

Deutscher Verein zur Förderung  
der Lehrerfortbildung  
und Lehrerweiterbildung e. V.

**DVLFB**

**Schwerpunktthema: SCHULINTERNE LEHRERFORTBILDUNG**

Helmut Sauter

Schulinterne Lehrerfortbildung für Grund-  
und Hauptschulen in Bayern  
- Planung, Durchführung, erste Ergebnisse

Helga Smollich  
Ute Rampillon

Die Fachkonferenz in der regionalen  
Lehrerfortbildung

Christoph Edelhoff u.a.

Leitfaden zur Vorbereitung von Fach-  
konferenzen

**Zur Diskussion gestellt:**

Hannes Siege,

Sabbat-Jahr für Lehrer

Dietlind Fischer

Unterricht basteln nach dem Lego-Prinzip?  
- Anmerkungen zur Funktion und Wirksamkeit  
von Lehrerhandbüchern

Herausgeber: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung  
und Lehrerweiterbildung e.V. (DVLEFB)

**Vorsitzender:** Christoph Edelhoff

privat: Gustav-Menzel-Str. 24  
3523 Grebenstein  
Tel.: 05674 / 6423

dienstl.: Hessisches Institut für Lehrer-  
fortbildung - Reinhardswaldschule  
Tel.: 0561 / 8101 161

**Geschäftsstelle:** Walter Link  
Bachstr. 8  
2850 Bremerhaven  
Tel.: 0471 / 249 94

**Redaktion:** Ute Raspillon  
p/A PZ Bad Kreuznach

Christoph Edelhoff  
p/A Reinhardswaldschule

©

Fuldatal 1986

## ZU DIESEM HEFT

Mit dem Stichwort "schulinterne Lehrerfortbildung" möchten wir eine Diskussion unter den Mitgliedern des DVLFb anbahnen, die nach der sechsten überregionalen Fachtagung auch einen Schwerpunkt in der Vorstandsarbeit darstellen und zum nächsten Arbeitsthema überleiten wird, nämlich zur *regionalen Lehrerfortbildung*.

Die Komplexität dieses Themas hat uns veranlaßt, den Gesichtspunkt der "Schulinternen Lehrerfortbildung" bereits vorwegzunehmen, obgleich auch dieser seinerseits zu umfassend ist, um in seiner vollen Breite dargestellt werden zu können. Die Ausgestaltung dieser Art der Lehrerfortbildung in den einzelnen Bundesländern und Institutionen ist zu facettenreich, als daß an dieser Stelle ein geschlossenes Bild *der* schulinternen Lehrerfortbildung wiedergegeben werden könnte. Daher greifen wir blitzlichtartig einzelne Gesichtspunkte auf, die besonders die praktische Seite der Arbeit mit Lehrer(inne)n angeht.

Der einleitende Beitrag von Herrn Sauter gibt einen Überblick über die schulinterne Lehrerfortbildung für Grundschulen und Hauptschulen in Bayern und ermöglicht den Leser(inne)n einen Vergleich mit der schulinternen Lehrerfortbildung im eigenen Land.

Die beiden folgenden Artikel konzentrieren sich auf eine typische Arbeitsform in der schulinternen Lehrerfortbildung, die Fachkonferenz. Während H. Smollich und U. Rampillon die besondere Bedeutung von Fachkonferenzen für die Lehrerfortbildung darstellen, macht Chr. Edelhoff konkrete Vorschläge zur Vorbereitung und Durchführung von Fachkonferenzen und stellt praktische Hilfen zur Verfügung. Beide Beiträge entstanden vor dem Erfahrungshintergrund des Autors bzw. der Autorinnen in der regionalen Lehrerfortbildung in Rheinland-Pfalz und in Hessen.

ZUR DISKUSSION GESTELLT (ab S.28 ) werden in diesem Heft zwei Themen: das Sabbat-Jahr in dem zusammenfassenden Beitrag von H. Siege, sowie die Rolle von Lehrerhandbüchern in dem Artikel von D. Fischer.

IN DER BUCHERECKE (ab S.46 ) findet man - wie gewohnt - Hinweise auf Neuerscheinungen und wichtige Veröffentlichungen sowie mehrere Rezensionen.

Möchte man sich außerhalb des DVLFb fortbilden, soll der Terminkalender ab S. dazu einige Anregungen geben.

Alle Mitglieder des DVLFb erfahren schließlich den aktuellen Stand der Arbeit des Vereinsvorstandes und der Vorbereitungsgruppen auf der Seite 59.

## SCHWERPUNKTTHEMA :

Helmut Sauter

### SCHULINTERNE LEHRERFORTBILDUNG FÜR GRUND- UND HAUPTSCHULEN IN BAYERN Planung, Durchführung, erste Ergebnisse

#### 1. Die Ebenen der Lehrerfortbildung

Die Lehrerfortbildung in Bayern findet auf drei Ebenen statt:

##### - Die zentrale Ebene

Landesübergreifend plant und gestaltet die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen Aus- und Fortbildungslehrgänge für Lehrer aller Schularten. Neben Koordinierungslehrgängen für die verantwortlichen Träger der regionalen Lehrerfortbildung, Kursen für Multiplikatoren (zum Einsatz auf den anderen Ebenen) und Lehrgängen für Funktionsträger der Schulen (z.B. Schulräte, Schulleiter, Seminarleiter, Beratungslehrer) werden in der Mehrzahl Lehrgänge mit pädagogischer und fachdidaktischer Themenstellung für den "Endverbraucher" Lehrer angeboten.

##### - Die regionale Ebene

Die sieben Bezirksregierungen "multiplizieren" (z.B. bei Reformen durch Ausbildung von Fortbildungsreferenten und Arbeitsgruppenleitern für die lokale Fortbildung, durch das Angebot von regionalen Kursen zu Themen des Schwerpunktprogramms, durch laufende Kurse für die Schulaufsichtsbeamten) und ergänzen das Fortbildungsangebot der Akademie auch durch Lehrgänge, die regionalspezifische Anliegen beinhalten, z.B. Kurse zur Thematik "Schule und Mundart", "heimatkundliche Forschung" usw.

##### - Die lokale Ebene

Innerhalb der Regierungsbezirke bieten die einzelnen Schulämter halbtägige Fortbildungsveranstaltungen an, die im Rahmen des Schwerpunktprogramms<sup>1)</sup> wiederum spezifische und vor allem aktuelle Probleme der Erziehung und des Unterrichts aufgreifen und einen Adressatenkreis gezielt ansprechen.

1) Die Grundlage für alle Fortbildungsveranstaltungen bildet das Schwerpunktprogramm, das die Leitlinien für die gesamte Lehrerfortbildung festlegt (siehe Fortbildungsbroschüre "Lehrerfortbildung in Bayern" 1986, Nr. 30).

# INHALT

	Seite	
<b>ZU DIESEM HEFT</b>	1	
<b>SCHWERPUNKTTHEMA: Schulinterne Lehrerfortbildung</b>		
Helmut Sauter,	Schulinterne Lehrerfortbildung für Grund- und Hauptschulen in Bayern - Planung, Durchführung, erste Ergebnisse	2
Helga Smollich, Ute Rampillon,	Die Fachkonferenz in der regionalen Lehrerfortbildung	8
Christoph Edelhoff,	Leitfaden zur Vorbereitung von Fachkonferenzen	15
<b>ZUR DISKUSSION GESTELLT</b>		
Hannes Siege,	Sabbat-Jahr für Lehrer	28
Dietlind Fischer,	Unterricht basteln nach dem Lego-Prinzip? - Anmerkungen zur Funktion und Wirksamkeit von Lehrerhandbüchern	33
<b>AUS DER BOCHERECKE</b>		
<b>1. Rezensionen</b>		46
Georg Heinzen, Uwe Koch,	Von der Nutzlosigkeit erwachsen zu werden (K. Ermert)	46
Ulrich Kröll,	Geschichtslehrerfortbildung (E. Müser)	48
Heinz Klippert,	Projekt-Wochen (U. Rampillon)	50
Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen,	Modellversuch Plastik (W. Stehr)	51
<b>2. Neuerscheinungen</b>		54
<b>TAGUNGEN UND TERMINE</b>		56
<b>AUS DER ARBEIT DES DVLF</b>		59

# 40. Pädagogische Ferienkurse 1986 im Cassianeum Donauwörth

## **Pädagogischer Kurs für Lehrer und Erzieher**

von Donnerstag, 31. Juli  
bis Samstag, 2. August 1986

### **Es sind Referate und Aussprachen über folgende Themen vorgesehen:**

Das Berufsbild des Lehrers

Fragen der Erdkunde in der Hauptschule und im  
Rahmen der Heimatkunde

Fragen des Mathematikunterrichts in der Grund-  
schule

Fragen des Mathematikunterrichts in der Haupt-  
schule

Leistung oder Erziehung im Sport?

### **Als Referenten haben zugesagt:**

Bundesministerin Dr. Rita Süßmuth, Bonn

Präsident des Landessportverbandes Dr. Fritz,  
München

Institutsrektor Helmut Sauter, Dillingen

Schulrat Gerd-Heinz Vogel, Weiden

Rektorin Sophie Feil, Rain a. L.

## **Religionspädagogischer Kurs für Lehrer, Katecheten und Geistliche**

von Montag, 4. August  
bis Donnerstag, 7. August 1986

### **Es sind Referate und Aussprachen über folgende Themen vorgesehen:**

Rahmenthema: Wege der Gotteserfahrung

- Der schwere Weg der Gottesfrage
- Die Situation des Gottesglaubens in unserer  
heutigen Welt
- Die Leiblichkeit des Glaubens. Die Gottes-  
erfahrung des Christen
- Eine Bildersprache für Gott.  
Meditative Zugänge zum Gottesgeheimnis
- Unterrichtspraktische Entfaltung des Rahmen-  
themas
- Die moderne Naturwissenschaft als Weg  
zu Gott

### **Als Referenten haben verbindlich zugesagt:**

Professor Dr. Dr. Eugen Biser, München

Akademiedirektor Dr. Gotthard Fuchs, Wies-  
baden-Naurod

Professor Dr. Dr. Otto Betz mit Frau Felicitas,  
Hamburg/Thannhausen

Prof. Dr. Max Thürkauf, Basel

**Änderungen vorbehalten.**

**Anfragen, Anmeldungen usw. bitte an die**

**Pädagogische Stiftung Cassianeum  
Postfach 1152, 8850 Donauwörth**

## 2. Erweiterung der lokalen Ebene: Schulinterne Lehrerfortbildung

### 2.1 Schulinterne Arbeitsgruppen

Bei der Einführung des neuen Lehrplans für die Grundschule 1982 hat sich diese Ebene als besonders effektiv erwiesen. In Arbeitsgruppen und Teamsitzungen haben sich die Lehrer der 1./2. bzw. 3./4. Jahrgangsstufe intensiv mit den Zielen und Inhalten des Lehrplans auseinandergesetzt, einen Klassenlehrplan<sup>2)</sup> erarbeitet, fachdidaktische Neuerungen reflektiert und diese in praxisbezogenen Lehrsequenzen aufbereitet.

Das Ergebnis einer solch arbeitsintensiven schulinternen Fortbildung läßt sich wie folgt charakterisieren:

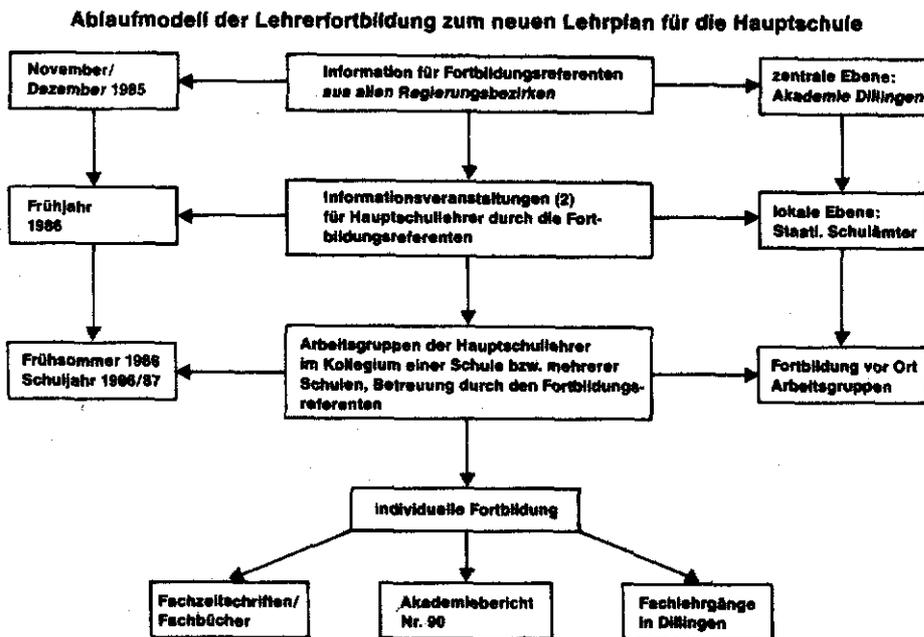
- Neben den mehr pragmatischen Ergebnissen (Klassenlehrplan, Arbeitsblätter) erfährt der Lehrer eine bisher ungewohnte Solidarität. Das Team trägt gemeinsam Erfolg oder Mißerfolg einer Sitzung, Erfahrungen des anderen werden mit eigenen verglichen, neue Ideen werden kontrovers diskutiert, angenommen oder verworfen.
- Durch die Öffnung zum anderen hin ergibt sich häufig eine stärkere Identifikation mit der eigenen Schule. Wurden vorher Erziehungsfragen kontrovers diskutiert, Schul- und Schülerprobleme bedeckt gehalten, eigene Schwächen kaschiert oder geleugnet, so bildet sich durch eine längerfristige Zusammenarbeit ein "Teamgeist" aus, der dem einzelnen Halt und Stabilität vermittelt.
- Die Sozialfähigkeit der Lehrer wird gefördert, die pädagogische Professionalität erhöht.
- Den größten Nutzen aus einer solchen schulinternen Fortbildung ziehen die Kinder. Sie erleben ihren Lehrer sicherer, gelassener und glaubwürdiger. Seine Vorbereitung ruht auf einer breiteren Basis, seine

---

2) Jeder Grundschullehrer erarbeitet auf der Grundlage des amtlichen Lehrplans einen Klassenlehrplan, der örtliche Gegebenheiten und den Leistungsstand der Klasse berücksichtigt (vgl. Lehrplan für die Grundschule, KMBI Sondernummer 20/1981, Verlag Jehle, München)

Auffassung von Erziehung und Unterricht beruht auf dem Konsens des Kollegiums.

Diese Form der schulinternen Fortbildung soll nun landesweit ab 1986 auch bei der Einführung des überarbeiteten Lehrplans für die bayerische Hauptschule praktiziert werden, wie folgende Grafik aus dem Schulreport Nr. 6, 1985 <sup>3)</sup> zeigt:



Unter Leitung eines erfahrenen Kollegen, der in zentralen Lehrgängen als Fortbildungsreferent bzw. Arbeitsgruppenleiter ausgebildet worden ist, setzen sich die Lehrer mit den Anforderungen des Lehrplans und damit letztlich mit den Anforderungen eines schülergerechten Unterrichts auseinander.

3) Der Schulreport Nr. 6/1985 befaßt sich schwerpunktmäßig mit Zielen und Inhalten des überarbeiteten Lehrplans für die bayerische Hauptschule (Schulreport Nr. 6/1985, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München)

## 2.2 Die "pädagogische Konferenz"

Art. 36 und 37 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Bay. EUG) beschreiben wichtige Aufgaben des Schulleiters und der Lehrerkonferenz. Zu Beginn eines Schuljahres sind eine Fülle organisatorischer und verwaltungstechnischer Probleme in der Lehrerkonferenz zu besprechen, denn das Funktionieren einer Schule ist Voraussetzung für die Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben, der Bildung und Erziehung junger Menschen.

Dennoch steht die pädagogische Ausrichtung aller institutionellen und kollegialen Zusammenarbeit im Vordergrund. Die entscheidende Rolle für Wert und Wirksamkeit solcher pädagogischen Konferenzen kommt dem Schulleiter zu. Er muß die an seiner Schule notwendigen und aktuellen fachlichen und pädagogischen Probleme sehen, beobachten, erörtern und zu lösen versuchen. Institutionell ergeben sich neben den täglichen informellen Gesprächen zwischen den einzelnen Lehrern drei Möglichkeiten und Ebenen für die Behandlung fachlicher und pädagogischer Fragen:

- die Lehrerkonferenz
- die Klassenkonferenz
- die Fachsitzung bzw. die Teamsitzung (s. 2.1)

Es liegt nun in der Führungsaufgabe des Schulleiters, einen Weg zu finden zwischen nur sporadisch durchgeführten Sitzungen und einer zeitlichen Überlastung durch zu viele Konferenzen. Die Planung und Gestaltung pädagogischer Konferenzen steht im Mittelpunkt der Führungsaufgaben, die im Rahmen der Fortbildungslehrgänge für Schulleiter prozeßorientiert behandelt werden. Der entscheidende Anlaß darf nicht die Routine oder eine förmliche Terminierung sein, sondern die pädagogische Notwendigkeit.

### 3. Initiativen der Lehrer zur schulinternen Fortbildung

In jüngster Zeit ergreifen die Lehrer immer stärker die Initiative, um aus aktuellen Anlässen die schulinterne Fortbildung zu forcieren. Aktuelle Anlässe ergeben sich vor allem aus der Aufgabe, mit den Eltern ständig zusammenzuarbeiten.

Bei Fragen der richtigen Wahl der Schullaufbahn oder bei der Entscheidung für einen passenden Ausbildungsberuf sind die Lehrer ebenso gefordert wie bei der Entwicklung erzieherischer Handlungskonzepte, um den Gefahren der Drogenszene, des Videokonsums oder der Jugendsubkulturen begegnen zu können. Voraussetzung für ein angemessenes erzieherisches Handeln ist deshalb die rasche, kontinuierliche Information über solche Entwicklungen und die gemeinsame Absprache inhaltlich-methodischer Konzepte, wie die Eltern sensibilisiert und in ihrem Erziehverhalten verstärkt werden können. Beratungslehrer, Berufsberater, Vertreter der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer, Bildstellenleiter, Referenten des Jugendamtes oder Psychologen der Beratungsdienste werden als Fachreferenten zu Informationssitzungen geladen, um ein solches spezifisches Problem zu besprechen und Handlungskonzepte zu entwickeln.

Als zweiter Initiativbereich der schulinternen Fortbildung hat sich die gegenseitige fachliche Information und der damit verbundene Austausch von Unterrichtsmaterialien entwickelt.

Beispiele für diese "kollegiale Fortbildung" sind:

- Information über die Entwicklung in der Informatik, Einweisung der Kollegen in den Gebrauch des Computers
- Information über Änderungen des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses und damit verbundene didaktische Entwicklungen für die betroffenen Fächer
- Vorstellen neuer Medien, Vorschläge für ihren didaktisch-methodischen Einsatz

Die Bereitstellung von Hilfen für die persönliche Fortbildung der Lehrer ist wohl schon am längsten an vielen Schulen üblich. Dieser dritte Bereich benötigt keine Institutionalisierung, sondern das Lehrerzimmer oder ein anderer geeigneter Raum bilden die "Umschlagbörse" für

- Prüfstücke von Schülerbüchern und Arbeitsheften,
- heimatkundliche Stoffsammlungen,
- pädagogische Fachzeitschriften,
- Unterrichtsmaterialien für Vertretungsstunden,
- Foliensätze für einzelne Fächer,
- Unterlagen für die Organisation und Durchführung von Betriebserkundungen, heimatkundlicher Exkursionen oder museumspädagogischer Unterrichtsgänge.

#### 4. Schlußbemerkung

Die schulinterne Fortbildung hat gegenüber zentralen und regionalen Fortbildungsmaßnahmen auch Vorzüge:

- Es können sehr viele Lehrer kostengünstig fortgebildet werden.
- Die Fortbildung kann sehr eng an die Situation der jeweiligen Schule bzw. an die momentanen Bedürfnisse der Lehrer angepaßt werden.
- Schulinterne Fortbildung wächst aus dem Schulalltag, reflektiert den Schulalltag, erhöht die Identifikation mit der Schule (seiner Schule) und wirkt deshalb längerfristig motivierend.

Dr. Helga Smollich  
 Ute Rampillon  
 Pädagogisches Zentrum des  
 Landes Rheinland-Pfalz

## DIE FACHKONFERENZ IN DER REGIONALEN LEHRERFORTBILDUNG

### 1. Die Fachkonferenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Während die Fachkonferenz seitens der Schulaufsicht und der Lehrerfortbildungsinstitutionen in zunehmendem Maße als Möglichkeit schulinterner Fortbildung erkannt wird, fristet sie an vielen Schulen noch ein bescheidenes, unattraktives Dasein. Häufig nur ein für die große Pause einberufener Stehkonvent, dient sie gelegentlich der Verteilung der Haushaltsmittel, allenfalls einmal dem mehr ungeplanten als gezielten Gedankenaustausch über ein neu einzuführendes Schulbuch. Ihre Thematik ist meist das, "was gerade ansteht".

Dem - in Konferenzordnungen festgelegten - hohen Anspruch, wie er im folgenden genauer dargestellt werden wird, steht ein Alltag gegenüber, der die pädagogischen Möglichkeiten der Fachkonferenz noch nicht erkannt oder noch nicht zu nutzen gelernt hat. Und doch ist ihre Wertschätzung nicht neu. Schon 1906 fordert das "Encyklopädische Handbuch der Pädagogik"<sup>1</sup> an Fachkonferenzen "beteiligen sich alle Lehrer desselben Faches; schon daß jeder Fachlehrer eine Übersicht über den Gesamtbetrieb seines Faches gewinnt, schützt vor Einseitigkeit und Verengung .... Jeder Lehrer wird wissen, was er von früher voraussetzen hat. Soll diese Verknüpfung aber geschehen durch die vereinigte Arbeit mehrerer Lehrer, die sich gegenseitig ihre Gedankenkreise zur weiteren Verwertung übergeben, so würde diese Konferenz der rechte Boden für die Verabredung sein..." Konjunktiv und Hilfsverben machen dem Leser zwar deutlich, daß auch im Jahre 1906 die Fachkon-

---

<sup>1</sup> Langensalza 1906<sup>2</sup>

ferenz eher Wunsch als bereits geübte Schulrealität war, dennoch fragt er sich, wie fast acht Jahrzehnte vergehen konnten, ohne daß sich hier Nennenswertes verändert hat, ohne daß sich die doch offenbar sinnvollen Erkenntnisse ihrer Nützlichkeit, ja Notwendigkeit, intensiv durchsetzen konnten. Wenn auch nicht auszuschließen ist, daß es Fachkonferenzen gibt, die sich den pädagogisch hochgesteckten Zielen zumindest annähern, auch das eine oder andere Ziel erreichen, so sieht doch, wie bereits erwähnt, der schulische Alltag eher grau als befriedigend oder gar gut aus.

Für den grauen Alltag gibt es Gründe, die allerdings lückenlos zu erfassen einer größeren Untersuchung bedürfte. Zu vermuten sind unter anderem folgende:

Hast und Zeitmangel; tatsächlicher oder vermeintlicher Kompetenzmangel; Bequemlichkeit; Empfinden zusätzlicher Belastung; mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit; Erfahrung der Langeweile; unzureichende Anregung und Kontrolle seitens der Schulleitung; gruppensdynamische Störungen.

Nicht immer wird eine Schule alle diese Schwierigkeiten von sich aus überwinden können. Soll der Alltag verbessert, soll die Wirksamkeit der Fachkonferenz gesteigert werden, dann darf sie nicht immer ausschließlich schulintern durchgeführt werden, allein der Schule und dem mehr oder minder geeigneten Fachkonferenzleiter überlassen. Sie bedarf der - zumindest gelegentlichen - externen Zufuhr von Kompetenz und Autorität. Damit ist sie ein Aufgabenbereich der Lehrerfortbildung, genauer der regionalen Lehrerfortbildung.

Die regionale Lehrerfortbildung muß ihren Beitrag leisten, die Fachkonferenz zu einem Instrument zu schärfen, das sie nach unserem heutigen Verständnis von Schule sein sollte:

- didaktische und erzieherische Solidargemeinschaft, die in Abstimmung untereinander und mit der Schulleitung den pädagogischen und fachlichen Wert einer Schule mitbestimmt,
- das Einfallstor für fachliche Innovationen,
- das Forum ständiger gegenseitiger Anregung und geistiger Herausforderung.

Die gemeinsame Absprache der Lehrer/innen eines Faches ist in den Konferenzordnungen und Richtlinien die zentrale Aussage. Folgende Einzelaufgaben werden festgelegt:

1. Beratung didaktischer und methodischer Fragen eines Faches
2. Beratung und Ausgestaltung der Lehrpläne und die Abstimmung der Stoffverteilungspläne
3. die fachliche Fort- und Weiterbildung der Lehrer
4. Beratung über die Einführung und Anschaffung neuer Lern- und Lehrmittel, insbesondere die Einführung von Lehrbüchern
5. die Verwendung von Haushaltsmitteln für das Fach
6. Aufbau von Sammlungen, sowie die Einrichtung von Fachräumen und Werkstätten
7. Anregungen zur Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften und sonstigen freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen
8. Erarbeitung von Empfehlungen zur Koordination der fachlichen Anforderungen und der Leistungsbewertungen.

Die Konferenzordnungen der Länder der Bundesrepublik nennen im allgemeinen diese oder ähnliche Aufgaben, wenn sie Fachkonferenzen ansprechen. So weichen Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein beispielsweise nur in einzelnen Formulierungen von diesen Grundsätzen ab.

## 2. Begründung der Zusammenarbeit von Fachkonferenz und regionalem Lehrerfortbildungsinstitut

Die genannten Funktionen der Fachkonferenz machen deutlich, daß sie eine sehr komplexe und nicht leicht zu bewältigende Aufgabe hat. Ihr dabei zur Seite zu stehen, ist eine wesentliche Zielsetzung der regionalen und schulinternen Lehrerfortbildung. Für beide Partner - Schule und Lehrerfortbildung - ergeben sich dafür gewichtige Gründe. Dazu zählen:

- Die Möglichkeit der Zufuhr externer Kompetenz, die nicht selten eine notwendige Ergänzung zum schulinternen Potential darstellt und deren Akzeptanz bei den Teilnehmer/innen recht hoch ist.
- Die Chance einer Einflußnahme auf die einzelnen Teilnehmer/innen, die im gleichen Maße von der/dem Vorsitzende(n) der Fachkonferenz kaum realisiert werden kann.
- Eine Aktualisierung der Lehrerfortbildung, indem der/die Moderator/in auf Wünsche der Lehrer/innen, auf akute Notwendigkeiten und besondere schulische und unterrichtliche Situationen sofort, d.h. ohne größere zeitliche Verzögerung, reagieren kann.
- Die Vergrößerung der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung, da Fachkonferenzen dienstliche Veranstaltungen sind und die Teilnahme daran für die Fachlehrer/innen der betreffenden Schule verpflichtend ist. D.h. der/die Moderator/in hat die Möglichkeit, auch jene Lehrer/innen anzusprechen, die in der Regel keine Lehrerfortbildungsveranstaltungen besuchen.
- Die Individualisierung der Lehrerfortbildung geschieht dadurch, daß der/die Moderator/in sich auf die jeweils gegebene Situation der Lehrer/innen eines Faches einstellen kann und daß seine/ihre Beratung im Rahmen der jeweiligen schulischen Gegebenheiten einsetzt.
- Kontinuität der Lehrerfortbildung wird erreicht, wenn der/die Moderator/in dieselbe Fachkonferenz nicht nur einmal, sondern wiederholt besucht, die einzelnen Teilnehmer/innen kennenlernt und sie in ihren individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen soweit fördert, bis sie einen wünschenswerten Grad an fachlicher Informiertheit erreicht haben.
- Diese Kontinuität hat besonders dann Aussicht auf Erfolg, wenn die Lehrerfortbildung personalisiert wird. Die/der Moderator/in ist den Lehrerinnen und Lehrern der Fachkonferenz bekannt. Man weiß, wen man für das eigene Fach ansprechen kann und braucht keine Formalitäten zu überwinden oder sich an anonyme Institutionen zu wenden. Die Barriere zwischen Lehrer/innen und Lehrerfortbildung wird abgebaut und eine Informationsvermittlung wird problemlos eingeleitet.

### 3. Maßnahmen zur Unterstützung der Fachkonferenz durch die regionale Lehrerfortbildung

Wie jede Maßnahme der Lehrerfortbildung muß die Fachkonferenz didaktisch am subjektiven oder objektiven Bedarf, methodisch am Gesetz des (erwachsenen-) pädagogischen Handelns orientiert sein. Die nachfolgend genannten Gesichtspunkte, in die zum Teil die Erfahrungen des Pädagogischen Zentrums des Landes Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach eingeflossen sind, sollen diese Aussagen näher erläutern

#### 3.1 Die Vorbereitung der Fachkonferenz

Die *Festlegung von Themen*, die in der Fachkonferenz behandelt werden sollen, geschieht am günstigsten in gemeinsamer Absprache zwischen dem Fachkonferenzleiter und dem Moderator der Lehrerfortbildung. Dabei ist die Beratung durch den Moderator ebenso wichtig wie das Einbeziehen schulinterner Wünsche und Diskussionspunkte. Dieses Verfahren setzt Einzelabsprachen voraus, die sich nach allen Erfahrungen immer günstig auf die spätere Veranstaltung auswirken. Wenn die Verbindung zwischen den Schulen und den regionalen Lehrerfortbildungsangeboten noch nicht ausreichend eingespielt ist, sollte die Initiative vom Lehrerfortbildungsinstitut ausgehen. Deshalb muß das Institut immer auf geeignete Weise sicherstellen, daß seine von ihm angebotenen Fachkonferenzthemen den Schulen bekannt sind und eine Auswahl getroffen werden kann. Das Pädagogische Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz beispielsweise kündigt sowohl in seiner vierteljährlich erscheinenden "Zeitung" als auch durch besondere Aushänge in den Schulen in jedem Schuljahr Themen für mögliche Fachkonferenzen an:

"...Fachkonferenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung, weil sie der Ort für das Gespräch unter Fachleuten sind. Hier lassen sich mit Kollegen, die etwas davon verstehen, Themen und Fragen erörtern, die schon längst einmal vom eigenen Schreibtisch an den Konferenztisch gehören:

Absprachen über Schulbücher, über Themenfolgen und Medieneinsatz, Beratung von Unterrichtseinheiten und Arbeitsplänen, Diskussion von Unterrichtsmethoden..."

Das Lehrerfortbildungsinstitut muß in der Lage sein, Lehrkräften bei *aktuell auftretenden Fragen* zu helfen und einzuspringen. Gerade darin liegt die große Chance der regionalen Lehrerfortbildung, flexibel und zügig zu arbeiten. Jede Schwerfälligkeit, die sich beispielsweise aus einem Zwang zu längerfristiger Vorplanung oder nur von außen festgelegter Themen ergeben könnte, ist ohnehin der regionalen Arbeit entgegengesetzt.

Die Leiter/innen der Fachkonferenzen sollten die Angebote, die Verfahrensweise und Möglichkeiten des Lehrerfortbildungsinstituts, aber auch den Referenten kennen, der verantwortlich ist. Das Pädagogische Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz hat beispielsweise damit begonnen, in der Region Bad Kreuznach und in den Regionen seiner Außenstellen die *Fachkonferenzleiter* einzelner Fächer gelegentlich zu einem *Erfahrungsaustausch* einzuladen. Der persönliche Kontakt und die gegenseitige Kenntnis sind wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit auf regionaler Ebene.

Schließlich ist die *Schulleitung* einzubeziehen. Die Lehrerfortbildungsinstitutionen vertrauen darauf, daß die Schulaufsicht langfristig in der Lage ist, die Schulleiter/innen vom pädagogischen Sinn und Auftrag der Fachkonferenz zu überzeugen.

### 3.2 Die Durchführung der Fachkonferenz

Schulen sollten dazu übergehen, und darin sollten sie vom Lehrerfortbildungsinstitut bestärkt werden, für die Fachkonferenz einen jährlich wiederkehrenden *zeitlichen Rahmen* festzulegen. Am günstigsten sollten Fachkonferenzen unmittelbar vor Ende oder nach Beginn eines Schuljahres, sowie im Februar oder März, nach Ausgabe der Halbjahreszeugnisse liegen. Die von Jahr zu Jahr in dem etwa gleichen Zeitraum erfolgende schulische Veranstaltung kann so zu einer dauerhaften Einrichtung werden, deren Durchführung allein schon deshalb zu einer *gewissen Selbstverständlichkeit* wird.

Wünschenswert ist die gelegentlich stattfindende *schul- und schulart-übergreifende Fachkonferenz*. Hierbei wird die lokale Situation ebenso eine Rolle spielen wie die Thematik. Persönliche Kenntnis der örtlichen Gegebenheiten ist in dieser - manchmal noch immer heiklen - Frage eine sehr wichtige Voraussetzung. Mit dem Einberufen einer gemeinsamen Fachkonferenz

mehrerer Schulen oder Schularten ohne die zuvor notwendige Kontaktaufnahme ist es nicht getan, möglicherweise könnte sich die Gleichgültigkeit erhöhen oder der Gegensatz verschärfen. Dauerhafte und sinnvolle Zusammenarbeit ist nur durch geschickte Vorgespräche und die Vorbereitung der einzelnen Kollegen zu erreichen.

Die Fachkonferenz steht unter dem Gesetz pädagogischen Handelns und das heißt hier, womöglich noch lückenloser als im Schulunterricht, *teilnehmerorientiert* zu arbeiten. Die Dramaturgie einer nur zwei-, höchstens zweieinhalbstündigen Sitzung ist zu beherrschen. Die Kunst, Gespräche zu leiten, ist, wie selbstverständlich insgesamt in der Lehrerfortbildung, eine der wichtigsten Voraussetzungen. Aber auch Augenmaß und Fingerspitzengefühl bei der Vermittlung des eigenen überragenden Vorwissens an die Teilnehmer/innen gehören dazu, zumal die Fachlehrkräfte als Teil eines Gesamtkollegiums besonderen gruppenspezifischen Prozessen unterliegen.

Wer die *Bedürfnisse eines Lehrers am frühen Nachmittag* kennt, der bietet ihm Kaffee an. Fachkonferenzen im Pädagogischen Zentrum und seinen Außenstellen sind durch eine freundliche Atmosphäre und Gastlichkeit gekennzeichnet. Wo immer die Möglichkeit besteht, werden deshalb beim Pädagogischen Zentrum die eigenen Räume benutzt. Es zeigt sich, daß Lehrerinnen und Lehrer gern den neuen "Lernort" annehmen: Auch in der Erwachsenenpädagogik ein günstiger Faktor für den Lernprozeß.

#### Zusammenfassung

Die Förderung und Unterstützung von Fachkonferenzen ist eine wichtige Aufgabe der regionalen Lehrerfortbildung, wenn sie dazu beitragen will, die Kompetenz der Lehrer/innen zu erhöhen und Schule zu verbessern. Wenn ihr dies gelingt, wird die Fachkonferenz mit dem Lehrerfortbildungsinstitut nicht ein einmaliges Ereignis, sondern eine dauerhafte Einrichtung sein. Fachkonferenzen unter der Federführung der Lehrerfortbildung sollten daher ebenso zur Selbstverständlichkeit werden wie die Fachkonferenzen in eigener Regie der Kollegen. Gelungene Beispiele einer Fachkonferenz durch die Lehrerfortbildung können richtungsweisend sein. Insofern ist Lehrerfortbildung auch hier Hilfe zur Selbsthilfe, also Hilfe zur dauerhaften, gewinnbringenden Zusammenarbeit.

## Fachgruppenarbeit und schulinterne Lehrerfortbildung

Überlegungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen zur Veränderung des Unterrichts. Der Arbeitsgruppe gehörten an: Niek Bicker, Waltraud Blindauer Lilo Bohnsack, Hans-Helmut Boie, Christoph Edelhoff, Inga Frederiksen, Gitte Geschwendtner, Dr. Gerd Sattler; überarbeitete Fassung eines Teilergebnisses der 18. Arbeitstagung in der Heimvolkshochschule Bergneustadt (1980, unveröffentlicht).

### 1. Vorbemerkung

Allzu häufig werden die Theorien und Methoden der Veränderung auf der Überbau-Ebene ausgearbeitet und die schulische Praxis vernachlässigt, wenngleich Schulpraktiker an der Erstellung beteiligt sind oder waren. Als Grund ist der mangelnde Praxisdruck anzusehen, der alle zentralen Gremien und Veranstaltungsformen kennzeichnet. Auch regionale Lehrerfortbildung fällt unter diese Beschränkung, wenn sie nicht als **l o k a l e** Interaktion verstanden wird, das heißt als Arbeitsprozeß **a l l e r** Mitglieder des Arbeitsbereichs einer Schule, z. B. einer Fachkonferenz, eines Jahrgangs, Schulabschnitts etc.

Ziel dieser Ausführungen ist es, die Bedingungen der schulpraktischen Arbeit zu berücksichtigen und die tägliche Erfahrung der Lehrer zum Ausgangspunkt zu machen.

Dabei wird deutlich, daß die Innovation nicht als Endpunkt, sondern als Prozeß unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und in sehr unterschiedlichen Ausprägungen angesehen werden muß. Innovation ist mithin oftmals eher eine Haltung oder ein Bewußtsein in Richtung auf Veränderung, begriffen als eine konkrete Veränderung.

Im Bereich des kommunikativen Curriculums bedeutet dies, die oftmals innovationsfeindlichen Zwänge und schulischen Kontexte, etwa durch veraltete Lehrwerke, unzureichende Ausstattungen, mangelnde oder entgegengesetzte Bewußtseinslagen und Verhaltensformen von Lehrern, Schülern und Eltern/Abnehmern, schlechte Arbeitsbedingungen und unzureichende Qualifikationen der Lehrer, Ängste und mangelnde Zivilcourage, als real anzuerkennen und von ihnen auszugehen, ohne den **A n s p r u c h** auf Veränderung zu verlieren. Praktische Vorschläge sind deshalb nie Rezepte, die in allen Situationen gleich wirken müßten, sondern Suchfelder für Lehrer und Fachgruppen, die ihren Standort bestimmen, die aktuelle Situation analysieren und ein Stück weiterkommen wollen.

### 2. Innovationsverfahren

Jeder Plan für Aktion sollte die Beteiligten, also in unserem Fall die Mitglieder der Fachgruppe Englisch einer Schule, zunächst zur **A n a l y s e** des gegenwärtigen

tigen Zustands veranlassen. Hierzu gehört eine realistische Bestandsaufnahme über das Verhältnis der Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts sowie der allgemeinen schulischen Theorie zu dem tatsächlichen Unterricht, seiner Wirkung auf Schüler, Lehrer und Schulöffentlichkeit. Bei der Analyse kann es hilfreich sein, wenn Befragungen von Außenstehenden und Vergleichsergebnisse anderer Schulen und Länder herangezogen werden. In jedem Fall reicht die Selbstbeobachtung und -einschätzung der Fachgruppe nicht aus.

Hilfreich können auch die Analysen über Fremdsprachenbedürfnisse und -bedarf sowie über Einschätzungen des schulischen Unterrichts aus der Sicht von Berufstätigen und anderen Erwachsenen sein.\*) Die Hinweise, die aus solchen Untersuchungen gewonnen werden können, dienen dazu, sich selbst Fragen stellen zu lernen und zu vergleichen. Ähnliches gilt für Untersuchungen über die Motivation von Fremdsprachenlernern.

Wo ein Lehrplan faßbar ist, sollte untersucht werden, inwieweit seine Prinzipien beachtet worden sind und ob Abweichungen gewollt und begründbar waren. Auch Anregungen aus der fachdidaktischen und pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Literatur sind wichtig. Sie sollen vor allem dazu dienen, die Analyse des Ist-Zustandes im Englischunterricht nicht unter der engen fachdidaktischen Perspektive vorzunehmen, sondern auf die Erreichung der Zielstellungen integrierter Gesamtschulen zu beziehen.

Am besten geht man bei der Vorbereitung der Analyse arbeitsteilig in der Fachgruppe vor: Verschiedene Analysefaktoren, z. B. Schüleräußerungen zum Unterricht, Elternmeinung, Vergleich mit Lehrplan und anderen Leitdokumenten werden durch einzelne oder Lehrergruppen vorbereitet und in die Diskussion eingebracht. Die Hilfe eines engagierten Außenstehenden (Experten, Forschungsgruppe, Projektgruppe) kann man dann produktiv einbauen, wenn es gelingt, daß die Außenstehenden-Rolle in Fragehaltung und Methode für die eigene Situation nutzbar gemacht werden kann.

Besonders wichtig ist, daß man vom Ist-Zustand der eigenen Fachgruppe ausgeht und daß jedes einzelne Fachgruppenmitglied bezüglich seines Unterrichts, seiner Meinungen, Kenntnisse und Wahrnehmungen einbezogen ist.

Bei der Analyse der Ist-Situation werden implizit bereits Sollvorstellungen (die Kriterien, an denen gemessen und beurteilt wird) mit entwickelt bzw. aktiviert. Dennoch ist es sinnvoll, die Formulierung des Soll-Zustandes separat vorzunehmen und mit der Analyse in Beziehung zu setzen.

Der Soll-Zustand in einer Schule ist das größte gemeinsame Vielfache, das die in ihr Tätigen auf der Grundlage von Rahmendaten (wie Lehrplänen und Vorschriften),

---

\*) Vgl. die Untersuchung der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen: Englisch in Beruf und Freizeit, Protokoll der 16. Arbeitstagung, Lehrgang vom Hess. Institut für Lehrerfortbildung 1979 (Bestell-Nr. 1252/0481)

Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften und Didaktiken und den schulischen Rahmenbedingungen der individuellen Schule formulieren können. Die Soll-Vorstellungen wie z. B. Rahmenrichtlinien und Konzepte von Spezialisten, stellen meistens einen eher optimal-utopischen Zielzusammenhang dar, dessen Realisierung nur konkret in der einzelnen Schule auf der Grundlage der dortigen Bedingungen annäherungsweise erreicht werden kann. Es ist deshalb sinnvoll, auf Grund der Analyse des Ist-Zustandes **S c h r i t t e** der Annäherung an den imaginären Soll-Zustand zu formulieren und in eine Zeitplanung zu bringen (Projektplan, Netzplan).

Zur wirksamen, längerfristigen Arbeit in Richtung auf den Soll-Zustand sind regelmäßige Bilanzen (Evaluationsschritte) notwendig, um festzustellen, ob alle Fachgruppenmitglieder den jeweiligen Schritt haben mitvollziehen können, um Schwierigkeiten aufzudecken und aus deren Erörterung ggf. Veränderungen im Projektdesign abzuleiten. Solche Evaluation wird prozeßorientiert anzulegen und im wesentlichen durch Selbstbeobachtung der Fachgruppenmitglieder (einschl. der möglichen gegenseitigen Beobachtung etwa durch Hospitationen) vorzunehmen sein. Das soll zwar Außenbeobachtung (teilnehmende Evaluation) nicht ausschließen, doch muß stets legitimiert sein, daß Kontrolle und Beobachtung im Interesse der in Entwicklung stehenden konkreten schulischen Praxis bleiben.

Besonders wichtig ist es, daß alle Fachgruppenmitglieder in dem Innovationsplan und seinen Schritten übereinstimmen und sich an die vereinbarten Regeln halten. Viele sind der Meinung, daß - wenn schon die ganze Fachgruppe nicht zu einem solchen Vorhaben gewonnen werden kann - eine Teilgruppe allein vorgehen sollte. Vielfach wird man sich <sup>/nicht</sup> anders verhalten können, damit überhaupt etwas passiert und die Unwilligen/Unfähigen/Fußkranken die Reform nicht durch Lethargie oder Absicht verhindern. Aber es ist dabei zu beachten, daß leicht die Gefahr der Isolierung und Klikenbildung droht, die den Innovationsansatz in Mißkredit bringt. Man muß also stets versuchen, die Schritte für alle anderen transparent zu halten und ständig werbende Offenheit zum Mitmachen und Einsteigen zu haben. Es gibt auch Beispiele, wo sich das Innovationsprojekt anfangs auf eine einzelne Jahrgangsstufe beschränkt und schrittweise auf weitere ausdehnt.

Wichtigster Grundsatz ist, daß alle jeweils Beteiligten dem Vorhaben sympathisch gegenüberstehen, wenn auch Unterschiede in einzelnen Aspekten bestehen mögen. Ist der Soll-Zustand das größte gemeinsame Vielfache, so ist die aktuelle Reformsituation stets das kleinste gemeinsame Vielfache.

### 3. Der Zusammenhang der Fachgruppenarbeit mit anderen Entscheidungs- und Einflußbereichen der Schule

Gilt schon auf der Ebene des Fachbereichs die Notwendigkeit, auf Wirkungen und

Gegenwirkungen, d. h. die Abhängigkeit aller fachlichen Maßnahmen der Veränderung von dem bestehenden System und seiner Reaktionen, zu achten, so ist dies für die anderen Einfluß- und Entscheidungsbereiche in der Schule noch bedeutsamer. Man kann sich dazu des folgenden Kriterienrasters bedienen:

	Unterricht	Kommunikation	Verwaltung	Eltern	andere Fächer
Ziele/Mittel					
formell					
informell					
Umgebung					

Nimmt man Veränderungen in einem Schnittbereich vor, so zeigen sich Reaktionen und Auswirkungen in anderen Bereichen. Die Einführung eines neuen Englischlehrwerks, z. B. mit umfangreichen Medien, hat nicht nur Folgen (bzw. Voraussetzungen) auf der Finanz- und Verwaltungsseite, auch die Bibliothek, die Medienverwaltung und -bereitstellung ist betroffen. Gibt man Ziele einer rigiden Rechtschreiblehre des Englischen in einem Jahrgang auf, um sie durch neue, kommunikativere zu ersetzen, so hat dies Auswirkungen etwa im Fach Deutsch und der dort herrschenden Rechtschreibpraxis und vor allem bei den Eltern, die auf einmal eine Schülerleistung, die sie gewohnt waren, vermissen werden. Oder - drittes Beispiel - verändert man das Differenzierungsmodell, so ist die gesamte Schulorganisation betroffen.

Ziel dieser Erörterung ist es, darauf aufmerksam zu machen, daß zur Planung von Innovationsschritten durch die Fachgruppe oder Teile von ihr stets auch das reagierende Umfeld der Schule in die Planung einzubeziehen und regelmäßig in die Zwischenevaluationen miteinzubeziehen sind.

#### 4. Vorschläge für Fachgruppenarbeit: Voraussetzungen, Inhalte, Ziele, Arbeits- und Gesellungsformen

Wenn im folgenden einige Vorschläge für die Arbeit im Fachteam einer Schule gemacht werden, so geschieht das mit der Zielsetzung, den alltäglichen Englischunterricht allmählich und schrittweise in Richtung auf einen kommunikativen, lebenspraktischen und schülerorientierten Englischunterricht für alle zu verändern.\*)

##### 4.1 Voraussetzungen der Arbeit im Fachteam

Oftmals werden Fachkonferenzen als lästige Pflichtübungen absolviert, in denen organisatorischer Kleinkram dominiert, während fachliche Aspekte oder gar eine Fortbildung der Lehrer zumeist fehlen. Auf diese Weise werden die Lehrer mit ihren wirklichen Problemen im Unterricht allein gelassen. Der Spielraum für eine kollegiale und befriedigende Zusammenarbeit wird nur ungenügend genutzt. Ursache dieser Erscheinung ist nicht nur fehlende Zeit oder fehlendes Engagement, sondern oft auch mangelnde Kenntnis der Techniken und Verfahren für die Vorbereitung und Durchführung von Arbeitssitzungen im Fachteam. Die folgenden Hinweise sollen dazu beitragen, die Arbeit in dieser Hinsicht zu verbessern:

1. Essentials der Kooperation festlegen und auf ihre Einhaltung achten:
  - einen festen Terminplan aufstellen,
  - eine klare Aufgabenbeschreibung der Fachgruppe vornehmen,
  - Funktionen und Aufgaben gleichmäßig verteilen und regelmäßig rotieren lassen,
  - Vereinbarungen eindeutig festhalten und auf ihre Einhaltung dringen.
2. Den eigene Anspruch immer wieder an der Unterrichtsrealität überprüfen: Ausgangs- und Zielpunkt der Arbeit im Fachteam sollte immer der konkrete Unterricht der Kollegen sein.
3. Eine langfristige Planungsperspektive entwickeln, aber gleichzeitig deren Realisierung über kleine, überschaubare Einzelschritte anstreben. (Vgl. die Vorschläge zu den Themenbereichen Lehrmaterial und Differenzierung).
4. Die Arbeitsformen entsprechend den jeweiligen Arbeitsthemen variieren (vgl. den Katalog möglicher Arbeitsformen unter 4.3). Beachten, daß die Qualität und Effektivität der Arbeit maßgeblich auch vom sozialen Klima

---

\*) Die Prinzipien eines kommunikativen Englischunterrichts sind u.a. in den Protokollen der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen formuliert und exemplarisch umgesetzt worden und sollen deshalb hier nicht noch einmal wiederholt werden. Vgl. "Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie", Langenscheidt-Longman, München 1978 und "Problem-fach Englisch, Beiträge zur Überwindung von Leistungsversagen", Langenscheidt-Longman, München 1985

in der Fachgruppe abhängt (vgl. den Katalog möglicher "Gesellungsformen" unter 4.3).

#### 5. Technisch-organisatorische Voraussetzungen für effektive Arbeit schaffen:

- Tagesordnung und Arbeitspapiere rechtzeitig verteilen,
- Sitzungsdauer festlegen und einhalten,
- Konferenztechniken verbessern:
  - die Gesprächsleitung kann z. B. immer der Protokollant der vorangegangenen Sitzung übernehmen,
  - Festhalten von Zwischenergebnissen auf OH,
  - Bereitstellen von Papierrollen und Filzstiften für brainstorming u.ä. Arbeitsformen.

#### 4.2 Inhalte der Arbeit im Fachteam

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, daß in der Regel die folgenden Aspekte des Unterrichts im Vordergrund stehen:

1. Pädagogische Fragen wie Lehrerverhalten, Interaktionsformen in der Gruppe, Disziplinprobleme, Motivationsprobleme
2. Themenplanung
3. Lehrmaterial (einschl. Medien)
4. Differenzierung
5. Leistungsmessung
6. Abschlußqualifikationen / Übergänge

Neben solchen eher systematischen Aspekten, die sicher ergänzt oder ausdifferenziert werden könnten, sollte auch regelmäßig Zeit für durchaus subjektive Schilderungen der Unterrichtspraxis ("aus dem Nähkästchen plaudern") bleiben.

#### Beispiele für die schrittweise Behandlung inhaltlicher Fragen im Fachteam

Da die Veränderung von Unterricht immer nur schrittweise erfolgen kann, werden im folgenden verschiedene Anspruchsebenen vorgestellt, über die sich der Unterricht in den Aspekten Lehrmaterial und Differenzierung allmählich dem Ziel eines verbesserten Unterrichts nähern kann. Welche Anspruchsebene als Ausgangspunkt gewählt wird, hängt von der Situation des jeweiligen Teams ab. Für jedes Anspruchsniveau werden mögliche Aktivitäten benannt, die in der Fachkonferenz durchgeführt werden können.

## Lehrmaterial

Ziele / Anspruchsebene	Aktivitäten	Erfahrungsberichte (mögl. anschaulich und konkret) über Unterricht mit konventionellem Lehrbuch
1. <u>Anspruchsebene:</u> partielle kommunikative Verwendung eines konventionellen Lehrwerks	Analyse einzelner Lektionen Aufbereitung von Lektionen für kommunikativen Englischunterricht (Übungstypologie)	Erfahrungsberichte (mögl. anschaulich und konkret) über Unterricht mit konventionellem Lehrbuch
2. <u>Anspruchsebene:</u> punktuelle Einbeziehung anderer Materialien zum Thema der Lehrbuchlektion	Sichten, Auswählen und Aufbereiten (arbeitsteiligen Vorgehen in Kleingruppen)	Suchen/sammeln von div. Materialein Verfügbarmachen für alle (vor der Sitzung)
3. <u>Anspruchsebene:</u> phasenweiser Ersatz des Lehrwerks durch projektorientierte Materialien ("Baukästen", z.B. ISSUES)	Vorstellen der Baukastenkonzeption (exempl. Darbietung möglichst von "Experten") Erfahrungsaustausch (Berichte auch von Schülern)	Auswahl einzelner Baukästen (vorbereitet durch einzelne Kollegen)
4. <u>Anspruchsebene:</u> Einführung eines für kommunikativen, schülerorientierten Unterricht geeigneten Lehrwerkes für 5 - 7/8 bzw. Einsatz entsprechender lehrwerkunabhängiger Materialien (Baukästen) in 9 - 10	Vorstellung durch Experten (z.B. Autoren) Entscheidung auf der Basis vorbereiteter Berichte Erfahrungsaustausch (regelmäßig) evtl. Revision	Vorbereitung der Entscheidung (arbeitsteilig) durch: - Überprüfung der Zulassung - Vollständigkeit - Kosten - inhaltl. Analyse - Vergleich mit anderen Lehrwerken/Materialien

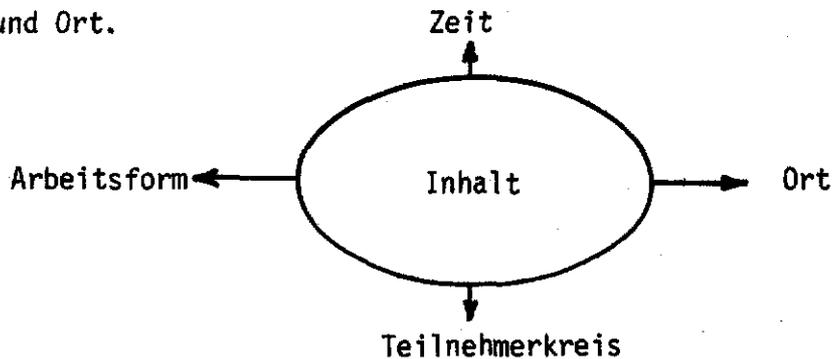
Inhalt	Ziele / Anspruch	Aktivitäten
Differenzierungspraxis (wenn z.B. äußere Fachleistungsdifferenzierung vorgegeben ist) *)	Analyse der Differenzierungspraxis und ihrer Konsequenzen Ist-Zustand beschreiben und bewerten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuweisungskriterien diskutieren</li> <li>- genaue Absprachen der Kollegen im Jahrgang</li> <li>- evt. Testpraxis verändern</li> <li>- päd. Spielräume nutzen</li> <li>- Stabilisieren/psychischen Druck abbauen</li> <li>- gezielter Lehrereinsatz (möglichst häufiger Lehrer-Schüler-Kontakt)</li> <li>- Kooperations'zwang'</li> <li>- Methodenvarianz für alle Kurse / exemplarische Bearbeitung 1 UE für alle Kurse</li> <li>- Beachten, daß quantitative und qualitative Zusätze auch im C-Kurs versucht werden</li> <li>- Sammeln von methodischen Tricks der B- und C-Kurs-Lehrer</li> <li>- Feinmethoden auflisten</li> <li>- Fachgruppen'bonus' materiell (Etat) für C-Kurs-Lehrer Anrechnungsstunde externe Hilfe</li> <li>- Widerspruch zwischen Anspruch auf wenig bzw. keine äußere Differenzierung und faktischem Zustand klarmachen, besprechen, erkennen, was man persönlich oder mit Kollegen ändern kann und was nicht</li> </ul>
Wenn Differenzierung von außen (Erlasse, Druck von Eltern etc.) verschärft werden soll		<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Gegenbeispiele finden</li> <li>- Druck zurückgeben</li> <li>- Absicht hinterfragen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Argumentationshilfen heranziehen</li> <li>- Fachleute, anerkannte Gutachter heranziehen</li> </ul>

\*) Vgl. Gerd Sattler: Englischunterricht im FEGA-Modell, Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen, Stuttgart (Klett-Cotter) 1981

Inhalt	Ziele / Anspruch	Aktivitäten
Wenn Differenzierung von innen (Kollegen, Eltern) verschärft werden soll.		nicht missionieren, sondern <ul style="list-style-type: none"> <li>- organisieren (Vergleich mit anderen Schulen, Beispiele)</li> <li>- argumentieren</li> <li>- konkrete Zusammenarbeit immer anbieten (Koll. essentials)</li> <li>- fragen nach dem Nutzen</li> </ul>
Äußere Differenzierung soll aufgehoben werden	Soll-Zustand beschreiben und in Schulziele einbinden Aufhebung des Selektionscharakters des Faches Englisch	Voraussetzung für Arbeit mit heterogenen Gruppen beschreiben <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrerkompetenz</li> <li>- Material, Medien</li> <li>- Methoden, Organisationsform</li> <li>- äußere Bedingungen</li> </ul> Argumentationsstrategie entwickeln für <ul style="list-style-type: none"> <li>Kollegium (bes. andere Differenzierungsfächer)</li> <li>Schulleitung</li> <li>Schulverwaltung</li> <li>Eltern</li> <li>Schüler</li> </ul>

### 4.3 Arbeits- und Gesellungsformen

Die Inhalte stehen im Zentrum der Fachgruppenarbeit. Die Auswahl der Inhalte hat Auswirkungen auf verschiedene andere Faktoren: Teilnehmerkreis, Arbeitsform, Zeit und Ort.



In der Praxis wird das Zusammenwirken dieser Faktoren häufig zu wenig beachtet. Für die Effektivität der Arbeit der Fachgruppen und für das persönliche Erlebnis befriedigender Arbeit sind jedoch genaue Überlegungen in diesem Bereich von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Um die Arbeitszeitbelastung der einzelnen Kolleginnen und Kollegen nicht zu überstrapazieren und dem Bedürfnis nach Arbeit in überschaubaren Gruppen entgegenzukommen, sollten Fachsitzungen der gesamten Fachkonferenz auf die Diskussion und Arbeit derjenigen Inhalte beschränkt werden, die für alle relevant sind bzw. relevant werden können.

Bei der Vorbereitung der Fachsitzung sollten durch informelle Vorgespräche die Vorerwartungen und Vorschläge der einzelnen Kollegen eingeholt werden. Nach Möglichkeit sollten auch je nach Inhalt wechselnde Kollegen bzw. Gruppen die Fachsitzung vorbereiten.

Für viele Inhalte ist es sinnvoll, den Teilnehmerkreis auf Teilgruppen zu beschränken:

- Gruppen, die sich aus gemeinsamen Arbeitszusammenhängen ergeben, z. B. Jahrgangsteams, Testerstellungsgruppe, thematisch gebundener Ausschuß der Fachkonferenz etc.
- Gruppen, die sich auf freiwilliger Basis zusammentun, z. B. Arbeitsgruppe zur Vorbereitung bestimmter Inhalte, Arbeitsgruppe zur Diskussion und Erarbeitung bestimmter Materialien, etc.

Arbeitsformen:

#### 1) Fachkonferenz

Einstiegsmöglichkeiten:

- schriftliche Vorlagen (nicht zu lang, 1 Seite!, vorher verteilen, Lesepause ermöglichen) z.B. Thesenpapier, Raster, Listen, Unterrichtsmaterial (Beispiel), etc.

- Expertenvortrag
- Bericht außerschulischer Personen  
z. B. Eltern, Lehrer anderer Schulen etc.  
Motto: Über den Zaun schauen!
- Schülerbefragung
- Film- oder Videoaufzeichnung
- Simulieren von Unterrichtssituation, Elterngespräch etc.
- Brainstorming
- etc.

Danach jeweils Diskussion bzw. konkrete Arbeit.

## 2) Teilgruppenkonferenz

Solche Kleingruppenarbeit ist besonders geeignet zur Vordiskussion brisanter Themen, zur konkreten Materialerstellung für Unterricht bzw. Fachkonferenz etc. Wichtig ist, daß die Teilgruppen ihre Verbindlichkeiten selber regeln; denkbare Arbeitsformen: vgl. Fachkonferenz.

## 3) Studientag

Je nach Genehmigung an einem Schultag bzw. Samstag; genaue Vorbereitung durch Einzelperson oder Teilgruppe notwendig; mögliche Arbeitsformen: vgl. Fachkonferenz.

## 4) Wochenendseminar

Je nach Finanzierungsmöglichkeit mit Übernachtung.

Zeit: - Regelmäßiger Rhythmus, nicht zu oft,  
- Nicht zu lang (mit Pausen),  
- Realistische Einschätzung der Diskussionsdauer und -dichte,  
- Relativ entspannte Zeiten auswählen (Abend, freier Nachmittag), besonders bei anstrengenden Inhalten,  
- Kurzbesprechung für Routinesachen (Absprachen, Termine, Arbeitsaufträge, Listen, Materialbeschaffung etc.).

Ort: - In der Schule, ruhiger Raum (kommunikative Sitzordnung beachten),  
- Außerhalb der Schule, privat bei Kollegen (Kleingruppe),  
- Tagungsstätte für Studientag oder Wochenendseminar.

## Gesellungsformen:

Da die Arbeitszusammenhänge sehr häufig und intensiv sind, bedarf es einer bewußten Pflege des "sozialen Klimas", deshalb sollte

- Bei Arbeitstreffen eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden, z. B. Raucherregelung, Tee, Kaffee, Wein etc.,
- Sozialisierung von Annehmlichkeiten, z. B. Kuchen mitbringen, Musik machen, mit anderen spazieren gehen, gemeinsames Essen beim Studientag von mitgebrachten Speisen eines "Buffets",
- Gemeinsame Freizeitaktivitäten planen (offen für andere) z. B. Fachgruppen-Fête, Kaffeeklatsch, Wandern, Kochen etc.

##### 5. Interne und externe Unterstützung der schulinternen Facharbeit

Es ist eine gesicherte Erfahrung, daß schulinterne Reformprozesse besser gelingen, wenn sie sich auf interne und externe Ressourcen ideeller, personeller und materieller Art stützen können.

Im Einflüßbereich der Schule sind damit fächerübergreifende Konzeptionen und Absprachen, z. B. wie im Team-Kleingruppen-Modell oder projektunterrichtliche Phasen (Projektwochen) oder die Unterstützung für ein neues, weniger selektierendes Differenzierungsmodell durch die Eltern - um einige Beispiele zu nennen - gemeint. Auch die Einrichtung der Mediothek, das Herstellen eines Schulklimas durch Identifizierungsaktivitäten (Yearbook, Feste, Projektwochen, Feierlichkeiten, Schulgeschichte, Besuchskontakte etc.), die gemeinsame Organisation der Freizeit oder Absprachen über gemeinsame Raumnutzungen und -ausstattungen gehören hierher.

Doch genügen diese internen Ressourcen nicht, externe müssen hinzutreten - nicht nur, um die Schularbeit zu fördern, sondern auch, um Bezüge zu anderen Schulen und Konzepten herzustellen und der Gefahr der Vereinzelung zu entgehen.

Im Gesamtschulversuch sind viele Modelle wissenschaftlicher Begleitung und Beratung erprobt worden. Anders als in offiziellen Verlautbarungen, die diese Unterstützungsmaßnahmen aus Legitimierungsgründen stets als erfolgreich darstellen, bewerten Lehrer und Fachgruppen die Modelle sehr unterschiedlich. Nach diesem Urteil, das sich auf die unmittelbare Unterstützungswirkung für die Innovationspraxis bezieht, sind nur solche Maßnahmen akzeptabel, die die Interessen des schulischen Alltags unter Innovationszielen berücksichtigen.

Hier sind im Gesamtschulbereich vor allem die "schulnahen" Modellversuche,

namentlich KORAG und SUGZ in Hessen\*), aber auch die regionalen Pädagogischen Zentren sowie schulorientierte Projektgruppen wie in Schleswig-Holstein, die regionale Lehrerfortbildung in Hessen und das einstige "System der Kooperation im Gesamtschulversuch Nordrhein-Westfalen" und die Fachmoderatoren-Organisationen in Hamburg, Berlin und Niedersachsen zu sehen. Die meisten dieser Bemühungen sind - trotz allgemeiner Anerkennung - eingestellt worden, einerseits weil sie auf Dauer als zu teuer erschienen, andererseits als zu "ineffektiv" betrachtet wurden. Neuerdings sind aber auch offizielle Vorhaben der Unterstützung schulinterner Fortbildung hinzugekommen (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen).

Ihre Eigenart bestand (besteht) darin, daß sie sich als Servicestationen verstehen und von den Lehrern als Stützkräfte betrachtet werden. Sie regen an und machen Angebote, antworten aber auch auf direkt artikulierte Bedürfnisse und Hilfeersuchen der innovierenden Gruppen. Sie vermitteln Kontakte und Informationen, koordinieren den Experteneinsatz und die Beratung und knüpfen vor allem ein persönliches Kommunikations- und Interaktionsnetz, das die schulische Isolation verhindert und eine Objektivierung der Fachgruppenaktivitäten ermöglicht. Durch die Erweiterung des Bezugsrahmens stützen sie manche innerschulische Bemühung, die ohne diese kaum Anerkennung finden würde, Sie fördern auch Distanzierung vom täglichen Geschehen und die erforderliche Reflexion.

Gleiches ist von zentraler Schulentwicklung und zentraler Lehrerfortbildung zu sagen, wenn diese sich nicht als Instrumente der Bildungsverwaltung zur Durchsetzung von zentral erdachten und verwalteten Konzeptionen verstehen, sondern - je nach ihrer Eigenart - Anregung, Information, Beratung, Service und Gelegenheit zum Erlernen der Selbsthilfe bieten. Sie wirken auf die Arbeit der Fachgruppen insofern ein, als einzelne Mitglieder oder Teilgruppen in zentralen oder regionalen (= schulübergreifenden) Veranstaltungen Gelegenheit erhalten, notwendige Informationen und Qualifikationen zu erwerben und in die schulische Arbeit einzubringen.

Die hier vorgelegte Erörterung und die praktischen Beispiele zielen aber nicht auf die Argumentation ab, daß die Innovation letztlich doch nur von Zentralen ausgehen und von ihr gesteuert werden könne. Sie plädiert vielmehr im Gegenteil für ein System des Verbundes von zentralen und dezentralen Bemühungen in stetiger Wechselwirkung.

\*) Christoph Edelhoff: Innovationen in der Lehrerfortbildung, Beispiel Hessen, in: Bildung und Erziehung, 29. Jg., Heft 5, Oktober 1976, S. 413-422

## ZUR DISKUSSION GESTELLT :

Hannes Siege

### SABBAT-JAHR FÜR LEHRER

Ein Beispiel:

Kollege Maier unterrichtet seit mehreren Jahren Englisch und Deutsch an einer Realschule in .... Da er eine gewisse Abnutzung seiner Fähigkeiten im Umgang mit der englischen Sprache und ihrer Didaktik befürchtet und vielleicht schon an sich festzustellen glaubt, scheint ihm ein längerer Aufenthalt in England an "seiner" alten Universität, an die er sich seit seiner Studentenzeit gerne erinnert, verlockend. Daher stellt er einen Antrag beim Kuratorium für das Sabbat-Jahr, ihm einen einjährigen Aufenthalt in England zu genehmigen und unterrichtet die Schulbehörde von seinem Vorhaben. Im Antrag weist er darauf hin, daß er seit fünf Jahren Zahlungen in den Fond für das Sabbat-Jahr geleistet hat und im übernächsten Schuljahr das Sabbat-Jahr wahrnehmen möchte. In der Genehmigung, die ihn einige Zeit später erreicht, wird ihm mitgeteilt, er habe durch die Einzahlung ca. einem Drittel der für das Sabbat-Jahr zur Verfügung stehenden Gehaltssumme im übernächsten Schuljahr den Anspruch erworben. Zur Durchführung des Sabbat-Jahres sei allerdings der Nachweis von Fortbildungsaktivitäten erforderlich; diese könnten am besten durch Testate der englischen Universität sowie durch einen Abschlußbericht nachgewiesen werden.

Könnte ein Sabbat-Jahr so aussehen?

Liegt in der Organisation einer intensiven Fortbildung über längere Zeiträume genügend Attraktivität für die potentiellen Teilnehmer?

Ist die Attraktivität für politische Entscheidungsträger gegeben?

Obwohl in der öffentlichen Diskussion das Interesse am Fortbildungsjahr eindeutig zugenommen hat, sind diese Fragen nicht eindeutig zu beantworten.

#### Die Diskussion um das Fortbildungsjahr

Nachdem im Herbst 1983 - im Anschluß an eine Tagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule in Fuldatal - der Vorsitzende, Dieter Wunder, das Sabbat-Jahr als Fortbildungsmodell der Zukunft für pädagogische Berufe gefordert hatte, war in der Öffentlichkeit ein Stein ins Rollen gebracht.

Der ehemalige Bildungssenator Rasch aus Berlin forderte im März 1984 im Namen der FDP-Fraktion die Einführung eines Weiterbildungsjahres für Lehrer mit einer Konzeption, die den Vorstellungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft nicht unähnlich war. Der Antrag fand allerdings nicht die Zustimmung der CDU im Berliner Abgeordnetenhaus.

Im November 1984 formulierte Baden-Württembergs Kultusminister Maier-Vorfelder in einer Presseerklärung unter dem Titel "Ein wahrhaft grüner Vorschlag" eine deutliche Absage an den Vorschlag der Baden-Württembergischen Grünen nach Einführung eines Sabbat-Jahres für Lehrer.

Im Februar 1985 griff Niedersachsens Kultusminister Oschatz mit der Forderung, ein Sabbat-Jahr für Lehrer einzuführen, in die Diskussion ein, ohne seine Vorstellungen näher zu präzisieren.

Unterdessen hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft ihre Vorstellungen zum Sabbat-Jahr - hier Fortbildungsjahr genannt - zu einer Vorlage zusammengefaßt, die Ende April vom Hauptvorstand beschlossen wurde.

Eckpunkte dieser Position sind u.a.:

- Für die das Sabbat-Jahr wahrnehmenden Kollegen werden arbeitslose Lehrer eingestellt.
- Die Finanzierung des Fortbildungsjahres erfolgt zu einem Drittel durch den fortbildungswilligen Kollegen.
- Genehmigung und Fondverwaltung findet durch ein paritätisch besetztes unabhängiges Gremium statt.
- Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen sollen Angebote für das Fortbildungsjahr bereitstellen.

Daß mit der Diskussion um das Fortbildungsjahr in der Öffentlichkeit ein Stein ins Rollen gebracht werden könnte, dürfte im wesentlichen an zwei Diskussions-schwerpunkten liegen, die immer wieder in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt werden. Es sind dies

- a) die Frage der Arbeitsplatzwirksamkeit der Einführung eines Fortbildungsjahres, sowie
- b) das Problem der Erhöhung des Fortbildungsbedarfs angesichts der sich verändernden Altersstruktur der Lehrerschaft bzw. des sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels.

### Arbeitsplatzwirksamkeit

Arbeitsplatzwirksam ist das Fortbildungsjahr dann, wenn für die ausscheidenden Kollegen "Ersatz" eingestellt wird. Rasch und Oschatz gehen explizit davon aus, daß sich hier zusätzliche Einstellungsmöglichkeiten ergeben würden. Unter den Rahmenbedingungen knapper für den Bildungsetat reservierter Haushaltsmittel wird deutlich, daß die Arbeitsplatzwirksamkeit des Fortbildungsjahres eng an den Finanzierungsmodus gebunden ist. Je höher der Eigenanteil der Finanzierung, desto mehr Einstellungsmöglichkeiten können realisiert werden.

So haben denn auch nach der euphorischen Ankündigung von Initiativen zum Fortbildungsjahr durch das Kultusministerium in Hannover Anfang Februar Oschatz sowie Albrecht den Finanzierungsvorbehalt der Kostenneutralität hervorgehoben.

Oschatz: "Keine Aufblähung des Personalkostenhaushalts"

Albrecht: "Mit mir können Sie über ein Sabbat-Jahr nur diskutieren, wenn die Lehrer es selbst bezahlen."

Albrecht's Aussage macht deutlich, wo die eigentliche Schwierigkeit liegt. Die inzwischen in allen Bundesländern eingeführte Möglichkeit zur vollständigen Beurlaubung ohne Bezüge macht ein selbstfinanziertes Sabbat-Jahr sowieso obsolet. Ein Lehrer, der sich - selbst finanziert - für ein Jahr oder länger beurlauben lassen kann, wird sich zu Recht nicht einem kontrollierten Fortbildungsangebot unterwerfen. Um daher dem Anspruch der Intensivierung der Lehrerfortbildung zu genügen, sind auch finanzielle Anreize für die potentiellen Teilnehmer erforderlich.

### Intensivierung der Fortbildung

Bei den Politikern, die sich zum Fortbildungsjahr geäußert haben (außer Mayer-Vorfelder) scheint die Notwendigkeit der Intensivierung der Lehrerfortbildung anerkannt zu sein. Oschatz formulierte in seiner Pressemitteilung vom Februar 1985 so:

"Daher treffe sich die beklemmende Arbeitsmarktsituation für Pädagogen mit dem dringenden dienstlichen Interesse, die Innovationsschiene in der Schule weiter "warmzuhalten". Dies erfordere im übrigen auch die Altersstruktur der Lehrerkollegien."

Neben dem traditionellen Anspruch des "dienstlichen Interesses" an für die Berufsrolle unmittelbar funktionaler Fortbildung formuliert insbesondere die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft für das Fortbildungsjahr den allgemeinen Anspruch der "beruflichen Rekreation". Der hinter dieser Zielsetzung stehende Fortbildungsbedarf kann Aktivitäten in gewisser Unabhängigkeit zum Schulalltag bzw. zur funktionellen Zuordnung zur Berufsrolle notwendig machen. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Überlegung wesentlich, daß bestimmte Elemente des Lehrerberufs, wie Vereinzelung, Bewältigung von Stressituationen im Unterricht, usw., die Ausbildung von Alltagstheorien bzw. Alltagshandeln fördern kann, die eine gewisse Berufsblindheit, einen Verschleiß in der Berufsrolle nach sich ziehen. Im Fortbildungsjahr kann die Gewinnung von Distanz zur Berufsrolle eine eigene Fortbildungsqualität erhalten.

#### Sabbat-Jahr und Institutionen der Lehrerfortbildung

Oschatz: "Selbstverständlich sei auch daran gedacht, den "Sabbat-Lehrern" über das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung in Hildesheim Hinweise oder Anregungen für eine intensive und kreative Nutzung dieser Zeit zu geben bis hin zum konkreten Angebot von Fortbildungskursen." Die zitierte Formulierung der bereits mehrmals erwähnten Presseerklärung läßt wohl den Schluß zu, daß die Kultusverwaltung Niedersachsens gewisse Bedenken oder Widerstände seitens des "eigenen" Fortbildungsinstituts fürchtet. Dennoch dürfte diese Aussage mehr als eine Beschwichtigungsformulierung darstellen.

Fortbildung in den Institutionen der Lehrerfortbildung findet in der Regel in punktuellen, themenbezogenen Veranstaltungen statt. Die Lehrgangsstruktur der Fortbildung überwiegt, Fortbildung mit Prozeßcharakter, d.h. die Organisation längerfristiger, systematischer Fortbildungsangebote ist demgegenüber selten. Ob traditionelle Angebote dieserart, ausgedehnt auf ein Vollzeitprogramm im Sabbat-Jahr dem Anspruch eines Sabbat-Jahrs gerecht werden, kann wohl bezweifelt werden. Angebote der institutionalisierten Lehrerfortbildung zum Sabbat-Jahr können wohl nicht einfach auf Vollzeitangebote aufgeblasene bestehende Fortbildungsprogramme sein.

Einige Institutionen der Lehrerfortbildung veranstalten Weiterbildungsmaßnahmen im engeren Sinn. So werden z.B. von der Akademie Dillingen oder vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung Weiterbildungsstudien angeboten, die von ihrer Struktur her eher geeignet sind, auf ein Vollzeitprogramm ausgedehnt, bei der Ausgestaltung eines Sabbat-Jahres eine Rolle zu spielen.

Insgesamt muß aber wohl davon ausgegangen werden, daß die Ausgestaltung des Sabbat-Jahres von einer Vielzahl von Trägerinstitutionen geleistet werden muß.

### Probleme

Die sich hier ergebenden Probleme müßten von der institutionalisierten Lehrerfortbildung aufgegriffen und ausführlicher diskutiert werden. Dabei sind meiner Ansicht nach insbesondere folgende Schwerpunkte zu berücksichtigen:

- Es muß geklärt werden, inwieweit sich das Selbstverständnis der Fortbildung verändert, wenn zunehmend längerfristige Fortbildungsprozesse organisiert und betreut werden sollen.
- Vermutlich wird die Institutionalisierung von Angeboten in einem Fortbildungsjahr eine stärkere Kooperation der institutionalisierten Lehrerfortbildung mit anderen Trägern von Lehrerfortbildung - insbesondere auch den Hochschulen - notwendig machen, als das bisher der Fall ist.
- Es ist darauf zu achten, daß Angebote für das Sabbat-Jahr keine Umlenkung der Finanz- und Personalressourcen von der institutionalisierten Lehrerfortbildung auf andere Träger nach sich ziehen und damit eine Einschränkung des "traditionellen" Fortbildungsangebots bedeuten.
- Der Gesichtspunkt der Professionalisierung macht es notwendig, daß die Teilnahme an einem Sabbat-Jahr den Lehrerfortbildnern selbst offen steht.

Dietlind Fischer

## UNTERRICHT BASTELN NACH DEM LEGO-PRINZIP?

### - Anmerkungen zur Funktion und Wirksamkeit von Lehrerhandbüchern

#### Was sind "Lehrerhandbücher"?

Die Frage ist nicht so einfach zu beantworten. Man kann ohne große Mühe nahezu jede Art pädagogischer Fachliteratur als "Handbuch" für Lehrer tituliert finden. Wir wollen darum hier nur solche Handbücher, Lehrerbücher bzw. Materialien für Lehrer unter dem Begriff Lehrerhandbuch fassen, die als Begleitmaterial zu Schulbüchern konzipiert sind mit der Intention, die Unterrichtsplanung und -durchführung des Lehrers anzuregen und zu unterstützen.<sup>1)</sup>

Wie wirksam solche "Anregungen" für die Unterrichtspraxis sind, darüber ist noch wenig bekannt. Was Lehrer eigentlich tun, wenn sie Anregungen für ihren Unterricht aufnehmen, die immerhin mehr sind als pragmatische, beliebig zu verwertende Tips, wie sich Lehrer Unterrichtskonzepte aneignen oder die Konzepte anderer an ihre eigenen adaptieren, wie Lehrer eigentlich aus den eigens für sie gedachten "Hilfen" lernen, das alles ist weithin unerforscht. Es gibt allerdings einige Ansätze, das Planungsverhalten und die Rezeptionsgewohnheiten von Lehrern zu erkunden. Aus den Ergebnissen sind einige interessante und zunächst plausible Folgerungen für wirksame Lehrerhandbücher abzuleiten.

---

1) Texthefte, die Bild- und Tonmedien als Begleitmaterial beigelegt sind, haben eine ähnliche Funktion. Auch sog. "Arbeitshilfen" zu Richtlinien und Lehrplänen sind häufig in diesem genannten Sinn konzipiert. Nicht dazu gehören Sammlungen von Unterrichtsmaterialien, die - zusätzlich zum Schulbuch - im Unterricht verwendet werden sollen. Das folgende ist ein Beispiel für diese Kategorie eines Lehrerbuchs:

Polewski/Breuning/Menning/Trutwin (Hrsg.): Fundgrube zur Zeit der Freude, Wege des Glaubens, Zeichen der Hoffnung, Patmos Verlag Düsseldorf 1983. Es handelt sich um eine Sammlung von Texten als "erzählende, vertiefende oder veranschaulichende Materialien" mit Stichworten und Verweisen auf Schulbuchkapitel, um Texte "die nicht in den gängigen Textsammlungen und Vorlesebüchern enthalten sind".

Zur Veröffentlichung vorgesehen in: H. Schultze/G. Brockmann (Hrsg.): Zur Wirksamkeit von Schulbüchern (Arbeitstitel, in Vorbereitung)

Ich möchte im folgenden auf solche Forschungsergebnisse eingehen. Anschließend will ich anhand einiger unterschiedlicher Beispiele von Lehrerhandbüchern entfalten, welche Funktionen ein "gutes" Lehrerhandbuch mit fortbildungsorientiertem Anspruch erfüllen sollte.

#### Anregungen für die Unterrichtsplanung?

In einer empirischen Untersuchung zur Frage, welche pädagogische Literatur Lehrer lesen und was ihnen dabei am ehesten "praxisrelevant" erscheint, kommt H.J. OEHLSCHLÄGER (1978) zu dem Ergebnis, daß die meisten Lehrer ihre didaktischen Anregungen aus den den Schulbüchern beigegebenen Handreichungen beziehen.<sup>1)</sup> Der Autor glaubt, das Lesen von Fachliteratur sei eine bedeutendere Form zur Erhaltung und Erweiterung professioneller Kompetenz, und er verurteilt die Lehrerbücher als "papierene Meisterlehrer" und "Unterrichtsrezepturen" aus zweiter Hand. Man wird ihm in diesem Urteil schwerlich zustimmen können, solange Qualitätskriterien von Lehrerhandbüchern noch gar nicht diskutiert sind.

Über die "Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens" denkt Hilbert MEYER (1983) nach, hauptsächlich im Blick auf die Ausbildung von Lehrern. Er zieht das idealtypische Planungsverhalten routinierter Lehrer heran zur Demonstration unterschiedlichen Umgangs mit didaktischen Theorien:

*"Routiniertes Planungsverhalten von Lehrern zeichnet sich dadurch aus,*

- daß es nicht linear der Ziel-, Inhalts- und Methodenkette folgt, sondern problem- und aufgabenbezogen ganzheitlich verläuft;
- daß es spiralförmig alternative Problemlösungen immer wieder durchdenkt, verwirft und schließlich auswählt;
- daß es auf mittlerem Abstraktionsniveau verbleibt und situations-spezifische Entscheidungen offenläßt;
- und daß es die Zielentscheidungen überwiegend implizit und nichtoperationalisiert trifft" (S. 65)

---

<sup>1)</sup> 84% der von ihm befragten Lehrer gaben das Lehrerbegleitheft als primäres Hilfsmittel für die Unterrichtsvorbereitung an.

Auf die Tatsache, daß es komplizierte Prozesse sind, wie jemand Unterrichtskonzepte gewinnt und variiert, weisen auch andere Untersuchungen hin (z.B. R. BROMME 1981; A.C. WAGNER 1981; F. THIEMANN 1979).

Das ist einer der Gründe, warum herkömmliche Lehrerhandbücher als relativ wirkungslos oder gar überflüssig angesehen werden. Solange die Schulbuchautoren sich darauf beschränken, ihre Intentionen zu erläutern, möglichst in einheitlichem Sprach- und Darstellungsstil, wird das Problem der Aneignung didaktischer Konzepte kaum berührt.

Untersuchungen im Rahmen von Curriculum-Entwicklungen widmen sich vereinzelt auch dem Problem, wie überhaupt Innovationsprozesse über schriftliche Materialien stimuliert werden können:

- Das "Marburger Grundschulprojekt" beobachtete und evaluierte eine zeitlang - neben den zentralen Entwicklungsaufgaben - die "Adaption" entwickelter Unterrichtseinheiten durch solche Lehrer, die nicht zu den Projektlehrern der ersten Generation gehörten. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, ob sich die didaktischen Kerne der Unterrichtsmaterialien unverfälscht weitervermitteln und qualitative Veränderungen von Unterrichtsrealität bewirken können.<sup>1)</sup> Zu den Ergebnissen gehört unter anderem, daß die Lehrer in der Regel nur dann auf der Spur der zu erprobenden Unterrichtseinheiten blieben, wenn ein intensiver kooperativer und kommunikativer Austausch die Erprobung unterstützte. Wieweit diese Begleitung durch schriftliche Anleitungen geleistet werden kann, wurde nicht untersucht.
- Im Münsteraner Projekt EVI CIEL ging es zentral um Grundfragen der Verwendbarkeit und tatsächlichen Verwendung von sehr umfangreichen Curriculum-Materialien. Die Auswirkungen neuer Unterrichtsmaterialien auf das Wissen und Handeln von Lehrern waren dort am deutlichsten erkennbar, wo mit den unterrichtspraktischen Anregungen auch konzeptionelle Prinzipien explizit vermittelt wurden.<sup>2)</sup>

---

<sup>1)</sup> W. KLAFFKI, u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim/Basel 1982

<sup>2)</sup> A. GARLICH/D. KNAB/ F.E. WEINERT (Hrsg.): CIEL II, Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zu Elementarerziehung. Göttingen/Hannover 1983

- In dem Bielefelder MACOS-Projekt (Man - a course of study) wurde ein englisches Curriculum für hiesige Schulen und Lehrer "adaptiert". Die Begleitforschung kam zu dem Ergebnis, daß die Trennung in ein "Schülercurriculum" und ein "Lehrercurriculum" erforderlich sei, um das Innovationspotential angemessen zu entfalten.<sup>1)</sup>

Diese kurzen Hinweise mögen genügen, um auf einige Probleme hinzuweisen, die auch für Lehrerhandbücher gelten, welche Schülerbücher begleiten:

Je mehr die didaktische Konzeption eines Schulbuchs sich von der Unterrichtskonzeption eines Lehrers unterscheidet, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß sich der Lehrer für dieses Schulbuch entscheidet (soweit er faktische Alternativen hat). Die Auswahl von Schulbüchern erfolgt in der Regel nach dem Prinzip größtmöglicher Nähe zur eigenen Unterrichtspraxis. Aus umfassenden Gesamtkonzepten werden häufig Teilstücke selektiv entnommen ("Steinbruch"-Didaktik) oder als Rezepte verstanden. Damit kann man erklären, warum Lehrerhandbücher meist verzichtbares Beiwerk zu Schulbüchern sind: Schulbücher werden weitgehend unabhängig von der Konzeption der Autoren verwendet, oder die Autoren bieten im Schulbuch eine Vielfalt konzeptioneller Anknüpfungspunkte an, ohne ein stringentes Konzept verfolgen zu wollen. Eine Verbesserung oder Erneuerung bestehender Unterrichtspraxis kann dann auch nicht mit einem begleitenden Lehrerhandbuch in Bewegung kommen. Was als "neues" Schulbuch verkauft wird, bedeutet für die Unterrichtswirklichkeit immer nur mehr des gleichen.

Nur ausnahmsweise bemühten sich Curriculum-Entwickler (z.B. im CIEL-Programm) darum, den Weg vom Rezept zum Konzept so aufzuzeigen, daß ein Lehrer ohne fremde Hilfe seine Unterrichtspraxis erneuern könnte.

Damit sind zwei Postulate für Lehrerhandbücher deutlich geworden:

- \* Lehrerhandbücher sollten durch ihre Darstellungsform die Aneignung der - das Schulbuch leitende - didaktischen Konzeption (en) fördern.
- \* Lehrerhandbücher sollten die Weiterentwicklung und Verbesserung (Innovation) von Unterrichtspraxis stimulieren.

Mit diesen beiden Funktionen werden Lehrerhandbücher zu einem Element von Lehrerfortbildung.

---

<sup>1)</sup> H. SCHÜLER: Curricula als Medien in der Lehrerbildung. In: Wolf Theuring (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Medien. FWU Grünwald 1983. Die Adaption erschien 1980 unter dem Titel "Was ist der Mensch" im Metzler Verlag

### Wenn Lehrerhandbücher überflüssig sind

In der Regel erscheint zuerst das neue Schulbuch auf dem Markt, und ein oder zwei Jahre später erscheinen die dazugehörenden Lehrerbegleithefte bzw. Lehrerhandbücher. Deren Aufbau folgt einem fast identischen Muster: Die Schulbuchautoren erläutern ihre leitenden Ideen, begründen und kommentieren den "Aufbau" des Schulbuchs, formulieren Lernziele, und dann werden - mit geringfügigen Varianten - die einzelnen Kapitel, Seiten oder Texte des Schulbuchs paraphrasiert, kommentiert, didaktisch zugerichtet.<sup>1)</sup>

Durch die gewählte Darstellungsform passiert es häufig, daß sich gut gemeinte "theologische Überlegungen" häufig wie Erbauungstraktate lesen ("Wer seine Erfahrungen ins Lesen und Anschauen mit einbringt, kann später auch ein intensiver Leser der Bibel selbst werden". "Nur so lernt das Kind, daß Gott nicht außerhalb der Familie und Schule bleibt, sondern überall da "zu Hause" sein will, wo das Kind ist"). Die pädagogischen Hinweise geraten dabei zu Klippeschulertexten für Lehrer (z.B. "In der Fibel nehmen die Gebete eine besondere Stellung ein." "Bildhaftes Gestalten: Malen mit Stiften - was ich alles neu habe (auch Knetarbeit möglich)". "Die Bilder werden für die Schüler zu Sprech- anlässen").

Ein Grundproblem wird bei dieser Art eines Lehrerbuchs offenkundig: weil sich die Autoren einen durchschnittlichen Lehrer als Adressaten ausdenken, gleiten

---

<sup>1)</sup> Die im folgenden Text zur Illustration herangezogenen Beispiele von Lehrerhandbüchern sind willkürlich herausgegriffen, nicht Ergebnis einer vollständigen Analyse sämtlicher schulbuchbegleitenden Lehrerhandbücher. Es wurde versucht, neuere Schulbücher/Lehrerbücher zum Religionsunterricht heranzuziehen.

Im Lehrerhandbuch zu "Alles ist neu", Hrsg. D.Haas/R. Hauswirth, Religion 1, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr und Moritz Diesterweg, Frankfurt 1978 liest sich das o.a. Muster so:

- Konzeptionelle Erläuterungen zum Aufbau des Schülerbuchs und der theologischen Schwerpunkte auf 7 Seiten;
- Erläuterungen grundlegender Methoden/Unterrichtsprinzipien zum Unterricht im 1. Schuljahr auf 30 Seiten;
- didaktisch-methodische Hinweise zu den einzelnen Seiten und Planungsraster für detaillierte Unterrichtsverläufe auf rund 100 Seiten, verschiedene Register, Literaturhinweise, Kopiervorlagen auf weiteren 4 Seiten.

Das folgende Buch für den Religionsunterricht im 2. Schuljahr "Vieles ist anders" von K. Engelhardt/D. Haas/R. Hauswirth/H. Kaiser erschienen 1980, verweist im Lehrerhandbuch zum Aufbau auf den ersten Band, beschreibt die Konzeption des Buches auf 3 Seiten und gibt "didaktisch-methodische Hinweise zu den einzelnen Schülerbuchseiten" auf 83 Seiten.

sie auf einer Fülle von betulichen Floskeln, überflüssigen Bemerkungen und Leerformeln, daher die für den kompetenten Lehrer als Verwender des Schulbuchs eher peinlich sind, dem uninformierten Novizen jedoch auch nicht nützen, weil die grundlegenden Orientierungen theologischer und pädagogischer Art, die Voraussetzung für aktuelle unterrichtliche Entscheidungen sind, nicht offengelegt oder die Voraussetzungen für ihre Umsetzung nicht vermittelt werden: Wo machen Erstkläßler heute religiöse Grunderfahrungen außerhalb der Schule? Wo begegnet ihnen Christlichkeit und Glaube authentisch? Wie steht es mit der Entwicklung des moralischen Urteils? Welchen Beitrag bietet der RU zu den allgemeinen Zielen der Grundschule und des 1. Schuljahres? Wenn ein Text beschreibt, wie Erstkläßler sind, weisen sich damit zwar die Autoren als "Kenner" aus, aber wie ein Lehrer seine besonderen Schüler beobachten und kennenlernen kann, das vermittelt so ein Text keineswegs. Ein Satz wie: "Das Kind ist in der Situation nach Weihnachten eindeutig motiviert, nach Jesus zu fragen," vom Lehrer in dieser definitiven Generalisierung übernommen, wird ihn sicherlich in größte Schwierigkeiten bringen. Über solche unterrichtlichen Schwierigkeiten reden Lehrerhandbücher so gut wie nie.

Wohlgemerkt: diese kritischen Anmerkungen zu Texten für Lehrer, die ich für überflüssig halte, brauchen die Qualität des jeweiligen Schulbuchs nicht zu berühren.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Im Stil von Belehrung oder Werbung sind keineswegs nur Handbücher für Grundschullehrer verfaßt. Das 1981 neubearbeitete Lehrerhandbuch zum Schulbuch "Herausforderungen 1" von H. Aschermann/H. Gätzen/K.D. Marxmeier/K.T. Siebel erschienen bei Crüwell und Schroedel Hannover, verzichtet vollständig auf konzeptionelle oder prinzipielle Überlegungen zum RU in der Berufsschule und beginnt gleich mit didaktischen Paraphrasierungen zu den einzelnen Schulbuchseiten, wobei dann der Hinweis "Die Schüler verfassen eine Antwort auf die gestellte Frage" nicht von Humor oder Ironie der Autoren zeugen soll.

Daß sich Jesus jenseits von Einordnungen, Planungen und Vorstellungen befindet, macht ein anderes Lehrerhandbuch zu seinem Motto und schlußfolgert aus diesem Bekenntnis: "Läßt man sich auf diese Gedanken ein, dann verlieren curriculare Exzesse ihr Gewicht. Jesus von Nazareth Raum zu geben aus den Überlagerungen der Herzen, das kann auch Determinante sein.... Der Schüler wird eingeladen, sich einzulassen." (Dieter Ptassek: Brannte nicht unser Herz? Lehrerbegleitheft zu Biblisches Arbeitsbuch Heft 9, Kaufmann Lahr und Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1981). So einfach ist das alles.

Was ich vermisse, sind - je nach Schulform und Altersstufe unterschiedliche - Ideen, Einfälle, Angebote, die darauf eingehen, wie ein Lehrer das Schulbuch-Angebot für seine individuelle (und jeweils andere) Unterrichtssituation transformieren und trotzdem auf der Spur der Leitidee bleiben kann. Das sind dann nicht Aussagen darüber, wo (alle) Schüler (jederzeit) von einem Thema betroffen sind, sondern Hinweise, wie ein Lehrer das für seine besonderen Schüler herausfinden kann. Die notwendige Transformation der das Schulbuch leitenden Überlegungen kann auch nicht der formale Hinweis leisten, die Materialien seien erprobt und hätten sich in der Praxis bewährt. Eine anschauliche Beschreibung dessen, was 16-jährige Schüler im Berufsvorbereitungsjahr, die zusammen mit türkischen Jugendlichen unterrichtet werden, mit den "Arbeitern im Weinberg" in einem Rollenspiel gemacht haben, könnte eine solche Transformation eher fördern, wenn die besonderen Bedingungen dieser Erprobung ausgewiesen würden.

Warum werden Lehrer so belehrend oder in der Sprache kommerzieller Werbung angesprochen? Möglicherweise steckt eine bevormundende oder fürsorgliche Einstellung zum Lernen von Lehrern dahinter; die Begriffe "Arbeitshilfe" oder "Handreichung" legen diese Haltung nahe. Da Lehrer nicht als aktive Lerner mit jeweils individuellen Handlungs- und Informationsbedürfnissen angesprochen werden, halte ich die genannte Art von Lehrerhandbüchern für überflüssig.<sup>1)</sup>

#### Zur Mittler-Funktion von Lehrerhandbüchern

Schülerbücher für den Religionsunterricht (und anderen Unterricht) sind häufig nach dem "Speisekarten-Modell" konzipiert; jeder Lehrer soll sich - entsprechend seinen didaktischen Präferenzen und der Einschätzung seiner jeweiligen Schüler - die Texte, Medien, Anregungen heraussuchen, die ihm gefallen. Je mehr Lehrer für unterschiedliche Bedürfnisse etwas Verwertbares finden, desto breiter ist der Nutzen des entsprechenden Schulbuchs. Stimmt das? In vielen Fällen sind in der Tat unterschiedliche Konzeptionen für den Unterricht nebeneinander wiederzufinden, so daß sich eine eklektizistische Nutzung durch den Lehrer nahelegt.

---

1) Vgl. Hans BRÜGELMANN: Die fünf Welten des Curriculum. Neue Sammlung 20 (1980) 3, S. 284-288

Eine gebräuchliche Bezeichnung für didaktische Konzeptionen von Schulbüchern ist das "Baustein-Modell": dem planenden Lehrer werden Medien, didaktische Elemente, Konzeptstücke, Versatzteile für Themen und Themenkombinationen angeboten, und er soll aus diesen Bausteinen sein eigenes didaktisches Konzept zusammenstellen, thematische Ketten oder Netze knüpfen, sozusagen Unterricht basteln nach dem LEGO-Prinzip. Die Gefahr, daß das zugrundeliegende Konstruktionsprinzip für "Bausteine" entweder zu sehr statischen und stereotypen oder zu absolut beliebigen Gebrauchsmustern führen kann, wird nirgendwo diskutiert. Auch das flexible "Stretch-Modell" - jederzeit und allerorts passend - kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß jeder Lehrer auf seine Weise lernt und die Unterrichtsvorschläge in Schulbüchern für seine Situation transformieren, übersetzen, adaptieren muß - eine eigenaktive planerische Leistung in Auseinandersetzung mit Vorgaben in Lehrplänen, Schulbüchern usw.

Gibt es Lehrerhandbücher, die diese Übertragungsaufgabe fördern und erleichtern?

Ich möchte das an drei Beispielen illustrieren:

In einem Lehrerhandbuch zu einem Deutschunterrichtsbuch<sup>1)</sup> geben die Autoren unterschiedliche Texte und Materialien für den Lehrer als "Einstieg zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Arbeitsmaterialien und Lesetexten" heraus, deren Ziel es ist, "dem Lehrer und den Schülern Anreize... zum Besprechen der eigenen Lebenserfahrungen" zu bieten (a.a.O. S.9).

Wie solches "Besprechen" aussehen kann, zeigen Beispiele aus Beobachtungsprotokollen, von Beobachtern kommentierte Unterrichtsausschnitte. Die Grundprinzipien der Unterrichtsmethoden werden anhand von Problemsituationen erörtert, z.B. "Es stockt. Die Diskussion geht nicht weiter." Weil es bei dem Konzept der Autoren auch darum geht, dem Lehrer ein spezifisches Verhalten zu ermöglichen, formulieren sie Beobachtungsfragen für ihn zur Selbstkontrolle und notieren ein Gesprächsprotokoll, bei dem das "innere Reden" des Lehrers die zu treffenden Entscheidungen verdeutlicht.

Dieses Lehrerhandbuch versucht nicht, den Lehrer rhetorisch von der Qualität

---

<sup>1)</sup> Evi LAIMER u.a.: Orientierungshilfen für den Lehrer. Unter der Oberfläche. Arbeitsmaterialien und Lesetexte für den Deutschunterricht der 7. u. 8. Schulstufe. Österr. Bundesverlag Wien, Jugend & Volk, Wien, Leyham, Graz 1977

der Unterrichtsmaterialien zu überzeugen, erläutert auch nicht durch Doppelungen oder Paraphrasierungen das Schulbuch, sondern hebt direkt auf die Übertragung einer unterrichtsrelevanten Einstellung des Lehrers ab, wenn er Schülern "Sprache als soziales Handeln" beibringen will.<sup>1)</sup>

"Lesebuch für Grundschullehrer"<sup>2)</sup> und "Eine Fibel für Lehrer und Laien"<sup>3)</sup> nennen sich die beiden anderen Beispiele im Untertitel, die sich nicht auf spezielle Schülerbücher beziehen, hingegen gut zeigen, wie anregende Lehrerhandbücher aussehen könnten.

Die "Lesebücher" für Grundschullehrer sind Sammlungen von Geschichten, Berichten, Anekdoten, Erfahrungsschilderungen, geschrieben von Lehrern, Schulleitern und Schulräten. Es sind Praxisberichte, aber nicht theorieelos, sondern die Theorie vermittelt sich im Kontext des Ereignisses, über das berichtet wird; vor allem wird die Einstellung (attitude) dessen, der berichtet, mit vermittelt, ohne sich zur Norm aufzuschwingen und ohne zu belehren. Die Texte machen ein Einverständnis möglich: so könnte ich es auch mal probieren.

Es sind nicht Sternstunden, sondern alltägliche Schul- und Unterrichtsszenen, Rechtschreibübungen, Leseübungen, Disziplinprobleme, Noten und Zeugnisse, Elternsprechtage, über die hier berichtet wird, so angenehm ohne belehrende Ambitionen - und darum um so lehrreicher.

Ein Lehrerhandbuch besonderer Art ist die "Fibel für Lehrer und Laien" von Hans BRÜGELMANN. Der Autor hatte nicht vor, zu den vorhandenen mehr als 50 Lehrgängen für den Erstleseunterricht einen weiteren hinzuzufügen und zu begründen, wo

---

1) Ein vergleichbares Lehrerbuch für den Religionsunterricht habe ich nicht gefunden. Hubertus HALBFAS: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Benziger Zürich und Patmos Düsseldorf 1983 ist ein Versuch, die Konzeption des RU im Kontext einer umfassenden Grundschulpädagogik darzustellen. Trotz seines Umfangs (360 S.) wird das Problem der Aneignung einer didaktischen Konzeption nicht explizit reflektiert. Die einzelnen Schulbuchseiten und -bilder werden ausführlich beschrieben und kommentiert und auch mit unterrichtspraktischen Erfahrungen angereichert.

2) Gerhard SENNLAUB (Hrsg.): "Guten Morgen, Herr Lehrer!" 77 Geschichten und Berichte aus dem Schulleben. Heinsberg 1983  
Gerhard SENNLAUB (Hrsg.): Mit Feuereifer dabei. Praxisberichte über Freie Arbeit und Wochenplan. Heinsberg 1983

3) Hans BRÜGELMANN: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1983

und warum dieser ganz (oder in Nuancen) anders sei als die bisher bekannten Leselehrgänge. Sondern er geht den Weg umgekehrt: alles was bisher bekannt sein sollte/könnte über Bedingungen, Probleme, Erfahrungen und weiße Forschungsflecken beim Erlernen und Lehren von Lesen und Schreiben wird sorgfältig gebündelt, sortiert, gegliedert, gesammelt und dem Lehrer als eine Art mehrperspektivische Sammelrezension vorgestellt. Jedoch soll der Leser nicht die Klugheiten eines Autors zur Kenntnis nehmen, sondern sich selbst in einen Prozeß aktiver Auseinandersetzung mit einem ausgesprochen vielschichtigen Problem einbringen und seine pädagogischen Gewichte setzen, damit er selbst dort auch noch pädagogische Entscheidungen treffen kann, wo die Dinge noch nicht so klar und überzeugend liegen.

Das Ergebnis dieses Prozesses soll eine Art "didaktische Landkarte" (BRÜGELMANN) im Kopf des Lehrers sein, mit deren Hilfe er die jeweiligen unterrichtspraktischen Entscheidungen treffen kann, die seine jeweiligen Schüler mit ihren individuellen Besonderheiten von ihm fordern, eine Art Wegstreckennetz oder Straßenkarte für unterschiedliche Methoden, Medien, Haltungen, Einstellungen und Konzepte, die zum Ziel "kompetenter Leser/Schreiber" führen können bei Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Kinder.

Dieses "Lehrerhandbuch" vermittelt dem Lehrer sowohl (systematisch) Forschungsergebnisse zum Lesen und Schreiben, Denken und Lernen von Kindern, als auch (flexibel) Fragehaltungen und Perspektiven zur Wahrnehmung von lernenden Schulanfängern und ihrer Gehversuche auf dem Weg zur Schrift. Längere Zitate oder Verweise auf Praxisberichte dokumentieren Ausschnitte aus unterrichtlichen Erfahrungen, sind Beispiel für eine Bandbreite möglicher Schwierigkeiten für den Lehrer.

Das Buch liest sich deshalb so anregend, weil es weder Vorschriften noch verbindliche Vorschläge zum Unterricht macht, sondern viele unterschiedliche, auch konträre Denk- und Verstehensmuster vorstellt, ihre Vor- und Nachteile gegeneinander abwägt und dem Leser durch diese Beschreibung die Arbeitshypothesen und Entscheidungskriterien vermittelt, die er braucht, um Kinder auf verschiedenen Lernwegen verstehen und fördern zu können.

Die Intention des Autors, Lehrern ein neues Verständnis vom Lesen- und Schreibenlernen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten zu verschaffen, diese Unterrichtskonzeption auch unter normalen schulischen Bedingungen umzusetzen, wird durch zwei weitere Elemente (neben dem Lehrerhandbuch) ergänzt: ein Satz von

Arbeitskarten mit Ideen für aufgabenbezogene Aktivitäten, Planungshilfen, Beobachtungshinweise für die Deutung von Lese- und Schreibversuchen, gewissermaßen "Rezepte" für den Hausgebrauch, zum anderen Fallstudien von Kindern zur Veranschaulichung der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten.<sup>1)</sup>

#### Was "gute" Lehrerhandbücher leisten sollten

Die folgenden Bemerkungen gehen von der Annahme aus, daß ein Schulbuch auf einer bestimmten fachdidaktischen Unterrichtskonzeption beruht, deren Vermittlung lohnend und wünschbar ist und darum durch das Lehrerhandbuch gefördert werden soll.

- (1) Eine zentrale Funktion eines Lehrerhandbuches ist es, das dem Schulbuch zugrundegelegte Konzept zu erklären, zu begründen und zu konkretisieren, um Verständnis von der Sache und ihrer didaktischen Zurichtung zu ermöglichen. Es soll einen (fach-) didaktischen Bezugsrahmen offenlegen, der die Prinzipien oder Leitideen des Unterrichts aufzeigt, die Systematik und ihre Problematisierung vorgibt und strukturelle Zusammenhänge herstellt.
- (2) Die Übertragung der Vorschläge auf die eigene Unterrichtssituation ist eine eigenaktive Tätigkeit des Lehrers, die nicht programmiert, sondern nur gefördert oder behindert werden kann: Einerseits muß er sicher in der Verwirklichung der didaktischen Prinzipien werden - dazu sind konkrete Empfehlungen und "Rezepte" geeignet - andererseits muß er flexibel bleiben, um angemessen auf die Schülerinteressen und seine Unterrichtsbedingungen eingehen zu können. Für letzteres braucht er Beobachtungs- und Beurteilungshilfen und Anregungen, die seine Sensibilität für Schülerbedürfnisse steigern.
- (3) Anstelle von Vor-Schriften für die Unterrichtsplanung sollten Erfahrungen (mit dem Buch, mit dem Unterrichtsmaterial, mit den leitenden didaktischen Prinzipien) im Lehrerhandbuch beschrieben werden; ein Beispiel von tatsächlich abgelaufenem Unterricht, Gespräch, Rollenspiel etc. kann als exemplarische Form der Aneignung der Konzeption verstanden werden. Solche rea-

---

<sup>1)</sup> Hans BRÜGELMANN: Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude 1984

listischen und lebendigen Umsetzungen der Ideen des Buches legen Variationen nahe und demonstrieren vor allem, daß nicht Vorschläge "durchgeführt", sondern übersetzt werden müssen. Doch auch da gibt es kein optimales Einheitsschema; die Darstellung der Ideen und Erfahrungen muß vielfältig und variabel gestaltet werden. Auch fiktive Berichte sowie Bild- und Tonmedien können dafür geeignet sein.

Die Frage, wie ein - dem Schulbuch zugrundeliegendes - pädagogisches Konzept an Lehrer vermittelt werden kann, muß zunächst mit phantasievolleren und formal attraktiven Lehrerhandbüchern experimentierend beantwortet werden, bevor die tatsächliche Verwendung von solchen Fortbildungselementen empirisch untersucht wird.

Literatur

- BROMME, Rainer: Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Weinheim und Basel 1981
- GARLICH, Ariane/KNAB, Doris/WEINERT, Franz E. (Hrsg.): CIEL II. Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung. Göttingen und Hannover 1983
- KLAFKI, Wolfgang u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojektes. Weinheim und Basel 1982
- HEYER, Hilbert: Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35 (1983), S. 61-71
- OEHLSCHLÄGER, Heinz-Jörg: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Stuttgart 1978
- SCHÜLER, Henning: Curricula als Medien in der Lehrerbildung. In: W. Theuring (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Medien. Beiträge aus Medienforschung und Medienpraxis. FWU Grünwald 1983, S. 71-91
- THIEMANN, Friedrich: Kritische Untersuchungsbeurteilung. München 1979
- WAGNER, Angelika C.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbeck bei Hamburg 1981

## AUS DER BÜCHERECKE

### 1. Rezensionen

Dr. Karl Ermert

#### ICH BIN NICHT LOKOMOTIVFÜHRER GEWORDEN...

"Alles ist anders gekommen, als ich gedacht habe. Ich bin nicht Präsident geworden oder Urwalddoktor, nicht einmal Studienrat. Eigentlich bin ich gar nichts geworden.

Ich bin nicht Vater, nicht Ehemann, nicht ADAC-Mitglied. Ich habe keinen festen Beruf und kein richtiges Hobby. Mir fehlt alles, was einen Erwachsenen ausmacht, die Aufgaben, die Pflichten, die Belohnungen. Ich bin kein Vorgesetzter und keine Autoritätsperson, ich habe keinen Dispositionskredit und trage keinerlei Unterhaltslasten, außer für mich selbst."

Was ist geschehen? Matthias Grewe ist Jg. 1955 und, als er die zitierten Zeilen schreibt, 30 Jahre alt. Er kommt aus kleinbürgerlichen, ordentlichen Verhältnissen. Er soll es besser haben als seine Eltern, also geht er zum Gymnasium, macht Abitur - gar nicht schlecht übrigens. Er verweigert den Wehrdienst, aber das ist im Jahre 1974 nichts Ungewöhnliches. Nach dem Zivildienst studiert er Germanistik und Geschichte und will Lehrer werden. Er studiert ziemlich lange, auch das nichts Besonderes, zumal er jobben muß, weil das Geld seiner Eltern und Bafög nicht reichen. Er engagiert sich - einigermaßen - in der Anti-Atomkraft-, später in der Friedensbewegung, auch dies nichts Besonderes. Er hat - normale - Beziehungen zum anderen Geschlecht.

Er macht schließlich Examen (und nicht schlecht), und er bekommt nach einigem Warten auch eine Referendarstelle. Das Referendariat bricht er ab, da er keinen Sinn in einer Ausbildung sieht, die vermutlich sowieso in der Arbeitslosigkeit enden wird. Er ist arbeitslos, jobbt, arbeitet am Ende als Auslieferungsfahrer; er hat, mobil und flexibel, schließlich eine Nische auf dem Arbeitsmarkt gefunden, er liegt der Gemeinschaft nicht auf der Tasche.

Alles nichts Besonderes, eine eigentlich undramatische Geschichte und - eine erfundene Gestalt, das Produkt zweier Autoren, Georg Heinzen und Uwe Koch, die die Geschichte - biographischer Roman oder romanhaft verpackte Autobiographie? - geschrieben und dabei auch eigene Erfahrungen, Germanist der eine, Soziologe der andere, verarbeitet haben.

Es gibt Bücher über die heutige Jugend und ihre Situation, die sehr klug sind, wissenschaftliche Bücher zumal, in denen die Arbeit großen Forscherfleißes steckt. Da werden enorme Datenmengen per Umfrage erhoben und dann subtil ausgewertet. Sie kommen wichtig daher und sind es auch, keine Frage. Aber durch das Buch, das ich Ihnen vorstellen und - ich sage es offen - ans Herz legen möchte,

Georg Heinzen, Uwe Koch: Von der Nutzlosigkeit erwachsen zu werden.  
Rowohlt Verlag, Reinbek 1985. 188 S.

begreift der Leser mehr von der Situation eines zunehmend größer werdenden Teils der nachwachsenden Generation als durch die meisten dieser wissenschaftlichen Werke. Hier werden die Erfahrungen, Gefühle und Gedanken einer ganzen Generation gebündelt in einem Lebenslauf deutlich, die als Opfer einer falschen Gesellschaftspolitik um die Normalität des Erwachsenwerdens betrogen wird. "Ich wollte immer anders werden als meine Eltern. Aber ich habe nie gesagt, daß ich gar nichts werden wolle."

Die Geschichte wird, bei aller erkennbarer Betroffenheit durchaus ohne Larmoyanz erzählt, dafür nicht ohne Witz und Selbstironie. Die Sprache ist unpräntiös und klar, die Situationen sind ungemein treffend und präzise erfaßt. Das Leben von Matthias Grewe verläuft nicht melodramatisch, am Ende des Buches steht keine Katastrophe, aber auch kein happy end:

"Es ist nicht schön, in eine Zeit hineinzuwachsen, die schrecklich ist, weil sie nicht vergehen will, und schrecklich, weil sie völlig zu vergehen droht. Aber ich habe noch Träume, auch wenn es immer weniger Hoffnung gibt. Ich träume von einer besseren Zukunft, weil ich mir eingestehen kann, in einer unglücklichen Gegenwart zu leben. Ich halte die Entzweigung aus und kann zugeben, Ziele nicht erreicht und Wünsche nicht verwirklicht zu haben. Ich fühle mich nicht mehr als Verlierer.

Ich werde niemals sagen, daß die Arbeit schön ist, zu der ich gezwungen bin. Und ich werde niemals sagen: 'Man gewöhnt sich an alles.' Ich werde mich nicht gewöhnen. Und ich werde meine Ziele nicht widerrufen, nur weil sie sich nicht erreichen lassen..."

Eigentlich, wie schon bemerkt, also nichts Besonderes, aber was ist das für eine Zeit, in der so etwas nichts Besonderes ist?

Kröll, Ulrich (Hrsg.):

## **GESCHICHTSLEHRERFORTBILDUNG**

Perspektiven - Erfahrungen - Daten

Forum Geschichtsdidaktik 3

Münster: Verlag Regensburg 1985

Es gilt an dieser Stelle ein bereits vor über einem Jahr erschienenenes Buch zur Geschichtslehrerfortbildung zu besprechen, das Ulrich Kröll, Akademischer Oberrat am Institut für Didaktik der Geschichte an der Universität Münster als Band 3 der von ihm herausgegebenen Reihe: Forum Geschichtsdidaktik herausgegeben hat.

Kröll weist in seiner Einleitung selbst darauf hin, daß es bisher kaum Veröffentlichungen zur Fortbildung von Geschichtslehrern gibt, seien es nun Erfahrungsberichte von Veranstaltungen, Untersuchungen über Fortbildungsbedürfnisse von Geschichtslehrern, konzeptionelle Aussagen zu einer Theorie und Didaktik der Geschichtslehrerfortbildung oder Auseinandersetzungen mit gegenwärtigen Positionen der Geschichtsdidaktik in ihren Konsequenzen für Lehrerfortbildung.

Umso verdienstvoller ist es, sich dem mühsamen Unterfangen einer ersten Bestandsaufnahme von Geschichtslehrerfortbildung in ihrer institutionalisierten Form unterzogen zu haben. Zwei Ziele will Kröll mit dieser Veröffentlichung verfolgen: zum einen den 1984/1985 erreichten Diskussionsstand zur Geschichtslehrerfortbildung präsentieren, Verfahrensweisen und Modellversuche vorstellen, zum zweiten soll das Material als Grundlage der weiterführenden Diskussion und als Anregung für die Praxis der Geschichtslehrerfortbildung dienen. Über 30 Fachleute der Geschichtslehrerfortbildung aus Lehrerfortbildungsinstitutionen verschiedener Art, aus Schulen und Hochschulen, aus Verbänden, aus museumspädagogischen Einrichtungen, aus dem Fernstudium haben ihre Beiträge zu diesem Vorhaben geschrieben, nur wenige von ihnen sind bereits an anderer Stelle veröffentlicht worden.

In einem ersten Teil werden Perspektiven der Geschichtslehrerfortbildung dargestellt, ein zweiter Teil bringt Erfahrungsberichte aus der Geschichtslehrerfortbildung, in einem dritten dokumentarischen Teil werden die Angebote für Geschichtslehrer aus 26 Lehrerfortbildungsinstituten vorgestellt.

Auch für jemanden, der durch seine eigene Tätigkeit in der Fortbildung von Geschichtslehrern meinte, einen relativ guten Überblick über die Situation der Geschichtslehrerfortbildung im allgemeinen und über die Zahl der Veranstaltungen zu haben, ist es erstaunlich, welche Fülle von Material Kröll zusammengetragen hat, darin liegt sein eigentlicher Verdienst.

Es wäre unrealistisch, von einer solchen fachspezifisch orientierten Sammelarbeit zur Lehrerfortbildung zu erwarten, sie könne ein Desiderat einlösen, das bisher in der Lehrerfortbildung insgesamt noch uneingelöst ist: eine Theorie der Lehrerfortbildung zu formulieren.

In fast allen Beiträgen des ersten Teils wird dieser Mangel beklagt und auf die Notwendigkeit eines theoretischen Bezugsrahmens für die Lehrerfortbildung im Fach Geschichte hingewiesen. Bausteine dazu finden sich in allen Aufsätzen.

Die quantitative Auswertung der Fortbildungsangebote in den untersuchten Institutionen und die von Kröll vorgenommene positive Einschätzung der Gesamtsituation (insgesamt ergibt sich ..... kein ungünstiges Bild, S.425) kann m.E. nicht über die alles in allem unbefriedigende Situation in der Geschichtslehrerfortbildung hinwegtäuschen. Die Veranstaltungsverzeichnisse sagen weder etwas aus über nicht zustandegewordene Veranstaltungen, noch über Teilnehmerzahlen, noch über die Akzeptanz durch die Lehrer, noch über die Konsequenzen für den Geschichtsunterricht, was durch das Fehlen von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, gleichgültig in welchem Fach, nur zu verständlich ist.

So bleibt ein notwendiges und anregendes Buch anzuzeigen, das in die Lage setzt, die längst überfällige Diskussion der Geschichtslehrerfortbildung nun endlich zu beginnen.

Eveline Müser

Institut für Lehrerfortbildung Hamburg

Heinz Klippert

## PROJEKT-WOCHEN

Arbeits- und Planungshilfen für Lehrer und Schulkollegien  
Weinheim, Basel (Beltz), 72 Seiten,

Auf 72 Seiten nennt Klippert in vier Kapiteln Gründe für die Durchführung von Projekt-Wochen, gibt Anregungen zur Vorbereitung und Durchführung, stellt die Projekt-Wochen in Zusammenhang mit schulinterner Lehrerfortbildung dar und ermutigt Schule und Lehrer, Projekt-Wochen durchzuführen.

Das Hauptziel des Buches besteht darin, praxisbezogene und -bewährte Anregungen und Organisationshilfen für die Durchführung von Projekt-Wochen zu geben.

Dazu werden in leichtverständlicher Sprache die nötigen Informationen in gestraffter Form zusammengefaßt, Übersichten der wichtigsten Stichpunkte gegeben, Beispiele aus Projekt-Wochen verschiedener rheinland-pfälzischer Schulen zur Kenntnis gegeben, Lerninhalte und Themen skizziert, Bewertungen durch Lehrer, Schüler, Schulleiter und Eltern dargestellt. Ablaufschemata und exemplarische Vordrucke, Fragebögen usw. erleichtern die Planung, Durchführung und Auswertung einer Projekt-Woche, und eine kommentierte Literaturliste rundet das Bild ab.

Das aufgelockerte Layout des Buches und die kompakte Informationsvermittlung machen es zu einer leserfreundlichen und angenehmen Arbeitshilfe für Schulleiter und Lehrer.

Ute Rampillon

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen:

### **MODELLVERSUCH PLASTIK**

Fortbildung von Lehrern aller Schularten im Bereich der bildnerisch-haptischen Ausdrucksmöglichkeiten

Verlag Ludwig Auer Donauwörth 1983. 448 Seiten

Der vorliegende Sammelband wendet sich primär an kunstpädagogische Praktiker, die daran interessiert sind, mit den Materialien Stein, Holz, Ton, Metall oder Kunststoff zu experimentieren. Das geschieht weniger im Sinne des Röttgerschen Spiels mit den bildnerischen Mitteln, sondern mehr auf der Basis einer umfassenden Materialerfahrung, die auch kunsthistorische, verfahrenstechnische und pädagogische Aspekte berücksichtigt. Das Buch ist wohl auch deshalb so interessant, weil sehr unterschiedliche Fachleute, vom Dombaumeister zum Bildhauer, vom Keramikexperten zum Kunsthistoriker mitgearbeitet haben. Was dabei herausgekommen ist, darf als kunstpädagogische Grundlagentext angesehen werden: Aus verschiedenen Gründen ist sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bereich der Plastik als auch die praxisorientierte Arbeit des manuellen Gestaltens in der Schule unterrepräsentiert. Sicherlich hat das im kunstpädagogischen Bereich auch mit der Differenziertheit und Komplexität der kunstwissenschaftlichen Theoriebildung zu tun und mit der Frage nach ihrem Sinn für schulische Lernprozesse. Im praktischen Bereich sind die Ursachen viel vordergründiger: zum einen leidet der Unterricht am Mangel von geeigneten bzw. erforderlichen Arbeitsräumen und Materialien: sprich Voraussetzungen und Geld. Wer kennt sie nicht, die tollen Roboter aus Wegwerfmaterialien, die Gebilde aus den Resten von Toilettenrollen und leeren Eierkartons oder die Holzgebilde, die aus dem Abfall der nahen Tischlerei entstanden sind. Dieser pragmatische Notweg wird in der Kunstdidaktik legitimiert unter dem Etikett des Arbeitens mit Recyclingmaterial. Dagegen wäre ja auch an sich nichts einzuwenden: nur wo hat die Tätigkeit mit den "richtigen" Materialien stattgefunden bevor sie weggeworfen wurden? Viele Kollegen sind dieses ständigen Improvisierens überdrüssig - und ziehen sich vielleicht gerade deshalb auf den "einfacheren" theoretischen Weg zurück. Die Schulen, die über entsprechende Räumlichkeiten und eine kontinuierliche Materialversorgung (womit nicht der einmalige Blaue aus der Elternspende gemeint sein kann) verfügen, sind ohne Zweifel dünn gesät. Des weiteren zählen zu den Verhinderungsin-

stanzen für befriedigendes praktisches Arbeiten die Ausbildungsvoraussetzungen der Lehrer sowie der relativ größere Zeitaufwand zur Herstellung plastischer Objekte überhaupt. Das scheint auch eines der Haupthindernisse zu sein: Plastisches Arbeiten versperrt sich der tayloristischen Zeitbegrenzung mehr als andere bildnerische Techniken. Beispiel: eine feuchte und noch plastische Tonform, an der gearbeitet wird, mit dem Klingelzeichen unfertig ins Regal zu stellen, zerhackt einen ganzheitlichen Entwicklungs- und Gestaltungsprozeß; ebenso verhält es sich mit anderen plastischen Arbeitsformen wie Gießen, Löten, Schweißen, Meißeln usw. Handwerker und Künstler gebrauchen gern eine Faustformel: Plastik ist das Resultat von Material plus Arbeit! Dazwischen steht der Zeitfaktor. Die gegenwärtige Arbeitsorganisation der Schule steht der erweiterten Zeitdimensionierung, mit der plastisches Arbeiten verbunden ist, prinzipiell negativ gegenüber, da sie von einer künstlichen und ständigen Zeitknappheit bestimmt ist. Zu lösen wären diese Probleme durch Unterricht in größeren Zeitblöcken, durch Veränderungen der Stundentafel, Zeitentlastung der Fachlehrer (wegen der größeren Belastung für die Arbeitsvorbereitung und Materialbeschaffung), Nutzung der Nachmittagszeit etc. Sinnvolle Auseinandersetzung mit Produktionsverfahren und handwerklichen Techniken, mit empfindlichen Werkzeugen und Werkstoffen erfordert von Lehrenden wie Lernenden Geduld und Ausdauer, in Prozessen, die sich den Schnellkursen und Intensivprogrammen versperren. Dieses als Bemerkung zur derzeitigen Situation des bildnerisch-haptischen Gestaltens in der Schule und zum Konzept der vorliegenden Dokumentation, die sich in ihrem Ansatz als "Orientierungshilfe" versteht. Sie liefert anregende Beispiele, wie Lernprozesse unter bestimmten Bedingungen initiiert und verlaufen könnten. Vieles von dem, was in dem 450 Seiten starken Kompendium vorgetragen wird, bezieht sich auf das verschüttete Wissen handwerklich-künstlerischer Produktionstechniken und ist als Basis für schulisches Lernen m. E. ausgezeichnet geordnet und anschaulich dargestellt. Allein das Herumblättern bereitet Freude und macht neugierig. Die Dokumentation des Modellversuchs ist einerseits so etwas wie ein "Rundschlag" durch die ungeheure Fülle an fachspezifischem Informationsmaterial, das die kompetenten Autoren emsig zusammengetragen haben, andererseits sind aber auch unzählige Anregungen direkt verwertbar, d. h. einzelne Exkurse zu den verschiedenen Materialbereichen (Stein, Holz, Ton Metallguß, Bunt- und

Edelmetall, Kunststoffe) können unmittelbar auf den Bereich der Schule übertragen werden. Trotz dieser pädagogischen Versuche und der Entwicklung eines jeweiligen Minimalkatalogs für die Einrichtung und Arbeitsmittel ist das Gesamtergebnis kein Lehrbuch im engen Sinne oder eine didaktische Rezeptsammlung mit der Absicht eines schlüssigen Lehrplanvorschlags oder Lehrgangskonzepts. Allein durch die vielen Querverweise, kunsthistorischen Beiträge, Werkzeug- und Materialinformationen, Illustrations-/Exkursionsbeschreibungen usw. wird eher ein Spektrum potentieller Möglichkeiten aufgezeigt, das der Weiterverarbeitung bedarf. Es ist auch an vielen Stellen herauslesbar, daß es sich um eine Dokumentation der Weiterqualifizierung von Lehrern handelt, die außerordentlich engagiert und wohl auch in materieller Hinsicht gut ausgestattet realisiert wurde und sich von daher auch nicht unmittelbar mit Schule vergleichen läßt. Aber das kann ja auch nicht die ausschließliche Intention von Lehrerfortbildung sein. Gerade aufgrund des faktischen Mangels an guten und instruktiven Materialien zum plastischen Gestalten im schulischen Bereich möchte ich allen interessierten Kunsterziehern die vorliegende Veröffentlichung empfehlen. Sie hebt sich wohltuend von den hausbackenen und volkstümlichen Broschüren und Lehrheften aus den Bastelverlagen ab bzw. ist mit der weitverbreiteten "dünnen Suppe" auf diesem Sektor überhaupt nicht zu vergleichen.

Die Autoren haben zwischen der schon vorliegenden umfassenden Theorie der Plastik - ich denke dabei vor allem an Werner Hofmanns Standardwerk "Die Plastik des 20. Jahrhunderts" und dem Vakuum, was die schulische Praxis in dieser Hinsicht anbelangt, einen Mittelweg gefunden, der pragmatisch und anspruchsvoll die möglichen Inhalte abtastet, die diese Mangelsituation ausgleichen und beheben könnten. Wenn es nur die Hindernisse nicht gäbe ...

Werner Stehr, Kassel

## AUS DER BUCHERECKE

## 2. Neuerscheinungen

- Klaus Berg,  
Marie-Luise Kiefer,  
Jugend und Medien  
Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und  
der Bertelsmannstiftung  
Frankfurt, Berlin (Alfred-Metzner-Verlag) 1986
- Dietlind Fischer (Hg.),  
Zukunft des Lehrens und Lernens in der Schule  
Freinet-Pädagogik in der Sekundarstufe I  
Münster (Comenius-Institut) 1985
- Gemeinnützige Gesellschaft  
Gesamtschule e.V. (GGG) (Hg.),  
Schulinterne Lehrerfortbildung an Gesamtschulen  
in: Dokumente - Informationen - Arbeitsmaterialien,  
Heft 1/85, Aurich 1985
- Hans Göpfert,  
Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht  
Düsseldorf (Schwann) 1985, 192 S., 28,00 DM
- Georg Heinzen, Uwe Koch,  
Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden  
Reinbeck (Rowohlt) 1985, 188 S., 22,00 DM
- Karl-Heinz Ingenkamp,  
Hanns Petillon,  
Manfred Weiß,  
Klassengröße: Je Kleiner desto besser?  
Forschungs- und Diskussionsstand zu Wirkungen  
der Klassenfrequenz  
Weinheim, Basel (Beltz) 1985
- Arnim Kaiser,  
Bildungsarbeit mit Erwachsenen  
Leitfaden für Didaktik und Methodik  
München (Lexika-Verlag, Max Hueber-Verlag) 1986  
185 S.
- Heinz Klippert,  
Projekt-Wochen  
Arbeits- und Planungshilfen für Lehrer und  
Schulkollegien  
Weinheim, Basel (Beltz) 1985, 72 S., 12,00 DM
- Kultusministerium  
Rheinland-Pfalz (Hg.),  
Lehrerfort- und -weiterbildung  
Bilanz und Ausblick  
Mainz, o.J.
- Ernst Meyer,  
Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis  
Vierteljahresschrift der deutschsprachigen Sektion  
des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung e.V.  
Verlag: Agentur Dieck GmbH & Co KG  
Postfach 1329, 5138 Heinsberg  
Jahresabonnement 68,00 DM, Einzelhefte 20,00 DM
- Renate I. Mreschar (Hg.),  
Erzieher und Erzogene  
Schüler, Lehrer, Eltern im Blickpunkt der Forschung  
Verlag Dt. Forschungsdienst 1985, 240 S., 24,80 DM

Nürnberger Lehrer-Zeitschrift  
(NLZ)

Nr. 2/1986, u.a. mit folgenden Themen:  
 J. Bopp, Friedenserziehung in der Schule  
 R. Pecher, Computer an Nürnberger Schulen  
 R. Gutsche, Elternbeiratsarbeit an Gymnasien  
 B. Pfauth, Das Projekt  
 "Kooperation Freizeit und Schule"  
 M. Schreiner, Schule ist mehr als nur Penne  
 J. Lanig Erfahrungen mit Projekttagen

Sigrid Rotering-Steinberg,

Schulinterne Lehrerfortbildung -  
 "staff development"  
 Thesen und ein Erfahrungsbericht  
 in: Fernstudium aktuell, Tübingen (DIFF)  
 Nr. 1/2 1985, S. 12 f.

Wolfgang W. Weiß,

Familienstruktur und Selbständigkeitserziehung  
 Ein empirischer Beitrag zur latenten politischen  
 Sozialsituation in der Familie  
 Göttingen (Hogrefe) 1982, 250 S., 39,80 DM

## TAGUNGEN UND TERMINE

6. Überregionale Fachtagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V.:  
"Gute Schule" - was ist das?  
Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung
- 19.05.1986 bis 23.05.1986  
Evangelische Akademie  
Loccum  
3056 Rehberg-Loccum  
Anmeldung:  
NLI  
Keßlerstr. 52  
3200 Hildesheim
- Weltkongreß über Bildung und Informationstechnologien
- 22.05.1985 bis 25.05.1986  
Vancouver (Kanada)  
vgl. S.
- Jahrestagung der American Association of Teachers of German (AATG)
- 30.07.1986 bis 02.08.1986  
Information:  
AATG  
523 Building, Suite 201, Rt.38  
Cherry Hill  
New Jersey 08034, USA
8. Weltkongreß der Internationalen Deutschlehrer Vereinigung
- 04.08.1986 bis 09.08.1986  
Bern/Schweiz  
Information:  
Eurocentres  
Seestr. 247  
CH - 8038 Zürich
- Informatik  
Grundbildung in Schule und Beruf
- 29.09.1986 bis 01.10.1986  
Kaiserslautern  
Information/Anmeldung  
Prof. Dr. E.v. Puttkamer  
FB Informatik  
Universität Kaiserslautern  
Pf. 3049  
6750 Kaiserslautern  
Tel.: 0631 / 205-2276
- Internationale Computer Show
- 11.06.1987 bis 14.06.1987  
Köln  
Information:  
Verkehrsamt  
Unter Fettenhennen 19  
5000 Köln 1
11. ATEE-Konferenz:  
Erziehungswissenschaftliche Forschung in der Lehrerbildung
- 01.09.1987 bis 05.09.1987  
Toulouse/Frankreich  
Information:  
ATEE  
rue de la Concorde  
B 1050 Brüssel

## Vorschau auf zwei für die Lehrerbildung wichtige Internationale Tagungen

1. Vom 22. - 25. Mai 1986 findet in Vancouver (Kanada) der Weltkongreß über Bildung und Informationstechnologien statt. Die Veranstalter rechnen mit ca. 10.000 Teilnehmern aus aller Welt, die sich in 200 überwiegend parallelen Veranstaltungen mit Lehren - Lernen - Informationstechnologien; Bildungsmanagement und Informationstechnologien; Ausbildung und Beruf; Die Gesellschaft der Zukunft; Forschung und Innovationen in der Informationstechnologie; Bildungsangebote für die Bedürfnisse Behinderter und Informationstechnologien sowie Bildungspolitik - Bildungsplanung - Informationstechnologien befassen. Eine Reihe weltbekannter Forscher und Publizisten wie z.B. Daniel Ball, Sherry Turkle, Alfred Bork, John Goodlad, Seymour Papert, Takashi Sakamoto, Joseph Weizenbaum u.a. sollen als Magnete wirken, um Teilnehmer aus aller Welt anzuziehen.  
Aus der Bundesrepublik Deutschland wurden - sozusagen in letzter Minute; man hatte uns schlicht vergessen - die Professoren Mainusch und Rebel gebeten, in einer Panelveranstaltung über Stand und Erfahrungen mit der Informationstechnologie und den Kommunikationsmedien in ihrem Lande zu berichten; Prof. Holmberg (Schwede, Prof. an der Fernuniversität Hagen) behandelt Fragen des Fernstudiums in dünn besiedelten Gebieten. Die Kongreßergebnisse werden dokumentiert werden.
2. Zum 6. Male trifft sich - dieses Jahr in der Universität von Regina (Kanada) - vom 13. - 19. Juni 1986 eine Gruppe von ca. 120 Lehreraus- und -fortbildnern aus mehr als 40 Ländern aller Kontinente zum International Seminar in Teacher Education, um Programme, neue Ansätze, Forschungsergebnisse und Probleme der Lehrerbildung in ihren drei Phasen zu sichten, zu diskutieren und auf ihre mögliche Anregungsfunktion zur Problemlösung im eigenen Land zu untersuchen. Themen wie eine effektive Ausbildung von Lehrern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund; die Rolle von Lehrenden und Studenten bei der Entwicklung, Realisierung und Evaluation von Ausbildungsgängen; Zur beruflichen Laufbahn des Lehrers: Phasen, Übergänge, Streß-

Situationen, Befriedigung, Lernstile; Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen von Pädagogen und Mitgliedern der Kommunen zur Steigerung der Effektivität der Ausbildungsprogramme; Innovationen und Forschungsergebnisse in der Lehrerbildung; Zur pädagogischen Qualifizierung der Lehreraus- und -fortbildner: Prozesse und Ergebnisse; Supervision und Lehrerbildung sind die wichtigsten diesjährigen Themen. Auch dieses Seminar wird - wie die vorangegangenen fünf Seminare - in seinen Ergebnissen dokumentiert werden.

## Aus der Arbeit des DVLF

Die Monate und Wochen vor der alle zwei Jahre stattfindenden Fachtagung zur Lehrerfortbildung sind im Vorstand und vor allem in der Vorbereitungsgruppe besonders darauf gerichtet, Inhalt, Ziel und Form der Tagung - jeweils im neuen organisatorischen Zusammenhang - interessant, teilnehmerorientiert und weiterführend zu gestalten. Dazu sind wiederum zahlreiche Sitzungen abgehalten worden, in dieser Periode dank der großzügigen Unterstützung des Niedersächsischen Landesinstituts, das in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie in Loccum die sechste überregionale Fachtagung vom 19.-23.5.1986 in Loccum ausrichtet.

Zunehmend tritt bei der Vorbereitung die Frage auf, welche Form die Fachtagung in der Zukunft nehmen wird oder soll. Bisher ist sie als Werkstatttagung, bei denen persönlich vermittelte Information, Interaktion, ständige Arbeitsgruppen und das informelle Zusammentreffen - fast im Stile eines professionellen Familientreffens - im Vordergrund standen, abgehalten worden. Die Hauptgruppe der Tagungsteilnehmer war identisch mit den hauptamtlich tätigen Lehrerfortbildnern der verschiedenen Trägerinstitutionen, die auch im wesentlichen die Mitgliedschaft des Vereins ausmachen.

Die große Anmeldezahl zur Loccumer Fachtagung, auch aus anderen Institutionen - zum Beispiel aus Hochschulen und Studienseminaren - mag Signal für eine allmähliche Veränderung sein. Mitglieder, Vorbereitungsgruppe und Vorstand müssen nach der Loccumer Erfahrung diskutieren, welche Arbeits- und Tagungsformen allen Interessen gerecht werden. Noch scheint es so, als ob niemand den unpersönlichen Kongreß als Alternative will, doch ist dies auch eine Frage der Teilnehmerzahl und der Kriterien der Auswahl von Tagungsteilnehmern.

Die Frage spiegelt sich auch in der Erweiterung der Mitgliedschaft wieder. Waren die ersten Mitglieder ganz überwiegend hauptamtliche Fortbildner, kommen nun auch Fachleute anderer Disziplinen, die aber teilweise mit Lehrerfortbildung zu tun haben, zum DVLF. Auch die Zahl der Lehrer und Lehrer mit besonderen Aufgaben, die zeitweise oder auch über längere Zeiträume - mehr oder minder von ihren Lehraufgaben freigestellt - in der Fortbildung mitarbeiten, wächst ständig und stellt eine Interessengruppe für den DVLF dar. Ähnliches gilt für die Hochschulen und Studienseminare.

Mit der Verzweigung der Inhalte und dem Anwachsen der Interessenten

## Die Schriften des DVLF

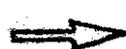
### Informationen

### aus dem Inhalt

- |         |   |
|---------|---|
| 1/1980  | - Überblick über die Lehrerfortbildung<br>- Zur Gründung des DVLF<br>- Thesen zur Lehrerfortbildung<br>- Überregionale Fachtagungen - Strategien zur Professionalisierung eines Berufes |
| 2/1980  | - Thesen zur Lehrerfortbildung<br>- Rückblick auf überregionale Fachtagungen  |
| 3/1981  | - Hochschule und Lehrerfortbildung  |
| 4/1982  | - Positionspapier des DVLF  |
| 5/1982  | - Stellungnahme zum Positionspapier   |
| 6/1983  | - Problemorientierte Lehrer(innen)-Fortbildung zum Abbau geschlechtsspezifischer Barrieren<br>- Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem  |
| 7/1984  | - Der nebenamtliche Lehrerfortbildner   |
| 8/1984  | - Allgemeine Didaktik-Fachwissenschaft-Fachdidaktik Ein Grundproblem des Unterrichtens  |
| 9/1985  | - Handlungsgeleitetes Lernen - Erfahrungsgelitetes Lernen in Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung  |
| 10/1986 | - Lehrerfortbildung und Hochschule  |

### Dokumentation der Fachtagungen:

(soweit noch vorrätig)



Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation der 3. überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung vom 14. - 18. April 1980

Preis: 5,25 DM (erhältlich unter der Bestell-Nr. 1189/1180 bei der Reinhardswaldschule, 3501 Fulda 1)



Lehrerfortbildung zwischen Reagieren und Innovieren

- zum Lernen von Lehrern und Schülern -

Dokumentation der 4. überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner vom 01. - 04. Juni 1982 auf der Comburg

Preis: 11,00 DM (erhältlich bei der Geschäftsstelle des DVLF)

## Aus der Arbeit des DVLF

Die Monate und Wochen vor der alle zwei Jahre stattfindenden Fachtagung zur Lehrerfortbildung sind im Vorstand und vor allem in der Vorbereitungsgruppe besonders darauf gerichtet, Inhalt, Ziel und Form der Tagung - jeweils im neuen organisatorischen Zusammenhang - interessant, teilnehmerorientiert und weiterführend zu gestalten. Dazu sind wiederum zahlreiche Sitzungen abgehalten worden, in dieser Periode dank der großzügigen Unterstützung des Niedersächsischen Landesinstituts, das in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie in Loccum die sechste überregionale Fachtagung vom 19.-23.5.1986 in Loccum ausrichtet.

Zunehmend tritt bei der Vorbereitung die Frage auf, welche Form die Fachtagung in der Zukunft nehmen wird oder soll. Bisher ist sie als Werkstatttagung, bei denen persönlich vermittelte Information, Interaktion, ständige Arbeitsgruppen und das informelle Zusammentreffen - fast im Stile eines professionellen Familientreffens - im Vordergrund standen, abgehalten worden. Die Hauptgruppe der Tagungsteilnehmer war identisch mit den hauptamtlich tätigen Lehrerfortbildnern der verschiedenen Trägerinstitutionen, die auch im wesentlichen die Mitgliedschaft des Vereins ausmachen.

Die große Anmeldezahl zur Loccumer Fachtagung, auch aus anderen Institutionen - zum Beispiel aus Hochschulen und Studienseminaren - mag Signal für eine allmähliche Veränderung sein. Mitglieder, Vorbereitungsgruppe und Vorstand müssen nach der Loccumer Erfahrung diskutieren, welche Arbeits- und Tagungsformen allen Interessen gerecht werden. Noch scheint es so, als ob niemand den unpersönlichen Kongreß als Alternative will, doch ist dies auch eine Frage der Teilnehmerzahl und der Kriterien der Auswahl von Tagungsteilnehmern.

Die Frage spiegelt sich auch in der Erweiterung der Mitgliedschaft wieder. Waren die ersten Mitglieder ganz überwiegend hauptamtliche Fortbildner, kommen nun auch Fachleute anderer Disziplinen, die aber teilweise mit Lehrerfortbildung zu tun haben, zum DVLF. Auch die Zahl der Lehrer und Lehrer mit besonderen Aufgaben, die zeitweise oder auch über längere Zeiträume - mehr oder minder von ihren Lehraufgaben freigestellt - in der Fortbildung mitarbeiten, wächst ständig und stellt eine Interessengruppe für den DVLF dar. Ähnliches gilt für die Hochschulen und Studienseminare.

Mit der Verzweigung der Inhalte und dem Anwachsen der Interessenten

steigen auch die Ansprüche an Verteilung von Information innerhalb des Vereins, besonders in den langen Abschnitten zwischen den Fachtagungen. Deshalb hat der Vorstand in den beiden letzten Jahren erheblich in die weitere Ausgestaltung dieser Informationsschrift investiert. Äußere Form und Finanzierbarkeit haben eine erste Grenze des Machbaren erreicht; soll die Arbeit fortgeführt werden, ist eine Vermehrung der Vereinsmittel unumgänglich. In der Mitgliederversammlung von Loccum wird deshalb eine Beitragserhöhung angestrebt.

Inhalt, Form, Verbreitung und Mitarbeit bei der Informationsschrift bleiben ein wichtiges Thema des DVLF; Mitglieder und andere Leser sind eingeladen, sie in die eigenen Hände zu nehmen und zum Mitteilungsorgan für alle Fragen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung zu machen. -

An Arbeitsaufträgen und Themen für eine überregionale Zusammenarbeit hat es in der letzten Zeit nicht gemangelt. Im letzten Heft hat der Vorstand bereits Gedanken zum sogenannten Sabbatjahr vorgestellt, die in diesem Heft von Hannes Siege weiter behandelt werden; in der Loccumer Tagung wird sich ein Forum weiter mit diesem Thema beschäftigen. Alterung der Lehrerschaft, Arbeitslosigkeit von jungen Lehrern, Probleme der Schule, die aus dem Rückgang der Schülerzahlen resultieren, die drängenden Fragen der Freiwilligkeit und der Verpflichtung in der Lehrerfortbildung, die Berufsorientierung und Schulinähe der Fortbildungsanstrengungen, die Motivation für und die Gewöhnung der Lehrer an ihre eigene Fortbildung, und nicht zuletzt die Organisationsformen der Lehrerfortbildung und Weiterbildung - in Zusammenarbeit mit anderen Trägern und in neuen Arbeitsformen - , dies alles sind nur die Überschriften für die bisherige Zusammenarbeit, die eigentlich gerade erst begonnen hat. Dazu gehört die Fortbildung der Fortbildner und die Professionalisierung der Fortbildung im Dienste von Schule und Unterricht, Bildung und Erziehung.

Die Loccumer Fachtagung ist ein wesentlicher Schritt zur Behandlung dieser Themen.

Christoph Edelhoff

# DIE AUFGABEN DES DEUTSCHEN VEREINS ZUR FÖRDERUNG DER LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRERWEITERBILDUNG E.V. (DVLFB)

## Der DVLFB

fördert die überregionale fachliche Zusammenarbeit  
der Lehrerfortbildner

trägt zur Professionalisierung der Lehrerfortbildung bei

regt die Forschung in Fragen der Lehrerfortbildung an

fördert die Kommunikation und Information zur Lehrerfortbildung

## Diese Arbeit geschieht insbesondere durch:

die Vorbereitung und Durchführung überregionaler  
Fachtagungen zur Lehrerfortbildung

die Herausgabe einer überregionalen Informationsschrift

die Veröffentlichung von Tagungsberichten

die Förderung verschiedener überregionaler Aktivitäten

## Die Mitgliedschaft im DVLFB

Mitglieder des Fördervereins können natürliche Personen, Personen-  
vereinigungen und juristische Personen des privaten und öffentlichen  
Rechts werden.

Der Jahresbeitrag für die Mitgliedschaft und den kostenlosen Bezug  
der Informationsschrift beträgt 30,00 DM.

Nichtmitglieder erhalten die Informationsschrift - soweit noch  
vorrätig - auf Anforderung zum Selbstkostenpreis.

## Die Schriften des DVLFB

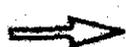
### Informationen

### aus dem Inhalt

- |         |  |
|---------|--|
| 1/1980  | - Überblick über die Lehrerfortbildung<br>- Zur Gründung des DVLFB<br>- Thesen zur Lehrerfortbildung<br>- Oberregionale Fachtagungen - Strategien zur Professionalisierung eines Berufes |
| 2/1980  | - Thesen zur Lehrerfortbildung<br>- Rückblick auf überregionale Fachtagungen   |
| 3/1981  | - Hochschule und Lehrerfortbildung   |
| 4/1982  | - Positionspapier des DVLFB  |
| 5/1982  | - Stellungnahme zum Positionspapier  |
| 6/1983  | - Problemorientierte Lehrer(innen)-Fortbildung zum Abbau geschlechtsspezifischer Barrieren<br>- Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem   |
| 7/1984  | - Der nebenamtliche Lehrerfortbildner  |
| 8/1984  | - Allgemeine Didaktik-Fachwissenschaft-Fachdidaktik. Ein Grundproblem des Unterrichts  |
| 9/1985  | - Handlungsgeleitetes Lernen - Erfahrungsgeleitetes Lernen in Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung  |
| 10/1986 | - Lehrerfortbildung und Hochschule   |

### Dokumentation der Fachtagungen:

(soweit noch vorrätig)



Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation der 3. überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung vom 14. - 18. April 1980  
Preis: 5,25 DM (erhältlich unter der Bestell-Nr. 1189/1180 bei der Reinhardswaldschule, 3501 Fulda 1)



Lehrerfortbildung zwischen Reagieren und Innovieren

- zum Lernen von Lehrern und Schülern -

Dokumentation der 4. überregionalen Fachtagung der Lehrerfortbildner vom 01. - 04. Juni 1982 auf der Comburg

Preis: 11,00 DM (erhältlich bei der Geschäftsstelle des DVLFB)