

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: *Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven*

Vorsitzender: *Hans-Joachim Reincke, Felix-Dahn-Str. 3, 2000 Hamburg 6*

I N F O R M A T I O N E N

Nr. 3/1981

SCHRIFTFÜHRUNG:

Eveline M ü s e r , Hamburg
Ulrich K r ö l l , Münster
Arno S c h m i d t , Hannover

*Vorstand: Hans-Joachim Reincke, Hamburg; Karl Klezok, München; Walter Link, Bremerhaven; Dr. Franz-Josef Becker, Köln;
Christoph Edelhoff, Kassel; Dr. Ulrich Kröll, Münster; Eveline Müser, Hamburg; Prof. Dr. Karl-Heinz Rebel, Tübingen; Dr. Arno Schmidt, Hannover*

INHALTSVERZEICHNIS

SEITE

VORBEMERKUNG UND BITTE DER SCHRIFTFLEITUNG

DISKUSSIONSBEITRÄGE ZUM THEMA:

HOCHSCHULE UND LEHRERFORTBILDUNG

1

REZENSIONEN

5

MITTEILUNGEN UND INFORMATIONEN

9

Vorbemerkung und Bitte der Schriftleitung

Wie bereits in der letzten Ausgabe angekündigt, befaßt sich die 3. Nummer der Informationen des Fördervereins mit einem Schwerpunktthema: *Hochschule und Lehrerfortbildung*. Drei Autoren stellen dazu ihre Einschätzungen und Perspektiven zur Diskussion.

Bei den Rezensionen ist der Akzent auf Neuerscheinungen zur Didaktik der Lehrerfortbildung gelegt worden, die in jüngster Zeit - auch in einer ganzen Reihe von Aufsätzen - aus dem Kreis der Kollegen in Grundzügen formuliert und experimentell weiterentwickelt worden ist.

Die Schriftleitung schließt mit der erneuten dringenden Bitte an Sie, an der Gestaltung dieses bescheidenen Diskussionsforums der Lehrerfortbildung mitzuwirken. Wir bitten Sie

- um Leserbriefe, um Kritik, um Anregungen für unsere Weiterarbeit (evtl. für eine neue Rubrik "Eingesandt"),
- um Grundsatzbeiträge oder Praxisberichte (für zukünftige Themenschwerpunkte),
- um aktuelle Informationen aus Ihrem Bundesland oder Ihrer Lehrerfortbildungseinrichtung und
- um Rezensionen von Büchern unseres Berufsfeldes - wir wollen uns auch bei Verlagen verwenden, falls Sie einen bestimmten Rezensionswunsch haben.

Die Kontaktadresse der Schriftleitung ist:

Eveline M ü s e r , Institut für Lehrerfortbildung Hamburg,
Felix-Dahn-Str. 3, 2000 Hamburg 6.

Eveline M ü s e r
Ulrich K r ö l l
Arno S c h m i d t

DISKUSSIONSBEITRÄGE ZUM THEMA:

Hochschule und Lehrerfortbildung

Angela G e n g e r

Wissenschaftsorientierte Fortbildung -
praxisorientierte Wissenschaft. Beschreibung
eines Verhältnisses.

Eine der unumgänglichen Aufgaben von Lehrerfortbildung ist die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und des Diskussionsstandes eines Faches an praktizierende Lehrer. Dies wirft insbesondere in solchen Bundesländern Probleme auf, in denen die Lehrerfortbildung ausschließlich einer staatlichen Institution zugewiesen wird (z.B. den Gesamtseminaren in Nordrhein-Westfalen). Dadurch wird der an die Hochschulen dieses Bundeslandes ergangene Auftrag, Fortbildung und Weiterbildung zu betreiben, institutionell erschwert, wenn nicht gar in den Bereich der Freizeit verwiesen.

Fortbildner selbst stehen den Hochschulen eher abwartend bis abwehrend gegenüber. Meine These ist, daß es jedoch gute Gründe gibt, die Zusammenarbeit zwischen Fortbildnern und Hochschullehrern zu suchen. Für Hochschule und Fortbildung lassen sich einige Voraussetzungen fortbildenden Handelns beschreiben, die im folgenden skizziert und beispielhaft erörtert werden.

Der Bezugspunkt für die Praktiker ist die Praxis

Ein großer Teil der Lehrerfortbildner rekrutiert sich aus der Lehrerschaft. Darin liegt ein entscheidender Vorteil: Die meisten Fortbildner kennen das Berufsfeld der Zielgruppe Lehrer aus eigener Berufspraxis - das heißt zumindest aus subjektiv verarbeiteter Anschauung.

Nicht übertragbar, aber aufschlußreich sind die vom IPN erhobenen Ergebnisse zur Zusammensetzung von Fortbildnern im Bereich der Naturwissenschaften. 40% der Fortbildner in den Naturwissenschaften haben einen zusätzlichen Arbeitsbereich. Als typisch erscheinen die Abschlüsse der Fortbildner: 37% sind promoviert, 25% haben ein Diplom, 9% sind gar habilitiert. Nur 6% verfügen dagegen über eine zusätzliche pädagogische Ausbildung. 86% der Befragten haben unterrichtet oder unterrichten noch. Die Unterrichtserfahrung liegt im Durchschnitt bei 12,5 Jahren.

Dennoch beginnen sie in der Fortbildung als Autodidakten. Erstens gibt es kein Fortbildungscurriculum oder irgendeine Art von Rahmenplänen, nach denen Entscheidungen über Inhalte und Themen von

Lehrerfortbildung zu fällen wären.

Zweitens ist für den Fortbildner eine Übertragung der Perspektive: Lehrer - Schüler auf die Situation: Lehrerfortbildner - Lehrer nicht problemlos möglich, denn es gibt zweifellos einen Unterschied, ob ich für eine Praxis lehre, die die Heranwachsenden nur gedanklich antizipieren können (z.B. historisch-politische Lerninhalte oder auch sprachliche und mathematische Wissensbestände); oder ob Erwachsene in einen Lernprozeß eintreten, die selbst Lehrererfahrungen mit Heranwachsenden haben und auch beruflich für das Lehren ausgebildet sind.

Auf den ersten Blick haben es Hochschullehrer besser. Sie können sich auf den erreichten Entwicklungsstand ihrer Wissenschaft als Ansatz und Rahmen ihrer Weiterbildungstätigkeit beziehen. Sie haben es andererseits schwerer, weil sie das Feld, aus dem der Erwachsene kommt, häufig nur aus der eigenen Kindheit und Jugend, durch die eigenen Kinder oder aus der Literatur kennen. Viele Hochschullehrer erfahren den Praktiker als den Wissenschaft verkürzenden, nach Rezepten greifenden Pragmatiker. Das erschwert gemeinsames Handeln.

Eine Voraussetzung für gemeinsame Lernprozesse sind Umsetzbarkeit und regelvermittelnde Aspekte von Wissen.

Ein wesentlicher Bezugspunkt des Handelns von Hochschullehrern ist die Auseinandersetzung mit und die Vermittlung von fachlichem Wissen. Primärer Bezugspunkt ist bei ihm, wie beim Studenten, das Fach. Die Studenten lernen für eine antizipierte Praxis, sie stellen andere Fragen als Lehrer. Diejenigen Hochschullehrer, die an den früheren Pädagogischen Hochschulen Studenten des zweiten und dritten Bildungsweges kennengelernt haben, erinnern sich an den durchweg von den Abiturienten verschiedenen Zugriff: sie brachten ganz andere Fragen mit, die nicht selten auf direkte Umsetzbarkeit oder Problemlösung gerichtet waren. Auch Lehrer wollen in der Fortbildung für ihre tagtägliche Praxis lernen, d.h. sie neigen dazu, mehr oder weniger direkt den Bezug zu ihren Erfahrungen im Unterricht herzustellen.

Diese Haltung äußert sich aber bei verschiedenen Lehrern recht unterschiedlich. Auf diese unterschiedliche Umgangsweise muß der Fortbildner durch Variabilität seiner Kurselemente reagieren. So gibt es ein Motivbündel, das auf Erweiterung von Wissen gerichtet ist. Daraus folgen aber unterschiedliche Ansprüche: Manche Lehrer fragen

nach fachdidaktischen oder pädagogischen Theorien oder sie erwarten unterrichtspraktische Rezepte und Anweisungen. Zwischen theoretisch formulierten Sätzen und unterrichtsbezogenen Rezepten gibt es eine ganze Bandbreite von Erwartungen und didaktischen Arrangements, die der Fortbildner und der Hochschullehrer konstruktiv nutzen können. Lehrer in der Fortbildung müssen zumindest merken, daß der Lehrende sich um das Verständnis ihrer Arbeit bemüht oder, anders gesagt, daß sich der Wissenschaftler bemüht, die Fachwissenschaft im Blick zu haben und das Praxisfeld in den Blick zu nehmen.

In der Untersuchung des IPN fällt jedoch auf, daß sich hauptamtliche Lehrerfortbildner und Hochschullehrer in der Fortbildungstätigkeit wenig unterscheiden. Nur der nebenamtliche Fortbildner aus der Schule betont den Erfahrungsaustausch der Praktiker. Didaktische Fragestellungen rangieren bei allen drei Gruppen an 4. und 5. Stelle. Dem entspricht ein didaktisches Konzept, in dem Wissensvermittlung bei gut der Hälfte der Befragten an erster Stelle steht.

Kooperatives Handeln als Voraussetzung für die Erweiterung berufsbezogener Kompetenzen

Wenn Ziel von Fortbildung die Erweiterung vorhandener beruflicher Kompetenzen und nicht nur vorhandenen Wissens ist, dann geht es um solche Lernprozesse, die die Beteiligten befähigen, kritisch und rational mit neuen Wissensbeständen umzugehen. Die an das Ziel herangetragenen Kriterien für die Art der Lernprozesse sollte diesen auch ihren Charakter geben. Daraus läßt sich die Empfehlung ableiten, daß der didaktische und methodische Rahmen von Veranstaltungen in einem kooperativen Prozeß gewonnen wird. Kooperationspartner können Lehrer und Fortbildner, Lehrer und Hochschullehrer und Lehrerfortbildner und Hochschullehrer sein. Dabei unterscheidet sich diese Art von Kooperation von der Summierung verschiedener, nicht miteinander vergleichbarer Kompetenzen: Es geht z.B. nicht um den in sich abgeschlossenen Vortrag, zu dem noch Sachfragen gestellt werden dürfen, sondern darum, daß Wissens-erweiterung strukturierendes Element des gesamten Kurses wird und daß der Hochschullehrer im besonderen Maße auf sein Fach bezogen hilft, zu systematisieren und zu strukturieren und zweckbezogen und methodisch zu reduzieren. Denn als Fachwissenschaftler ist der Hochschullehrer ein Spezialist nicht nur für ein Fach, sondern auch innerhalb seines Faches. Das heißt, er selbst hat bereits vielfältige Reduktionen aus der Vielfalt der theoretischen Möglichkeiten vorgenommen. Er trägt anderer-

seits zur Erweiterung der Theorie durch detaillierteres Wissen bei. Zweckbezogen setzt er diese Fähigkeit ein, wenn er in Kommunikation mit den Lernpartnern sich fortlaufend des Ziels vergewissert und in der Lage ist, wissenschaftliches Probehandeln für pädagogische Praxis möglich zu machen.

Kooperation am Beispiel eines Ausstellungsbesuchs

Dieses Beispiel knüpft an meine Arbeit als pädagogische Leiterin der Ausstellung "Widerstand und Verfolgung in Essen 1933 - 1945" in der Alten Synagoge an. Es ließe sich vielfach erweitern.

Lehrer besuchen mit einer Schulklasse eine historische Ausstellung. Wie die Schüler vorbereitet sind, was anschließend im Unterricht geschieht, weiß nur der Lehrer. Was tatsächlich an Lernprozessen stattgefunden hat, weiß selbst der Lehrer nicht. Er ist dabei auf Einschätzungen und verbale Äußerungen der Schüler angewiesen. Hier lassen sich mehrere Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Fortbildung denken.

- Hochschullehrer helfen bei der Vorbereitung von Ausstellungs- oder Museumsbesuchen in der Planungsphase, indem sie inhaltliche Fragen des Lehrers fachkundig beantworten, sei es aus historischer oder pädagogischer Sicht. Dabei ist nur soviel wissenschaftlich gefragt, wie für die Aufgabenstellung "Planung eines Museumsbesuches" notwendig.
- Hochschulangehörige beobachten und dokumentieren bzw. leiten zu Beobachtung und Dokumentation an. Dieser Vorgang muß in die Fortbildung integriert werden und jederzeit zum Gegenstand der Zielvergewisserung gemacht werden können.
- Hochschulangehörige bieten Hilfen bei der Weiterverarbeitung des Museumsbesuches im Unterricht an, indem sie z.B. Ergänzungen der Wissensbestände, die in der Ausstellung gewonnen wurden, oder Beschreibungen von pädagogisch relevanten Verhaltensweisen während des Museumsbesuches einbringen und zum Gegenstand der Diskussion werden lassen.

Dieses Beispiel beschreibt den Hochschulangehörigen in einer spezifischen Rolle: der des Fachberaters. Denkbar wäre eine andere Variante innerhalb der Hochschule: Es werden in Absprache mit Fortbildungsinstitutionen ergänzende und selbständige Angebote für Lehrer und Fortbildner an der Hochschule gemacht. Fortbildungseinrichtung und Hochschule übernehmen dabei verschiedene Funktionen. Auf unser Beispiel bezogen hieße das z.B.: "Nationalsozialismus" als Thema eines Fortbildungsseminars

wird von einem Hochschulangebot zu "Faschismustheorien" oder "Ursachen des Scheiterns der Weimarer Republik" ergänzt. Solche Angebote sollten gemeinsam angekündigt werden oder mit deutlichem Hinweis auf die jeweilige andere Institution versehen werden. Von besonderer Bedeutung sind dafür zweifellos Koordinationstreffen von Fortbildnern und Hochschullehrern in der eigenen Region, aber auch überregional.

Schließlich soll noch einmal auf eine besondere Schwierigkeit hingewiesen werden: Für Fortbildner und Hochschullehrer ist es gleichermaßen ein Problem, an die beruflichen Erfahrungen von Praktikern überhaupt heranzukommen, weil diese nicht als begrifflich-systematisches Wissen abrufbar sind. Dasselbe gilt, wenn auch weniger auffällig, auch für den Wissens- und Erfahrungsbestand von Fortbildnern - und, so vermute ich, auch von Hochschullehrern - denn welcher Hochschullehrer verfügt über eine Theorie hochschulrelevanten Handelns? Wenn die Hochschullehrer ihrerseits genauso viele Probleme mit der Vergleichbarkeit und Abrufbarkeit von Motiven haben, wird die Kooperation zwischen Hochschule und Fortbildung sich nur in gemeinsamem Handeln herstellen lassen. Die Zusammenarbeit funktioniert bisher eher auf der persönlichen Ebene. Die hier angeführten Beschreibungen erleichtern vielleicht die Entscheidung, es miteinander zu versuchen.

Ulrich Kröll

Was können Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung voneinander profitieren?

Nicht die Bedeutung der Lehrerfortbildung für Lehrer, Schule und Gesellschaft noch ihre inneren und äußeren Strukturen im allgemeinen gilt es hier zu begründen und zu beschreiben, sondern allein die besonderen Vorzüge einer Beteiligung lehrerausbildender Hochschulen an der Lehrerfortbildung - im Unterschied zu anderen Lern- und Institutionalisierungsformen der Lehrerfortbildung. Dabei sollen sowohl äußere, d.h. bildungsorganisatorische, bildungspolitische und finanzielle, als auch stärker inhaltliche und pädagogische Gesichtspunkte angeführt werden.

Was könnten die Lehrerfortbildung und der fortbildungswillige Lehrer von der Hochschule profitieren?

1. Die lehrerausbildende Hochschule stellt zunächst einmal ein gewichtiges Potential an wissenschaftlichem Personal, geeigneten Räumlichkeiten, Fachbibliotheken, Medienausstattung und sonstigen Sachmitteln dar, welches z.T. schon jetzt, z.T. in den kommenden Jahren infolge des verringerten Zustroms von Lehrerstudenten brachliegt und insofern für Lehraufgaben in der Lehrerfortbildung

und Lehrerweiterbildung zur Verfügung stände. Die lehrerausbildenden Hochschulen könnten also für ihre jeweiligen Regionen die Möglichkeiten einer leicht erreichbaren, arbeitsplatznahen und kontinuierlichen Fortbildung schaffen und erweitern.

2. Der insbesondere an Innovationen interessierte Lehrer wird die neuesten Entwicklungen seiner Wissenschaft in vielen Fällen am ehesten durch die Hochschule vermittelt bekommen.
3. Neben erweiterten Fortbildungsmöglichkeiten im engeren Sinne böte die Hochschule dem Lehrer zusätzliche Anreize, neue berufliche Impulse zu erhalten und/oder gleichzeitig individuelle Neigungen zu befriedigen (w. z.B. wissenschaftliche Neugier, intellektuelle Selbstbestätigung, gesellschaftliche Anerkennung, Entspannung vom Schulalltag); denn die Hochschule bietet sich u.a. an,

- um sehr spezielle wissenschaftliche Interessen (etwa aus dem Erststudium) auf einem hohen Niveau in Kolloquien oder kleineren Forschungsarbeiten weiter zu verfolgen,
- um selbstkritisch erkannte Wissenslücken des Erststudiums in relativer Muße zu erfüllen - schließlich kann die Erstausbildung den Lehrer nicht allumfassend beruflich vorbereiten -
- und um Hochschuldiplome und formale Qualifikationen zu erwerben.

Man sollte schließlich nicht übersehen, daß die Wiederbegegnung mit der Hochschule in einer veränderten beruflichen Situation einen Lernanreiz darstellen kann.

4. Die Praxis der Lehrerfortbildung in Institutionen außerhalb der Hochschulen könnte von der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Hochschulen die wissenschaftliche Bearbeitung der didaktischen und lernpsychologischen Bedingungen von Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung erwarten.

Was würde andererseits die lehrerausbildende Hochschule durch ihre Beteiligung an der Lehrerfortbildung gewinnen?

1. Angesichts des nachlassenden Zustroms zum Lehrerstudium könnte sich die lehrerausbildende Hochschule durch ihre Beteiligung an der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für die absehbare Zukunft sinnvolle Arbeitsmöglichkeiten sichern - mit allen Konsequenzen für die Erhaltung oder Neuzu-

weisung von Planstellen, für Sachmittelausstattung, für Forschungsmöglichkeiten usw.

- 2. Beteiligung an der Lehrerfortbildung bedeutet für die Hochschule engsten Kontakt zur Berufspraxis des Lehrers; diese ständige Rückmeldung aus und Überprüfung an der Praxis des berufserfahrenen Lehrers bringt wichtige Impulse für Lehre und Forschung der lehrerausbildenden Hochschule.
- 3. Da immer weniger Lehrerstudenten neue Anregungen der Hochschule in die Berufspraxis des Lehrers hineinbringen, sich die Lehrerschaft also insgesamt personell und professionell konsolidiert, wird die lehrerausbildende Hochschule in Zukunft stärker darauf angewiesen sein, neue Fragestellungen und innovative Entwicklungen auf dem Wege über die Lehrerfortbildung in die Schulen einzubringen und deren Wert für die Schulpraxis zu verdeutlichen.
- 4. Die Beteiligung der Hochschule an der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung würde auch der Tatsache Rechnung tragen, daß die Erstausbildung des Lehrers heute mehr und mehr nur den Beginn lebenslangen Lernens darstellt und daß sich insofern die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung gegenüber der Erstausbildung ständig vergrößert. Eine Beteiligung an der Lehrerfortbildung könnte die Hochschulen darum mittelfristig veranlassen, das Erststudium stärker auf ein späteres Weiterstudium anzulegen, Teile der Ausbildung sogar bewußt in die Weiterbildung zu verlegen - also 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung stärker aufeinander zu beziehen - und sich insgesamt als Bildungsinstitution stärker Belangen der Berufspraxis und der Hochschulabsolventen zu öffnen.

- Lehrerfortbildung seitens einer lehrerausbildenden Hochschule sollte sich schließlich im Verbund und in Abstimmung mit Fortbildungsangeboten anderer Institutionen über punktuelle und zufällige Veranstaltungen hinaus zu einer inhaltlich geschlossenen und abgestimmten Dauereinrichtung entwickeln;
- und sie sollte in besonderer Weise dem Gesichtspunkt der Wissenschaftlichkeit von Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, hier in der Kombination von wissenschaftlicher Lehre und anwendungsorientierter Forschung, verpflichtet sein.

Eveline M ü s e r

Zusammenarbeit mit der Hochschule

In der gesamten Bundesrepublik gibt es eine lange, traditionsreiche und grundsätzlich gute und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Lehrerfortbildung und einzelnen Hochschullehrern.

Als Honorarprofessoren sind sie aus Veranstaltungen der Lehrerfortbildung nicht wegzudenken. Sie erfüllen eine wichtige Vermittlerrolle zwischen Wissenschaft und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Da sie im Rahmen der Institute für Lehrerfortbildung arbeiten, entstehen an dieser Stelle kaum Konflikte.

Auch dort, wo die Hochschulen selbständige Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung anbieten, entstehen im Augenblick wenig Probleme, da die Lehrer durch Teilnahme oder Nichtteilnahme selbst entscheiden, ob das Angebot ihren Bedürfnissen entspricht.

Bei diesen Arten der Beteiligung der Hochschulen an der Lehrerfortbildung entstehen Konflikte eher im Einzelfall, bei einzelnen Personen. Die mangelnde Bereitschaft, sich auf Erwartungen und Bedürfnisse der Lehrer einzustellen, fehlende eigene Praxis als Lehrer und Unterrichtserfahrung, die Vorstellung, Unterricht habe sich nach den Bedürfnissen, Erwartungen und auch Ergebnissen der Wissenschaft zu richten, können zu Spannungen führen. Wenn allerdings die Hochschulen zukünftig einen eigenständigen Auftrag zur Lehrerfortbildung erhalten, Lehrerfortbildung an den Hochschulen unter denselben Beurlaubungsbedingungen institutionalisiert, sozusagen in Konkurrenz zur bestehenden Lehrerfortbildung, betrieben würde, könnte es zu erheblichen Konflikten kommen.

Ein Konfliktpunkt dürfte dabei die Lehrplan- und Richtliniengebundenheit der bisherigen

Lehrerfortbildung seitens einer lehrerausbildenden Hochschule wird, um damit zu schließen, gewisse leitende Prinzipien beachten müssen - wie Lehrerfortbildung in anderen Lernkontexten:

- sie wird die Lernmotivation des Lehrers, von der der Erfolg einer jeden Fortbildung abhängt, wecken, erhalten und fördern müssen;
- sie wird dazu tendenziell das selbständige, kooperative Lernen der Lehrer in deren beruflicher Situation fördern und sich selbst nach Möglichkeit auf die Rolle des Lernberaters, Initiators und Informators zurückziehen;
- sie wird sich insbesondere verpflichten müssen, theoretische Gedankengänge, Modellentwicklungen pädagogische Experimente zur konkreten Unterrichtsarbeit in Beziehung zu setzen und - wo immer dies möglich und sinnvoll erscheint - an einer veränderten Unterrichtspraxis zu überprüfen. Vorhandene Problemlösungssituationen - im Unterricht, in Lehrerkollegien, in Arbeitsgemeinschaften - sollten dabei nach Möglichkeit genutzt, statt idealtypisch konstruiert werden.

Lehrerfortbildung im Gegensatz zur Freiheit der Forschung und Lehre der Universität sein. Ein weiterer Konfliktpunkt könnte die jetzt schon häufig in der Ausbildung beklagte Ferne der Hochschulveranstaltungen von der Schul- und Unterrichtswirklichkeit sein. Das Zurückfallen junger Lehrer hinter ihre Ausbildungserkenntnisse und die Übernahme praktikabler Alltagstheorien sowie die häufig zu beobachtende Theorienfeindlichkeit der Lehrer angesichts der Schulwirklichkeit sind ein beredtes Zeugnis dafür.

Das heißt allerdings nicht, daß es nicht eine Fülle nicht nur sinnvoller, sondern geradezu notwendiger Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Institutionen Hochschule und Lehrerfortbildung gibt.

Den Überblick über die Weiterentwicklung der Fachwissenschaften zu geben, neue Forschungsergebnisse und Fragestellungen zu vermitteln ist und bleibt eine genuine Aufgabe der Hochschulen und ist in der Form von der Lehrerfortbildung nicht zu leisten.

Das bedeutet konkret:

1. Ausbau der Beteiligung von Hochschullehrern an den Fortbildungsveranstaltungen der bisherigen Träger.
 2. Eigene universitäre Fortbildungsangebote und Kontaktstudiengänge besonders für Gymnasiallehrer.
 3. Gemeinsame Veranstaltungen von Lehrern und Studenten zu an der Praxis orientierten, den konkreten Unterricht betreffenden Fragestellungen.
 4. Fachliche Fortbildung für Lehrerfortbildner (z.B. in auf deren Bedürfnisse zugeschnittenen Veranstaltungen und Kolloquien).
 5. Beschäftigung der Lehrstühle für Erwachsenenbildung mit den speziellen Problemen der Lehrerfortbildung.
 6. Durchführung von Forschungsvorhaben im Bereich der Lehrerfortbildung. Diese sehr wünschenswerten und notwendigen Forschungen können weder von den Mitarbeitern in der Lehrerfortbildung noch von den Universitäten allein geleistet werden. Gerade hier bestände eine ideale Kooperationsmöglichkeit zwischen Lehrerfortbildung und Hochschule.
- Solche Forschungsvorhaben wären:
- a) Eine Motivationsuntersuchung über Teilnahme und Nichtteilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.
 - b) Eine umfassende Bestandaufnahme der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik.
 - c) Daraus resultierend, die Entwicklung von Theorien zur Lehrerfortbildung.
7. Ausbau der Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmodellen. In diesem Zusammenhang sei an die gute Zusammenarbeit im Bereich der Naturwissenschaften mit dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel erinnert oder mit dem Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen.

Neben dem Bedürfnis, sich losgelöst von den täglichen Problemen der Schule in Wochenkursen außerhalb des eigenen Wohnorts in Ruhe neuen Fragen und Inhalten zu stellen, gibt es ein starkes Bedürfnis nach Fortbildung am Ort. Hier

könnten die Hochschulen, wenn sie denn bereit sind, sich wirklich auf Fortbildung und die ihr eigenen Fragestellungen einzulassen, die den nicht realisierten pädagogischen Zentren zugeordnete Funktion übernehmen und damit eine notwendige Ergänzung zur bestehenden Fortbildung werden.

REZENSIONEN

Franz Josef E. BECKER: Besserer Unterricht durch Entlastung - Wie Lehrer lernen sollten. (Bildung und Wissen: 2.). Essen: Ludgerus Verlag Hubert Wingen. 1980. 150 S., 12,80 DM.

Wenn Schule über Lebensschicksale entscheidet, "müßte doch der Lehrer eine ähnliche Stellung einnehmen wie der Richter, der keiner Weisung unterliegt und seinem Gewissen verantwortlich ist" (BECKER, S. 10). Zwar wird dem Lehrer methodische Autonomie zugestanden, insgesamt aber wird er als weisungsgebundener Funktionär eingeschätzt, dessen Aufgabe in "gutem" Unterrichten besteht was auch immer damit gemeint sei. Sieht man einmal davon ab, daß Vergleiche bekanntlich hinken, so ist mir die Arbeit unter anderem deshalb aufgefallen, weil der Autor von der Analyse der Aufgaben von Schule und der dem Lehrer zugeschriebenen Funktion ausgeht. Konstatiert wird ein Problemdruck, für dessen Bewältigung die Lehrerfortbildung Orientierungen und Problemlösungsstrategien bereitstellen sollte. Lehrerfortbildung kommt die Aufgabe zu, zwischen Unterrichtspraxis, Gesellschaft und Wissenschaft zu vermitteln

"- durch systematisches Engagement für pädagogische Belange des Unterrichtens
- durch pädagogische - und nicht politische - Politikerberatung
- durch Übersetzung fachwissenschaftlicher Aussagen in didaktische Anweisungen auf pädagogische Fragen" (ebd., S. 11).

So formuliert der Verfasser, langjähriger Mitarbeiter des Instituts für Lehrerfortbildung in Essen-Werden, programmatisch die Anforderungen an Lehrerfortbildung und begründet sie in dem soeben erschienenen Bändchen sowohl wissenschaftstheoretisch als auch philosophisch und pädagogisch. Wie er versucht hat, diesem Anspruch auch praktisch gerecht zu werden, beschreibt er in einem letzten Kapitel am Beispiel eines Fortbildungskurses.

Kaum ein Berufsstand bleibt so im Blickpunkt öffentlicher Aufmerksamkeit - und der Kritik - wie der des Lehrers. Der Umgang mit dieser zwiespältigen Aufmerksamkeit sollte nicht den Lehrern allein zugemutet werden. Wie er sich eine Entlastung vorstellt und wie er sie didaktisch wendet, entwickelt der Autor in sehr komprimierter Form. Verbunden werden sollen Aspekte der beruflichen Tätigkeit des Lehrers in seinem Handlungsfeld Schule mit gesellschaftswissenschaftlich

gewonnenen Aussagen zu Elementen der "Entlastung". Solche Elemente sind Spezialisierung, Gewohnheit, Symbolik, methodische Reduktion, Zwecksetzung, Systematisierung und Strukturierung. Entlastung geschieht außerdem durch Offenhalten von Alternativen. Sich Orientieren und entscheiden sind die Fähigkeiten, die beim Lehrer verstärkt werden müssen. Zusammen mit der Fähigkeit, zu bewerten, ermöglichen sie selbstbewusste Reflexion. Diese mit GEHLEN, LUHMANN, Max WEBER und anderen begründeten Ansätze werden auf Inhalte und Formen von Lehrerfortbildung bezogen.

BECKER hat versucht, Kriterien und Begründung für didaktisches Handeln in der Fortbildung zu finden. Für diejenigen, die den Rückgriff auf gesellschaftsphilosophische Ansätze für die Begründung der Erziehungswissenschaft nicht grundsätzlich ablehnen, ist dieses Buch eine Grundlage, die Diskussion um didaktische Theoriebildung für den Bereich pädagogischen Handelns in der Fortbildung anzuregen.

Angela G e n g e r

Arno SCHMIDT: Didaktik der Lehrerfortbildung. Unter Mitarbeit von Horst RUPRECHT. (Ergebnisse aus der Arbeit der niedersächsischen Lehrerfortbildung: 31.). Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel 1979, 119 S., 11,80 DM.

Unter dem Titel "Didaktik der Lehrerfortbildung I - lerntheoretische Grundlagen, Modelle und Möglichkeiten" versuchen RUPRECHT und SCHMIDT, aus den Forschungsergebnissen zum Lernen von Erwachsenen didaktische Folgerungen für die Organisation und Strukturierung von Lernprozessen der Lehrer abzuleiten. Im ersten Beitrag von Horst RUPRECHT "Lerntheoretische Grundlagen der Lehrerfortbildung" werden verschiedene Lerntheorien auf ihre Relevanz für eine Theorie der Bildung von Lehrern diskutiert. RUPRECHT geht davon aus, daß lerntheoretische Modelle um sozialisations- und bildungstheoretische Ansätze ergänzt werden müßten, denn die "großen klassischen Lerntheorien sind überwiegend aus Tierexperimenten entwickelt worden, Bildungstheorien dagegen orientieren sich am Oberbau menschlicher Personalisation, Enkulturation und Sozialisation" (RUPRECHT, a.O., S.9). Der Verfasser faßt Assoziationstheorien, kognitive Lerntheorien und Theorien unterrichtlichen Lernens zusammen und plädiert für eine Integration der verschiedenen Lerntheorien, wenn sie für eine Bildungstheorie relevant werden sollen.

Erwachsenenbildung geschieht im allgemeinen freiwillig. Die Lernmotivation wird nach Ansicht des

Verfassers am ehesten durch schnelle Verstärkung und durch Häufigkeit von Lernerfolgen, durch die Absprache über manifeste und die Berücksichtigung nicht-manifester Motive, durch Selbständigkeit und Teilhabe an Entscheidungsprozessen aufgebaut und aufrechterhalten.

Unter dem Stichwort "Zur Problematik der Psychostruktur" werden die unterschiedlichen Bedingungen von Lernen im Erwachsenenalter und dem des Kindes herausgestellt. Die Bedeutung der Schulbildung, der Berufstätigkeit und des kognitiven Trainings dienen im Abschnitt "Zur Problematik der Soziostruktur" zur Begründung didaktischer Empfehlungen, die sich insbesondere auf

- die Bedeutung relevanter Inhalte,
- die Zielklarheit,
- die Ausgewogenheit von Interaktions- und Kommunikationsstrukturen,
- die Übersichtlichkeit und Konzentrierung des "Stoffes" und
- die Verlangsamung des Lehrtempo

beziehen.

Es ist sicher wichtig, auf mögliche Ergebnisse erwachsenenpsychologischer Forschung hinzuweisen. Jedoch wurde eine spezifische Bedingung des Lernens von Lehrern nicht hinreichend berücksichtigt: die Art ihrer Berufstätigkeit, die in hohem Maß durch den Umgang mit Nicht-Erwachsenen in einem nach staatlichen Vorgaben organisierten und institutionalisierten Rahmen bestimmt wird. Das Ausblenden des Berufsfeldes als konstitutivem Merkmal von Lehrerfortbildungsprozessen läßt einige Empfehlungen vorschnell und verkürzt erscheinen.

Die dem Lehrer zugewiesenen Aufgaben will Arno SCHMIDT zum Ausgangspunkt der Definition von Inhalten der Lehrerfortbildung nehmen. Dabei findet er folgende Rangfolge: Die Lehrerschaft wünscht 1. fachdidaktische Fortbildung, 2. den Austausch beruflicher Erfahrungen (z.B. zu Lern- und Verhaltensstörungen und Disziplinarproblemen) und 3. fachwissenschaftliche Fortbildung. Mir ist nicht klar, wie diese Rangfolge zustande gekommen ist. Zudem sind diese Aufgaben Teilaspekte jeden unterrichtspraktischen Problems und deshalb meiner Ansicht nach nur analytisch zu trennen. Eine Bestätigung für diese Auffassung sehe ich in den Erfahrungen des Regionalen Pädagogischen Zentrums (RPZ) in Aurich. Als Funktion von Lehrerfortbildung werden der Erhalt und die Verbesserung der Berufstüchtigkeit des Lehrers genannt, ebenfalls die Befähigung zur curricularen Reform.

Die von RUPRECHT vorgestellten erwachsenenpädagogischen Empfehlungen greift SCHMIDT noch einmal auf. An einigen Stellen geschieht dies in der Form von Ratschlägen oder Feststellungen, z.B.: "Effektive Lehrerfortbildung ist produktintendiert" (SCHMIDT, a.a.O., S. 87). Zur Begründung heißt es: "Auch in der Lehrerfortbildung ist die Wahrheit konkret und eine Theorie ohne vorgängige Praxis Spekulation sowie ohne nachfolgende Praxis Zeitverschwendung" (ebd.).

Eine spezielle Arbeitsform, die Gruppenarbeit, wird ausführlich im 5. Abschnitt beschrieben. Dies scheint das Kernstück des Beitrages zu sein; hier wird er konkret. Aber es fehlt eine kritische Analyse.

Insgesamt sollte hier Lehrerfortbildung unter der Perspektive ihrer didaktischen Begründung diskutiert werden. Daß dieser Versuch eher summativ bleibt, hat vermutlich drei Gründe:

Erstens fehlt in der Tat, wie RUPRECHT konstatiert, eine Verbindung lernpsychologischer und bildungstheoretischer Ansätze zu einer Theorie der Erwachsenenbildung für Lehrer.

Zweitens gelingt es beiden Verfassern nicht, die spezifischen Merkmale des Lernens von Lehrern mit den vorhandenen Theorien in Verbindung zu bringen.

Drittens werden Einsichten und Erfahrungen aus der Beschäftigung mit Lehrerfortbildung oder umgekehrt mit Theorien so verallgemeinert, daß sie den Charakter didaktischer Rezepte anzunehmen drohen.

Angela G e n g e r

Sibille UEBELMANN-MARELLI: Psycho-pädagogische Lehrerfortbildung und Möglichkeiten ihrer Evaluation. Untersuchung anhand eines Lehrerfortbildungsprojektes. Weinheim; Basel: Beltz, 1979 (Beltz-Forschungsberichte), 289 S., 45,- DM.

Inzwischen hat auch die Frage nach Erfolgsmessung von Lehrerfortbildung Eingang in die Literatur zur Lehrerfortbildung gefunden. Über die Schwierigkeit der Instrumenten- und Verfahrenswahl für Evaluationsvorhaben von Weiterbildungsangeboten berichtet Sibille UEBELMANN-MARELLI; sie stellt den Verlauf von Planung und Durchführung einer Untersuchung zur Evaluation eines einjährigen Weiterbildungskurses dar, den die Schweizer Zentralstelle für berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ) im Schuljahr 1973/74 in Zusammenarbeit mit dem Kanton Luzern unter dem Titel "Pädagogisch-psychologischer Weiterbildungskurs" durchführte. 26 Mittelschullehrer nahmen während des Schuljahres wöchentlich dreieinhalb Stunden an dem sog. Werkstattseminar teil, das von einem Psychologen geleitet wurde. Daneben hatte jeder Lehrer die Gelegenheit, an einer Selbsterfahrungsgruppe von eineinhalbstündiger Dauer teilzu-

nehmen. Es kamen zwei Gruppen zustande, die von je einem Psychotherapeuten betreut wurden. Beide Veranstaltungen fanden am gleichen Tag statt. Zu Beginn des Kurses wurde eine Selbsterfahrungsgruppe durchgeführt, in der Mitte eine Arbeitswoche. Es wechselten also kürzere Lernperioden mit längeren Lernphasen ab.

Als eine wesentliche Schwierigkeit stellt die Verfasserin fest, daß nur wenige Kursziele angestrebtes Endverhalten beschreiben. d.h. die Ziele sind wenig operationalisierbar. Die Kursziele bezogen sich auf Wahrnehmung, insbesondere auf die Differenzierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung auf die Wahrnehmung sozialer Beziehungen in Groß- und Kleingruppen, die Sensibilisierung für intrapsychische Konflikte und interpersonelle Beziehungsstörungen. Das Verhaltensrepertoire sollte erweitert werden. Aus dieser spezifischen Zielsetzung des Kurses ergab sich eine weitere Schwierigkeit: Abgehoben wurde auf den Bereich der Emotionalität. Die Evaluation wurde deshalb mit Methoden des klinisch-therapeutischen Bereichs durchgeführt. Für die Entwicklung eines Evaluationsdesigns orientiert sich die Verfasserin an dem ARGYLSchen Modell und macht vier Schwerpunkte der Evaluation fest:

1. Erfassen der motivationalen Situation der Teilnehmer vor Kursbeginn.
2. Überprüfen des Erwerbs kognitiver Problemlösungsstrukturen und relevanter abrufbarer Handlungsmuster.
3. Einbeziehen von Realverhalten, beobachtet in der Lerngruppe (Kurs) als auch in der sozialen Lebenswelt der Lernenden (Unterrichtspraxis, Interaktion in der Schule usw.)
4. Untersuchungen berufsspezifischer Einstellungen (UEBELMANN-MARELLI 1979, S. 37).

Die Evaluation diene in erster Linie der Diagnose von Alternativen in der Gestaltung der Lernaktivitäten. Damit übernahm der Evaluator Beurteilungs- und Optimierungsaufgaben. Empirische Methoden sollten so eingesetzt werden, daß sie mit den Kurszielen vereinbar und für die Teilnehmer transparent sind. Das bedeutet in dem konkreten Fall die Fähigkeit des Evaluators zu offener und reversibler Kommunikation und die Offenlegung persönlicher Vorentscheidungen.

Kurz und übersichtlich stellt UEBELMANN-MARELLI nach dieser Beschreibung ihrer Aufgabe die Evaluationsbereiche, Evaluationsmethoden und Evaluationsinstrumente vor (ebd., S. 66 - 67). Für die Evaluation in der Praxis von Fortbildung ist noch interessant, daß Evaluator und Fortbildner sich gemeinsam um eine Konkretisierung der Kursziele bemühten, d.h. die Evaluation setzt bei der Planung an.

Zur Kontrolle über die erzielten Weiterbildungseffekte wurde eine Vergleichsgruppe gebildet von solchen Mittelschullehrern, die ein Interesse an dieser Art von Fortbildung gezeigt hatten. Eine dritte Gruppe füllte im Rahmen eines anderen Kurses den KSE aus, ohne daß das Kriterium "Interesse an Teilnahme" erfüllt war. Leider konnte die Verfasserin aus verschiedenen Gründen nicht das Realverhalten in die Analyse mit einbeziehen. Das ist deshalb sehr bedauerlich, weil dadurch die gewonnenen Ergebnisse nur eingeschränkt von Bedeutung sind. Dies auch deshalb, weil die angewendeten Instrumente sich nur zum Teil als geeignet zur Messung von Fortbildungseffekten erwiesen haben.

Kurseffekte in der Retrospektive der Arbeitsgruppenteilnehmer wurden insbesondere durch Feedback-Gespräche erschlossen. Ergebnisse von Interviews, die einige Zeit nach Beendigung des Kurses durchgeführt wurden, bestätigten die Heterogenität der Feedback-Gespräche. Insgesamt zeigte sich jedoch nach 5 - 6 Monaten ein differenzierteres und wesentlich positiveres Bild. In einem Kapitel zu den Ergebnissen und Folgerungen in Bezug auf die Methoden und Instrumente schlägt UEBELMANN-MARELLI einige Modifikationen des Untersuchungsdesigns für diese Art der Fortbildung vor. Eingehen möchte ich hier nur auf ihre Folgerungen zum Gesamtprojekt.

Ein Ergebnis der Feedback-Gespräche und Interviews ist die Bejahung der Trennung von berufsorientiertem und persönlichkeitsorientiertem Lernen. Dieses Ergebnis wäre zu diskutieren, auch in Hinblick auf die Erfahrungen anderer Fortbildner.

- Die einwöchige Kompaktveranstaltung hat in nahezu allen Einstellungsbereichen mehr Einstellungsveränderungen in der intendierten Richtung provoziert als die fraktionierten Lernphasen. In diesen fraktionierten Lernphasen folgte auf die Werkstattarbeit das Selbsterfahrungsseminar.
- Als einen Modifikationsvorschlag zur inneren Struktur des Kurses empfiehlt die Verfasserin, daß die "individuelle Abklärung der motivationalen Situation der Kursteilnehmer ... vorrangig erfolgen" muß (ebd., S. 184). Jeder mit Fortbildung Beschäftigte weiß, daß eine solche Abklärung auf Grenzen stößt. Eine Möglichkeit ist die Transparenz der Planung und eine frühe Einbindung in den Planungsprozeß. Gleich-

zeitig bleibt die Anforderung der Zielvergewisserung für den gesamten Arbeitsprozeß. Dies erfordert eine flexible Planung ebenso wie ein flexibles Evaluationsdesign.

- Wichtig scheint mir auch die Beobachtung der Verfasserin zu sein, daß "die evaluative Intervention von Lehrern eher als Störung denn als Dienstleistung interpretiert wurde" (ebd., S. 191). Diese Reaktion der Lehrer erklärt sich sicherlich auch daraus, daß die "durchgeführten Evaluationsaktivitäten alle samt aus der Initiative der Kursleitung und Evaluatorin entstanden sind" (ebd., S. 193). Sicherlich spielt der instrumentenintensive und kursoptimierende Auftrag eine Rolle, durch die immer wieder Schnitte gesetzt werden mußten, vergleichsweise den schichtweise abhebenden Sezierschnitten im Labor. Die Verfasserin vermutet, daß die Evaluationsaktivitäten dann nicht als Störung empfunden worden wären, wenn sie ausdrücklich als experimentelle Einheiten gekennzeichnet sind.

DIE Untersuchung verweist auf Grenzen und Reichweite kursoptimierender Evaluationen. Als problemhaft hat sich der Einsatz einer Reihe für andere Kontexte entwickelter Instrumente erwiesen. Die Empfehlungen zur Modifikation scheinen mir jedoch zu wenig an anderer Literatur zur Lehrerfortbildung orientiert, die Erfahrungen zur Lehrerfortbildung enthalten oder theoretische Teileinsichten vermitteln können, die den spezifischen Charakter des Feldes mit bedenken.

Insgesamt bleibt der Eindruck, daß durch die Untersuchung ein Weg beschritten wurde, Evaluation mit Methodenvielfalt anzugehen, die mir bei der Komplexität aller pädagogischen Felder die einzige Möglichkeit zu sein scheint, Theorien zu entwickeln. Dies gilt auch für das Feld Lehrerfortbildung.

Angela G e n g e r

MITTEILUNGEN UND INFORMATIONEN

1. Treffen süddeutscher Lehrerfortbildungsinstitutionen

Auf Einladung des Schulreferats - PI der Landeshauptstadt München fand am 28./29.04.1981 in der Fortbildungsstätte Achatswies das 1. Regionale Treffen süddeutscher Lehrerfortbildungsinstitutionen statt. Vertreter aller angesprochenen staatlichen, kommunalen und kirchlichen Institutionen nahmen die Gelegenheit wahr, über aktuelle Probleme Erfahrungen auszutauschen und zu diskutieren. Mit besonderer Freude wurden als Gäste der Leiter des Arbeitskreises Südtiroler Mittelschullehrer und der Vertreter des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien begrüßt. Das Programm sah folgende Tagesordnungspunkte vor:

1. Bericht von Herrn Guido Schmitt, Senatsbeauftragter für Ausländerpädagogik und Leiter der Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau über die Tätigkeit der Forschungsstelle;
2. Bericht von Frau Professor Dr. Doris Knab, Münster, über "Situation und Tendenzen im Bereich der Lehrerfortbildung";
3. Diskussion der von den Tagungsteilnehmern eingebrachten Themen.

Besonders an Tagesordnungspunkt 3 schloß sich eine ausführliche Diskussion an, die zeigte, daß gerade die Ausländerfrage das z.Z. brennendste pädagogische Problem darstellen dürfte. Insgesamt darf gesagt werden, daß das Achatswieser Treffen gezeigt hat, daß ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch auf regionaler Ebene von großem Nutzen ist. In diesem Sinne wurde auch vom Plenum ein weiteres Treffen angeregt, das vom 12. bis 13. Oktober 1981 vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen durchgeführt wird. Das DIFF wird anlässlich dieser Informationstagung Fernstudienmaterialien zu den Themen "Ausländerkinder in der Schule", "Schülerprobleme - Lehrerprobleme: Ein Training für schwierige Situationen in der Klasse", "Biologie für Lehrer der Sekundarstufe I" vorstellen.

Deutsch-französisches Kolloquium zur Fremdsprachenlehrerfortbildung in Sèvres vom Dezember 1980

Vom 8. - 10.12.1980 fand in Sèvres/Frankreich ein Deutsch-französisches Kolloquium zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern statt, das vom französischen Erziehungsministerium, der Robert-Bosch-Stiftung und dem Deutsch-französischen Institut in Ludwigsburg durchgeführt wurde. Inzwischen liegt das Protokoll mit der Entschließung in deutscher und französischer Sprache vor (Hrg. von der Robert-Bosch-Stiftung, Bleicher-Verlags KG, D-7016 Gerlingen; die Anschrift der Robert-Bosch-Stiftung

lautet: Heustr. 1, 7000 Stuttgart).

Schwerpunkt Lehreraus- und -fortbildung im Sprachenprojekt des Europarats

Nach über 10jähriger Projektstätigkeit, die im wesentlichen der Systemerstellung von Rahmenplänen und Handlungshilfen gewidmet war, ist das Projekt Moderne Fremdsprachen des Europarates (für alle neuen Fremdsprachen und für Zweitsprachen in der Ausländerpädagogik) in seine Abschlußphase getreten. Schon in den letzten drei Jahren wurde nach Möglichkeiten gesucht, einzelne Fortbildungs- und Entwicklungsprojekte, die den Leitlinien des Europarates entsprachen, aufzufinden und zu dokumentieren. Dabei richtete sich das Augenmerk immer stärker auf Fortbildungsprozesse im engeren Sinne. In diesem Zusammenhang wurde von Prof. Krumm (Hamburg) eine Dokumentation erstellt, die einen Überblick über Innovationsprojekte im Fremdsprachenbereich in den Ländern des Europarats gibt. Parallel dazu läuft eine Erhebung des Europarats von Videodokumenten, die geeignet sind, den sprachdidaktischen Ansatz des Europarats in der Lehreraus- und -fortbildung zu unterstützen. Ein von Ch. Edelhoff zu diesem Zweck entworfener Fragebogen für den internationalen Austausch ist auch im nationalen Rahmen der Bundesrepublik verwendbar (Anfragen an die Reinhardswaldschule, 3501 Fulda 1). Diese Arbeiten dienen zur Evaluation des "Modern Languages Project" in einer internationalen Konferenz des Europarats im Februar 1982, auf der zugleich die Leitlinien für das Anschlussprojekt festgelegt werden sollen. Schon jetzt steht fest, daß die Lehreraus- und -fortbildung für Lebende Sprachen und die Ausländerpädagogik in diesem Projekt einen hohen Stellenwert erhalten werden (Informationen zu diesem Zusammenhang bei Christoph Edelhoff, Adresse s.o.).

British Council und HILF

Unter der Bezeichnung "Teacher Training Observed" bereitet gegenwärtig der British Council, die britische Auslandskultur- und Sprachinstitution, eine Dokumentationsreihe vor, in der einzelne Fortbildungseinrichtungen und ihre Arbeit vorgestellt werden sollen. Den Anfang machen drei Videodokumentationen zur Arbeit des HILF im Fachbereich Neue Sprachen.

In zwei Lehrgängen sind bereits Aufnahmen und Interviews in der Reinhardswaldschule gemacht worden. Ein dritter Lehrgang, der als Kommunikations- und Sprachtrainingslehrgang in England stattfindet, wird dort dokumentiert. Dabei sollen nicht nur einzelne Aspekte, Verfahren und Inhalte

bestimmter Lehrgänge, sondern ganze Kursbiographien und die Reihung von Veranstaltungen über längere Zeiträume hinweg zur Bildung eines Netzwerkes von fortbildungsbereiten Lehrern in Hessen sichtbar gemacht werden, die den Ausbau der zentralen und regionalen Einrichtungen der Lehrerfortbildung in Hessen zu einem inhaltlichen und personalen Verbund zeigen. Es ist auch beabsichtigt, einzelne Kursteilnehmer in ihrem Unterricht zu verfolgen, um Hinweise auf die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen auf den Unterricht - in diesem Falle vermittelt über die Erprobung der Rahmenrichtlinien Neue Sprachen Sek. I und die Kursstrukturpläne für die Sek. II - zu erhalten. Das Projekt wird mit semiprofessionellen Video-Aufnahmen durchgeführt, wie sie in vielen Instituten möglich sind. An der Erstellung der Dokumentation sind außer dem HILF auch ständige nebenamtliche Mitarbeiter und die Unterrichtsdokumentationsgruppe des HILF beteiligt; auf diese Weise sollen Erfahrungen zur Fortbildungsevaluation in praktischer Weise gesammelt werden.

