

Buschbeck, Helene; Dobe, Sigmund

Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 244-254



Quellenangabe/ Reference:

Buschbeck, Helene; Dobe, Sigmund: Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 244-254 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295175 - DOI: 10.25656/01:29517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295175>

<https://doi.org/10.25656/01:29517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung

Dieser Beitrag enthält Beratungs- und Fortbildungsansätze zur Einführung differenzierenden Unterrichts in der Grundschule. Erste Strategien wurden in einer dreijährigen Projektarbeit entwickelt und jetzt in Fortbildungsseminaren weiterbearbeitet. Trotz Unterschiedlichkeiten zwischen langjähriger Innovationsarbeit und zeitlich begrenzten Fortbildungsseminaren sind Gemeinsamkeiten zu finden, die die Wichtigkeit von Zeit und Intensität der Beratung bis zu einem gewissen Grad relativieren. Diese Strategien – Bestimmungsstücke einer ‚praxisgebundenen Fortbildung‘ – scheinen den Umlernprozeß im pädagogischen Denken und Handeln – Voraussetzung für differenzierenden Unterricht – bedeutsam zu beeinflussen. Die gemeinsame Berichterstattung durch Berater und Praktiker weist daraufhin, daß die Verknüpfung von Theorie und Praxis hergestellt sein muß, daß Kompromisse zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Realisierung gefunden werden müssen, damit das pädagogische Konzept nützliche Handlungsanweisungen für differenzierenden Unterricht enthält, die weitervermittelt werden können.

Towards a practice-oriented in-service teacher training

This article reports on a project to introduce differentiating teaching in elementary schools. In order to develop guidelines which were practicable for teachers, compromises between theoretical considerations and the practical conditions and circumstances of teaching had to be found.

Über den mangelnden Effekt neuerer Reformansätze zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht wird zunehmend nachgedacht. Im Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wird dieses Unbehagen wie folgt artikuliert: „Trotz sinkender Schülerzahlen und befriedigender Ausstattung der Schulen haben die Lehrer im Unterricht höhere Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Heterogenität der Schüler jeder Klasse hinsichtlich Vorkenntnissen, Lernbereitschaft, Interessen und Lernstilen vergrößert sich gegenwärtig erheblich aufgrund der zunehmend praktizierten Regelversetzung, der seltener werdenden Überweisungen an Sonderschulen und der Vergrößerung von Einzugsbereichen ... Zwar sind Klassenklima und Interaktionsstil warm und freundlich, doch ist frontal gesteuerter und stark verbalisierender Unterricht weiterhin die Regel ... Wenn die Lehrerinnen nicht zugleich eine intensive, auf Individualisierung und gruppenteiliges Arbeiten im Unterricht abzielende Fortbildung betreiben, wird die Verkleinerung der Klassen lediglich zu einer vordergründigen Lösung des in der Praxis nach wie vor ungelösten Problems individualisierten Lernens führen.“ Die Autoren führen die fehlende Innovationsbereitschaft auf unzureichende Unterstützung der Lehrer zurück und empfehlen deshalb: „Vorrangig scheint uns die Erarbeitung eines Modells zur intensiven, praxisgebundenen Lehrerfortbildung zu sein ... Schließlich könnte sich ein Versuch mit Schulberatern als erfolversprechend erweisen, wenn es gelingt, damit den Schulen aus ihrer ‚Betriebsblindheit‘ zu helfen, Anregungen für eigene pädagogische Überlegungen zu geben, Ressourcen in der eigenen Schule und an anderen Orten zu identifizieren und in den Kollegien, aber

auch im Verbund der Schulen, ein Klima pädagogischer Kreativität zu schaffen.“ (Hopf/Krappmann/Scheerer 1980, S. 1171–1176).

Die Kritik ebenso wie die Empfehlung des Grundschulreports betonen die Bedeutung praxisgebundener Lehrerfortbildung, um nicht nur pädagogisches Wissen über, sondern pädagogische Handlungsfähigkeit für Individualisierung und Differenzierung im Unterricht zu schaffen. Unter individualisierendem, differenzierendem Unterricht verstehen wir hier eine „kindzentrierte“ Unterrichtsorganisation, d.h. Lerninhalte, Lehrmethoden und Sozialformen sind durch die individuellen Vorerfahrungen und Interessen der Kinder bestimmt und die Lernumwelt ist so beschaffen, daß sich das Kind, gemäß seinem Alter, aktiv handelnd mit dem Lernstoff auseinandersetzen kann. „Deshalb sollte ein guter Unterricht das Kind in seiner Aktivität fördern und beim Manipulieren und Entdecken der Gegenstände bestärken ...“ „Was der Schüler also benötigt, ist kein formaler Unterricht, sondern eine Gelegenheit zu lernen. Er braucht eine ihn anregende Umgebung, die viele Dinge enthält, die ihn interessieren könnten. Er braucht einen Lehrer, der für seine Bedürfnisse aufgeschlossen ist, der beurteilen kann, welcher Stoff ihn jeweils reizen würde, der ihm helfen kann, wenn er Hilfe braucht, und der Vertrauen in seine Fähigkeit zu lernen setzt.“ (Ginsburg/Opper 1978, S. 276/281). Differenzierende Unterrichtspraxis erfordert also eine grundsätzliche Einstellungsveränderung gegenüber der traditionellen Lehrerrolle, andere Handlungsmuster und andere Beziehungsstrukturen zwischen Kindern und Lehrern. Um den Lehrer beim Erwerb dieser zusätzlichen Handlungskompetenzen zu unterstützen, müssen neue Wege gegangen werden. Über eine mögliche Richtung, die praxisgebundene Lehrerfortbildung dabei einschlagen kann, soll im folgenden auf der Grundlage unserer Beratungs- und Fortbildungserfahrung im sog. Tempelhofer Projekt berichtet werden. Ausgangspunkt und zugleich intensivste Form der Fortbildung war im Rahmen dieser Projektarbeit die dreijährige Beratung am Arbeitsplatz, über die im Beispiel I berichtet wird. Die zusätzlichen Kompetenzen, die die beteiligten Lehrerinnen in der gemeinsamen Arbeit erworben haben, bestimmen inzwischen nicht nur ihre tägliche Unterrichtsarbeit, sondern werden darüberhinaus eingesetzt, um in Kompaktseminaren an der eigenen Schule Erfahrungen und pädagogische Erkenntnisse an andere Kollegen weiterzugeben. Darüber wird im Beispiel II berichtet. Außerdem lassen sich zahlreiche weitere Initiativen von Lehrern und Eltern beobachten. Beide Gruppen haben in Verbindung mit dem „Tempelhofer Projekt“ eigenständig mehr oder weniger dauerhafte Formen für ihre Fortbildung gefunden und werden dabei punktuell von uns beraten. Im Beispiel III wird eine dieser Initiativen, eine unkonventionelle Intervallberatung als selbstorganisierte überregionale Lehrerfortbildung beschrieben.

Im abschließenden Kommentar soll versucht werden, Übereinstimmungen in diesen unterschiedlichen Verläufen als Elemente einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung aufzuzeigen. Die Suche nach den „verbindlichen Bestimmungsstücken“ ist noch nicht abgeschlossen. Es lassen sich aber Ansätze zeigen, die den Lehrer in seinem Umlernprozeß unterstützen und ihn ermutigen, neue Verhaltensweisen im Umgang mit Kindern, Kollegen und Eltern zu erproben.

Beispiel I: Innovationsberatung als Fortbildung am Arbeitsplatz

In diesem Beispiel geht es darum, die Strategien zu beschreiben, die sich für uns als nützlich erwiesen, um als gemeinsame Arbeitsgruppe – Berater und Praktiker – den Schulalltag zu verändern¹.

Es war Anfang der siebziger Jahre, die Zeit der Berliner Reformarbeit. Einige Modellvorhaben wurden von Bund und Land für eine befristete Zeit finanziert. Eines dieser Projekte hatte die Aufgabe, Maßnahmen zur Reduzierung von Lern- und Verhaltensstörungen in der Grundschule zu entwickeln. Die wissenschaftliche Begleitung wurde von einer Beratergruppe des Pädagogischen Zentrums Berlin durchgeführt. Die Mitarbeiter der Beratergruppe hatten als Soziologe, Psychologe und Sozialarbeiter unterschiedliche Theoriekenntnisse und Praxiserfahrungen, gingen aber von einem gemeinsamen Erklärungsansatz über die Entstehung von Lern- und Verhaltensstörungen im Klassenzimmer aus: Institutionelle Organisationsabläufe provozieren viele konflikthafte Situationen, in denen Kinder häufig Schwierigkeiten entwickeln, die dann als Lern- und Verhaltensstörungen beschrieben werden. Der rigide, materialarme und inhaltlich normierte Frontalunterricht widerspricht allen Erkenntnissen über kindliches Lernverhalten und enthält viele Konfliktzonen. Hier mußten Veränderungen einsetzen, um die Lernumwelt mehr an den Bedürfnissen kindlichen Lernverhaltens zu orientieren. Diese Überlegungen, die noch kein festes Programm darstellten, auch kein Erprobungsmaterial enthielten, diskutierten die Mitarbeiter der Beratergruppe in verschiedenen Kollegien. Im Sinne von Handlungsforschung wandten sie sich mit einem vorläufigen Arbeitskonzept an Praktiker, um gemeinsam Veränderungsschritte unter Alltagsbedingungen am Praxisort zu entwickeln. Die mitarbeitenden Praktiker, Rektor und Lehrerinnen aus ersten Klassen (im Verlauf der Projektzeit weitete sich die Arbeit auf die Klassenstufen 1 bis 3 aus), hatten trotz unterschiedlicher Berufserfahrung den gleichen pädagogischen Anspruch: einen befriedigenderen Unterrichtsalltag für sich und die Kinder zu organisieren. Sie hatten – häufig ohne Erfolg – verschiedene Ansätze versucht, um ihre Unterrichtspraxis zu verändern, und erhofften sich von einer gemeinsamen Arbeit mehr Erfolg für ihre Bemühungen um einen „störfreien Unterricht“. Dieser Anspruch galt für den Rektor ebenso wie für die Lehrerinnen. Es gab Erwartungen, aber auch Ängste und Zweifel, ob die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen ausreichen würden. Die bewußten und unbewußten Zielvorstellungen und Unsicherheiten wurden ausgetauscht und bewußt gemacht. Diese Reflexion machte deutlich, daß Lehrerinnen, Rektor und Berater gleichzeitig zu Lernenden, zu Forschenden und zu Beratern werden konnten. Lehrer und Berater verstanden sich jetzt als Arbeitsgruppe, die gemeinsam nach Veränderungsmöglichkeiten für eine kindgemäße Unterrichtsform suchte. Wichtige Voraussetzung zur Reduzierung von Konfliktquellen im Unterricht schien außer Veränderungen in der Klassenraumgestaltung die Kooperation mit Kollegen und El-

¹ Über den Innovationsprozeß berichten wir ausführlich in: *Buschbeck/Ernst/Rebitzki*, (K)eine Schule wie jede andere. 1982

tern zu sein. An erster Stelle stand aber die Reflexion der eigenen Berufsrolle und damit der Einstellung zum Kind, mit Fragen wie: Was müssen wir tun, um uns neu zu orientieren, um einen direkteren Zugang zum Kind und nicht nur zum Schüler in unserem Unterricht zu finden? Wie weit reichen unsere Fähigkeiten, mit offenen Situationen umzugehen, wo sind unsere Grenzen, bzw. welche Unterrichtsstruktur brauchen wir?

Der gemeinsame Arbeitsprozeß

Für die gemeinsame Arbeit wurden folgende Aktivitäten von besonderer Bedeutung: Auf Exkursionen und bei Hospitationen in Schulen mit alternativer Unterrichtspraxis konnten vor allem in England Anregungen und Informationen über flexible Unterrichtsformen gesammelt werden. Dort wurden Lehrer in einem anderen Handlungsbezug erlebt. Das umfassende Wissen der Lehrer über die Kinder, nicht nur aus dem Schulalltag, sondern auch aus dem familiären Milieu, machte betroffen. Die intensive Kenntnis der einzelnen Kinder verhinderte offensichtlich jede Pauschalierung als dumme, faule, störende Schüler. Für die Berater ergab sich daraus als vorrangige Aufgabe, diese Erfahrungen für die eigene Situation nutzbar zu machen und Handlungsschritte zu planen: Die einfache Übernahme des Angebots in den eigenen Kontext ist bekanntlich nicht möglich, die Lehrer müssen ihre neuen Wege handelnd erproben. Sie müssen für sich herausfinden, wieviel „Offenheit“ in der Organisation, wieviel Material ihnen und den Kindern tatsächlich nützlich ist. Das Prinzip der Individualisierung gilt also nicht nur für Kinder, sondern auch für Lehrer. Im regelmäßigen Gespräch reflektierte die Arbeitsgruppe eigene Zielvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten und versuchte, sie am pädagogischen Konzept differenzierenden Unterrichts zu überprüfen. In diesen Situationen wurde versucht, die pädagogischen Maßnahmen in einen theoretischen Rahmen einzubetten, der kindliches Handeln erklärt und damit deutlich macht, wie bei Kindern durch die Auseinandersetzung mit einer kinderfeindlichen Umwelt Störungen erzeugt werden. Die Gruppe lernte mit Forschungsergebnissen, wie z.B. denen von Piaget, zu arbeiten und zu argumentieren. Es wurden regelmäßig Fallbesprechungen durchgeführt und dafür ein Leitfaden entwickelt. Durch diese Diskussionen wurden die eigenen Einstellungen und Erwartungen bewußt und damit veränderbar.

Kooperativer Unterricht mit Kollegen und Lehrerhelfern ist eine Unterrichtsform, die sich jeder Lehrer wünscht und die ihn gleichzeitig ängstet. Es scheint bedrohlich, sich dem Kollegen als Pädagoge zu zeigen, sich kritisierbar zu machen. Es war notwendig, über diese Ängste zu sprechen, zu lernen, wie Rückmeldungen gegeben und empfangen werden. Die Berater arbeiteten als Lehrerhelfer im Unterricht mit. Sie waren keine Lehrer und konnten außer Konkurrenz erlebt werden. Rückmeldungen, Vorschläge, Korrekturen konnten deshalb leichter akzeptiert oder als utopisch abgewiesen werden. Diese eher angstfreien Erfahrungen der Zusammenarbeit, des Austauschs über gemeinsam erlebte Situationen und deren z.T. unterschiedliche Interpretationen zeigten Wege, wie Kollegen, Eltern und Studenten als

Lehrerhelfer zusammenarbeiten können. Es wurde dabei erfahren, wie durch vielfältigere Informationen über das Kind „passende Handlungen“ geplant und erprobt werden können.

Die Zusammenarbeit mit Lehrerhelfern und Eltern im Unterricht ist für den Lehrer noch ungewohnter als die Kooperation mit Kollegen. Speziell für diese Arbeit erhielten wir bei den Besuchen in England Anregung und Ermutigung. Für uns erstaunlich, mit welcher Selbstverständlichkeit Lehrer und Eltern miteinander arbeiten, sich absprechen, sich akzeptieren. Es wurde deutlich, daß die Unterrichtsleitung nach wie vor beim Lehrer liegt, daß die Arbeitsteilung eindeutig geklärt sein muß, daß das Nachgespräch mit den Mitarbeitern zum Informationsaustausch und für die weitere Planung wichtiger Bestandteil dieser Arbeitsform ist. Es wurden gemeinsam neue Wege für die Intensivierung der Elternarbeit, für Veränderungen der Elternabende, für Hausbesuche und gemeinsame Ausflüge gefunden.

Von Anfang an wurde „offen“ gearbeitet, nicht nur als Unterrichtsform, sondern auch in der Darstellung der Arbeit nach außen. Besucher im Unterricht zu haben, in öffentlichen Diskussionen zu seiner Arbeit Stellung zu beziehen, der Schulverwaltung über das „andere“ Lernen Rechenschaft zu geben, ist ungewohnt für den Lehrer, der seit seinen Prüfungen kaum direkte Rückmeldung über seine Unterrichtsarbeit bekommen hat. Die Lehrer lernten, Empfehlungen, Reformprogramme und Verordnungen kritisch in Anspruch zu nehmen und pädagogische Maßnahmen durch ein theoretisches Konzept abzusichern.

Reflexionen über den eigenen Veränderungsprozeß und die Auswirkungen auf die Praxis

Was hatte sich für die Lehrerinnen durch die Innovationsberatung verändert? Hatten sie mehr Möglichkeiten, mit „störenden“ Kindern im Unterricht zu arbeiten, fühlten sie sich kompetenter für kooperative Unterrichtsarbeit? Wie hatten die Lehrerinnen die Veränderungen ihres Lehrerverhaltens erlebt, und wie zufrieden waren die Berater mit dem abgelaufenen Prozeß? Solche Fragen enthielt ein Fragenkatalog, den die Berater zusammengestellt hatten, um durch Rückbesinnung und anhand von Protokollen den Lernprozeß in der Arbeitsgruppe zu reflektieren. Den Lehrerinnen wurde in diesem Gespräch deutlich, daß sie gelernt hatten, den Kindern gegenüber toleranter zu sein, sie besser zu beobachten und gezielter zu unterstützen. Sie beurteilten deren Arbeitsergebnisse anders, weil sie mehr über ihre Entstehung wußten. Ihre Ängste und Unsicherheiten im kooperativen Unterricht waren zurückgegangen. Institutionelle Zwänge der Regelschule, wie z.B. das „Sitzlassen“ eines Kindes, wurden jetzt deutlicher als Probleme erlebt, die auch mit der Organisation der Kinder in Jahrgangsklassen und mit den bestehenden Beurteilungssystemen zusammenhängen und auf die man als Lehrer nur wenig Einfluß hat. Sie hatten aber zugleich erfahren, daß auch unter Regelschulbedingungen Differenzierung möglich ist, daß Lern- und Verhaltensstörungen reduzierbar sind. Sie hatten vor allem wichtige Erfahrungen zu ihrer eigenen Person gemacht. Die direkte Rückmeldung am Arbeitsplatz, der pädagogische Austausch mit Kollegen

veränderte nicht nur die Einstellung zu unterrichtlichen Möglichkeiten, sondern erweiterte allmählich auch das Verhaltensrepertoire der Lehrerinnen. Die Berater hatten erlebt, wie die Widerständigkeiten des komplexen Arbeitsfeldes Schule zu Kompromissen zwingen, die nicht am „grünen Tisch“, in Institutionen, zu antizipieren sind. Sie hatten gelernt, in „kleinen Schritten“ zu denken und mit Rückschlägen zu rechnen. Sie hatten aber auch erfahren, daß sich in der Zusammenarbeit von Praktikern und Wissenschaftlern am Ort Schule Freiräume entdecken lassen, die außerhalb der Situation und im Alleingang nicht in ihrer Wirksamkeit hätten erkannt werden können. Aus dieser Erkenntnis heraus beschloß die Arbeitsgruppe, anderen Kollegen diese Erfahrungen und Kenntnisse weiterzugeben.

Beispiel II: Kompaktseminare zur Einführung differenzierenden Unterrichts

Die in Beispiel I beschriebene Beratung am Arbeitsplatz im Rahmen eines Reformprojekts ging 1977 mit diesem Projekt zuende. Es zeigte sich jedoch, daß mit ihr ein Prozeß in Gang gekommen war, der seine eigene Dynamik entwickelte. Lehrerinnen und Rektor der Paul-Klee-Grundschule und ein Mitglied der Beratergruppe konstatierten für sich selbst als Effekte des gemeinsamen Arbeitsprozesses:

- wir haben gelernt, flexibel mit Zeit und Raum zu arbeiten;
- wir können demonstrieren, daß im differenzierenden Unterricht weniger Konflikte auftreten und daß Kinder und Lehrer Spaß am Lernen haben;
- wir haben ein pädagogisches Konzept erarbeitet, mit dem wir unsere Unterrichtspraxis begründen und erklären können;
- wir haben unseren eigenen Lernprozeß reflektiert und dabei festgestellt, daß Hospitation in Unterrichtsalternativen, pädagogische Diskussionen und gemeinsames Handeln im Unterricht notwendige Stützmaßnahmen für das Umdenken vom lehrerzentrierten zum kindzentrierten Unterrichten sind;
- wir konnten die Sicherheit gewinnen, auf dem richtigen Weg zu sein, und haben zugleich abschätzen gelernt, wie weit wir noch vom Ziel entfernt sind.

Die Verknüpfung von kognitivem und aktionalem Lernangebot schien demnach unerläßlich, um Veränderungen in der Praxis zu erreichen. Deshalb stellten jetzt die Lehrerinnen anderen Kollegen ihren Unterricht zur Hospitation und zum Gespräch zur Verfügung und organisierten dafür Kompaktseminare.

Als Vorbereitung für die Seminare begann die Arbeitsgruppe – jetzt als Veranstalter – sich erneut mit dem erarbeiteten pädagogischen Konzept und seinen Auswirkungen im Unterricht auseinanderzusetzen. Sie informierte auch die nicht unmittelbar betroffenen Lehrer des Kollegiums, die Schulsekretärin, den Hausmeister, die Eltern der beteiligten Klassen über die Fortbildung an der eigenen Schule und lud sie zu den Plenumsveranstaltungen ein. Durch die Fortbildungsveranstaltungen wurden sowohl die unmittelbar als auch die nur mittelbar Beteiligten ermuntert, sich in ihrem Unterrichtstrott stören zu lassen. Das war mühsam, aber erfrischend! Die große Zahl der Anmeldungen zu den Kompaktseminaren zeigte deutlich die

Bedürfnislage der Lehrer. Im Vorhinein wurde mit dem Programm und der Teilnehmerliste auch einige Literatur zum Problem der Differenzierung versandt, außerdem Fragen zum eigenen Unterricht der Teilnehmer, zu ihren Veränderungsvorstellungen und -erfahrungen, zu den Erwartungen an dieses Seminar. Den zurückgesandten Fragebögen war zu entnehmen, inwieweit der Einzelne sich bereits mit einer flexiblen Unterrichtsform, mit Elternmitarbeit, mit kooperativem Unterricht befaßt hatte. Eine heterogene Gruppierung!

Die gemeinsame Arbeit

Der Seminarverlauf wurde so geplant, daß die Teilnehmer flexible Organisationsformen z.B. in der Aufeinanderfolge von mehr offenen und geschlossenen Situationen, von mehr rezeptiv-zuhörenden und mehr aktiv-handelnden Phasen selbst erleben konnten, sie nicht nur im Unterricht vorgeführt bekamen. Plenumsdiskussionen führten zu Fragestellungen, die in der kleinen Gruppe bearbeitet wurden. Hospitationen, das Kernstück der Veranstaltungen, wurden in der kleinen Gruppe vor- und nachbereitet. Zwischendurch tauschte man alte und neue Erfahrungen aus und informierte sich am Büchertisch. Die veranstaltenden Lehrer waren in der großen Runde nicht nur die Antwortenden, sondern auch Fragende. Durch die Beantwortung der zuvor zugesandten Fragen und durch die Bearbeitung der Literatur waren die Teilnehmer bereits auf das Thema in unserem Sinne eingestimmt. Es konnte also direkt mit der Diskussion um das pädagogische Konzept und die damit zusammenhängenden Fragen an die eigene Person begonnen werden. Für die Hospitation wurde den Teilnehmern empfohlen, einer vorher formulierten Beobachtungsfrage während des Unterrichts nachzugehen, z.B. ein Kind beobachtend durch den Vormittag zu begleiten, sich einer arbeitenden Kindergruppe anzuschließen, der Lehrerin zu folgen oder auf den Umgang mit einem bestimmten Material zu achten. Eine Chance für den sonst stets agierenden und intervenierenden Lehrer, einen Prozeß über einen längeren Zeitabschnitt ohne Handlungsdruck zu verfolgen und zu notieren! Die gemeinsam erlebte Unterrichtssituation wurde im Nachhinein mit der Klassenlehrerin und dem Kooperationslehrer in der kleinen Runde diskutiert und reflektiert. In diesen Gesprächen im nun schon bekannten Klassenraum konnten Ängste und Zweifel, aber auch Euphorie über den andersartigen Unterricht geäußert und bewußt gemacht, zum Teil auch in weiterführende Überlegungen und konkrete Planungen eingebunden werden. Die Teilnehmer erlebten ‚offene‘ Form aber auch in der eigenen Diskussion, z.B. wenn in produktiver Gleichzeitigkeit mehrere Gruppen in einem Raum ihre Beobachtungsergebnisse auswerteten. Der Geräuschpegel war eindrucksvoll, aber er störte offensichtlich nicht die Arbeitsatmosphäre; nicht einmal das Kaffeetrinken lenkte ab. Es wurde versucht, mit den Teilnehmern ‚nebenbei‘ diese Situation im Vergleich mit der eigenen Unterrichtspraxis zu reflektieren und damit anderes Lernverhalten bewußt zu machen. Dabei erfuhren sie an sich selbst, daß sie ‚trotz‘ angenehmer Atmosphäre hart arbeiteten, ähnlich wie im beobachteten Unterricht. Das machte betroffen.

Reflexionen und Auswertungsgespräche:

Die Seminare endeten jeweils mit einem Nachmittagsplenum. Die Teilnehmer waren an diesem Morgen bereits wieder in ihren eigenen Klassen gewesen und brachten in die Auswertung die Eindrücke und Erfahrungen von diesem Unterrichtsmorgen, ihre Begegnungen mit Kollegen und Kindern mit ein. Die Lehrer waren meist erstaunt darüber, welche Schwachstellen ihnen nun in ihrem eigenen Unterricht aufgefallen waren und welche Veränderungen sie bereits ansatzweise hatten erproben können. Sie berichteten über erste kleine Schritte, zeitlich und inhaltlich begrenzt auf ein oder zwei Stunden: Veränderungen in der zeitlichen Planung, im Zulassen von Gesprächen zwischen den Kindern und mit den Erwachsenen, im Anbieten unterschiedlicher Arbeitsvorhaben. Erstaunlich war für sie das Verhalten der Kinder, die große Selbstverständlichkeit, mit der diese die Freiräume aktiv nutzten. Sie hatten jetzt selbst erlebt, daß sie dabei die Kinder anders wahrnehmen, ganzheitlicher, daß sie Zeit zum Beobachten, zum Beraten und zur individuellen Förderung haben. Sie äußerten aber auch Zweifel, ob und wie sie als ‚Lehrer‘, als Verantwortlicher für die Vermittlung und Kontrolle von Lernzuwachs die größere Offenheit der Situation aushalten würden. Anderen Teilnehmern war der festgefahrene, hektische Schulalltag wieder bewußter geworden, und sie sahen kaum Möglichkeiten, mit ihren Kolleginnen und ihrem Rektor, mit ihrer Elternschaft etwas in Bewegung zu setzen. Sowohl den eher Euphorischen als auch den eher Resignierten war aber auch bewußt, daß das Seminar nur Denk- und Handlungsanstöße vermitteln konnte, die sie jetzt in der eigenen Situation überprüfen und weiterführen müssen.

Den Veranstaltern war schon vorher klar, daß die Seminarzeit nicht ausreicht, um die anstehenden Probleme zu lösen, um sichere Handlungsschritte zu ermöglichen und dauerhafte Verhaltensänderungen anzubahnen. Sie haben aber erfahren, daß durch die Verknüpfung von pädagogischer Diskussion und aktionalem Lernen trotz der beschränkten Zeit in den Seminaren Bereitschaften geweckt werden können, an einem begonnenen Prozeß weiterzuarbeiten. So wurden zur Unterstützung Arbeitsgemeinschaften organisiert, in denen die begonnene Diskussion über kindliches Lernverhalten und die ihm entsprechende Unterrichtspraxis fortgesetzt werden konnte. Sie sind inzwischen fester Bestandteil der Seminare geworden. In workshops wurden den Lehrern Erprobungs- und Erfahrungsmöglichkeiten angeboten. Vielen Teilnehmern wurde im Verlauf eines solchen Seminars und durch die Folgeaktivitäten bewußt, daß es sinnvoll ist, sich über längere Zeit an derartigen Aktivitäten zu beteiligen. Sie haben sich als Mitarbeiter in den Seminaren angeboten, um durch die kontinuierliche Diskussion mit den Kollegen über die eigene Arbeit, auch über Fragen und Zweifel, ihre veränderte Unterrichtspraxis zu kontrollieren und zu stabilisieren.

Die veranstaltenden Lehrer wissen seit Projektende (1978), daß sie durch diese Übertragungsarbeit zu ständiger Überprüfung ihres pädagogischen Konzepts gezwungen sind, und das ist gut so. Freilich ist es für sie eine nicht geringe Mehrbelastung, den eigenen Unterrichtsalltag immer wieder der Hospitation und der Dis-

kussion auszusetzen. Sie müssen dabei auch immer wieder auf Fragen eingehen, die für sie wohl am Anfang der Projektarbeit wichtig waren, inzwischen aber nicht mehr im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stehen. Trotzdem bleibt es ihnen wichtig, sowohl in der eigenen Schule als auch auf Tagungen ihre Erfahrungen mit differenzierendem Unterricht weiterzugeben.

Beispiel III: Selbstorganisierte überregionale Fortbildung

Im Sommer 1979 fand im internationalen Tagungszentrum Sonnenberg eine Veranstaltung zur Inneren Grundschulreform statt, an der über die Arbeit im Tempelhofer Projekt berichtet wurde. Anschließend ergab sich noch eine Gesprächsrunde mit zehn oder vierzehn Lehrerinnen aus Niedersachsen und Hessen, die mit ihrer schulischen Situation unzufrieden waren, hohe pädagogische Anforderungen hatten und nicht wußten, wie sie sie umsetzen sollten. Die Diskussion kam schnell zu konkreten Fragen wie z.B.: Wann und warum ist eigentlich die Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern unbedingt erforderlich? Wenn ‚freie Arbeit‘ eingeplant ist (in Hessen steht das auf dem Stundenplan), wie frei sollen die Kinder arbeiten? Bei solchen Fragen wurden realistische, vor allem aber unrealistische pädagogische Wünsche und Vorstellungen deutlich. Das Gespräch hatte neugierig gemacht, auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten und die der anderen. Deshalb wurde ein gemeinsames Wochenende im Herbst verabredet. Dem folgte im Frühjahr ein zweites, und schließlich wurde im Mai 1980 eine Exkursion zur Paul-Klee-Grundschule durchgeführt. Die Wochenendtreffen fanden tatsächlich statt. Ungefähr 20 Lehrer und Lehrerinnen aus der Nähe von Frankfurt, Lübeck, Hannover und aus Berlin trafen sich in einem Bauernhaus im Harz, um die begonnene Diskussion fortzusetzen. Alle berichteten von ‚kleinen Veränderungen‘ in der Klasse, mit Kollegen und mit Eltern. Diese Gespräche zeigten, wie sehr man sich auf ‚kleine Schritte‘ konzentrieren muß, wenn man sich nicht sofort entmutigen lassen will, und wie schwierig es ist, bei großen Zielen auch kleine Veränderungen zu akzeptieren. Es fiel auf, daß die Probleme weniger im Umgang mit den Kindern als vielmehr in der Zusammenarbeit mit den Erwachsenen lagen. Wichtig wurde, die Gemeinsamkeiten und die notwendigen Abgrenzungen zu Eltern und Kollegen zu finden. Im Mai 1980 kam ein Teil dieser Gruppe nach Berlin, um in der Paul-Klee-Grundschule zu hospitieren und mit den Berliner Kollegen zu diskutieren. Anregungen, Ideen für die eigene Situation wurden in dieser vergrößerten Kollegenrunde auf Machbarkeit untersucht. Dabei wurde neu entdeckt, daß eine Gruppe Gleichgesinnter nicht nur mehr Ideen hat, sondern auch aktionsfähiger wird.

Trotz der langen Intervalle, trotz der weiten Entfernungen scheint hier ein Prozeß begonnen zu haben, für den sich diese Lehrer zu einem für sie wichtigen Zeitpunkt die notwendige Unterstützung und Beratung geholt haben, um jetzt mit konkreten Vorstellungen ihren Unterricht für die Kinder und für sich selbst interessanter und produktiver zu machen.

Kommentar

Welche gemeinsamen Merkmale praxisgebundener Lehrerfortbildung zeigen nun diese sehr unterschiedlichen Berichte? In allen drei Beispielen treffen wir Lehrerinnen, die mit ihrem Unterrichtsalltag unzufrieden sind, die nach Wegen suchen, um für die Kinder und für sich selber eine befriedigendere Situation zu schaffen. Sie sind bereit, ihre Unzufriedenheit zu reflektieren und an neuen Handlungsmöglichkeiten zu arbeiten.

Im pädagogischen Gespräch in der Klein- und Großgruppe hinterfragen sie ihr diffuses Unbehagen, ihre überhöhten Wunschvorstellungen, ihre frustrierenden oder auch durch Erinnerung verschönten Erfahrungen. Sie versuchen, mehr davon zu begreifen, um an ihre tatsächlichen Handlungsspielräume heranzukommen. Es hat sich dabei für uns bestätigt, daß für den Lernprozeß beim Erwachsenen das Gleiche wie bei Kindern gilt: Das Lernangebot muß den Erfahrungen und Interessen der Lernenden angepaßt sein. Die Ausgangslage muß geklärt sein, die Stärken und Schwächen müssen erkannt werden, damit jeder den für sich passenden Rahmen findet. Also auch hier die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung. Unterrichtshospitation ist ein weiteres Element, von dem wir meinen, daß es den Veränderungsprozeß vorantreibt. Wir haben in allen drei Abläufen erfahren, was es für den Praktiker bedeutet, als nicht unmittelbar Betroffener mitzerleben, wie Kollegen ihre Praxis ‚anders‘ gestalten. Aus der Position des Beobachters kann er seine Vorstellungen sortieren und an reale Situationen anbinden oder aus resignativer Erstarrung neu beleben. Fragestellungen, die vor und während der Beobachtung präzisiert und in der anschließenden Diskussion bearbeitet werden, helfen, die Wahrnehmung zu schärfen und den eigenen Standpunkt zu klären. So wird es machbar, für die eigene Situation überschaubare und praktikable Handlungsschritte abzuleiten.

In der Seminaratmosphäre, während einer intensiven Projektarbeit, während Exkursionen lassen sich Unterrichtsveränderungen leichter planen. Im Schulalltag, wenn man wieder allein ist, können aber häufig die guten Veränderungsideen und Vorsätze nicht in die Tat umgesetzt werden. Stützende Maßnahmen und Argumentationshilfen für die Arbeit vor Ort müssen deshalb bereits während der Fortbildung entwickelt werden. Die Projektlehrerinnen haben ihr Differenzierungskonzept mit langzeitiger Unterstützung erarbeitet. Sie mußten nach Beendigung der Innovationsberatung ihren Unterrichtsalltag allein bewältigen und den dafür passenden Modus finden. Durch die Fortbildungsveranstaltungen an der eigenen Schule, die ‚Offenen Schultage‘, die Teilnahme an Tagungen und öffentlichen Diskussionen werden sie immer wieder aufs neue gezwungen, sich mit dem Konzept und ihrer Praxis auseinanderzusetzen.

Die Teilnehmer der Kompaktseminare müssen sich von Anfang an allein gegen die Widerständigkeiten des Alltags und gegen den eigenen Anspruch stark machen. Für sie sind Arbeitsgemeinschaften und Workshops von besonderer Bedeutung, um sich theoretisch und praktisch immer wieder neu zu orientieren, sich zu korrigieren und sich gegenseitig zu stärken. Die beste Art der Stabilisierung und Wei-

terentwicklung der eigenen Arbeit ist jedoch der Wechsel vom Teilnehmer zum Mitveranstalter der Seminare: Praktiker beraten Praktiker. Das erfordert aber, daß die Teilnehmer ihre Lernprozesse in der Fortbildung bewußt erleben und reflektieren können, um erworbene Kompetenzen gezielt in Unterricht und Beratung einsetzen zu können.

Nach unseren Erfahrungen kann Fortbildung für die Unterrichtspraxis wirksam werden, wenn für Lehrer

- die Vermittlung pädagogischer Prinzipien durch passende Handlungsangebote konkret erfahrbar ist, z.B. durch Hospitation;
- die pädagogische Konzeption durch die Seminarform transparent wird und als eigenes Erleben reflektiert werden kann;
- der Lernprozeß, die Stabilisierung und Weiterentwicklung von Unterrichtsveränderung durch Beratung und Kooperation am Arbeitsplatz unterstützt und korrigiert werden kann.

Eigentlich gar nichts Neues: für den Erwerb zusätzlicher Handlungskompetenz Handlungsangebote und Möglichkeiten zur Reflexion bereitzustellen. Nur so kann der Lehrer als aktiv Lernender sein pädagogisches Handlungspotential entdecken und erweitern. Dieser Selbstverständlichkeit wird auch in unseren Seminaren noch immer zu wenig Rechnung getragen. Liegt es an den Veranstaltern, an den Teilnehmern? Werden Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse nicht deutlich genug artikuliert? Ist die Konsumentenhaltung bei den Teilnehmern zu ausgeprägt? Können sich die ‚Vortragenden‘ zu wenig von ihrer Rolle als Redner lösen? Offensichtlich muß die Trennung von Veranstalter und Teilnehmer noch bewußter durchlässig gemacht werden. Vielleicht muß der Austausch von Praktiker zu Praktiker noch mehr als bisher gefördert und gefordert werden. Wir befinden uns erst auf dem Weg zu einem Konzept praxisgebundener Lehrerfortbildung. Es sind noch viele Fragen offen, an deren Lösung wir noch arbeiten. Aber wir meinen, daß erste Schritte getan sind.

Literatur

Buschbeck, H., K. Ernst, M. Rebitzki: (K)eine Schule wie jede andere. Vom Tempelhofer Projekt zu neuen Lernformen. Beltz, Weinheim 1982.

Ginsburg, H., S. Oppen: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart 1975.

Hopf, D., L. Krappman, H. Scheerer: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Daten und Analysen – Band 2, S. 1113–1177. Rowohlt, Reinbek 1980.

Verfasser: Helene Buschbeck, Pädagogisches Zentrum Berlin-West, Uhlandstr. 96/97, 1000 Berlin 31; Sigmund Dobe, Paul-Klee-Grundschule, Konradinstr. 15–17, 1000 Berlin 42.