

Inhalt

Zu diesem Heft		1
Schwerpunktthema: Lehrerfortbildung und Hochschule		
Ch. Edelhoff:	Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung	3
K. Rebel:	Aufbau von Lernkompetenz, ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerfortbildung	5
H.E. Piepho:	Thesen zum gegenwärtigen und künftigen Verhältnis der Universitäten und Hochschulen zur Lehrerfortbildung	19
H.E. Piepho:	Hochschullehrkräfte in der Lehrerfortbildung	23
F.O. Radtke, Ch. Wiesenthal- Becker:	Die institutionelle Mitwirkung der Universitäten an der Lehrerfort- und -weiterbildung, Programm und Wirklichkeit in Nordrhein-Westfalen	33
F.J. Becker, B. Priebe:	Zum Verhältnis von Lehrerfortbildung und Wissenschaften	49
Red.:	Literatur zum Schwerpunktthema "Lehrerfortbildung und Hochschule"	56
L. Häring:	Zusammenarbeit zwischen Lehrerfortbildung und Hochschule	57
Zur Diskussion gestellt:		
	Diskussionspapier des Vorstands zum Sabbatjahr	63
Aus der Bücherkiste		
1. Rezensionen		
	R. Meyer, Lehrerfortbildung und Evaluation (B. Hantelmann)	65
	Lehrerteam, Fulda im frühen Mittelalter (M. Imhoff)	67
	M. Böhmer, Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung (E. Hilgers)	69
	F. Buchberger, H. Seel (Hrsg.), Lehrerbildung für die Schulreform (U. Rampillon)	70
2. Neuerscheinungen		72
Tagungen und Termine		73
Aus der Arbeit des DVLF		74
Die Aufgaben des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V.		3. Umschlagseite
Die Schriften des DVLF		4. Umschlagseite

ZU DIESEM HEFT

Der Umfang der Informationsschrift 10/85 ist größer als in den übrigen Nummern dieser Reihe. Der Grund dafür liegt in unserer Überlegung, das **SCHWERPUNKTTHEMA** : "Lehrerfortbildung und Hochschule" durch eine Vielfalt von Beiträgen anzugehen, um die unterschiedlichsten Gesichtspunkte dieser Fragestellung zu berücksichtigen.

Wir legen daher bewußt kein geschlossenes Konzept vor und verzichten auf ein Positionspapier des Vorstandes. Stattdessen sprechen wir z.B. konkrete Erfahrungen aus der Praxis der Institute oder den Wissenschafts- aspekt von Fortbildung oder das Theorie - Praxis Verhältnis an.

Wir freuen uns besonders, zum gleichen Thema auch Beiträge von Mitgliedern wiedergeben zu können, die zeigen, daß vielerorts und unter verschiedenen Gesichtspunkten das Verhältnis von Hochschule und Lehrerfortbildung diskutiert wird.

Die neue Rubrik **ZUR DISKUSSION GESTELLT** möchten wir immer dann in unsere Schrift aufnehmen, wenn aktuelle Brennpunkte in der Arbeit der Lehrerfortbildung und der Lehrerweiterbildung von Mitgliedern oder vom Vorstand in die Diskussion eingebracht werden. In dieser Nummer soll ein Papier des Vorstandes zum Sabbatjahr eine Diskussion in den Instituten und unter den Mitgliedern initiieren. Es ist vorgesehen, dieses Thema in der Nummer 11/86 umfassender zu besprechen und dazu auch Beiträge von Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen.

Die Literaturangaben der **BÜCHERKISTE** sollen interessante Fachliteratur nennen, auf Neuerscheinungen hinweisen und einzelne Veröffentlichungen in detaillierter und kommentierender Weise besonders beschreiben. In diesem Heft haben wir uns bemüht, auch zum Schwerpunktthema weiterführende Literatur zu benennen.

Unter **TAGUNGEN UND TERMINE** werden interessante Veranstaltungen genannt und kurze Berichte gegeben. Diese Informationen sollen zum Besuch einschlägiger Veranstaltungen anregen bzw. zu einem Überblick über die Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerfortbildung beitragen.

Aus der **ARBEIT DES DVLFB** berichten wir schließlich im letzten Teil dieser Informationsschrift, um unsere Mitglieder über die Aktivitäten des Vorstandes, der Vorbereitungsgruppe und über die Entwicklung des Vereins in Kenntnis zu setzen. In diesem Heft berichten wir besonders aus der Arbeit der Vorbereitungsgruppe für die nächste überregionale Fachtagung.

Christoph Edelhoff

Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung

Professionalität in der Schule und Lehrerbildung wird oft als Fachorientierung oder Ausrichtung an bestimmten Wissenschaftsdisziplinen, die hinter (oder vor) einem Schulfach stehen, verstanden.

Kann oder soll die Lehrerfortbildung diese Begrifflichkeit teilen oder weiterentwickeln?

Gesteht man der Lehrerfortbildung als Lernort und -angebot für ausgebildete Lehrer einen eigenen Charakter und Auftrag zu (der sich an der Berufstätigkeit orientiert), so muß Professionalität eine andere Bedeutung annehmen. Professionelles Handeln in der Lehrerfortbildung bedeutet dann die Reflexion und Theoriebildung in einem Bereich, der zwischen Hochschuldisziplinen, Anforderungen aus Staat und Gesellschaft und den Bedürfnissen des Handlungsfeldes Schule steht.

Professionell ist in diesem Sinne die nach intersubjektiven Kriterien erfolgende Auswahl der Gegenstände, die auf Erfahrung, Erprobung, Auswertung und Reflexion beruhende Methode der Erwachsenenbildung und die Auswahl und Fortbildung der in diesem Bereich tätigen haupt- und nebenamtlichen Erwachsenenbildner. Zur Methode gehört auch die Gewinnung und Auswertung (Evaluation) von Daten über den eigenen Gegenstand, sei es im Inhaltlichen, sei es im Bereich der verschiedenen Fortbildungsformen und -arrangements.

Zur Klärung der Begrifflichkeiten trägt möglicherweise auch das Gegenbild bei: Als unprofessionell sehen wir Fortbildung an, die nur auf verschiedene Anforderungen, zum Beispiel aus dem Bereich der Wissenschaften oder aus dem Bereich der staatlichen Bildungsverwaltung oder aus einem vordergründigen Unterrichtsrezeptbedürfnis, reagiert, d. h. eher willkürlich Schwerpunkte verfolgt, weil sie, mit welcher Berechtigung auch immer, von außen gesetzt werden. Fortbildung in diesem Sinne ist oftmals nur Veranstaltungsort oder -organisation, die zwar einen hohen Grad an Geschick aufweisen mag, aber nicht eigentlich professionell ist, weil der Begriff stets Inhalt und Form zugleich meint.

Professionalisierung wäre demnach das Streben oder der Vorgang, der den einen in den gewünschten anderen Zustand überführt, mit anderen Worten: Professionalisierung ist ein Programm für Lehrerfortbildung, die sich weiterentwickeln will.

Ein solches Programm hätte sowohl fachliche (disziplinentorientierte) als auch erwachsenenbildnerische Ziele. Im Fachlichen bedeutet Professionalisierung die Suche nach und die Definition der Schnittmenge zwischen wissenschaftlicher Disziplin und ihren Inhalten mit den didaktisch und schulpädagogischen Brechungen und Erfordernissen. Es genügt also nicht, lediglich die Befunde einer wissenschaftlichen Disziplin zu transportieren; vielmehr müssen sie auf dem Hintergrund der Erfahrungen und Möglichkeiten der Lehrer und Schüler auf ihre theoretische und praktische Relevanz befragt werden. Professionelle Lehrerfortbildung ist deshalb stets der Versuch, zwischen der Schule mit ihren Erfahrungen und Absichten und den Wissenschaften und anderen einflussnehmenden Kräften zu vermitteln.

Im Zusammenhang der erwachsenenbildnerischen Inhalte hat professionelle Lehrerfortbildung das Streben, die Lern- und Interaktionsformen von lernenden Lehrern in den verschiedenen Weisen und Modalitäten von Zufälligkeiten zu befreien und in eine systematische, auf Erfahrung und wissenschaftlicher Arbeitsweise beruhende Entwicklung zu bringen. Dazu gehören die "Didaktik der Veranstaltung" und die verschiedenen Erkenntnisse und Methoden der Informationsvermittlung und -verarbeitung ebenso wie die Evaluation dieser Bereiche und die Aus- und Fortbildung des Personals (Fortbildung der Fortbildner).

Aufbau von Lernkompetenz - Ein Beitrag
zur Professionalisierung der Lehrerfortbildung

von Karlheinz Rebel

Das Verhältnis der Lehrerfort- und -weiterbildung, insbesondere aber das der Lehrerfortbildung, zur Universität als Institution ist äußerst facettenreich. Hier sei nur eine Facette herausgegriffen: die der Lernkompetenz. Sie scheint allerdings auf den ersten Blick weit vom "eentlichen" Thema des Verhältnisses beider abzuliegen. Aufbau von Lernkompetenz wird überall benötigt und gefordert (ob auch überall realisiert, ist eine andere Frage); sie ist keineswegs an die Universität und ihre spezifischen Leistungen etwa auf dem Gebiet von wissenschaftlicher Weiterbildung gebunden.

Wie aber steht es um die Lehrerfortbildung? Bedarf sie der Hilfe der Universität bei dem Versuch, Lernkompetenz bei den Fortbildnern und den Lehrern aufbauen zu helfen? Oder ist sie hierbei mehr auf sich selbst angewiesen? Welches müßte hierbei der Part der Universitäten sein? Vielleicht wird hier ein typisches Leistungsprofil der Lehrerfortbildungsinstitutionen sichtbar, zumindest eines, das es auszuformen gilt. Die folgenden einleitenden Überlegungen wollen diese Zusammenhänge etwas genauer thematisieren, ehe sich dieser Beitrag mit der Lernkompetenz selbst befaßt.

Grundlage der hier vertretenen Position ist ein bestimmtes Verständnis von Lehrerfortbildung: Danach ist ihr eigentliches Ziel, Lernangebote zur Verfügung zu stellen, die es den an der Fortbildung teilnehmenden Lehrern erlauben, ihre Professionalität bei ihrem pädagogisch-unterrichtlichen Tun allmählich zu entfalten und zu entwickeln. Dies geschieht nicht dadurch - darüber scheint allmählich ein gewisser Konsens entstanden zu sein -, daß Lehrer sich in den ihren Fächern zuzuordnenden Fachwissenschaften professionalisieren, daß sie der fachwissenschaftlichen Forschung hinterhereilen und sich mit elementarisierten "Notausgaben" fachwissenschaftlicher Diskussion zufrieden geben. Ein solcher Versuch würde genau das Gegenteil jedes Professionalisierungsversuchs bewirken, ein uns in der Professionalisierungsdebatte in bezug auf Lehrerberufe nicht unbekannter Vorgang.

Statt dessen sucht Lehrerfortbildung ihr eigenes Profil in einem eher explorativ-fallbezogenen Vorgehen zu finden, dabei den Vorwurf - wenn es einer ist - eklektischen Vorgehens nicht scheuend, um in kritischer Verarbeitung ihres beruflichen und persönlichen Alltagswissens, hierbei die Orientierung an Fachwissenschaft ebenfalls nicht scheuend, allmählich theoriegeleitetes Handeln im Unterricht zu ermöglichen bzw. laufend weiter zu verbessern.

Auf die konkrete Unterrichtsarbeit bezogen, könnte dieses theoriegeleitete Handeln so aussehen, daß jeder Lehrer allmählich sein auf seine und seiner Schüler Lernbedürfnisse und Lerngewohnheiten zugeschnittenes didaktisches Lehr-/Lernmodell erarbeitet, das ihm in dem bestimmten Fach und auf der bestimmten Schulstufe mit diesen besonderen Schülern angemessenes, didaktisch reflektiertes Handeln und Interagieren mit Hilfe eines didaktischen Instrumentarismus erlaubt.

Sowohl das explorativ-fallweise Vorgehen wie auch die Herausbildung eines didaktischen Instrumentariums zur Entwicklung von Lehr-/Lernmodellen erfordern aber ein wissenschaftlich fundiertes methodisches Vorgehen, eine prozessuale Lernkompetenz, wenn nicht Beliebigkeit und Irrelevanz die Folge sein sollen. Dieses wissenschaftlich fundierte methodische Vorgehen muß einerseits vom Erkenntnisinteresse der Fortbildner und den von ihnen zu lösenden Problemen her strukturiert werden; es kann andererseits nicht ohne den Beitrag der Universitäten wissenschaftlich fundiert werden. Es speist sich aus vielen Quellen, bezieht Einsichten in das Lernen von Erwachsenen und Schülern ebenso mit ein wie die Fähigkeit des Umgangs mit allgemein- und fachdidaktischen Begriffen und Methoden, mit pädagogisch-psychologischen Sätzen und unterrichtsmethodischen Fertigkeiten. Das Gewicht von Persönlichkeitsvariablen gehört ebenso dazu wie das Ernstnehmen von gemachten Erfahrungen und Auswirkungen von Einstellungen auf Handeln. Dies alles zunächst einmal auf der Ebene des sich fortbildenden Lehrers selbst, was die entsprechende Qualifizierung der Lehrerfortbildner erfordert, die diesen Professionalisierungsprozeß unterstützen sollen; aber auch die Ebene der Schüler in die Reflexion einbeziehend.

Diese Überlegungen sind keineswegs neu, vielleicht eher von manchen vergessen. Vergessen ist vor allem aber von vielen Pädagogen der reflektierte Umgang mit dem Wissen: Was geschieht eigentlich, wenn ein Mensch lernt, sich Lerninhalte "einverleibt", um sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie in seine kognitive Struktur einzubeziehen und sich durch Wissen in seinem Handeln und seinem Fühlen zu verändern? Was hat es mit dem Alltagswissen im Verhältnis zum Fachwissen auf sich, wie unterscheiden sich beide Wissensstrukturen? Wie kommt es über das Wissen zum Handeln?

Genau hier aber schließt sich der Kreis des Argumentierens: Neben dem Erwerb von Wissen - dessen Wichtigkeit in keiner Weise herabgemindert werden soll - muß offensichtlich auch ein anderes Wissen immer mit vermittelt werden, wenn es zum permanenten Aufbau von prozessualer Lernkompetenz kommen soll. Hierbei spielt das prozedurale Wissen, auch Handlungswissen genannt, eine gewichtige Rolle bei der Ausbildung gerade jener wissenschaftlich fundierten methodischen Qualifizierung, die das Profil des professionell arbeitenden Lehrers ausmacht. Der sich professionell verstehende, zumindest aber sich um zu entwickelnde Professionalisierung bemühende Lehrer, noch mehr aber der Lehrerfortbildner, können sich mit dem bloßen Wissenserwerb nicht begnügen, wenn sie nicht weit abgeschlagen von den "eigentlichen" Fachwissenschaftlern ein kümmerliches berufliches Leben fristen wollen. Ihre Chance liegt statt dessen genau im Aufbau jener prozessualen Lernkompetenz, die nicht nur ihren Wissenserwerb durch Fortbildung und Verwertung von Erfahrung unter unterrichtsbezogenen Kriterien zu steuern und zu verbessern vermag, sondern besonders ihre Handlungskompetenz unter professionellen Kriterien durch wissenschaftlich fundiertes methodisches Vorgehen und jeweils bezogen auf den zu vermittelnden Wissensbereich zu verbessern erlaubt.

Zweck der nachfolgenden Thesen ist, den gegenwärtigen Diskussionsstand zur Thematik des Aufbaus von Wissenskompetenz skizzierend nachzuzeichnen und modellartig Anregungen, wie sie praktisch verwirklicht werden könnte, herauszuarbeiten. Weil dies auf so knappem Raum in der ganzen fachlichen Breite nicht möglich ist, beschränken sich diese Überlegungen auf das Beispiel des Arbeitens mit Texten, und dies nicht nur aus Raumgründen, sondern weil die Arbeit

mit Texten im Sinne eines selbst verantworteten und selbstgesteuerten Lernens gerade für Lehrerfortbildner und Lehrer von entscheidender beruflicher Bedeutung ist:

1. Bei der Kurs-, Unterrichts- usw. -planung, aber auch bei der Entwicklung von Skripten usw. muß unterschieden werden zwischen
 - dem Wissenserwerb mit Hilfe der in den Kursen, Lehrgängen, Skripten gebotenen bzw. enthaltenen bereichsspezifischen inhaltlichen Informationen und unterstützt durch die in sie integrierten Studienhilfen und
 - dem Aufbau von prozessualer Lernkompetenz, die es dem Lerner zunehmend erlauben soll, von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung seines Lernens, zum selbstregulierten Handeln unter gezielter Inanspruchnahme von Anleitung zu kommen, die Planung und Steuerung seines Lernens und Problemlösens in der konkreten Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgaben mit Hilfe bestimmter Lernstrategien planvoll anzugehen, seine individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse durch möglichst optimale Gestaltung seiner Lerntätigkeiten zu nutzen und umzusetzen.

Während beim traditionellen Lernen der inhaltlich definierte Wissenserwerb allein im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, wird die Bedeutung des Aufbaus von Lernkompetenz zur Steuerung und Kontrolle kompetenter Denkkakte immer mehr anerkannt, weil nur so selbstverantwortetes Lernen und permanente Weiterbildung - für die zunehmende Professionalisierung des Lehrers gerade auch im Blick auf Veränderungen seiner Berufsrolle unverzichtbar - möglich sind.

2. Bei Lernkompetenz denke ich vor allem an ein prozedurales Wissen, das im Lernprozeß Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Umwelanforderungen (Erreichen des Kurszieles, "Verkraften" der Prüfung), gespeicherte Mittel-Ziel-Komplexe oder Lösungsroutinen umfaßt.
3. Insbesondere das für die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulativen Handeln wichtige individualisierte Lernen erfordert neben einer didaktisch hoch strukturierten Darstellung

der Inhalte, geeigneten Studienhilfen zu ihrer leichteren selbständigen Aneignung und zum Auffangen vorhersehbarer Schwierigkeiten - abgesehen von stabiler Motivation, hoher Frustrationsschwelle und einer ausreichenden Erfolgsorientierung - und neben dem prozeduralen Wissen auch ein metakognitives Wissen, das sich selbst zum Gegenstand hat oder sich auf metakognitive Aspekte des Tuns, auf psychologische Sachverhalte richtet: zum Beispiel das Wissen um alle jene Schritte, die man als Lerner unternimmt, um den Ablauf einer Aufgabenbewältigung zu sichern, zu kontrollieren und zu steuern, etwa wenn der Lerner eine bestimmte Textpassage wieder aufsucht, um sich zu vergewissern, ob er den Text richtig verstanden hat.

4. Neben solchen mehr kognitiven Operationen gehören zur Lernkompetenz insgesamt ein Wissen über

- die spezifischen eigenen Gedächtnisfähigkeiten sowie über die allgemeinen Regelmäßigkeiten des Gedächtnisses,
- das Registrieren eigener aktueller Zustände (z.B.: Wie gut kann man den gerade vor einiger Zeit gelernten Sachverhalt reproduzieren?),
- die Aufgaben-Merkmale und deren Konsequenzen für Verstehens- oder Behaltensleistungen und den dafür benötigten zeitlichen usw. Lernaufwand (z.B.: Wie wirken sich Geräusche auf das eigene Lernen aus? Wieviel Stoff kann man in einer bestimmten Zeit verarbeiten?).

Weiter gehören hierher das Beherrschen von Strategien zum Einprägen und Verfestigen von Lerninhalten, von Techniken des Kategorisierens, Gruppierens, Stiftens assoziativer Verbindungen zwischen einzelnen inhaltlichen Aussagen, das Bilden von Abrufhilfen aus dem Gedächtnis ("Gedächtnispfad" usw.).

Insgesamt läßt sich sagen, daß durch eine Erweiterung der Lernkompetenz eine Förderung des Leistungsverhaltens schon nach sehr kurzer Zeit erreichbar ist, ganz abgesehen von den bereits angesprochenen Fernwirkungen und dem Einstellungswandel zum Lernen. Die Fähigkeit zum Lerntransfer wird entwickelt, Selbständigkeits- und Selbstregulationsmöglichkeiten werden zusätzlich geschaffen; auch eine Voraussetzung für Transferleistungen.

5. Modell einer Kategorisierung von Lernaktivitäten im Sinne des "Metaverstehens", erläutert am Umgang mit Studientexten:

Aktivitäten v o r dem Lesen:

1. Motivationale Vorbereitung
2. Setzen von Kriterien für die Aufgabe
3. Setzen von "Verstehenskriterien"
4. Analyse der zu lösenden Lernaufgabe
 - Was weiß ich bereits?
 - Was interessiert mich daran besonders?
 - Was will ich dafür an zeitlichem Aufwand investieren?

Aktivitäten w ä h r e n d des Lesens:

1. Sammeln von Informationen
2. Beantworten von Fragen oder Vornehmen einer Behaltens-Probe
3. Beurteilung der eigenen Lernresultate
4. Entscheidung(en) über das weitere Vorgehen (Zurückgehen zu einer früheren Textpassage, Weitergehen zur nächsten, Nachschlagen eines bestimmten Sachverhalts usw.)

Aktivitäten n a c h dem Lesen:

1. Organisation des Materials
2. Übersetzung in eigene Konzepte
3. Einprägen
4. Schematisierung

Das Modell wurde der Studien von Th. H. Anderson entnommen: Study Skills and Learning Strategies. In: H.F. O'Neil and Ch.D. Spielberger (Eds.), Cognitive and Affective Learning Strategies. New York: Academic Press, 1979, pp. 77 - 79 und in der von H. Mandl bearbeiteten Fassung hier wiedergegeben (siehe Anmerkung S. 8).

Ein solches für wissenschaftliche Zwecke entwickeltes Modell, das zudem noch gewisse theoretische Schwächen aufweist, kann für die hier anstehenden Zwecke nicht bedeuten, daß es nun Punkt für Punkt abgehakt werden soll. Aber es kann Anregungen für Dozenten und Kursteilnehmer geben, das eigene Lernverhalten beim Lesen von Studientexten zu beobachten und zu versuchen, das eigene Wissen über den Wissensaufbau zu systematisieren, Schwächen zu identifizieren und evtl. zu einem eigenen Modell bzw. zu Ansätzen zu Modellbildungen zu gelangen. Bereits dieses simple und überschaubare Modell

ist aber den meisten herkömmlichen Lernempfehlungen überlegen zumal diese von den je bestimmten Inhalten absehen, als ob es ein Lernen des Lernens ohne Inhalte gäbe; ganz abgesehen davon, daß dieses Modell in einer zahlenmäßig großen Population erprobt wurde.

6. Taxonomieschema kognitiver und metakognitiver Prozeß- und Zustandsvariablen - Ein Modell

(Übertragen auf die Lernaufgabe "Studententext bearbeiten")

Das folgende Taxonomieschema hat den Vorzug, daß es den jetzigen wissenschaftlichen Diskussionsstand berücksichtigt, alle Aspekte menschlichen Lernens einschließlich der Inhaltsaspekte integriert und bereits empirisch an einer kleineren Studentenspopulation erprobt wurde. Es bietet außerdem die Möglichkeit, es an die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen und weiter zu konkretisieren.

A. Zustandsvariable

1. Informationsverarbeitung und "Sinnentnahme" aus Texten:

1.1 Vor dem eigentlichen Lesen erfolgende Aktivitäten:

- Orientierung über die Aufgabe (global);
- Kategorisierung der Aufgabe (z. B. des Textes), des Themas, des eigenen Vorwissens;
- Kalkulation möglicher Schwierigkeiten oder Engpässe;
- Klärung der Leistungskriterien;
- Kalkulation des Aufwands (in Relation zu Anspruchsniveau und real vorhandenem Zeitbudget);
- konkrete Planung der erforderlichen Lernaktivitäten;

1.2 Aktivitäten der Oberflächenbearbeitung/ der Aufbereitung des Materials:

- Unterstreichen/Gliedern/Ordnen;
- Beschaffung zusätzlich benötigter Information(s)-Quellen zur Überbrückung vorhandener Wissenslücken;
- Notizen/Exzerpte;
- Gliederung, Aufriß des Textes;
- Selbstabfrage(n) des (bisher) Verstandenen, Prüfung des eigenen Verstehens.

1.3 Erfassen der Tiefenstruktur/des Gehalts des Textes:

- rekonstruktive, elaborative, interpretative, inferentielle, imaginative oder reduktive Prozesse (müßte noch näher ausgeführt werden; siehe These 7.

2. Spezielle Lern- oder Memorierstrategien

- Einsatz "metakognitiven Wissens" über Merkmale und Funktionen des eigenen Gedächtnisses und über Gedächtniseffekte;
- Umsetzung dieses Wissens in Strategien;
- Prüfstrategien zur Bewertung der eigenen (aktuellen) Memorierleistung.

3. "Kriteriales Lernen": Heranziehung impliziter Bewertungskriterien als Vergleichsstandard der Bewertung der eigenen Lerneffizienz durch

- Definition externer Standards,
- Definition interner Standards,
- Bewertung nach Aufwands-Nutzen-Aspekten.

B. Metakognitive Prozeßvariablen

1. Prozesse der metakognitiven Verlaufsregistrierung und Steuerung:

- Überwachung/Registrierung laufender Prozesse und Aktivitäten;
- Selbstdiagnose des eigenen Problemlösungsfortschritts und des momentanen Lösungsstands.

2. Bewertung des Handlungsergebnisses bzw. von Zwischenergebnissen

- "objektive" Leistungsfeststellung/-bewertung,
- Feststellung der Effizienz der eigenen Aktivitäten.

3. Evaluation/wertende Stellungnahme der/zur Daten der Selbstdiagnose

4. Affektive/emotionale und attributive Verarbeitung

5. Aktivitäten auf der Regelungs- und Korrektorebene:

- Eintreten in einen neuen Verarbeitungszyklus;
- gezielte, selektive Korrektur an notwendigen Stellen;
- Überprüfung der Leistungs- und Bewertungskriterien.

6. "Affektiv-motivationale Globalreaktion" im Sinne einer "Umwertung der Werte": global-generelle Aussagen zu Werten oder Fragen der Sinnstiftung/Sinnfindung; "emotionale Parteinahme" zum eigenen Handeln/der Relevanz des eigenen Handelns mit globalem Rekurs auf "gesellschaftliche" Sinn- und Relevanzfragen.

Das Modell folgt P. M. Fischer und H. Mandl: Selbstdiagnostische und selbstregulative Aspekte der Verarbeitung von Studententexten: Eine kritische Übersicht über Ansätze zur Förderung und Beeinflussung von Lernstrategien. In: H. Mandl (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München-Wien-Baltimore 1981, S. 461 f. Es wurde auf dem Hintergrund metakognitiver Theorien entwickelt und empirisch erprobt. Mit seiner Hilfe konnten z.B. Interviews mit Lernern theoriegeleitet ausgewertet werden. Außerdem integriert das Schema emotionale Faktoren und attributive Prozesse in Lernsteuerungstheorien.

Für Lehrerfortbildner könnte das Modell insofern bedeutsam werden, als es im Sinne einer Checkliste - unter Weglassung der nicht unbedingt notwendigen Faktoren - benutzt und für Kurszwecke etc. im Sinne einer Anleitung für die Dozenten zur Weiterentwicklung des Kursdesigns konkretisiert würde. Der Vorteil des so beschriebenen Vorgehens läge darin, daß trotz der Anpassung des Modells an bestimmte konkrete Verwendungszwecke Willkür oder eklektisches Vorgehen weitgehend vermieden würden.

7. Wie eine solch weitergehende Konkretisierung des Modells, wiederum auf das Bearbeiten von Studententexten angewendet, aussehen könnte, zeigt beispielsweise das folgende Lernhilfe- und Selbstdiagnoseprogramm:

A. Verstehendes, zur Texttiefenstruktur durchdringendes Lesen:

1. Überblick/Erhebung von Informationen über Aufgaben- und Textmerkmale zur Planung des Lernwegs: überfliegendes Anlesen des Textes, Vororientierung.
2. Verstehendes Lesen und Herausarbeiten der Textmakrostruktur: Konstruktion von sachdienlichen Elaborationen; Aktivierung bereichsspezifischen Vorwissens; Richten von Fragen an den Text und Klärung der Verständnislücken.
3. Materielle Techniken:
 - 3.1 Bearbeitung/Präparation der Textoberfläche durch Unterstreichungen/Markierungen;
 - 3.2 Festhalten des Ertrags der Lektüre durch Notizen, Exzerpte/Gliederungen und Zusammenfassungen.

B. Lern- und Memoriertechniken:

1. Kumulatives Wiederholen/Einprägen unter Ausnutzung selbstdiagnostischer Information über noch nicht behaltene Propositionen (Bedeutungseinheiten) oder Konzepte (Begriffe); selektives Repetieren noch nicht behaltener Information, Nutzung von Gliederungen als Memorier-, Abfrage- oder Abrufhilfe;
2. Rekonstruktion der früheren Detailinformation durch elaborative Entfaltung verdichteter Basisinformation und durch Bilden inferentieller Elaborationen. Nutzung von Gliederungen oder Diagrammen als "Schlüsselreize" für die Elaborationen.

C. Lernbegleitende Selbstdiagnose und Selbstüberprüfung (instrumentell)

1. Klärung/Rekapitulation der Lernziele und Aufgabenstellung;
2. Klärung textspezifischer und lernspezifischer interner Lernziele und Kriterien;

3. Überprüfen der Verstehens- und/oder Behaltensleistung;
4. gezielte Korrektur/Kompensation noch bestehender Probleme/Lücken/Defizite.

D. Lernbegleitende Diagnose von Person-Variablen:

1. Lernfähigkeits-Einschätzung;
2. Klärung verfügbarer Lerntechniken und -strategien;
3. Feststellung konkreter und genereller Lernprobleme.

In diesem Modell dienen die Elemente A und B der Vermittlung/Bereitstellung elementarer Lern- und Verarbeitungstechniken für das Verstehen und Behalten von Inhalten aus wissenschaftlichen Studientexten. Element C bildet die Treatmentbedingung der Beeinflussung der Selbstdiagnose. Element D soll dem Lerner zu einem Feedback seiner Lernfortschritte verhelfen und Aufschlüsse darüber geben, ob sich die Selbsteinschätzung der Lerner nach Treatment in irgendeiner Weise verändert.

Das Modell wurde entnommen aus P. M. Fischer und H. Mandl: Ansätze und Maßnahmen zur Förderung der Lernregulation und der Lernkompetenz. DIFF-Forschungsberichte 20, Tübingen, Januar 1983, S. 58 - 60 .

8. Zur Relevanz der Lernkompetenz für den Lehrer und den Lehrerfortbildner

Besonders bei leistungsschwächeren oder lernungewohnten Schülern, aber nicht nur bei diesen, mag ein solches in den Unterricht integriertes Programm, das das prozedurale Wissen im Sinne einer Lernstrategie bewußt macht und zum Auf- und Ausbau der Lernkompetenz beiträgt, eine Hilfe geben, indem die Schüler lernen, auf effiziente Weise Lernplanung und Lernsteuerung für den Wissensaufbau in ganz bestimmten Inhaltsbereichen einzusetzen. Lernkompetenz und Fähigkeit zur Lernselbstdiagnose - Voraussetzungen eines selbst angeleiteten Lernens, etwa in der Phase des Erwachsenseins - in der Weiterbildung, werden so verbessert, wenn nicht sogar erst aufgebaut. Eine solche anthropologische und bildungspolitische Zielsetzung setzt aber voraus, daß die Lehrer dem Bereich der Lernkompetenz die gebührende Achtung schenken, was wiederum entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse erfordert. Diese können Lehrer in aller Regel aber nur durch Fortbildung erwerben, da für derartige Qualifikationen in der 1. Phase in der Regel kein Raum ist und außerdem die Wissen-

schaftsentwicklung auf diesem Gebiet außerordentlich dynamisch verläuft. Lehrerfortbildung hat so auch die Aufgabe der Vermittlung von Forschungsergebnissen, etwa in Kooperation mit Instituten wie dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF).

Für den Auf- und Ausbau einer Lehrerfortbildungsdidaktik ist daher der Aspekt der Lernkompetenz und hier wiederum des prozeduralen Wissens besonders bedeutsam sofern es gelingt, ihn mit dem Inhaltsaspekt in einem integrierten Modell zu verbinden. Lehrerfortbildung kann nicht - und will auch nicht - in bezug auf Forschung mit Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen konkurrieren; aber sie ist auf einen für sie praktikablen Wissenschaftstransfer angewiesen. Zugleich wird sie zunehmend eigene Strategien und Evaluierungsmethoden ihrer Arbeit entwickeln müssen. Für beide Aspekte ist Lernkompetenz und insbesondere prozedurales Wissen, gerade auch in bezug auf die Arbeit mit Texten, unabdingbar.

Literatur

1. H. Mandl (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme. München - Wien - Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1981 (hier bes. 3. Teil).
2. St. Ballstaedt, H. Mandl, W. Schnotz, S.-O. Tergan: Texte verstehen, Texte gestalten. München - Wien - Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1981 (hier bes. Kap, 3, S. 41 - 89, Kap. 4, S. 85 - 106, Kap. 18, S. 250 - 285).
3. H.F. O'Neil, Jr. /Ch. D. Spielberger (eds.): Cognitive and Affective Learning Strategies, New York - San Francisco - London: Academic Press 1979, hier bes. Kap. 3: Th. H. Andersen: Study Skills and Learning Strategies, pp. 77 - 97.

Ferner wurden herangezogen:

4. R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E. Montague (eds.): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1977. Hier besonders A.L. Brown: Development, Schooling and the Acquisition of Knowledge About Knowledge, pp. 242 - 257.
5. A.L. Brown: Metacognitive Development and Reading. In: R.J. Spiro, B. Bruce, W.F. Brewer (eds.): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale: Erlbaum 1980, pp. 452 - 481.
6. A.L. Brown, J.C. Campione, J.D. Day: Learning to Learn: On Training Students to Learn From Texts. In: Educational Researcher 1981, 10, pp. 14 - 21.
7. D.F. Dansereau, B.A. McDonald, K.W. Collins, J. Garland, C.D. Holley, G.M. Diekhoff, S.H. Evans: Evaluation of a Learning Strategy System. In: H.F. O'Neil, C.D. Spielberger (eds.): Cognitive and Affective Learning Strategies. New York - San Francisco - London: Academic Press 1979, pp. 3 - 43.
8. D. Dörner: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer 1976.
9. W. Kintsch, T.A. van Dijk: Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: Psychological Review, 1978, 85, pp. 363 - 394.

10. D. Meichenbaum: Cognitive Behavior Modification. New York: Plenum Press 1977.
 11. D.E. Rumelhart: An Introduction to Human Information Processing. New York: Wiley 1977.
 12. D.E. Rumelhart, A. Ortony: The Representation of Information in Memory. In: R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E. Montague (eds.), a.a.O., pp. 99 - 135.
 13. M.E.P. Seligman: Helplessness: On Depression, Development and Death. San Francisco: Freeman 1975.
 14. K. Weltner: Autonomes Lernen. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Ferner sei in bezug auf praktische Umsetzungen hingewiesen auf:
15. H.F. Friedrich; P.M. Fischer, H. Mandl, Th. Weis: Tübinger Lern- und Lesestrategieprogramm. Erprobungsfassung, 3. Version, März 1985. Hrsg.: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). Als Manuskript gedruckt, Tübingen 1985.

H.-E. Piepho

Thesen zum gegenwärtigen und künftigen Verhältnis der Universitäten und Hochschulen zur Lehrerfortbildung

1. Es gibt zahlreiche Fälle institutionalisierter Fortbildungseinrichtungen und -angebote an Universitäten und Hochschulen.

Diese reichen von der Angebotserweiterung zentraler Einheiten (Präsidialzentren, Büros für schulpraktische Studien, Didaktische Zentren etc.) über spezifische Kooperationsstellen (s. Mainz, Bochum, Heidelberg und Frankfurt) und Service-Institute (s. American Studies Resource Centers in Giessen, Würzburg etc.) bis hin zu etablierten und kapazitär angerechneten Fortbildungskursen einzelner Schulfachinstitute und Hochschullehrkräfte.

Diese laufenden Versuche und Praktiken sind einerseits Ausdruck eines natürlichen Selbstverständnisses der Hochschullehrer und Universitätsinstitute mit Schulfachbezug. Andererseits suchen angesichts des bekannten Studentenschwunds viele Professoren nach Möglichkeiten über Fortbildungsaufgaben auch mit beschränkter Personalstruktur und ohne nennenswerte Mittel schulnahe Forschung zu betreiben.

Beide Motive legen nahe, daß die Kultusbehörden diese Initiativen um der Erhaltung und Förderung eines praxisnahen Wissenschaftsverständnisses willen finanziell und personell zu unterstützen - auch zur Erhaltung der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen bis zu einer neuen Phase steigenden Bedarfs.

2. Die stabilsten Fortbildungsleistungen sind an Universitäten da entstanden, wo Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter auf Einladung von Fortbildungsinstituten, Schulaufsichtspersonen und Fachkollegium für langfristige Kooperationen gewonnen werden. Diese Art Zusammenarbeit ist deswegen so fruchtbar, weil Ziele, Inhalte und Stile der Fortbildungsfülle von der Praxis her determiniert werden und die Universitätsmitglieder nötigen, sich und ihre Wissenschaft sozusagen dienend zu beteiligen.

Der Nachteil dieser Art Kooperation liegt für die Hochschullehrkräfte darin, daß sie während des laufenden Semesters häufig durch die Verpflichtungen in den Gremien und in der Lehre und Forschung nicht zur Verfügung stehen und damit die wünschenswerte Kontinuität eingeschränkt wird. Falls dennoch die Bereitschaft bleibt, sich für Fortbildungszwecke außerhalb der Hochschule einzusetzen, gibt es erhebliche Schwierigkeiten der Beurlaubung, weil zwei von 13 Doppelstunden im Semester schwerer wiegen als 4 von 160 Wochenstunden in der Schule. Hier kann nur eine Freisetzung bestimmter Universitätsmitglieder unter Anrechnung auf die Kapazität des jeweiligen Instituts Abhilfen schaffen.

3. Beispiele aus dem Ausland lassen annehmen, daß sowohl das Sabbat-(Fortbildungs-)Jahr (-Halbjahr) wie eine qualifizierende Verpflichtung von Lehrkräften zur fachlichen (nicht schulfachlichen, die Sache der Lehrerfortbildungsinstitute bleibt) Fortbildung langfristig der Universität in eine genuine und aktive Rolle zuweisen können.

Im Idealfall arbeiten auch hier Universität und staatliche Lehrerfortbildung eng zusammen, damit für alle Beteiligten das Theorie-Praxis-Verhältnis fruchtbar wird.

Es kann eine lohnende Herausforderung für Fachbereiche mit Schulfachrelevanz, aber auch für gemeinsame Vorhaben mit Psychologie und Erziehungswissenschaften werden, Seminare, Kursserien und -bausteine zu entwickeln, aber auch Forschungs- und Entwicklungsprojekte auszuarbeiten, durch die beurlaubte Lehrkräfte sinnvoll an wissenschaftlicher Arbeit beteiligt werden.

Modelle dafür sind seit Jahren im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, erprobt worden, und man kann außerdem auf Erfahrungen bei Modellversuchen mit Mitteln der Bund-Länder-Kommission zurückgreifen.

Es ist allerdings zu prüfen, wie - etwa nach dem Beispiel der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung - derartige Projekte dokumentiert und in ihren Ergebnissen zugänglicher gemacht werden können.

Nach meinen verschiedenen Rücksprachen mit Kolleginnen und Kollegen erscheint mir diese Perspektive vielversprechend zu sein. Es wäre wünschenswert, über die Westdeutsche Rektorenkonferenz und über die Ständige Konferenz der Kultusminister dann anzuregen, Modelle zu entwickeln und zu erproben.

In gewissem Sinn kann man dabei auch Erfahrungen mit sogenannten Rückkehrstipendiaten des Deutschen Akademischen Austauschdienstes auswerten, die nach einem mehrjährigen Auslandsaufenthalt als Lektoren die Gelegenheit bekommen, sich an einer heimischen Hochschule über den Fortgang der Theoriebildung und Forschung zu orientieren, wissenschaftlich zu arbeiten und in akademischen Kooperationsnetzen mitzuwirken. In die Zusammenarbeit steigen diese Kolleginnen und Kollegen als Partner mit eigenem Erfahrungshintergrund ein, was als Muster für Fortbildung im Sabbatjahr oder für eine längere Verweildauer von Schullehrkräften an einer Universität dienen mag.

4. Schließlich können Universitäten einen Beitrag zur Wirkungsevaluation von Fortbildung leisten, sofern Mittel und Personal dafür zur Verfügung stehen. Fortbildung geschieht ja üblicherweise in zentralen, regionalen oder schulinternen Formen meist aufgrund von Bedarfs- und Bedürftigkeitsannahmen der Veranstalter und spontaner Interessenartikulation der Teilnehmer. Exakte Untersuchungen über objektive Notwendigkeiten fehlen jedoch weithin ebenso wie mittel- und langfristige Ermittlungen in bezug auf die Auswirkungen als Veränderung von Einstellungen, Handlungsmustern, Methoden und Arbeitsweisen einzelner Lehrkräfte bzw. von Lehrergruppen. Ansätze zu einer exakten Bedarfsermittlung und der Evaluation von mittelbaren und unmittelbaren Fortbildungsmaßnahmen gibt es in Großbritannien (CILT) und der Schweiz (Genf, Lausanne, Neuchâtel).

Diese Versuche greifen u. a. auf amerikanische Untersuchungen über Verläufe von Akzeptanz- und Veränderungsprozessen zurück und schaffen daher sowohl gesellschaftlich wie institutionell geeignete Bedingungen für eine planvolle Vorbereitung und Begleitung von Reformen im Bildungswesen und in einzelnen Fächern.

Ähnliche Vorhaben sind seit einigen Jahren zwischen dem Hessischen Volkshochschulverband und hessischen Hochschullehrern ausgehandelt und gemeinsam erprobt worden.

Hans-Eberhard Piepho

Hochschullehrkräfte in der Lehrerfortbildung

Ausgangsthese: In allen Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt Unterricht in Planung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation und mit Akzent auf die Umsetzung von Richtlinien und didaktischen Ziel- und Handlungskonzepten werden Hochschullehrer grundsätzlich nur im Rahmen und auf Einladung staatlicher bzw. staatlich anerkannter Fortbildungsinstitute tätig. Sobald die Fragestellung einer Zielgruppe ausschließlich oder überwiegend auf Probleme gerichtet ist, die unmittelbar aus Forschung und Wissenschaft bzw. aus Bereichen akademischer Lehre zu beantworten sind, kann die Hochschule in eigener Regie und Verantwortung Angebote machen. Aber auch hier sollte dies in enger Absprache mit der lokalen, regionalen oder zentralen Lehrerfortbildungseinrichtung geschehen. Es gibt noch einen dritten Zusammenhang. Hier würde die Universität oder ein einzelnes Institut in direktem Kontakt mit dem Kultusministerium bzw. seinem Staats- oder Landesinstitut für Bildungsplanung und/oder Schulentwicklung ein Projekt verfolgen, das die wissenschaftlichen Untersuchungen eines bestimmten Praxisbereichs umfaßt und in dem Moment Fortbildung impliziert, wo im Sinne der Handlungsfor- schung Lehrkräfte aus den Ergebnissen unmittelbare Handlungs- konzepte ableiten.

1. Die Didaktik ist die Teildisziplin eines akademischen Faches: als all- gemeine Didaktik Teil der Erziehungswissenschaft, als Fachdidaktik in engerem Sinne Teil eines speziellen Fachbereichs.

Obwohl die Didaktik vorwiegend eine angewandte Vermittlungswissenschaft ist, richtet sich ihr Interesse nicht in derselben Art auf Praxis wie das Denken und Handeln des Lehrers. Das hängt einerseits mit ihrer schwierigen interdisziplinären Theorie-Konzeption zusammen und anderer- seits mit der Tatsache, daß sie zwar in der Ausbildung von Studierenden

die ganze Praxis im Blick hat, andererseits aber aus forschungsmethodischen Gründen stets nur Elemente der Praxis untersucht. In diesem Sinne sind die Wissensbestände der Fachdidaktik in der Regel anders sortiert als das Erfahrungs- und Entscheidungswissen des praktizierenden Lehrers.

Allerdings gibt es vor allem im fachwissenschaftlichen Inhaltsbereich - besonders der Sekundarstufe II - gemeinsame Interessen und unmittelbar übertragbare Systematiken und Modelle, die an der Hochschule im jeweiligen Institut gemeinsam erarbeitet und für die Praxis bearbeitet werden. Das gilt auch für Archive, landeskundliche und naturwissenschaftliche Sammlungen und die Beteiligung von Schülern und Lehrkräften an Ausgrabungen, Luft-, Boden- und Gewässeranalysen und der Entwicklung und Erkundung wissenschaftlich gehegter Biotope.

In der Regel aber ist eine solche unmittelbare Kooperation im Raum der Wissenschaft aber auf gemeinsamem Feld fachlicher und fachpolitischer oder -soziologischer Interessen relativ selten.

Der Lehrer ist an einer spezifischen, subjektiven und umfassenden Verbesserung seiner Praxis interessiert, der Hochschullehrer ist daran interessiert, die allgemein bedeutsame, objektive, aber forschungsmethodisch auf kontrollierten Variablen eingegrenzten Realität von Lehre, Lernen zu erforschen und daraus intersubjektiv gültige Handlungsempfehlungen abzuleiten. Das ist eindringlich an der Anlage, Planung und Beurteilung einer studentischen Unterrichtsstunde zu erläutern. Der Mentor sieht darauf, ob die Stunde als ganzes Ereignis "gelungen" ist, die Schülerinnen und Schüler angesprochen, einbezogen und weitergebracht hat und daß sie sich in den geplanten Verlauf der Einheit fruchtbar einfügt. Der Hochschullehrer möchte mit den Studenten erproben, ermitteln und prüfen, wie die Sache einzelne beobachtete und evaluierte Schüler oder Gruppen betroffen gemacht, in Anspruch genommen und zu zielstrebigem eigenem Denken gebracht hat, was Prozesse und Sachverständnis behindert hat oder ob die Aufgabentypologie geeignet war, problemlösendes Vorgehen und Arbeitstechniken gegenstandsgerecht auszulösen. Das gesamte Unterrichtsergebnis ist weder für den Studenten noch für den Hochschullehrer mit

ihren Erkenntniskategorien erkennbar und auswertbar (Faktor der Begegnungszeit, Vertrautheit, anthropogene Faktoren, Interaktionsgewohnheiten, muttersprachliche Signale etc.). Für den Hochschullehrer wären alle Mutmaßungen und Spontanwahrnehmungen spekulative Eindrücke ohne Wissenschaftswert, für den Studenten ist ohnehin der Wahrnehmungsrahmen sehr eingeengt durch die Ausnahmesituation des Versuchshandelns als Quasilehrkraft mit ganz anderen Bezugsdimensionen zur Schülergruppe und im Fadenkreuz der Selbst-, Fremd- und Planbestimmtheit und -beobachtung. Im besten Fall hat das Proseminar Studenten und Mentor auf eine systematische Eingrenzung der Aufmerksamkeit auf wenige Wirkungsfaktoren und Prozeßvariablen vorbereitet, und das Praktikum ist in diesem Sinne kein vorweggenommenes Referendariat, sondern ein Stück wissenschaftsgeleitetes Erkunden gemeinsam intendierter Auswirkungen von Gegenstandsarrangements, Aufgabenstellungen, Aushandlungen, Medienkonstellationen und gruppendynamischer Sensibilität.

Eine befriedigende Abstimmung der unterschiedlichen Interessen und Erkenntnisweisen ist jedoch schwierig, wie wir alle wissen und bei jedem Praktikum erfahren.

2. Dennoch ist unbezweifelbar, daß Fachleute an Schule und Hochschule einander gerade heute vieles zu sagen haben, wo die permanente Wissensexplosion und ein zwar nicht überall kontinuierlicher, aber doch international stetiger Fortschritt auch der Kenntnis über Bedingungen menschlichen Lernens und der besonderen Bedarfslage der heutigen Vorbereitung auf lebenslanges Lernen die ständige Orientierung der Schule an den Orten der Wissenschaftsdokumentation und -erweiterung dringend notwendig machen. Die Position von Didaktikern und praktizierenden Lehrern ist da übrigens ähnlich prekär. Beide haben aus Bereichen auswählend zu lehren, die sich laufend und sehr rasch verändern und jede Modellierung, Eklektik und "Didaktisierung" von heute morgen bereits als überholt gelten lassen, wenn es um Exemplarität und "deklaratives" Wissen geht. Beide sind daran interessiert, "study skills", Muster "prozessuralen" Wissens zu vermitteln, die Menschen helfen, sich "im Lebensdickicht" zurechtzufinden und permanent neue Aufgaben, Möglichkeiten, Methoden und

Arbeitsverfahren gegenüber handlungs-, urteils- und lernfähig zu erweisen. Da Lehrer und Didaktiker nicht an der prestigeträchtigen vordersten Front der Wissenserweiterung und -verarbeitung (Grundlagenforschung und Technologie) wirken, sondern im von allen Seiten wenig respektierten alten Gewerbe der Kenntnisauswahl und -vermittlung beschäftigt sind, haben sie ständig fachliche Identitätsprobleme und sehen sich neben den staatlichen Auflagen durch Richtlinien und Verordnungen den Ansprüchen vieler verschiedener Disziplinen gegenüber: aus dem unmittelbaren Fach, das an den Hochschulen durch viele hochspezialisierte Wissenschaftler vertreten ist, aus der Psychologie, die ihrerseits wieder in eine große Zahl von sehr spezifischen Teilbereichen aufgegliedert ist, die aber fürs Lernen, Denken, Evaluationsmethoden und die Erfassung der Persönlichkeitsvariablen im Erziehungsprozeß alle von Bedeutung sind, aus der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Philosophie, sofern es sich um Fragen der Zielbegründung, der Inhalte und allgemeine Auswahlkriterien geht.

In dieser gemeinsamen ständigen Orientierungs-, Lern- und Entscheidungsbedürftigkeit liegt u.a. die Chance kooperativer Fortbildung, in der ich die Zukunft sehe. Unter kooperativer Fortbildung verstehe ich Veranstaltungen verschiedener Dauer und Zielsetzung, bei denen Lehrkräfte, Fortbildungsfachleute und Hochschullehrer gemeinsam einen Problemkomplex des Unterrichts herausarbeiten und verabreden, welche Ziele und Veränderungen eine Zusammenarbeit erreichen soll, was jeder dazu inhaltlich, methodisch, materiell und als Theoreme beitragen kann. Vorhaben dieser Art haben meine Mitarbeiter und ich über inzwischen 10 Jahre mit gewissen Erfolgserlebnissen und -nachweisen durchgeführt.¹⁾

Die Bedarfs- und Bedürfnislage ist übrigens in dieser Richtung weltweit vergleichbar und gleichsam über die Systeme hinweg anthropomorph. Die Rolle des Hochschullehrers und seiner Gruppe ist bei solchen Projekten nicht beständig sondern flexibel. Es kann die Aufgabe sein, sich als "change agent" in den Dienst nehmen zu lassen. Das geschieht recht häufig in regionalen Curriculumbewegungen, die durch eine Projektgruppe getragen wird, die den Hochschullehrer gewinnt, um mit ihm sozusagen

einen unverdächtigen Garanten zeitgemäßer und anderswo gelungener Reformpläne zu haben. Er muß hier äußerst behutsam, einerseits sehr sachlich und objektiv, andererseits mit engen persönlichen Beziehungen zu den praktizierenden Lehrkräften lernfähig sein und mehr vermitteln als Richtung weisen. Alle seine Leistungen müssen darauf abzielen, sich etappenweise überflüssig zu machen, sobald sich die Wirkung seiner Tätigkeit abzeichnet. Gefahren: a) Eine zu enge persönliche Beziehung zu der Projektgruppe mit der Auswirkung, daß die Lehrkräfte im Hochschullehrer ein Instrument der Behörde sehen und auf Distanz gehen; b) Fixierung auf die jeweils mit dem Projekt vorrangig angesprochene Stufe ohne Berücksichtigung der Stufen davor und danach; c) zu kurze Verweildauer mit dem Mangel, daß eine vertiefte Kontaktpflege und Einsichtnahme in die Praxis fehlen. ²⁾

Ein anderer Weg ist durch die Rolle als fachlicher Regionalberater der dortigen Lehrerfortbildung gewiesen. Hier geht es nicht so sehr um "change" als um die Unterstützung von Fachkollegien und Arbeitsgemeinschaften bei ihrer Bemühung, aufgefundene allgemeine Probleme der Facharbeit zu lösen oder überhaupt neue Anregungen in die Schulen zu bringen, meist als Folge der Teilnahme an zentralen Fortbildungsseminaren. Hier hängt es ganz von der regionalen Gruppe ab, wie sie den Hochschullehrer und seine Mitarbeiter einsetzt. Häufig sind in der Region "Ehemalige" tätig, die dazu beitragen, die speziellen Interessen und Möglichkeiten der Gäste zweckgerecht zu nutzen. Auch hier ist wichtig, daß zunächst die Natur der Probleme, die genauen fachlichen Anlässe des Fortbildungsbedürfnisses so spezifiziert und konkretisiert werden, daß man sie gemeinsam bearbeiten kann. Wahrscheinlich ist es häufig die Funktion des Hochschullehrers neben wissenschaftlich gesicherten Handlungsempfehlungen und Konzepten die jeweilige Problematik aus der engen methodischen Fragestellung herauszunehmen und grundsätzlich zu beleuchten. So wird beispielsweise die Problematik des Grammatiklernens im Fremdsprachenunterricht nicht durch geschicktere, anschaulichere und übungstypologisch vielseitigere Methoden gelöst, sondern durch die Beschäftigung

mit der Frage, was die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, in Muttersprache und Zielsprache zu reflektieren, welche Begriffe und Kategorien sie erfolgreich zur Selbstkontrolle der Sprachtätigkeit einsetzen und wie die Ausfälle psycholinguistisch zu erklären sind. Oder wenn das Problem ist, daß die Schüler häusliche Lese- und Textvorbereitungsaufgaben nicht gründlich, wenn überhaupt erledigen, dann ist es wahrscheinlich notwendig, über Aufgabenstellungen und Verstehenstheorie zu arbeiten, als sich über Tricks und Drohungen auszutauschen, mit denen die Mädchen und Jungen am Ende doch zur Erledigung der ungeliebten Aufgaben veranlaßt werden. Gefahr: a) Beidseitige Termenschwierigkeiten können die notwendige Kontinuität stören. b) Der Kontakt ist zeitaufwendig, und durch die Abstände der Treffen verwischen sich oft klare inhaltliche Konturen. Unbedingt gründlich protokollieren: praxisnah und ergebnisbetont. c) Es fehlen oft Evaluationsgelegenheiten (Nachmittagsitzungen).

Ein anderer Kontakttyp ist die schulinterne kooperative Fortbildung. Sie ergibt sich gelegentlich aus dem Blockpraktikum oder einem Vorhaben, bei dem Studenten unter Nutzung universitärer Ressourcen etwa einen Grund- oder Leistungskurs mit dem Fachlehrer zusammen planen, durchführen und evaluieren. Wenn das gut gelingt, kann es den Wunsch auslösen, eine ähnliche Kooperation bei der Gestaltung anderer Projekte des Fachkollegiums zu versuchen. Für die Hochschullehrkräfte liegt darin eine Chance, eigene Forschungsinteressen zu verfolgen, ohne den Kontakt zu stören und die Fachlehrer mit Organisation und Zeitverlusten zu belasten. Gefahr: a) Der Kontakt ist arbeitsaufwendig und langfristig. Oft fehlt die Kontinuität der Mitarbeit von Seminarstudenten oder studentischen Hilfskräften. b) Hochschulferien liegen anders als Schulferien. Gelegentlich kommen dadurch Lücken der Kooperation zustande, die schwer auszugleichen sind.

Die Beteiligung von Hochschullehrern an zentralen Wochenseminaren der Lehrerfortbildung (Schulwesen, VHS) ist nicht unproblematisch. Sie ist ja nur sinnvoll, wenn er sich für die ganze Zeit in die inhaltliche, gruppensdynamische und fachdidaktische Arbeit einbinden läßt. Das ist

terminlich in aller Regel nur schwer möglich (eigene Lehrverpflichtungen, Gremienarbeit, Sprechstunde usw.). Hier ist dringend eine offizielle dienstliche Regelung anzustreben, die es ermöglicht, einen bestimmten Teil der Dienstgeschäfte auf die Fortbildung zu verlagern und das auch kapazitär zu verrechnen. Wenn ein Hochschullehrer eine Seminarsitzung ausfallen läßt, dann ist das eine von 12-14 Sitzungen, fällt eine Unterrichtswoche des Lehrers aus, dann bedeutet das für die Schülergruppe den Wegfall von höchstens 5 von 200 Stunden eines Pensums. Wenn es dann aber tatsächlich möglich ist, daß ein Hochschullehrer an einer ganzen Seminarwoche teilnimmt, dann ist notwendig, daß er mit der Teamergruppe frühzeitig zusammentrifft und seine Beiträge und seine Rolle im Seminar präzise abspricht und materialiter vorbereitet. Es kann dabei seine Rolle sein, in der Vorbereitungsgruppe beharrlich und unbequem auf Wissenschaftlichkeit der Informationseingaben und der Problemlösungen zu bestehen und zu fordern, daß Arbeitsstil, Selbst- und Problemfindung, Interaktionsmuster nicht nur zu einer vordergründigen Einvernehmlichkeit führen, sondern daß die notwendigen Wissensbestände und Dimensionen exakter Kenntnisse an geeigneten Stellen dargelegt und eingegeben werden. Andererseits haben die Teamer meist Erfahrungen in der aktivierenden Lehrgangsgestaltung, die ein hohes Maß von Eigeninitiative und professioneller Austauschfähigkeit der Teilnehmer sicherstellen, ohne daß dabei das Niveau der Auseinandersetzung leidet. Sie haben in der Regel auch ein Gespür dafür, wann für systematische und theoretische Reflexionen und Eingaben der rechte Ort ist. Meist ist es wichtiger, die wissenschaftliche Rigidität in die Vorbereitung einzubringen und im Material für die Gruppenarbeit zum Ausdruck zu bringen, als sie im Kurs durch mündliche Vorträge durchzusetzen. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, daß eine gut vorbereitete Sammlung von Aufsätzen, Modellen und Exzerpten die immerhin wissenschaftlich ausgebildeten Teilnehmer veranlaßt, sich ihrem Anspruch zu stellen und den Fachmann im Seminar aus freien Stücken "auszubeuten". Gefahren: a) Die Teilnehmer schreiben dem Hochschullehrer Rollen zu, die aus ihrer Ausbildungszeit und ihrer Distanz

zu Theorie und Universität entstehen. b) Einmal angesprochen, schüttet der Hochschullehrer in der Gruppe oder Planersitzung sein Füllhorn an Spezialwissen aus, das aber so weder quantitativ noch qualitativ wirksam wird. c) Die grundlegenden Beiträge des Hochschullehrers erzielen Wirkung und machen nachdenklich, die Verwirrung und Unsicherheit gegenüber der eigenen Praxis wird dadurch so groß, daß ein Prozeß des Dissonanzabbaus stattfindet, der nicht die Ebene Einstellung, Handlungswissen und Entscheidung zum Wandel beeinflusst.

3. Es gibt dann noch einen Typ Lehrerfortbildung, der mit einem neuen Bewußtsein an der Universität zusammenhängt und durchaus mit den zuvor skizzierten Maßnahmen in Einklang zu bringen ist, aber auch spezielle Möglichkeiten eröffnet. Die Universität beschäftigt sich durch ihre Gremien und durch beauftragte Personen weltweit mit der Frage, wie sie stärker mit ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld als Hinterland kooperieren kann. Ohnehin sind Universitäten in ihrer Region ein bedeutsamer Beschäftigungs- und Wirtschaftsfaktor, und es gibt auf vielen Fachgebieten - etwa in der Ökologie, der Regionalgeschichte, der Agrarwissenschaften - meist bewährte Kontakte. Für Schulen gibt es Lehrertage, Beratungswochen für Abiturienten und Nutzung universitärer Technologien und Ressourcen, die an Schulen nicht vorhanden sein können, durch Arbeitsgemeinschaften und Wahlkurse.

Es gibt in der Schweiz, in skandinavischen Ländern, in Jugoslawien und Italien Modelle der Beteiligung bis zur Integration an Reformvorhaben im regionalen Schulwesen. Auch in Hessen (Beispiel Polytechnik/Arbeitslehre, Beratungslehrer, Berufsschulenglisch) haben sich solche mittelfristigen Kooperationsprojekte in der Regel bewährt. Hier gibt es nach dem Modell des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, und des Deutschen Instituts für Fernstudien, Tübingen, sicherlich Möglichkeiten, die Universitätsmitarbeiter in schulischen Planungs- und Reformmaßnahmen einbindet und das dort vorhandene

Knowhow nutzbar macht. Diese Art der Zusammenarbeit bewirkt Fortbildung eher mittelbar, aber durchaus nachhaltig.³⁾

ANMERKUNGEN:

- 1) Kooperationsvorhaben "Englisch an Gesamtschulen" mit dem österreichischen Zentrum für Schulversuche in Graz, und dem Päd. Institut der Stadt Graz seit 1979 mit Regionalveranstaltungen in Leibnitz, Gleisdorf, Admont, Feldkirch, Innsbruck, Klagenfurt u.v.m.;
"Koop Portugal" mit Ministerium und Goethe-Instituten Deutsch als Fremdsprache in der Schulreform seit 1978; flächendeckende Fortbildung seit 1977 Kroatien, Slowenien, Serbien und am Ende aller Republiken Jugoslawiens Deutsch als Zielsprache in allen Bildungsbereichen;
Genf: Cycle d'Orientation u. Collège. Kooperative Problemlösung einer fachlichen Schulreform, seit 1978
- 2) Als Beispiel mag das Projekt Eignungs- und lernertypenspezifische Differenzierung im Englischunterricht auf der Förderstufe, seit 1979 gefördert durch den Hess. Kultusminister, dienen. W. Genzlinger/H.E. Piepho: Englisch 5/6 Handbuch für den differenzierenden Unterricht auf Förder- und Orientierungsstufe. Kamp, Bochum, erscheint 1986.
- 3) Zu diesem Thema fand in der Zeit vom 8.-10. März 1985 im Schloß Rauschholzhausen der Universität Gießen ein Symposium "Universität und Hinterland" statt.

LESEEMPFEHLUNGEN:

- Mutzeck, W. und K. Pallasch (Hg.): Handbuch zum Lehrertraining. Beltz, Weinheim 1983;
- Klippert, H. et al.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Burg Verlag, Stuttgart u. Bonn 1983;
- Willems, G.M. and Ph. Riley (eds.): Communicative Foreign Language Teaching and the Training of Foreign Language Teachers. Interstudie Institute for Teacher Education, Nijmegen, NL, Postbus 30011, 6503 HD Nijmegen

Frank-Olaf Radtke/Christa Wiesenthal-Becher

Die institutionelle Mitwirkung der Universitäten an der Lehrerfort- und -weiterbildung - Programm und Wirklichkeit in Nordrhein-Westfalen

1. Im Gegensatz zu dem Bereich der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung hat sich in der Bundesrepublik Deutschland ein eigenständiges System der Lehrerfortbildung nur ansatzweise ausbilden können. Ein System muß sich definitionsgemäß von seiner Umwelt durch eine Reihe von Merkmalen klar unterscheiden. Es muß aus der Perspektive der in ihm Handelnden eindeutige physische, aber auch Sinn-Grenzen aufweisen, die Rollen und ihre Realisierungsmodalitäten müssen festliegen. Die Grenzen zwischen der staatlichen Lehrerfortbildung einerseits und der Lehrerausbildung in allen Phasen, selbst die Grenzen gegenüber der Schulaufsicht und der Schulverwaltung, sind jedoch fließend: Personal aus den zuletzt genannten Bereichen wird problemlos in der Lehrerfortbildung tätig, Referenten und Organisatoren sind zu hohen Prozentsätzen "nebenamtlich". Zwischen den Bereichen gibt es Weisungs- und Kontrollbefugnisse. Selbst die Grenzen zwischen der Fortbildung und Beratung, Fortbildung und Supervision bishin zur Selbsterfahrung sind nicht eindeutig zu ziehen. Es fehlt - ebenfalls im Gegensatz zur allgemeinen Weiter- bzw. Erwachsenenbildung - eine ausgearbeitete Theorie der Lehrerfortbildung: Es gibt, um einige Professionskriterien zu nennen, keine allgemein geteilte Meinung, die eine Binnen- und Außenlegitimation modellhafter Problemlösungen paradigmatisch festlegen würde; es gibt keine gemeinsamen Werte, Regeln und Techniken, die zum Kernbestand professioneller Lehrerfortbildung zu rechnen wären.

Heute beobachten wir den Versuch einer "aktiven Professionalisierung", mit den die Lehrerfortbildner selbst die Grenzen ziehen wollen. Äußere Merkmale sind die Verbandsbildung, die Erstellung von Berufsbildern und die Herausgabe von eigenen Publikationen/Zeitschriften. In der Bundesrepublik sind die Versuche zu einer derartigen Professionalisierung allerdings erst auf niedrigem Niveau entwickelt. Verglichen mit dem Organisationsstand der allgemeinen Weiterbildung in den Volkshochschulen, die in der emanzipatorischen Tradition der Arbeiterbewegung stehen, aber auch verglichen mit Lehrerbildungseinrichtungen im anglo-amerikanischen Bereich, steckt die Formulierung eines eigenständigen Berufsprofils "Lehrerfortbildung" bei uns noch in den Anfängen. Eine wesentliche Ursache dafür ist, daß die Lehrerfortbildung ebenso wie die Lehrerausbildung in strikte staatliche Regie genommen wurde auch da, wo sie sich aus der hoheitlichen Schulräte-Fortbildung zu eigenständigen, opulent ausgestatteten Einrichtungen gemausert hat.

2. In Bereichen, in denen die Ausdifferenzierung von Funktionen voranschreitet, gibt es periodisch vorgetragene Integrationsanstrengungen, mit denen schon in Gang gekommene Differenzierungen entweder rückgängig gemacht oder durch Superstrukturen auf einem neuen Niveau vermittelt werden sollen. In diesem Sinne können die Bestimmungen des WissHG § 89 gelesen werden, wo es heißt:

"Die Hochschulen sollen im Rahmen ihrer Aufgaben Möglichkeiten der Weiterbildung entwickeln und anbieten. Sie arbeiten mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb des Hochschulbereichs zusammen" (Abs. 1).

Konkret Bezug genommen wird auf die Lehrerfortbildung in § 21 LABG/NW, wo festgelegt wird:

"Fortbildungsveranstaltungen sind in der Regel regional durchzuführen. Dies ist Aufgabe der (inzwischen aufgelösten, d. Verf.) Gesamtseminare für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer in Zusammenarbeit mit den Hochschulen ..." (Abs. 3).

Was der Gesetzgeber sich bei diesen Regelungen gedacht hat, ist nicht mehr eindeutig zu rekonstruieren. Die Motive für eine Lesart der Bestimmungen in dem Sinne von "Entdifferenzierungsanstrengungen", mit denen eine eingetretene Funktionsteilung im Bereich der Lehrerbildung zumindest teilweise wieder rückgängig gemacht werden soll, können unter vier Gesichtspunkten beschrieben werden:

1. Es handelt sich um ein bildungspolitisches Übertragungsphänomen: Denkfiguren aus dem Bereich der Erwachsenenbildung werden übernommen für den Bereich der Lehrerfortbildung. Wichtigstes Motiv in der allgemeinen Weiterbildungsdiskussion waren und sind soziale Reformprogramme, mit denen die Öffnung der Universitäten für immer breitere Bevölkerungsgruppen ermöglicht werden soll. In der Vorstellung, daß wissenschaftliches Wissen den fortgeschrittensten Stand gesellschaftlicher Kenntnis repräsentiere, geht es darum, auch solche Bevölkerungsgruppen, die nicht mehr in dem Status von Studenten angesprochen werden können, mit neuesten Ergebnissen der Wissenschaft vertraut zu machen, um ihre Chance zur politischen und ökonomischen Teilhabe am Gesellschaftsprozeß zu erhöhen. Hinzu kommen ökonomische Modernisierungsanstrengungen, die eine lebenslange Anpassung des Arbeitsvermögens an technische Entwicklungen erforderlich zu machen scheinen. Dieses letzte Motiv kann in abgeleiteter Form auch für die Lehrerfortbildung geltend gemacht werden: Die adäquate Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf eine beschleunigt sich wandelnde Gesellschaft verlangt auch von den Lehrer/inne/n eine ständige Fortschreibung ihrer wissenschaftlichen Qualifikation, die wiederum zuverlässig nur von den Hochschulen selbst geleistet werden kann.
2. Bei den Gesetzgebern mögen vor allem pragmatische Überlegungen eine Rolle gespielt haben. Sie richteten sich (a) auf die Unterversorgung mit Fortbildungsangeboten in be-

stimmten regionalen und thematischen Bereichen, die von den staatlichen Lehrerfortbildungsinstitutionen, aus Gründen der räumlichen Distanz oder der fehlenden Kapazität, nicht abgedeckt werden. Sie zielen (b) darauf, vorhandene (Über-) Kapazitäten in der Lehrerausbildung kostensparend zu nutzen und zugleich den Bestand innerhalb der Universität zu erhalten.

3. Da Gesetze auslegungsfähig sind, könnten die Universitäten selbst aus den gesetzlichen Vorgaben, über die beiden ersten Motive hinaus, ein internes Reformprogramm ablesen: Sie könnten das Gebot zur Zusammenarbeit in der Lehrerfortbildung nutzen, um das grundlegende Theorie-Praxis-Problem der pädagogischen Wissenschaft und damit auch das der Lehrer(aus-)Bildung in neuer Form aufzugreifen. Indem sie berufstätige Lehrer direkt ansprechen, ergäbe sich (a) die Möglichkeit zu einer unmittelbaren Rückkopplung zwischen bisher institutionell strikt getrennten Bereichen. Die Theoriebildung könnte, übrigens in der Tradition der geisteswissenschaftlichen-hermeneutischen Pädagogik, über die Wahrnehmung von Praxisproblemen direkt aus Erfahrungen der Praxis mitgesteuert werden. Die Universitäten könnten (b) versuchen, im Zuge vor allem der sozialwissenschaftlichen Fundierung der Lehrerausbildung, mit dem Eintritt in die Fort- und Weiterbildung den Transferverlust oder -Verzug, der auf dem Umweg über verschiedene Institutionen unvermeidlich ist, zu vermindern.
4. Eng damit verbunden ist der vierte Gesichtspunkt. Die Erfahrungen, die mit dem Programm der (sozial-) wissenschaftlichen Aufklärung der Praxis, gerade auch in der Lehrerausbildung, gemacht worden sind, fügen den Gründen für eine Beteiligung der Hochschulen an der Lehrerfort- und -weiterbildung einen wissenschaftskritischen hinzu. Ging man in der ersten Phase der Versozialwissenschaftlichung nach der realistischen Wende in der Pädagogik noch

davon aus, daß es im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis darauf ankäme, gemäß dem "Eieruhr-Modell" wissenschaftliches Wissen von oben nach unten rieseln zu lassen und die Engstelle im Übergang, die sich durch Rezeptionsschwierigkeiten oder Innovationshemmnisse bemerkbar macht, durch geeignete Maßnahmen innerhalb einer Fortbildungsdidaktik zu beheben, so stellte sich im Zuge einer selbstreflexiv gewendeten sozialwissenschaftlichen Forschung über die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens heraus, daß das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis nicht unter Transforgesichtspunkten zu thematisieren war, sondern daß mit dem wissenschaftlichen Wissen in der Praxis nur dann etwas anzufangen war, wenn ein Transformationsprozeß stattgefunden hatte, durch den das wissenschaftliche Wissen hindurchgegangen sein und bei dem es vollständig seine Gestalt verlieren mußte. Zwischen Können und Wissen, zwischen den Fähigkeiten, komplexe Situationen in der Praxis zu bewältigen und theoretisch darüber zu reden, besteht ein qualitativer Unterschied, der durch die Versozialwissenschaftlichung der Praxis nicht zu beheben war. Allenfalls wurde gelernt, sozialwissenschaftlich über die Praxis zu rasonieren. In dieser Perspektive wird die Lehrerfort- und -weiterbildung Gegenstand der Forschung über die Verwendung wissenschaftlichen Wissens.

3. Die ungelöste Transformationsproblematik führte die Lehrerbildung in den Jahren der sozialwissenschaftlich angeleiteten Bildungsreform in erhebliche Schwierigkeiten. Mit der Steigerung des Tempos der technischen Innovationen, bei der heute zwischen einer naturwissenschaftlichen Entdeckung und ihrer großtechnischen Umsetzung weniger als 10 Jahre vergehen, geriet auch die Lehrerbildung zunehmend unter Druck. Kurzatmig versuchten die Pädagogen, Innovation auf Innovation zu setzen und mußten sich dabei, dem Tempo der technischen Entwicklung angepaßt, auf Hypothesen und theoretische Konstrukte stützen, die in wissen-

schaftlichen Diskursen nicht überprüft waren, sondern eher den Charakter kurzlebiger Moden hatten. Der in eiliger Transferabsicht von der Fortbildung übernommene neueste Trend pädagogischer Forschung (Beispiele 'Legasthenie', 'Mengenlehre', 'kontrastive Grammatik', neudeutings 'Moralentwicklung') erwies sich allzuoft als praktischer Irrtum, der nicht zur Verbesserung, sondern zur Verunsicherung der Praxis beitrug und schließlich der latenten Wissenschaftsfeindlichkeit weitere Nahrung lieferte. Aus derartigen, auf schnelle Verwertung ausgerichteten Fortbildungsprozessen, resultierte ein Mangel an Professionalität bei den so Fortgebildeten, die sich über die Begrenzungen der Reichweite wissenschaftlichen Wissens und seiner Anwendungsbeschränkungen oft keine hinreichende Rechenschaft ablegten. Es kam zur Trivialisierung sozialwissenschaftlichen Wissens, das subsumtionslogisch auf Ereignisse der Wirklichkeit angewendet und umstandslos in den vorhandenen Fundus von Deutungen eingegliedert wurde. Da Wissenschaftsfeindlichkeit gepaart geht mit unkritischer Wissenschaftsgläubigkeit da, wo die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung als Handlungsanweisungen brauchbar erscheinen und in das bisher schon verfolgte Konzept passen, wurden selektiv aus dem Angebot wissenschaftlicher Theoriebildung die Stücke herausgebrochen, die unmittelbar plausibel sind, jene aber, die eingefahrene Routinen irritieren oder gar außer Kraft setzen könnten, wurden übergangen. Nach diesen Erfahrungen steht heute im Zusammenhang mit Lehrerbildung insgesamt der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen neu zur Diskussion, soll die innovative Kraft wissenschaftlicher Anstrengungen für die Praxis verfügbar bleiben.

4. Die Verbindung von Universität und Lehrerbildung ist derzeit gekennzeichnet durch ein disparates Verhältnis von theoretisch orientiertem Qualifikationserwerb und dessen praktischer Anwendung. Die Schwierigkeiten der Vermittlung von

Theorie und Praxis sind organisatorisch festgeschrieben, da die erste Phase sich (in NRW) an Universitäten vollzieht, während die zweite Phase als praktischer Teil am künftigen Arbeitsplatz stattfindet. Diese institutionelle und inhaltliche Trennung von Theorie und Praxis in der dritten Phase zu überwinden, ist der Anspruch, aber auch das Problem, einer auf Integration beider Bereich abzielenden, wissenschaftsorientierten Lfb. Organisatorisch fehlen für eine zufriedenstellende Lösung bisher allerdings fast alle Voraussetzungen. Betrachtet man die Aktivitäten der Hochschulen in der Lfb, so läßt sich eine Beteiligung in der Form der Mitarbeit von einzelnen Hochschulangehörigen als Referenten feststellen. Auch vollzogen sich die großen Modellversuche der siebziger Jahre, ebenso wie die schulorientierte Handlungsforschung, unter Mitwirkung von Hochschulangehörigen. Jedoch konnten diese Ansätze nicht auf eine institutionelle Basis gestellt werden. Sie blieben daher folgenlos für die Entwicklung einer, die Lfb einschließenden, Infrastruktur für eine praxisbezogene LAB.

Die institutionelle Mitwirkung der Universitäten an der Lfb steckt, bezogen auf NRW, erst in den Anfängen, was zu einem beträchtlichen Teil auf das Desinteresse der Universitäten zurückzuführen ist. Den gesetzlichen Regelungen entsprechend wurden an einzelnen neugegründeten Universitäten in NRW, im Zuge der Konzipierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, auch Schwerpunkte für Lfb eingerichtet. Insgesamt allerdings blieben die Universitäten als eigenständige Anbieter von Lfb eine Randerscheinung. Daran wird sich erst dann etwas ändern, wenn sie sich aus der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit einer punktuellen Mitwirkung herauslösen und sich in Forschung und Lehre systematisch einlassen auf die Anforderungen der Berufspraxis. Voraussetzung dafür ist eine investive Förderung dieses Bereichs im Hinblick auf die universitäre infrastrukturelle Entwicklung, verbunden z. B. mit der Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung, wie dies an der Universität

Bielefeld der Fall ist.

5. Der Lernort Hochschule ist den Lehrern wohlbekannt. Häufig treffen sich die mehr oder weniger guten Erfahrungen, die Lehrer in der Erstausbildung gesammelt haben, mit den Eindrücken, die später in Fortbildungsveranstaltungen gewonnen wurden, die häufig ebenfalls von Hochschuldozenten getragen wurden. Mitunter wurde dabei das Lernarrangement der Erstausbildung unverändert auf die Fortbildung übertragen und blieb belanglos und unverbindlich gegenüber den Ansprüchen der berufstätigen Lehrer. Es stellt sich somit die Frage, was der Lernort Hochschule für die Lfb überhaupt zu bieten hat?

Lehrer-Handeln unterliegt den Rahmenbedingungen des Schulsystems, die sich aus den bildungspolitischen Zielvorstellungen und den kultursministeriellen Regelungen ergeben. Die Umsetzung dieser Vorgaben vollzieht sich in den einzelnen Schulen allerdings auch als individuelle Interpretationsleistung der Lehrer, denen trotz der strukturellen und administrativen Bindungen ein Handlungsspielraum verbleibt. Praxis kann aufgefaßt werden als ein andauernder Fluß von Situationen und Ereignissen, die die Lehrer/innen zu deuten und zu bewältigen haben. Dazu bedienen sie sich aus einem Fundus von Erfahrungs- und Wissensbeständen, die sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation gesammelt haben - in ihrer praktischen Tätigkeit ebenso wie in ihrer theoretischen Ausbildung.

Im Zuge der Ausbildung von Berufsroutinen wird es notwendig, daß ein Zugriff auf die Bezugswissenschaften als Ressourcen professionellen Wissens aufrecht erhalten wird, damit neue Sichtweisen reflexiv die eingefahrenen Muster problematisieren, ergänzen und verändern können. So verstandene Fortbildung hätte nicht die Aufgabe, neue Wissensbestände von sich aus zu vermitteln, sondern das vorhandene, praxisbezogene

Erfahrungswissen reflexiv einzuholen. Weniger ginge es darum, konkrete Deutungsalternativen aufzuzeigen, sondern überhaupt darum, sichtbar zu machen, daß es sich beim Umgang mit der Wirklichkeit um Interpretationen handelt, also um die Konstruktion der Wirklichkeit und daß es folglich auch Deutungsalternativen gibt.

Der Zugriff auf die wissenschaftliche Erkenntnis gestaltet sich zunehmend schwieriger. Zum einen wird aufgrund der fortschreitenden Komplexität der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen eine immer intensivere Orientierungsleistung vom Lehrer verlangt, zum anderen sind die Zugriffsmöglichkeiten für den Lehrer von der Hochschulseite nur in wenigen Fällen in zumutbarer Form gesichert. Eine in der Lehrerfortbildung oft anzutreffende Vorgehensweise ist entweder eine "Anreicherung" des Lehrers mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen oder aber die Indienstnahme von Versatzstücken sozialwissenschaftlicher Forschung, wie es bereits dargelegt wurde. Diese kurzgriffige und fehlgeleitete Auslegung des Praxisbezuges trägt mit dazu bei, daß der Praxisbezug als konstituierendes Element und zentraler Begriff der universitären Weiterbildung zu einer Worthölse verkommen ist.

Im Sinne eines internen Reformprogramms zur Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ergeben sich für eine universitäre Lehrerfortbildung notwendig Umorientierungen. Die Verbindung von Wissenschaft und schulischer Praxis in der Lfb muß geprägt sein von der Art und Weise, in der Wissensbestände aus den einzelnen Disziplinen nach Maßgabe beruflicher Ansprüche verfügbar gemacht werden unter Berücksichtigung der Tatsache, daß diese Anforderungen quer zur Wissenschaftssystematik liegen können. D. h., es ist zusätzliches (Meta-) Wissen um konkrete Praxisprobleme notwendig mit der Konsequenz, daß Wissenschaft sich in Forschung und Lehre verbindlich auf diese Anforderungen einlassen muß. Die daraus resultierenden Elemente universitätsgetragener

Lfb lassen sich wie folgt umreißen:

- Ansatzpunkt bei der Konzipierung der Studienangebote ist die bereits vorhandene Kompetenz des Lehrers, die er durch ein Studium sowie seine Berufspraxis erworben hat. Daher kann die bloße Wissensvermittlung zum Ausgleich von 'Modernitätsrückständen', wobei man von einer fachbezogenen Defizitannahme ausgeht, entfallen zugunsten des umfassenderen Ansatzes, der darauf zielt, die Unterrichtssituation in ihrer Komplexität zu erfassen und zum Gegenstand wissenschaftlicher Aufarbeitung zu machen. Dabei kommt den Fachdidaktikern eine Schlüsselrolle zu.
- Diese übergreifende Problemerkfassung berücksichtigt die Schulpraxis in ihrer Vielschichtigkeit mit dem Ziel, professionelles Handeln in der Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis, nicht in der Funktionalisierung der einen für die andere Seite, weiterzuentwickeln. Der Schwerpunkt liegt bei der Problembearbeitung, so daß unter didaktischem Aspekt multidisziplinär gearbeitet wird.
- Bei der Thematisierung von Lehrerhandeln in dem Beziehungsgeflecht von Lehrplanbewältigung, administrativen Zwängen, gesellschaftlichen Ansprüchen und pädagogischer Verantwortung geraten implizit auch individuelle Bewältigungsstrategien, Rationalisierungen eigenen Handelns, Deutungsmuster, Routinen und die Persönlichkeitsdisposition in den Blick, somit eine Seite der Lehrertätigkeit, die bislang bei der Überwindung des Theorie-Praxis-Problems kaum beachtet wurde. Gerade die Universität bietet die Chance, Angebote unabhängig vom Verwertungsdruck aufgrund administrativer Vorgaben zu konzipieren mit dem Ziel einer kritischen Reflexion der gängigen, berufsfeldimmanenten Bewertungsmaßstäbe und des individuellen beruflichen Handlungsrahmens.

Die angemessene Beschreibung des Praxisbezuges universitärer Lfb müßte theoretische, grundlagen- und reflexionsorientierte Elemente beinhalten. Sie grenzt sich damit ab gegenüber einer auf unmittelbare Verwendung abzielenden Praxisorientierung. Die strukturell bedingte Praxisferne der Universität erweist sich als positiv für eine reflexionsgeleitete Bearbeitung schulpraktischer Probleme. Sie schließt die Herstellung eines direkten Praxisbezuges im Sinne einer kurzfristigen Anpassung an aktuelle Arbeitsplatzanforderungen aus. Für diese Aufgabe haben sich andere Träger von Lfb entwickelt, so daß eine Konkurrenzsituation aufgrund der differenzierten Weiterbildungsprofile der Anbieter sowie der unterschiedlichen Fortbildungsbedarfe nicht gegeben ist.

6. Es existieren in NRW wenige Universitäten, die den programmatischen Ansprüchen genügen, die an die institutionelle Mitwirkung an der Lfb zu stellen sind. Hierzu zählen jene Universitäten, die geeignete infrastrukturelle Maßnahmen ergriffen haben und eine zentrale Einrichtung mit der Wahrnehmung dieser Aufgabe betraut haben. Aber auch diese Einrichtungen sind gegenüber der Eigendynamik des Wissenschaftsbetriebes ohne nennenswerten Einfluß geblieben. Die dort dennoch entfaltenen Aktivitäten hinsichtlich der Form der Mitwirkung lassen sich wie folgt umreißen:

- Das Zusatzstudium zur Erweiterung vorhandener Kenntnisse in einem Bereich, der während der Ausbildung nicht berücksichtigt wurde, z. B. für Lehrer, die ausländische Kinder unterrichten. Es schließt ab mit einer Staatsprüfung, beamtenrechtlich im Sinne eines dritten Fachs.
- Das Weiterbildende Studium zur berufsbegleitenden Fortbildung, das orientiert an den Anforderungen des Berufsfeldes konzipiert ist und kontinuierlich semesterweise eingeständige Studieneinheiten für Lehrer anbietet. Ober die Teil-

nahme sowie die behandelten Inhalte wird ein Zertifikat ausgestellt.

- Projektförmige Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu speziellen Feldern, in denen Schul-/Unterrichtsforschung und schulinterne Lfb zusammengebracht werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und anderen Trägern der Lfb z. B. bei der gemeinsamen Durchführung von Veranstaltungen,
- die Sekundärnutzung von ausgewählten Angeboten der Lehrerausbildung.

Die an den Universitäten in NRW eingerichteten Zentren, die sich mit Lfb befassen, weisen je nach Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt unterschiedliche Arbeitsformen auf, so daß die hier aufgelisteten Formen der Mitwirkung an der Lfb je nach Universität unterschiedlich ausgeprägt sind.

In Bochum z. B. stehen als Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer zur Verfügung:

- das Weiterbildende Studium der Lehrer,
- geöffnete Lehrveranstaltungen,
- ein Studienangebot für Lehrer von ausländischen Kindern.

Den Schwerpunkt des Bochumer Beitrags zur Regionalen Lfb bildet das Weiterbildende Studium für Lehrer der Sekundarstufen I und II. Dabei handelt es sich um ein berufsbegleitend wahrzunehmendes, eigenständiges Studienangebot, das bezogen auf die inhaltlichen und strukturellen Vorgaben des Berufsfeldes konzipiert ist. Damit wird der Versuch zur systematischen Rückkoppelung von universitären Wissensbeständen und ihrer schulpraktischen Verwendungen unternommen. Das Weiterbildende Studium für Lehrer gliedert sich in drei Studienbereiche mit jeweils schulfachbezogenen bzw.

übergreifenden thematischen Schwerpunkten. Denen zugeordnet sind mit Lehrern und Hochschuldozenten besetzte Projektgruppen, um eine angemessene Einflußnahme auf Angebotsinhalte und -strukturen durch die Teilnehmer sicherzustellen. Zugleich können in diesem Rahmen spezielle Weiterbildungsprojekte entwickelt werden, die den weiteren Ausbau z. B. in Form von Projekten vorantreiben.

In Bielefeld z. B. läßt sich die skizzierte Konzeption im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrern deutscher und ausländischer Kinder illustrieren.

Das Fortbildungsangebot der Universität Bielefeld im Bereich "Migration und Bildung" besteht aus

- einem Zusatzstudiengang für Lehrer, die ausländische Kinder unterrichten
- aus praxisbegleitenden handlungsorientierten Projekten zur schulinternen Lehrerfortbildung
- speziellen punktuellen Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung
- geöffneten Lehrveranstaltungen.

Durch dieses Paket von verschiedenen Veranstaltungstypen, bezogen auf ein Problemfeld, wird der Versuch gemacht, das Theorie- und Praxisproblem in mehrfacher Weise zu organisieren und als einen Rückkopplungsmechanismus von Forschung, Lehre und Anwendung zu institutionalisieren. Konkret haben in Bielefeld über mehrere Schuljahre Projekte zur schulinternen Fortbildung stattgefunden, in deren Mittelpunkt die Beobachtung des Unterrichts mit ausländischen Kindern gestanden hat sowie die anschließende reflexive Auseinandersetzung mit den Beobachtungen. Daraus sind spezielle, thematisch bezogene Angebote zur Lehrerfortbildung entwickelt worden, die schulübergreifend angeboten werden konnten. Zugleich wurden aufgrund der Forschungs- und Entwicklungserfahrungen aus der schulinternen Arbeit Lehrveranstaltungen im Rahmen des Zusatzstudienganges ebenso wie im Rahmen von Lehramts- und Diplomstudiengängen konzipiert, in denen wie-

derum theoretisch die Erfahrungen eingeholt werden sollten, die in den Fortbildungs- und Entwicklungsprozessen vor Ort gewonnen worden waren. Zugleich konnte der Gesamtprozeß unter dem Gesichtspunkt der Verwendung sozialwissenschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Theorien und ihrer Implementationsbedingungen verfolgt werden.

7. Die Beteiligung an den Aufgaben der Fort- und Weiterbildung kann untergliedert werden in den Bereich der Forschung und Entwicklung und in den Bereich der Beteiligung an direkten Angeboten zur Lehrerfort- und -weiterbildung, die ihrerseits wiederum Gegenstand von (evaluativen) Forschungsvorhaben sein können. Die Universitäten könnten mit einer derartigen Auffassung der Fort- und Weiterbildungsaufgabe selbstreflexiv ihr Hauptproblem, das des Bezuges zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, institutionell absichern. Die Beteiligung der Universität an der Lehrerfortbildung ist sogesehen keine zusätzliche Aufgabe, sondern Bestandteil einer um das Theorie-Praxis-Problem zentrierten Lehrerausbildung.

Das Entdifferenzierungsprogramm, das als Gebot zur Kooperation von staatlicher und universitärer Lehrerfortbildung im Gesetz verankert ist, bleibt bislang ein ungeliebtes Anhängsel der Lehrerausbildung - ungeliebt von der Universität selbst, die auf ihre unerledigten Aufgaben in Forschung und Lehre verweisen kann, ungeliebt aber auch von der staatlichen Fortbildung: Die kultusministeriellen Planer sehen durch die von der Universität in Anspruch genommene Autonomie ihre Planungshoheit durchkreuzt, die staatlichen Fortbildner sehen eine Konkurrenz heraufziehen und fürchten um den Bestand oder weiteren Ausbau ihrer Einrichtungen.

Gegen derartige Widerstände könnte sich eine universitäre Lehrerfortbildung im skizzierten Sinne einer integralen Aufgabe der Lehrerausbildung nur durchsetzen, wenn der politische Wille zu einer entsprechenden Reorganisation der

Lehrerausbildung vorhanden wäre. Beim derzeitigen quantitativen Niedergang der Lehrerausbildung wird es dazu jedoch nicht kommen. Eher wird weiter abgebaut und eingespart werden. Daß aber die verbleibenden Lehrerausbildungskapazitäten nun der Lehrerfortbildung gewidmet würden, um kostensparend den Innovationsfluß in Gang zu halten und der sogenannten Vergreisung vorzubeugen, ist schon deshalb nicht realistisch, weil die Universitäten genau in den Bereichen, die aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung aus der Praxis nachgefragt werden, selbst Engpässe und Anpassungsrückstände haben.

F.J. Becker, B. Priebe

Zum Verhältnis von Lehrerfortbildung und Wissenschaften

Die folgenden Thesen sind dazu bestimmt, vor allem die Hochschulangehörigen zu provozieren, ihren Beitrag zur Lehrerfortbildung qualitativ, wissenschaftskritisch und didaktisch umfassend zu formulieren. Allerdings sollen auch die Lehrerfortbildner angeregt werden, auf Grund ihrer Erfahrungen und Reflexionsbemühungen eine Verhältnisbestimmung zu versuchen.

- o Die Lehrerfortbildung (Lfb) ist kein exterritoriales Gelände jenseits der der Wissenschaften, kein bloßes Rezeptionsfeld von Wissenschaftstransfers. Sie bedarf schon bei der Klärung ihrer Voraussetzungen sowie bei der Definition ihrer Aufgaben- und Gegenstandsbereiche der wissenschaftlichen Grundlegung und Beratung. Die Lfb hat kein sachliches Interesse daran, von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen subsumiert und parzelliert sowie für die Transmission jeweils disziplinimmanent gewonnener Erkenntnisstände angeeignet zu werden. Sie ist vielmehr an wissenschaftlicher Selbstbestimmung interessiert, die ihr genuine und nicht extern (z.B. durch Wissenschaften oder Bürokratie) determinierte Bewegungen im eigenen Arbeitsfeld eröffnet. So angelegte Lfb ist auf Wissenschaften angewiesen bei
 - der Klärung ihrer anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen,
 - der Erhebung und Analyse ihrer Bedingungsfelder sowie der Voraussetzungen und der je subjektiven Deutungsmuster der Teilnehmer in der Lfb,
 - der Bereitstellung von Tatsachenkenntnissen bzw. Forschungsständen aus den Wissenschaftsdisziplinen,
 - der Beratung und Gestaltung von Lernprozessen und Organisationsformen in der Lfb (z.B. durch Bereitstellung handlungsrelevanter Mittel, durch die Lehre der Beherrschung von Mitteln, durch Einübung in Zweckentscheidungen, durch kommunikative Implementationen von Problemlösungen),
 - der Evaluation der Fortbildungsarbeit.

- o Die Teilnehmer der Lfb stehen alltagspraktisch in einem intersubjektiv bestimmten Handlungsbezug im Rahmen des intersubjektiv vermittelten gesellschaftlichen Gefüges der Institution Schule und der intersubjektiven Beziehungen innerhalb der Schule. Das Gefüge hat zwar objektive Inhalte - objektiv im Sinne von tatsächlich und intersubjektiv nachvollziehbar, methodisch erfaßbar -, aber nicht unbedingt systematischen Charakter. Externe, durch gesellschaftliche Institutionen formulierte und subjektive Zwecke wirken im Handlungsfeld Schule zusammen. Das Fortbildungsproblem besteht dabei vorrangig in der Klärung der Zwecke selbst, in der Aufhellung von Zweck-Mittel-Relationen und in der Reflexion und Beratung einer veränderten Praxis. Es handelt sich also um ein Interpretationsproblem, um ein Problem wissenschaftlicher Erkenntnis der Fakten und Methoden sowie um ein in der Fortbildung wirkendes Entscheidungs- und Handlungs- bzw. Implementationsproblem.

Unter diesen Vorbedingungen ist die Lfb nicht in einem nur systemimmanenten Theorierahmen der Wissenschaften verrechenbar. Leitende Kategorien sind vielmehr das Verstehensproblem im Handlungsbezug, die Entscheidung über adäquate Zweck-Mittel-Relationen und die Praxisberatung. Über Zwecke kann Wissenschaft nicht allein entscheiden. Ihre Definition ist das Ergebnis interpretativer Arbeit, die zwar systematisch, d.h. nach spezifischen Methoden, angeleitet werden kann, sich aber konkret zwischen einzelnen und in Beziehung auf einzelnes vollzieht.

Die Entscheidung über Inhalte, Methoden, Organisationsformen etc. von Fortbildungsprozessen kann nicht in getrennten Sektoren (Teilnehmerschaft, Wissenschaften, Bürokratie) getroffen werden, sondern nur im rationalen Diskurs über die Handlungsprobleme und die Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaft zu ihrer intellektuellen und praktischen Meisterung zwischen den von Handlungsproblemen betroffenen Lehrern, Lehrerfortbildnern und Wissenschaftsvertretern. Dieser Diskurs, der in Fortbildungsveranstaltungen häufig den Charakter von Lehr-Lern-Gesprächen haben wird, setzt nicht den extern vorbereiteten Wissenschaftler voraus, sondern den Diskursteilnehmer und Berater.

- o Inhalte von Lfb können nur solche wissenschaftlichen Leistungen werden, die über innerwissenschaftliche Kriterien hinaus auch denen des Realitäts- und Handlungsbezugs genügen. Da diese Bezugsebenen grundsätzlich problematischen Charakter haben, kann jedes Engagement nur problematisch sein. Diese Feststellung entspricht auch dem Charakter von Wissenschaften als Systemen hypothetischer Aussagen ohne Apodiktik. Zu fordern ist für die Lfb darum der Verzicht auf wissenschaftsdogmatische Attitüden und objektivistischen Schein. Entsprechend müssen wissenschaftliche Erkenntnisse problemorientiert vermittelt werden. Ihre Relevanz muß sich im Fortbildungsprozeß für die Teilnehmer plausibel ausweisen.
- o Der wissenschaftliche Inhalt bedarf neben der Reduktion der Spezialisierung durch Nachweis der lebensweltlichen Funktion der Erkenntnis - Bestimmung ihrer Reichweite und Leistungsfähigkeit hinsichtlich der innerwissenschaftlich erzeugten Komplexität und Abstraktion.
- o Da Erkenntnisvermittlung in der berufsbegleitenden Qualifizierung in der Regel gegenüber den Wissenschaften frei von sozialen Abhängigkeiten ist und sich damit das von der Praxis her geforderte kritische Verhältnis zu Wissenschaft eher entfalten kann, ist von wissenschaftlicher Vermittlungsarbeit Kritikfähigkeit verlangt.
- o Historisch-genetische Vermittlungsmethoden wissenschaftlicher Inhalte sollten gegenüber systematischen den Vorrang haben, da durch diese einmal der begrenzte Gültigkeitsanspruch wissenschaftlicher Aussagen als innerwissenschaftliches Problem ausgewiesen wird und dadurch auch der Entwicklungsstand jeweils gegenwärtiger Erkenntnis eher eingeschätzt werden kann.
- o Wissenschaftsorientierte Lfb, die den Systematiken der Fachdisziplinen folgt und die jeweils immanent begründete Übernahme von deren Wissensbeständen intendiert, steht in der Gefahr, Lehrer und Schule einer beständigen "normativ gerahmten Defizit-Diagnose" (Klippert u.a.: Ganzheitliche Lehrerfortbildung, 1983, S. 151 ff) zu unterwerfen. Diese Vorgehensweise ist objektivistisch und normativ, weil die Lehrer - als Teilnehmer der Lfb - mit ihren subjektiven Betroffenheiten, Erfahrungen, Deutungsmustern und Interessen gegenüber dem

elaborierten Wissenschaftsangebot nachgeordnet sind. Die Vermittlung zwischen Wissenschafts- und Alltagswissen als Differenzierung von Deutungsmustern ist im Horizont einer normativ gerahmten Defizit-Lehrerfortbildung gefährdet und verkommt leicht zur Privatangelegenheit von Lehrerteilnehmern, die wissenschaftlich irrelevant ist.

- o Wissenschaftliche Selbstbestimmung gewinnt die Lfb durch Orientierung ihrer Strukturen und Funktionen am interpretativen Paradigma. Die Arbeit in Schule und Lfb erfordert im Hinblick auf spezifische Probleme jeweils besondere Wissens- und Handlungskompetenzen, deren Definition und Aneignung von den Situationsbeteiligten in entsprechend strukturierten Prozessen "kommunikativen Handelns" geleistet werden muß. Habermas: (Theorie des kommunikativen Handelns, 1981, Band 2) beschreibt diesen Vorgang als "kooperativen Deutungsprozeß" der jeweiligen Handlungskontexte, dessen Teilnehmer sich unter subjektiven, unter intersubjektiven sozialen und unter objektiven sachbezogenen Aspekten gemeinsame Deutungen ihrer Handlungssituationen erarbeiten.

Interpretativ begründete Lfb organisiert Lernsituationen vorrangig als kooperative Deutungsprozesse, die auf die Differenzierung von Deutungsmustern zielen und weniger auf die Vermittlung kanonisierter Wissensbestände gerichtet sind. Damit sind wissenschaftliche Forschungs- und Erkenntnisstände nicht etwa preisgegeben und abgewertet. Interpretativ angelegte Lfb ist nicht weniger wissenschaftsorientiert als normativ begründete. Gegenüber einer normativ gerahmten Lfb, die eher zu einer Didaktisierung feststehender Lerninhalte, zu geschlossenen Curricula und rezeptiv ausgerichteter Lernorganisation tendiert, ist die interpretativ orientierte Lfb an wissenschaftlich angeleiteten gemeinsamen Sinnverständigungsprozessen und an qualitativen Arbeitsverfahren im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftswissen und subjektiven Alltagswissen interessiert.

- o Die Orientierung am interpretativen Paradigma führt die Lfb zu einem anderen und weitergehenden Einbezug der Wissenschaften gegenüber der bloßen Übernahme fachsystematisch legitimierter Inhaltsbereiche. Die Frage nach den Charakteristika professionellen Handelns in der Lfb bringt die Frage nach dem Stellenwert systematischen Wissens in den Blick, wirft aber vor allem die Frage nach dem je spezifischen Umgang mit systematischem Wissen in der Lfb auf. In einer interpretativ

angelegten Lfb kann die vorrangige Leistung wissenschaftlicher Vermittlung zunächst nur ein interpretierender Beitrag zum Problemhorizont der Teilnehmer und ihrer lebensweltlichen Interpretationsbemühungen sein. Professionelles pädagogisches Handeln in der Lfb stellt sich hier als hermeneutische Kompetenz dar, die herzustellen und anzuwenden wissenschaftlicher Voraussetzungen bedarf.

In Verbindung mit solchem wissenschaftlich begründeten und angeleiteten Verstehen muß professionelles pädagogisches Handeln in der Lfb den spezifischen Einbezug systematischen Wissens leisten und auch auf dem Widerspruch wissenschaftlicher Erkenntnisstände gegenüber den Geltungsansprüchen subjektiver Deutungen der Teilnehmer beharren, um so die Differenzierung von Deutungsmustern zu eröffnen. Kritische Selbstbeschränkung der Wissenschaften gegenüber eigenen dogmatischen Ansprüchen und bloßer innerwissenschaftlicher Systematik darf nicht zum Verzicht des kontrafaktischen Impulses der Wissenschaft führen - kontrafaktisch gegenüber bisherigen Erkenntnissen der Wissenschaften selbst, gegenüber den Deutungsmustern der Rezipienten und deren Verhaltensweisen.

Andererseits erfordert die Aneignung wissenschaftlichen Wissens einen Arbeitskontext kritischer Reflexion, "... in dem Lernziele und Inhalte so formuliert werden, daß sie sich einer unbefragten Übernahme widersetzen und damit den Lernprozeß überhaupt erst als pädagogische Veranstaltung legitimieren." (R. Arnold: *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, 1985, S. 139)

Professionelles pädagogisches Handeln in der Lfb ist über hermeneutische Kompetenz hinaus durch den spezifischen, d.h. kritisch-interpretativen, Einbezug systematischen Wissens bestimmt. Beide Elemente professioneller Fortbildungsarbeit sind konstitutiv auf Wissenschaft angewiesen und drängen auf wissenschaftliche Selbstbestimmung der Lfb.

- o Diskursives und interpretatives Verfahren als prinzipielle Forderungen an wissenschaftliche Vermittlung folgen aus dem inneren Prinzip der Wissenschaftsentwicklung und aus einer grundlegenden Gemeinsamkeit mit den Lernenden. Auch Wissenschaft ruht auf grundlegenden Deutungsmustern der Wirklichkeit auf, indem Wissenschaft sich konstituiert im Anschluß an die Frage: "Welches sind die funda-

mentalen Entitäten, aus denen sich das Universum zusammensetzt?" (Th.S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, 1974, S. 21 f) Wissenschaft interpretiert, wenn auch intersubjektiv kritisch reflektiert, ihre Fakten ähnlich auf Grund eines Weltverständnisses, wie dies die vereinzelte Subjektivität im Rekurs auf ihre lebensweltlichen Erfahrungen tut. Hier findet sich die Grundlage für die gleichgewichtige Kommunikation zwischen den Repräsentanten einer Wissenschaft und den "Rezipienten". Außerdem ist die Wissenschaft in ihren öffentlichen Intentionen, in ihrer Organisation und Aussageform nicht unabhängig vom gesellschaftlich-geschichtlichen Gefüge und den geltenden Sprachmustern. Fundament und gesellschaftlich-geschichtliche Rahmenbedingungen sowie Sprachformen wissenschaftlicher Äußerungen einschließlich der Akzeptanzprobleme der Erkenntnisse müssen im Vermittlungsprozeß verdeutlicht werden.

- o Der Beitrag der Wissenschaft in der Lfb hat auch darin zu bestehen, die Differenz (zwischen praktischen Ansprüchen und Problemstellungen und dem wissenschaftlichen Problemlösungs- und Wissenspotential" (W. Krüger: Wissenschaftliche Weiterbildung, 1984, S. 46) so zu mindern, daß zwischen beiden kognitive Vermittlung möglich ist und die "Rezipienten" in die Lage versetzt werden, ihre Problemstellungen den Wissenschaften verständlich zu formulieren. Für die Praxis folgt daraus die Forderung an die Wissenschaft, die Fähigkeit zu entwickeln, das innerwissenschaftliche Sprachspiel übersteigen zu können - nicht auf Systembegriffe fixiert zu bleiben -, sondern Problemstellungen der Adressaten in wissenschaftliche übersetzen zu können und umgekehrt.
- o Fortbildung - vor allem von bereits wissenschaftlich ausgebildeten und berufserfahrenen Teilnehmern - ist ein Rekonstruktionsort der Wissenschaften im Sinne der Aufhebung ihrer Spezialisierung und zersplitterten Desorganisation, "... um sie besser lernbar, gegenseitig verfügbar und allgemeiner ... kritisierbar zu machen" (H.v.Hentig, Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972).
- o In der Lfb, die es in der Regel mit wissenschaftlich ausgebildeten, berufserfahrenen Teilnehmern zu tun hat, muß sich das Diskussions-

konzept der Wissenschaften selbst abbilden. Durch den in der Regel höheren Aspektreichtum des Praktikers und Lernenden, durch seine Befreiung vom ökonomisch-sozialen Druck und den damit verbundenen Abhängigkeiten als Folge beruflich-materieller Etablierung, durch die lebenspraktische, alltagsweltliche Prüfung und Bewährung des Wissens und durch die damit vielleicht gegebene breitere Kritikfähigkeit der Teilnehmer können sich Didaktik und Methodik weder am empiristisch-positivistischen Modell von Tatsachwissenschaften ausrichten noch einem idealistisch-modelltheoretischen Denken, das wissenschaftsimmanente Widerspruchsfreiheit zum Prinzip erhoben hat.

- o Schulisches Lernen und Lehren steht im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Sozialisierung. Genausowenig wie die Schule damit in der Funktion der Vermittlung gesellschaftlicher Ansprüche - wie auch immer additiv oder total formuliert oder durch Gruppen vertreten - aufgeht, besteht ihre Aufgabe in der Sicherung des Wissenstransfers von den wissenschaftlichen Institutionen in die Gesellschaft. Auch deshalb ist dieser Funktionsbegriff problematisch, weil er Gewißheit, Kontinuität und Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis als gegeben voraussetzt und mit der Etablierung der Wissenschaften auch schon die Klärung ihres Zweckes annimmt. Dieser aber wird außerwissenschaftlich gewonnen (Max Weber), so daß Wissenschaft dort erst ihre Relevanz erweisen müßte, um dann in einem gesellschaftlichen Klärungsprozeß unter Einbeziehung der Repräsentanten des zu Lernenden in Schulen die Transfernotwendigkeiten wie auch die Inhalte und Formen zu begründen.

Literatur zum Schwerpunktthema "Lehrerfortbildung und Hochschule"

- U. Kröll, Lehrerfortbildung als Aufgabe lehrer-
 ausbildender Hochschulen
 - Rahmenkonzept einer Kontaktstelle für
 Lehrerfortbildung -
 Münster (Regensburg Verlag) 1979
- E. Liebau, Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung
 - Perspektiven in einem schwierigen
 Dreiecksverhältnis -
- E. Liebau, Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung
 - Tendenzen und Perspektiven -
 Kassel 1981
- E. Liebau, Untersuchungen zur Realität schulbezogener
 Handlungsforschung
 Dissertationsschrift, Göttingen 1979
- I. N. Sommerkorn
(Hg.), Identität und Hochschule
 Hamburg 1981
- W. Steube, Modelle im Hochschulbereich
 in: A. Neusel, U. Teichler (Hg.),
 Neue Aufgaben der Hochschulen
 Kassel 1980, S. 97 - 109
- W. D. Webler, Hochschule und Region
 - Wechselwirkungen -
 Weinheim 1982

ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN LEHRERFORTBILDUNG UND HOCHSCHULE

1. Vorbemerkung

Seit Bestehen einer staatlichen Lehrerfortbildung wird die personelle Zusammenarbeit zwischen Lehrerfortbildnern und Hochschullehrern gepflegt und hochgehalten. Und in der Tat wäre es paradox, geschähe die Lehrerfortbildung ohne maßgebliche Beteiligung der Hochschulen, wenn gleichzeitig die gesamte Lehrerausbildung in Phase I diesen übertragen ist.

Die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse wird in ganz überwiegendem Maße von Referenten aus dem Hochschulbereich wahrgenommen. Fast ebenso hoch ist der Anteil an erziehungswissenschaftlichen Beiträgen, den Hochschullehrer in der staatlichen Fortbildung erbringen.

Diese Zusammenarbeit stellt eine für beide Seiten durchaus förderliche gegenseitige Information und Kooperation dar.

Charakteristisch ist,

- daß die Zusammenarbeit punktuell erfolgt,
- daß sie personell (zwischen Einzelpersonen), nicht institutionell (generell zwischen Lehrerfortbildungsinstituten und Hochschulen) funktioniert,
- daß es sich fast durchweg um spezielle, detailliert abgesprochene Einzelaufgaben handelt,
- daß die Zusammenarbeit von einer kleinen Gruppe an der Lehrerfortbildung interessierter Hochschullehrer getragen und bestritten wird,
- daß die Zusammenarbeit noch weithin eine Einbahnstraße darstellt, nämlich den Transport des Spezialwissens eines Experten hin zu den Lehrern,
- daß in der Regel - aus Zeitgründen und Gründen der Komplexität des Gegenstandes - Endergebnisse einer Forschungsarbeit vermittelt werden, nicht aber der Weg dorthin,

- daß funktionierende Teams aus Lehrerfortbildungsvertretern und Hochschul-leuten gemeinsame Tätigkeitsfelder im Suchraster vorgegebener Kriterien aufspüren.

2. Sachliche Notwendigkeit

- Kontinuität in der Lehrerfortbildung aller drei Phasen
- besondere Kompetenz der Hochschule in für Lehrer einschlägigen Inhalts-bereichen
- Anbindung des Lehrers an Lehre und Forschung
- Rückkoppelung für die Hochschule aus der Berufspraxis der Lehrer
- Übermittlung von Impulsen für Forschung und Lehre und eventuell Modifi-kation vorliegender Forschungsergebnisse aus den handlungsorientierten Bezugswissenschaften im Umfeld "Schüler, Lehrer, Unterricht"
- Kompetenzzufuhr für die Lehrerfortbildner selbst
- Anbahnung und Erhaltung der Reflexion über Inhalte und Methoden der Lehrerfortbildung
- Effizienzuntersuchungen und wissenschaftliche Begleitungen von Einzel-veranstaltungen und der gesamten Lehrerfortbildung

3. Inhalte

- Aktualisierung aller Inhalte, die in Phase I der Lehrerbildung behandelt werden (unter Beachtung der Änderung des Adressaten vom Studenten zum praxiserfahrenen Lehrer)
- erziehungswissenschaftliche Anteile der Phase II unter dem speziellen Aspekt der Anwendbarkeit und Handlungsorientierung
- spezifische Bereiche aus Lehre und Forschung, die der Berufsbegleitung der Lehrer dienen, z.B. aktuelle Entwicklungen, Beschäftigungssituation, Beratung u.ä.
- Inhalte von Ergänzungs- und Erweiterungsstudienlehrgängen der im Dienst befindlichen Lehrer

4. Formen der Mitwirkung von Hochschulen in der Lehrerfortbildung

4.1 Die Hochschullehrer als Referenten und Team-Mitglieder

Dabei sind die inhaltlichen Schwerpunkte und die didaktischen Ziele primär nach dem Bedarf der Schule und Lehrer von der Lehrerfortbildung zu setzen.

4.2 Hochschullehrer als Mitarbeiter bei der Konzeption der Lehrgänge

Wissenschaftliche Beratung bei der Konzeption von Lehrgängen, z.B. bei der Planung von Fortbildungslehrgängen, die fehlende Fachstudien ersetzen. (In einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland laufen diese Lehrgänge unter dem Begriff "Weiterbildung".)

4.3 Hochschullehrer als fachliche und wissenschaftliche Berater in Arbeitsgruppen von Lehrern

Hier ist es ihre Aufgabe, durch verschiedene Kurzbeiträge Innovationen in die Gruppe zu tragen. Darüberhinaus leisten sie im Team mit den Lehrern Entwicklungsarbeit, z.B. durch die Erstellung von Unterrichtsmodellen. Schließlich sind sie an der Planungsarbeit der Lehrergruppe beteiligt.

Diese so vielfältige Aufgabe ist nur möglich, wenn diese Damen und Herren kontinuierlich an den Sitzungen der Arbeitsgruppen teilnehmen.

4.4 Hochschullehrer mit dem Auftrag der Evaluation von Aktivitäten der Lehrerfortbildung

Damit eng verbunden ist die Beratung pädagogischer Mitarbeiter und der Leitung von Lehrerfortbildungsinstituten.

4.5 Hochschullehrer als Wissenschaftler in der internen Fortbildung der Fortbildner

In diesem Rahmen wurden verschiedene Formen der Zusammenarbeit erprobt:

- o Vortragsveranstaltungen zur Innovationserhöhung
- o pädagogische Entwicklungsarbeit (z.B. über Strukturmodelle von Unterrichtsmodellen)
- o Fragen der Didaktik der Lehrerfortbildung und Erwachsenenpädagogik

4.6 Hochschullehrer als wissenschaftlicher Berater der Fachreferenten

Die Beratung bezieht sich auf die Planung von Projekten und auf Entscheidungen zur Schwerpunktsetzung in der Arbeit eines einzelnen Referenten. Außerdem findet ein gegenseitiger Informationsaustausch statt.

4.7 Eigene Fortbildungsangebote an Hochschulen

Daneben gibt es ein eigenständiges, in den letzten Jahren stark angewachsenes Angebot von Fortbildungsveranstaltungen der Hochschulen, deren Koordinierung unter sich und mit den Zielsetzungen der zentralen staatlichen Lehrerfortbildung eine Zukunftsaufgabe sein wird. Gegenwärtig können Lehrer dieses Angebot in der unterrichtsfreien Zeit wahrnehmen. Ausnahmen werden vom Kultusministerium einzeln nach Maßgabe der Dringlichkeit und des inhaltlichen Angebots genehmigt. Einzelgenehmigung pro Veranstaltung ist nötig.

Nach Absprache mit den Kultusbehörden bzw. Lehrerfortbildungsinstituten führen Hochschulen spezifische Lehrerkurse zum Erwerb einer (begrenzten) Fakultas in einem neuen Fach durch.

4.8 Kooperation mit regionaler Fortbildung

Die Hochschulen führen in Einzelfällen in Kooperation mit den regionalen Fortbildungsträgern Lehrerfortbildungsveranstaltungen durch. Die inhaltliche Koordination dieser Veranstaltungen ist ebenfalls Zukunftsaufgabe der zentralen Lehrerfortbildungsinstitute.

4.9 Kooperation in der schulinternen Lehrerfortbildung

Pädagogische, fachliche und methodisch-didaktische Fragen und Phänomene können in gemeinsamer Bemühung mit den Lehrern vor Ort (z.B. in Fachkonferenzen) angegangen und den besonderen Gegebenheiten einer Schule und einer Lerngruppe entsprechend aufgearbeitet werden.

Neben den praktizierten Formen der Zusammenarbeit, vor allem der Vermittlung von Forschungsergebnissen von der Hochschule zur Lehrerfortbildung wären paritätische Formen der Zusammenarbeit in der Zukunft denkbar, z.B. gemeinsame Forschungsprojekte, Langzeitstudien zur Lehrerbildung u.a. der Verhaltensqualifizierung von Lehrern (z.B. in Werterziehung).

5. Zusammenarbeit in der Weiterbildung zwischen Lehrerfortbildungsinstitut und Hochschullehrer

5.1 Gemeinsame Erstellung inhaltlicher Konzepte von Ergänzungs- und Erweiterungsstudiengängen für Lehrer auf der Basis vorhandener staatlicher Prüfungsordnungen

- 5.2 Gemeinsame Erarbeitung realisierbarer Organisations- und Kooperationsformen (in Langzeit-Kurssequenzen)
- 5.3 Gemeinsame Erarbeitung und/oder Sichtung von schriftlichen Studienmaterialien und Fachliteratur
- 5.4 Gemeinsame Realisierung der Präsenzphasen unter verantwortlicher Leitung der Lehrerfortbildungsinstitute bzw. unter Leitung der Hochschulen
- 5.5 Gemeinsame Prüfertätigkeit
- 5.6 Evaluation und Modifizierung der Konzepte
6. Perspektiven der Zusammenarbeit
 - 6.1 Die institutionalisierte Lehrerfortbildung will
 - keine institutionelle Anbindung an eine Hochschule, sondern personelle Zusammenarbeit mit allen geeigneten und interessierten Hochschullehrern,
 - eine freie Auswahlmöglichkeit der Referenten aus den Hochschulen, damit sie den hohen Anspruch der Lehrer nach adressatenspezifischer, praxisrelevanter Information decken kann,
 - die bisherige gute Zusammenarbeit weiter ausbauen personell und inhaltlich
 - 6.2 Die Hochschule sollte bedenken:
 - Die Praxisnähe der Lehrerfortbildung muß absolut gesichert werden, d.h. zu vermittelnde Theoriekonzepte sind auf ihre Umsetzbarkeit in die pädagogische Praxis zu hinterfragen.
 - Die Diagnose des Bedarfs - von Praktikern der Schule und Lehrerfortbildnern vorgenommen - muß das Angebot bestimmen, nicht Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit, die für die Schulpraxis sekundärer Art sind. Die Berufung auf die Freiheit der Lehre kann keine Basis für eine Kooperation in der Lehrerfortbildung sein.
 - Die Sicherstellung des Unterrichts erfordert, daß die Hochschulen nie von sich aus Lehrer vom Unterricht abziehen können, daß sie die unterrichtsfreie Zeit oder die bisher gepflegte Kooperation mit staatlichen Trägern nützen.

- Ohne engste Kooperation, die für jedes Projekt abgesprochen sein müßte, und ohne enge Koordination mit der staatlichen Lehrerfortbildung wird eine inhaltliche Ausrichtung der Lehrerfortbildung auf die Bildungs- und Erziehungsziele unserer Schulen landesweit schwerlich sicherzustellen sein.

Eine stärkere Institutionalisierung der Koordination zwischen Hochschulen und Fortbildungsinstituten - als Möglichkeit, nicht als Zwang gedacht - könnte ein "Umschlagplatz" an Ideen, Konzeptionen, Vermittlungsformen im genuinen Zuständigkeits- und Arbeitsbereich der Partner werden.

ZUR DISKUSSION GESTELLT

Zum "Sabbatjahr" hat eine öffentliche Diskussion eingesetzt. Der Vorstand des DVLFB möchte die Mitglieder mit einigen Gedanken anregen, diese Diskussion mit zu führen und im Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung zu entwickeln.

Das "Sabbatjahr", ein Fort- und Weiterbildungsjahr für Lehrer nach sechs Jahren Berufstätigkeit, wie es seit einiger Zeit in der öffentlichen Diskussion ist, stellt aus der Sicht des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (DVLFB) eine wesentliche Möglichkeit der Intensivierung von Fort- und Weiterbildung dar, die helfen kann,

die Berufstätigkeit von Lehrern durch selbstgewählte Fortbildung über längere Zeiträume weiter zu qualifizieren;

die Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Lehrer zu erweitern;

den Zusammenhang der Generationen in der Schule, der durch den Einstellungsstopp für junge Lehrer über Jahre hinaus gefährdet erscheint, zu verbessern;

die Zusammenarbeit von Einrichtungen für Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu fördern.

Die Einführung eines Fortbildungsjahres, das in einigen Bereichen schon länger praktiziert wird, ersetzt nicht die laufende Lehrerfortbildung und -weiterbildung.

Ein Fortbildungsjahr ermöglicht den Lehrern grundsätzlich neue Orientierungen durch Erfahrungsveränderungen (auch in außerschulischen Bereichen), Ergänzungen und Vertiefungen wissenschaftlicher und schulpraktischer Erkenntnisse und Erweiterung sozialer Beziehungen. Es stellt damit eine substantiell eigene Form der Fort- und Weiterbildung dar.

Der DVLFB schlägt vor, möglichst bald Modelle zur Erprobung des "Sabbatjahres" zu erarbeiten und Versuche zu beginnen, damit durch Erfahrungen gesicherte Hinweise für eine breitere Einführung gewonnen werden können.

In solchen Versuchen sollte ein breites Spektrum von Fort- und Weiterbildungstätigkeiten unterschiedlicher Träger erprobt werden, das geeignet ist, den Berufsauftrag der Lehrer in Unterricht und Erziehung zu fördern.

Es wird empfohlen, dabei Modelle der Mitbestimmung in der Verwaltung sowohl der nötigen Finanzfonds als auch der Fort- und Weiterbildungsinhalte zu berücksichtigen.

Die Mitglieder werden gebeten, Erfahrungen, Vorstellungen, Kataloge von Inhalten zum Fortbildungsjahr usw. über den Vorstand auszutauschen. Auf der nächsten überregionalen Fachtagung vom 19. - 23.5.1986 in Loccum soll zu dem Thema ein Forum eingerichtet werden.

AUS DER BÜCHERKISTE

1. REZENSIONEN

Meyer, Rolf: Lehrerfortbildung und Evaluation

- Eine Untersuchung zur Evaluation in der Lehrerfortbildung in Niedersachsen,
Hildesheim 1985, 474 Seiten

"Die beiden Bereiche 'Didaktik der Lehrerfortbildung' und 'Evaluation in der Lehrerfortbildung' werden im Spiegel der wissenschaftlichen Diskussion betrachtet (Kapitel 2 und 3) und auf die praktische Arbeit des NLI bezogen (Kapitel 4)" (S. 4). Mit diesem Satz skizziert der Autor in der Einleitung den Inhalt seiner Dissertation, die seit Juli 1985 in allen Universitätsbibliotheken ausleihbar ist. Den Hauptteil der Untersuchung bildet das Kapitel 4, dessen Ziel es ist, "... die Evaluation in der Arbeit des NLI zu beschreiben, zu systematisieren, unter ausgewählten Aspekten zu analysieren und Schlußfolgerungen für die Weiterentwicklung dieses Arbeitsbereichs ... zu ziehen" (S. 440). Die Arbeit, die methodologisch den Grundsätzen der Hermeneutik verpflichtet ist, versteht sich als ein Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion und Reflexion von Fortbildungspraxis. Damit fügt sie sich ein in die Reihe der bisher noch relativ wenigen Untersuchungen zu diesem Bildungsbereich, der auf dem Hintergrund reduzierter Lehrerausbildungskapazität zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Praxis der Lehrerfortbildung - das heißt für Rolf Meyer "Regelkreis" zwischen Planung, Durchführung und Auswertung (Evaluation) von Fortbildung. Der zuletzt genannte Aspekt gerät dabei seinen Beobachtungen zufolge bei der Arbeit eines hauptberuflichen Fortbildners zuweilen leicht in den Hintergrund. Er folgert dies nicht nur aus der entsprechenden Literatur, sondern vorwiegend aus seinem eigenen Erleben als Dezernent am Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI). Dementsprechend erfahren die Leser sehr viel aufschlußreiche Einzelheiten aus der niedersächsischen Lehrerfortbildung, die auch oder gerade über die Landesgrenzen hinaus von Interesse sein werden.

In einer der zahlreichen tabellarischen Übersichten werden die Arbeitsbereiche des NLI mit ihren konzeptionellen Ansätzen veranschaulicht: zentrale Lehrerfortbildung, regionale Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung, Kursleiterfortbildung und Publikationen. Im Kapitel 4 wird schwerpunktmäßig die zentrale Lehrerfortbildung herausgegriffen und unter dem Aspekt der Auswertung fortbildungsdidaktisch und evaluationstheoretisch analysiert. In den Blick genommen werden hierfür die drei Evaluationsfelder in der Lehrerfortbildung: Planungsfeld (Institut), Einflußfeld (Kurse), Anwendungsfeld (Schule). Dabei wird von folgender vorläufigen Definition der Evaluation ausgegangen: "Der Arbeitsbegriff 'Evaluation' meint hier die mit wissenschaftlichen Methoden betriebene Beschreibung, Darstellung, Interpretation und Bewertung der Lehrerfortbildungsarbeit" (S. 19). Hierin ist eine weite Begriffsbestimmung vorgenommen, die an anderer Stelle verkürzt und treffend als "institutionalisierte Selbstkritik", also "ständige Evaluation der eigenen Arbeit" (S. 346) umrissen wird. Der Autor setzt damit sich selbst und allen an Fortbildung Beteiligten einen hohen Anspruch, der seinen Ausdruck nicht zuletzt auch im Institutscharakter des NLI findet. Hiermit ist das Selbstverständnis der Landeseinrichtung angesprochen, das in mehreren Abschnitten der vorliegenden Arbeit reflektiert wird. Dies wird z.B. deutlich in den Zusammenfassungen, die jedes Kapitel in seinen Grundaussagen abschließen und im Schlußteil, in dem fünf "Perspektiven zur Entwicklung und zur Evaluation in der Lehrerfortbildung" aufgezeigt werden: öffentliche Diskussion / Reflexion / Qualität / Zusammenarbeit mit Hochschulen / Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildung. In diesen Stichworten wird deutlich, was das NLI nach Meinung des Verfassers sein soll: ein "ministeriumnahes" Institut, in dem von professionellen Lehrerfortbildnern mit begründeten Verfahren Lehrerfortbildung geplant, durchgeführt und ausgewertet wird. Dazu gehört auch der ständige Einbezug von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern (auch Hochschullehrern), die als Kursleiter und Referenten aktiv die Fortbildungsangebote mitgestalten. Diese Teilhabe zu ermöglichen und immer neu dafür zu motivieren, ist eine der Daueraufgaben des Instituts neben der Beantwortung der noch offenen Fragen, die der Autor selbstkritisch am Ende seiner Arbeit aufzeigt.

Dafür sollten unterschiedlichste Gelegenheiten genutzt werden; vielleicht kann die Lektüre der fünf in verständlicher, "lehremaher" Sprache geschriebenen Kapitel (Rolf Meyer ist Realschullehrer und Diplompädagoge) kritische Rückmeldungen im Sinne des beschriebenen "Regelkreises" hervorrufen - auch unter den Mitgliedern des DVLFB?



Lehrerteam der HILF-Außenstelle Fulda präsentiert unkonventionelles Schulbuch zur
Fuldaer Klostersgeschichte

"Grüß Gott, mein Name ist Bruder Hatto. - ich bin heute Dein Fremdenführer und werde Dich durch dieses Arbeitsheft begleiten - immer wenn's knifflig wird, bin ich zur Stelle und helf' Dir über die Schwelle."

So launig beginnt ein illustriertes Lese- und Arbeitsheft über die Anfänge des Klosters Fulda, erstellt von einer Lehrerarbeitsgruppe der Außenstelle Fulda des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung. Der verständnisvoll lächelnde Mönch Hatto lädt zum Gang durch die Fuldaer Regionalgeschichte ein, aber nicht nur als dekorative Pfortnerfigur. Er begleitet den Leser mal aufmunternd, mal Fragen stellend, mal kritisch anmerkend und hinterfragend. Er ist der erkenntnisleitende gute Geist des Schülerarbeitsheftes.

Daß er sich in dieser Rolle wohlfühlt, ist ihm nicht zu verdenken, denn er führt durch ein Arbeitsheft, das sich aus dem Rahmen der sonst Marktüblichen auffallend abhebt. Er kann sich fast wie im 10. Jahrhundert zu Hause fühlen, gibt ihm doch die Gestaltung des Heftes das Gefühl, in einem mittelalterlichen Kodex zu blättern: Quellentexte in karolingischen Minuskel und in unterschiedlichen Schreibvarianten mühevoll von Hand auf Pergamentrolle geschrieben; jede Seite liebevoll illustriert in der Tradition karolingischer Buchmalerei; altertümliche Karten helfen bei der geographischen Orientierung, sind auszuwerten und auszugestalten, keine Seite gleicht in der Aufmachung der anderen; INFO-Texte - nur diese sind mit Schreibmaschine geschrieben - sind Verständnisbrücke zwischen einzelnen Kapiteln, geben Erläuterungen und nachdenkliche Hinweise.

Allerdings, diese Einführung in Fragen der Gründung des Klosters Fulda, der Christianisierung Germaniens und der Politik und Verwaltung des Frankenreiches ist kein Spaziergang.

Immer wieder weist eine zeigefingernde Hand oder ein Gänsekiel im Tintenfaß den Schüler drauf hin, daß er nicht in einem Bilderbuch blättert. Hier sind Fragen zu den Quellentexten zu beantworten, wird Hypothesenbildung verlangt, müssen Begründungen gegeben werden. Daß der Schüler auch mit Farbe und Phantasie dem Heft seine eigene Noten geben kann, mag zusätzlich motivieren. Klosterbruder Hatto tut mit verschmitztem Augenzwinkern das Seine.

Dr. Michael Imhoff, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Außenstelle Fulda

Böhmer, Maria: Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung
Entwicklung, Strukturen und Innovationen
Beltz Forschungsberichte 1983

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um die Habilitationsschrift von Maria Böhmer im Fachbereich Pädagogik an der Universität Mainz.

Es enthält neben einer historisch-systematischen Darstellung der Lehrerfortbildung eine organisationstheoretische Analyse der Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt Professionalisierung sowie die Darstellung einer kooperativen Lehrerfortbildung, womit die Verschränkung von Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung gemeint ist, wie es in der Modellkonzeption Regionaler Pädagogischer Zentren grundgelegt ist. Dazu werden zwei Modellversuche detailliert von ihrer ehemaligen Zielsetzung bis zum Zielwandel nach Jahren der Modellerfahrung beschrieben:

- o Regionale Lehrerfortbildung in Hessen (RELF)
- o Regionales Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach

Beide Modellversuche lassen Folgerungen für die Gestaltung dezentral strukturierter, unmittelbarer Lehrerfortbildung zu, die an den Prinzipien Schulnähe, Autonomie und Kooperation ausgerichtet sind.

Vor allem ist es die Schulnähe, die die Arbeit eines regional arbeitenden Zentrums auszeichnet. Sie ist die Grundlage für eine räumliche und inhaltliche Kooperation mit den Schulen einer Region. Schulnähe ermöglicht die Einrichtung von Außenstellen, wie es beim Regionalen Pädagogischen Zentrum im fast wünschenswerten Umfang geschehen ist. Dabei tritt dezentrale Fortbildung immer teilnehmerzentriert auf.

Für die Autorin heißt es nicht zentrale oder dezentrale (regionale) Lehrerfortbildung. Staatliche Lehrerfortbildung ist nach Böhmer als Verbundsystem zentraler und dezentraler Einrichtungen mit jeweils spezifischen Aufgaben zu strukturieren.

Insbesondere für in der Lehrerfortbildung Tätige ist das Buch eine anregende Lektüre.

Eckhard Hilgers
Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz

F. Buchberger, H. Seel (Hg.): Lehrerbildung für die Schulreform
Materialien der 9. ATEE-Konferenz
Brüssel, Linz, 1985 (Band 1)

F. Buchberger, H. Seel (Hg.): Materialien zur Lehrerbildung für
die Schulreform
Brüssel, Linz, 1985 (Band 2)

Neben der Vorgabe neuer Ziel- und Aufgabenstellungen für Schule und Unterricht - wie sie durch die Schulreform geleistet wurde - wird die Lehrerbildung in diesem Band als die notwendige komplementäre Seite dieser Schulreform verstanden. Erst durch sie erwerben Lehrer jene didaktischen, curricularen, kommunikativen und evaluativen Kompetenzen, die für eine tatsächliche Erneuerung von Schule notwendig sind.

Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, wurde die 9. ATEE-Konferenz 1984 durchgeführt. Die nun vorliegende Konferenzdokumentation hat es sich zum Ziel gemacht, in zwei Bänden einen Teil jener umfangreichen und vielfältigen Einsichten, Erfahrungen und Ergebnisse dieser Tagung zu sichern.

Dazu werden im ersten Teil von Band 1 (Lehrerbildung für die Schulreform) die Hauptreferate wiedergegeben, die als Plenarvorträge gehalten wurden. Bereits hier zeigt sich die große Bandbreite der Themenbereiche, die im zweiten Teil detaillierter aufgeschlüsselt werden.

Die Auswahl der Arbeitsgruppenberichte (Teil 2) enthält übergreifende Fragestellungen, z.B. "Allgemeine Fragen zur Theorie der Lehrerbildung" oder "Verrechtlichung der Schule und ihre Folgen für die Arbeit des Lehrers". Die Mehrzahl der Berichte bezieht sich jedoch auf konkrete Einzelfragen, z.B. "In Service Education of Biology Teachers in Health Education" oder "The Position of Welsh in the Schools of Wales". Dabei sind die Einzelfragen so zahlreich und verschiedenartig, daß wohl jede Leserin und jeder Leser bei der Lektüre dieses Buches seinen Interessen nachkommen kann.

Die Plenarvorträge sind zwar sowohl in Englisch als auch in Französisch und Deutsch wiedergegeben, die Arbeitsgruppenberichte sind jedoch in englischer oder deutscher Sprache verfaßt.

Der zweite Band (Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform) enthält in seinem ersten Teil das Grundsatzreferat von H. Seel "Lehrerbildung für die Schulreform", in dem grundlegende Positionen, Probleme und Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Der zweite Teil des Bandes ist in folgende fünf Hauptteile gegliedert: Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Zusammenhänge zwischen der Schule als Institution und dem Handeln von Lehrern, Neue Aufgaben in der Schule. Diese Abschnitte beinhalten ausgewählte Beiträge und in der Regel die dazugehörigen Erörterungen aus den Arbeitsgruppen.

Diese Sammlung von insgesamt 31 Aufsätzen entstammt ausschließlich der Feder österreichischer Autoren und stellt in besonderer Weise die österreichische Situation dar.

Dieser Band ist ausschließlich in deutscher Sprache geschrieben.

Ute Rampillon
Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz

2. NEUERSCHEINUNGEN

- Comenius-Institut Münster,
Ev. Akademie Loccum (Hg.),
Bildungsziel: Studierfähigkeit?
Zur Auseinandersetzung um die Reform
der gymnasialen Oberstufe
Tagungsdokumentation
Münster (Comenius Institut) 1983, 9,00 DM
- GEW Nordrhein-Westfalen (Hg.),
Regionale Lehrerfortbildung
Möglichkeiten und Chancen des Regionali-
sierungsmodells in Nordrhein-Westfalen
Dokumentation eines Expertenhearings
Essen 1985
- GEW Niedersachsen,
Ev. Akademie Loccum (Hg.),
Für die Zukunft lernen
Der Beitrag der Werterziehung in
der Schule
Wolfsburg 1985
Zu beziehen über Comenius-Institut Münster
- K. Goßmann (Hg.),
Lernen für die Zukunft
Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis
der gymnasialen Oberstufe
Münster (Comenius Institut) 1985, 10,00 DM
- H. Klippert,
Projekt-Wochen
Arbeits- und Planungshilfen für Lehrer
und Schulkollegien
Weinheim, Basel (Beltz) 1985, 12,00 DM
- Pädagogisches Institut
der Stadt Nürnberg (Hg.),
Nürnberger Lehrer-Zeitschrift
Nr. 1, Sept. - Dez. 1985
- L. Wannemacher,
Literaturdokumentation zu theoretischen
und praktischen Entwicklungen in der
Lehrerfortbildung und -weiterbildung
1975 - 1983
Universität Gesamthochschule Essen
Zentralstelle für Weiterbildung, o.J.

Tagungen und Termine

- 14.-16.2.1986 Bundesfachtagung Gesamtschule der GEW (Bildungszentrum Kirkel der Arbeitskammer des Saarlandes); u.a. mit einer Arbeitsgruppe "Gesamtschul-spezifische Lehreraus- und fortbildung".
- 17.-21.2.1986 9. Internationale Schulausstellung (INTERSCHUL) in Dortmund (Auskunft: Westfalenhalle, Rheinlanddamm 200, 4600 Dortmund 1)
- 28.2.-2.3.'86 Praktisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht, Tagung der AG "Naturwissenschaften Sozial" in Zusammenarbeit mit der GHS Kassel auf Schloß Gravensburg, Fritzlar 5 - Züschen (Auskunft: Lutz Stäudel, GHS Kassel, FB 19, Heinrich-Plett-Str. 40, 35 Kassel)
- 11.-14.3.1986 Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache (IdS) zum Thema: "Sprachtheorie" (Auskunft: IdS, Postfach 5409, 6800 Mannheim)
- 10.-11.3.1986 Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Anwendung, Fachkongreß mit Foren, Hannover-Messe CeBIT '86 (Auskunft: Institut für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Rathausallee 12, 5205 Sankt Augustin 1)
- 24.-26.3.1986 Bundeskongreß des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF) in Münster/Westfalen (Auskunft: Dr. F.J. Zapp, Hedwigstr. 4, 8000 München 19)
- 19.-23.5.1986 6. Oberregionale Fachtagung zur Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des Deutschen Vereins in der Ev. Akademie Loccum (Arbeitsthema: "Lehrerfortbildung für 'gute' Schulen") (Auskunft: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI), z. H. Herrn Dr. Spiegel, Postfach 161, 3000 Hannover 1; Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe: Günter Kieper, Gesamtseminar Köln, Claudiusstr. 1, 5000 Köln 1; Vorsitzender des DVLF: Christoph Edelhoff, Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, 3501 Fulda 1)
- 21.5.1986 Mitgliederversammlung des DVLF in Loccum
- 15.-20.9.1986 20. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V., Thema: "Studien-seminar und Lehrerfortbildung", in Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung), (Auskunft: Dr. K. Lohmann, An den drei Pfosten 8, 5900 Siegen)

AUS DER ARBEIT DES DVLFb:

- ▶ Die Vorbereitungsgruppe für die nächste Fachtagung des DVLFb hat inzwischen das Rahmenthema festgelegt. Es lautet: "Lehrerfortbildung für 'gute' Schulen" (Arbeitstitel).
Durchgeführt wird die Tagung vom 19. Mai 1986 bis 23. Mai 1986 in Loccum /Niedersachsen. Anmeldungen für Beiträge können bereits über den Vorstand entgegengenommen werden. Die Einladung, wie auch genauere Informationen, werden allen Mitgliedern gesondert zugesandt werden.

- ▶ In der Nr. 9/85 unserer Informationsschrift lag ein Faltblatt zur Information über den DVLFb. Weitere Exemplare dieses Faltblattes können kostenlos angefordert werden.

- ▶ Themen, die in den nächsten Informationsschriften aufgegriffen werden sollen, sind u.a.
 - das Sabbatjahr
 - die regionale Lehrerfortbildung.Wir möchten unsere Mitglieder anregen, weitere Themenvorschläge wie auch Beiträge für unser Info einzureichen, um einen Gedankenaustausch untereinander auch außerhalb der Fachtagungen zu ermöglichen.

- ▶ Auf Anregungen aus Mitgliederkreisen möchten wir unserer Informationsschrift einen griffigen und vor allem leichter zitierbaren Namen geben. Für Vorschläge und Tips sind wir sehr dankbar. Sie sollten nach Möglichkeit bis zum 1.3.1986 bei Mitgliedern des Vorstandes eingereicht werden.