaften von jungen Mädchen. Ein Fernsehfeature der BBC an einem der ersten Kursabende veranschaulichte das eindringlich, und eine Lehrergruppe beschloss, dem nachzugehen und die Menschen auf den Straßen nach *sex education* zu befragen. Das Leitungsteam war nicht sehr glücklich darüber, blieb aber mit seinen vorsichtigen Hinweisen auf Tabus im noch immer viktorianisch oder calvinistisch geprägten Lande unbeachtet. Ein paar Meinungen wurden eingeholt, auf Tonband aufgenommen und präsentiert – viel war das nicht. Höfliche Ausreden. Da entstand der abenteuerliche Plan, junge Mädchen in Schulen zu befragen: *Sex Education – obligatory or not?!* (Erst im Zeichen des *National Curriculum* ist *Sex Education* kürzlich in das Kerncurriculum aufgenommen worden). Das Leitungsteam wurde beiseite geschoben, zwölf Schulen wurden ausfindig gemacht und angerufen: Kön-

nen wir kommen und Interviews machen? Usw. Zwölf mal erst eine Zusage und dann die meisterliche sprachliche Leistung, wie man aus einer bereits gegebenen Zusage wieder herauskommt, als das Thema der Interviews genannt wird („*Incidentally, what are you going to ask the girls?*“). Keine Schule wurde besucht, aber die anschließende Reflexion mit (aufgeklärten) englischen Kollegen brachte Einsichten, Kenntnis und Lerngewinn! Die Erzählungen ließen sich fortsetzen.

Wichtig ist die langsame Steigerung der Komplexität der *tasks* in Projekten. Sie reichen vom Portrait einer Straße (außen und innen) über die Recherche, was eine junge Familie (er neu als Ingenieur bei Boeing, sie Krankenschwester, zwei Kinder, katholisch) in Seattle tun muss, um Wohnung, Schule und Arbeit für die Frau zu finden, bis zum *Literary Trail* der *Bronte Sisters* und ihrer Figuren in den Gesellschaftsromanen des frühindustriellen Nordengland und dem Pfarrhaus in *Howarth* auf der Heide hinter Halifax.

Und immer kommt es darauf an, die aufgefundenen Themen und Texte zu dokumentieren, zu edieren, zu präsentieren und zu deuten – Stufen, die als Lernprozesse der Lehrkräfte die Befassung der Schüler abbilden. *Reading Literacy* pur, ein Stück neuer Unterrichts- und Lernkultur, die man als Lehrerin oder Lehrer sinnhaft lernen, erleben muss.

## 9. Lehrerfortbildung und Markt

Zurück zum Markt.

Die Agora, der Marktplatz in Athen „war in der griechischen Antike ein Versammlungsplatz der Polis und wurde für die Heeres-, Gerichts- und Volksversammlungen der freien Bürger genutzt,“ erklärt uns Wikipedia. „Er existiert seit etwa dem 5. Jahrhundert v. Chr. und bildet einen Gegensatz zum kultischen und politischen Machtzentrum der archaischen Burganlage (der Akropolis). Daher stellt die Agora einen bedeutenden Schritt in der Entwicklung der attischen Demokratie dar.“

Ähnlich der Markt in Rom, das Forum Romanum für den Diskurs der freien Bürger, der die Geschicke der *res publica* begleitet. Ist das der Markt, über den wir reden? Markt und Staat sind dort kein Gegensatz, sondern ein und dieselbe Sache. *Res publica*. Die öffentliche Sache. Staat.

Der Begriff Markt (lat. *mercatus* Handel, zu *merx* Ware) bezeichnet im engeren Sinne den Ort, an dem Waren regelmäßig gehandelt oder getauscht werden (Handelsplatz). Im weiteren Sinne bezeichnet der Begriff heute das geregelte Zusammenführen von Angebot und Nachfrage von Waren, Dienstleistungen und Rechten (wieder Wikipedia). Da sind wir schon näher an dem, was in dieser Tagung angefragt ist. Ist Lehrerfortbildung eine Ware oder Dienstleistung auf dem Marktplatz, die man erhandeln oder tauschen kann? Im freien Angebot der Anbieter und der Nachfrage der

Käufer? Was macht Lehrerfortbildungs-Angebote attraktiv, damit sie nachgefragt und gekauft werden? Kaufbedürfnisse? Bedarfsdeckung? Die Qualität? Der Preis? Der Mehrwert? Der Wiederverkaufswert? Wie ist die Ware paketierte, wie verpackt? Ist Werbung erlaubt? Ist sie im Katalog und bei eBay erhältlich? Kann man sie zurückgeben, wenn sie nicht gefällt, nicht passt oder fehlerhaft ist? Wird sie von der Stiftung Warentest geprüft? Oder von sonst wem?

Richten sich die Angebote nur nach der Nachfrage? Wie wird der Bedarf ermittelt? Wie werden Bedürfnisse geweckt? Wer bezahlt die Dienstleistungen für die Minderheiten und Außenseiter?

Lauter Fragen, die zeigen, dass Denkweisen und Begrifflichkeiten unserer modernen ökonomischen Welt in unserem Zusammenhang schwierig, fragwürdig, ja manchmal auch absurd erscheinen.

Natürlich kann man Vorträge, Seminare, Workshops, Kurse, Fernstudien-einheiten, Funkkollegs, Abrufangebote und SCHILF-Unterstützungs- und Schulbegleitprojekte marktgängig machen, also katalogisieren, bewerben, kaufen – nur umtauschen kann man sie nicht, weil der eigentliche Marktwert im Prozess des Nutzens das heißt Lernens besteht, der Einstellungen, Wissen und Handlungskompetenzen umfasst.

## **9. Anbieter auf dem Markt:**

### **Fortbildung als Kompetenzzentrum für Professionalisierung**

Spätestens jetzt entsteht die Frage, wer denn qualitätsvoller Anbieter von Fortbildung auf dem Markt sein soll. Der DVLFb beschreibt in diesem Zusammenhang die Weiterentwicklung von Fortbildungsinstitutionen zu „Kompetenzzentren für Professionalisierung“.

„Für die Positionierung von Lehrerfortbildung im Bildungssystem“ gilt, „dass sie im Spannungsfeld zwischen Bring- und Holschuld (Angebots- und Nachfrageorientierung) eine *vermittelnde* Rolle zu spielen vermag. Dies umso mehr, als der Fortbildungs‘markt‘ – analog zur Ökonomisierung aller andern Gesellschaftsbereiche – ständig größer und spezialisierter wird, und zwar einerseits durch die Zunahme der Anbieter, andererseits durch die Aufweichung der Grenzziehung zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung (lebenslanges Lernen bzw. *continuous professional development*) und der zunehmenden Spezialisierung der Anbieter. Es ist auch zu erwarten, dass der Markt für Fortbildung und Beratung zunehmend unübersichtlich wird. Die Qualität und die Preise der Angebote werden sehr unterschiedlich sein. Anbieter werden kommen und gehen. Die Schulen und das Personal im Schulwesen müssen von einer Agentur eine Qualitätsgarantie für die vermittelten Produkte erwarten können (Zertifizierung und Akkreditierung).“ (DVLFb 2003)

Die hier skizzierten Veränderungen eröffnen der Lehrerfortbildung neue Perspektiven. Durch die strukturellen Veränderungen im Professionalisie-

rungskontinuum des Lehrerberufs kann sie zu einem *Kompetenzzentrum* mit zentraler Bedeutung für den Professionalisierungsprozess werden. Vielfältige Kooperationen schaffen die dafür erforderlichen Synergien. Hierfür haben sich *Didaktische Werkstätten* oder *Pädagogische Foren* in einzelnen Aufgaben- und Fachbereichen als tragfähige Konkretisierung erwiesen, die durch ihre Konzepte, Arbeitsvorhaben, Tagungen und Publikationen regional, landesweit und auch national und international ausstrahlen. Im Formatmix des *Blended Learning* sind sie die Servicestationen und *face-to-face* Begegnungsorte.

Neben vielen auch schon bisher wahrgenommenen Aufgaben in der Lehrerfortbildung bestünde eine wichtige Funktion des Kompetenzzentrums darin, dass es in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen *Know-how* für die individuelle und systemische Entwicklung von Professionalität im Bildungswesen entwickelt und mit einzelnen Nutzern, Nutzergruppen (z. B. Schulämtern, Lehrerkollegien und Seminargruppen) oder Bildungsorganisationen (z. B. Universitäten, Studienseminaren) teilt.

## 10. Zusammenfassend:

Lehrerfortbildung im Sinne von Angeboten kooperativer Unterstützungssysteme können nicht nur theoretisch marktgängig gemacht werden. Sie sind es schon. Freilich kommt es immer darauf an, wie der Diskurs aller Beteiligten Inhalte und Organisations- und Kooperationsformen bestimmt. Denn Lehrerfortbildung als Bildungsprozess kann nur erlebt werden. Und dazu bedarf es des Aushandelns zwischen Anbietern und Abnehmern, zwischen Bedarf und Bedürfnis; notwendig ist Interaktion und Kooperation, akzeptierte Rollenteilung, Begegnung, das *face-to-face*. Es kommt auf die kulturelle Einbettung an, die Persönlichkeit, den Respekt, das Vertrauen, die förderlich-kommunikative Atmosphäre, die gekonnte Vermittlung, das *caring and sharing*, wie wir es in der humanistischen Fremdsprachendidaktik nennen.

Wie sagt es doch die jüngste Werbung vom Markt?  
Berühren heißt glauben.



**Literatur**

- DEUTSCHER VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERFORTBILDUNG 2003. *Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLFb*. Grebenstein ([www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de))
- EDELHOFF, Christoph (1989, 1996), „Lehrerfortbildung. Wege zur Handlungskompetenz des Lehrers“, In: BACH, Gerhard & TIMM, Johannes P. (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke (UTB), 1989, 229-244 (1992, 251-167).
- EDELHOFF, Christoph (2002), „Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen“. In: HENRICI, Gert; KÖNIGS, Frank & ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*. Tübingen: Narr, 31, 185-201.
- EDELHOFF, Christoph 2004. *Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxisorientierte Lehrerfortbildung*. Vortrag aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Gießen am 13. Juli 2004; Vgl. EDELHOFF, Christoph 2005. „Erfahrungslernen in der Lehrerfortbildung“. In Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Dittfurth, M. (Hrsg.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 420-432.
- EDELHOFF, Christoph 2006. „Innovationen lernen in nachhaltiger Lehrerfortbildung“. In: *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*. H. 10. Braunschweig: Diesterweg, 11-13.

**Zum Referenten:**

Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, Studiendirektor a.D. Von 1973 bis 2000 Fachbereichsleiter Neue Sprachen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, später HeLP), in der Reinhardswaldschule, Fulda bei Kassel; Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen; langjähriger Vorsitzender des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFb) bis 2004; Vorsitzender von THE ENGLISH ACADEMY beim Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH; Anschrift: Wilh.-Vesper-Str. 27, D-34393 Grebenstein, Tel. 05674 6423, Fax: 05674 6430; eMail: [edelhoff@the-english-academy.de](mailto:edelhoff@the-english-academy.de)