

Genger, Angela

Neuere Untersuchungen zum Lehrer und zur Lehrerfortbildung - Ein Literaturbericht

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 276-284



Quellenangabe/ Reference:

Genger, Angela: Neuere Untersuchungen zum Lehrer und zur Lehrerfortbildung - Ein Literaturbericht - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 276-284 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295201 - DOI: 10.25656/01:29520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295201>

<https://doi.org/10.25656/01:29520>

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

Angela Genger

Neuere Untersuchungen zum Lehrer und zur Lehrerfortbildung – Ein Literaturbericht

- June Anne Bloch; Wolfgang Bündler; Karl Frey; Jürgen Rost:* Charakteristiken der Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel 1981 (IPN-Arbeitsberichte), 196 S., 14,50 DM.
- Werkstatt Schule. Projektarbeit als Lehrerfortbildung. Hrsg. vom *Pädagogischen Institut des Landes Tirol*. Innsbruck: Inn-Verlag 1981, 194 S.
- Klaus W. Döring:* Lehrerverhalten. Theorie-Praxis-Forschung. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1980, 380 S., 29,80 DM.
- Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland seit 1945. Hrsg. von *Gerhard Heck und Manfred Schurig*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982 (Wege der Forschung, Band CDXXXII), 434 S., 99,- DM.
- Heinz-Jörg Oehlschläger:* Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta 1978, 438 S., 39,- DM.
- Heinz Klippert; Botho Herrmann; Rudi Heimlich; Michael Deckwerth:* Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte. Stuttgart, Bonn: Burg Verlag 1983, 418 S., 29,80 DM.

Die im folgenden Bericht angezeigten Bücher haben nicht alle die organisierte Lehrerfortbildung zum Gegenstand, und sie gehen zum Teil auf Untersuchungen von Ende der 70er Jahre zurück. Interessant scheinen sie für die gegenwärtige Diskussion über Lehrerfortbildung aus folgenden Gründen:

- Der Untersuchungsbericht des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel ermöglicht zum ersten Mal einen gesicherten Einblick in einen der großen Praxisbereiche von Fortbildung. Die Verfasser haben ihre Untersuchung in dieser Zeitschrift schon vorgestellt (vgl. Unterrichtswissenschaft 9/1981/1). Hier soll vor allem gefragt werden, welche Aufschlüsse sie über den in der Lehrerfortbildung tätigen Personenkreis und über die Handhabung der gängigen Formen institutionalisierter Fortbildung gibt.
- Um eine gelungene Praxisreflexion handelt es sich bei dem Band „Werkstatt Schule“. Berichtet wird von einer viel diskutierten pädagogischen Methode: der Projektarbeit.
- Um die Lehrerschaft als Profession und um Lehrerverhalten als Indikator für abgeschlossene oder fehlende Professionalisierung geht es *Klaus W. Döring*.
- Der leider erst 1982 erschienene, offensichtlich viel früher abgeschlossene Band „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ dokumentiert die Entwicklung der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik seit 1945 und bietet zugleich einen Bezugsrahmen für ihre Interpretation.
- In *Heinz-Jörg Oehlschlägers* Untersuchung wird deutlich, wie Lehrerstudenten, Referendare und praktizierende Lehrer die Praxisrelevanz gerade der pädagogischen Literatur einschätzen, die in der Lehrerfortbildung und für sie eine große Rolle spielt. Sie ist von Bedeutung in bezug auf die von *Döring* aufgeworfenen Professionalisierungsfragen und ebenso für Fortbildungspraktiker, die klären wollen, mit welcher Interessenlage und welchen Arbeitsgewohnheiten sie bei den Lehrern zu rechnen haben.
- Einen Ansatz „ganzheitlicher Lehrerfortbildung“ insbesondere ihrer Didaktik und Methodik, stellen die Mitarbeiter eines Lehrerfortbildungsinstituts in kirchlicher Trägerschaft erstmalig vor.

Fachspezifische Fortbildung als Voraussetzung für kompetentes Lehren in den naturwissenschaftlichen Fächern. Zur Fortbildungspraxis in den Naturwissenschaften

Beim Arbeitsbericht des IPN handelt es sich um die vollständige Auswertung einer Studie zur Ist-Situation der Lehrerfortbildung im naturwissenschaftlichen Bereich. Sie soll hier nicht unter methodologischem Aspekt erörtert werden (vgl. dazu *Unterrichtswissenschaft 9/1981/1*), sondern im Blick auf das Bild gegenwärtiger Fortbildungspraxis, das sich aus den Aussagen der befragten Fortbildner zu ihrer Person und zu den von ihnen favorisierten Arbeitsformen ergibt.

Bei den Befunden zur Person des Lehrerfortbildners fällt auf, daß im naturwissenschaftlichen Bereich 92% der hauptamtlichen Fortbildner Männer und nur 8% Frauen sind. Die absolute Überzahl der

Männer ist nach unserem Wissen allerdings keine Besonderheit der Lehrerfortbildung in den Naturwissenschaften; sie ist, sieht man von der Grundschule ab, eher die Regel. Doch werden nur 16 % der Veranstaltungen von hauptamtlichen Lehrerfortbildnern durchgeführt, fast die Hälfte hingegen von Lehrern, die hauptamtlich in der Schule arbeiten. Auffallend hoch ist auch der Anteil der mitwirkenden Hochschullehrer. „Dieser hohe Anteil der Hochschullehrer an der Lehrerfortbildung erscheint uns spezifisch für den naturwissenschaftlichen Bereich“, kommentieren die Verfasser (S. 29), und dieser Einschätzung ist nach dem Augenschein zuzustimmen. Zu belegen ist sie leider nicht, weil vergleichbare Studien für andere Bereiche fehlen.

Die Mehrzahl der Fortbildner sind demnach Lehrer mit erster und zweiter Staatsprüfung, 37 % der erfaßten Fortbildner sind promoviert, 9 % habilitiert, und 25 % weisen ein Diplom auf. Diese fachwissenschaftliche Qualifikation scheint in anderen Fächern nicht in gleichem Maße gegeben. Demgegenüber wurden erziehungswissenschaftliche und didaktische Kompetenzen in erster Linie während der Berufsarbeit in der Schule oder in der Fortbildung erworben. Die Hälfte aller Lehrerfortbildner hat mehr als zehn Jahre Berufserfahrung in der Schule, wobei diese zum überwiegenden Teil im Gymnasium erworben wurde.

Die Frage nach Konzepten von Lehrerfortbildung und ihrer Verwirklichung ergab, daß im Vordergrund von Veranstaltungen das Vermitteln klarer Kenntnisse, die Behandlung des nötigen fachwissenschaftlichen Grundwissens und das Aufweisen neuer Zusammenhänge und Horizonte sowie die Information durch einen Fachmann und dgl. stehen. Nur ein Viertel der befragten Fortbildner hatte in seiner letzten Veranstaltung ein Konzept der Gruppenerfahrung, der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches zugrundegelegt, obwohl sie diese Formen in ihren Zielvorstellungen für ebenso wichtig wie die Vermittlung von Fachkenntnissen gehalten hatten. Das heißt, Zielvorstellung und praktische Planung und Durchführung kommen nicht zur Deckung.

Bei der Frage nach der letzten Veranstaltung taucht z. B. die Kultusverwaltung als Entscheidungsinstanz über Themen zum ersten Mal auf. Ebenso wird deutlich, daß Lehrplanreformen für die Themenwahl von Bedeutung sind. Direkt nach der Beteiligung von Lehrern bei der Themenwahl befragt, geben 62 % der Fortbildner an, daß Lehrer beteiligt waren. Daneben fällt auf, daß immerhin 68 % für die von ihnen zuletzt durchgeführte Veranstaltung angaben, die Lehrer hätten die Veranstaltungsplanung aufgenommen und belassen, wie sie war. Nur 23 % der Fortbildner erklärten, daß die „Teilnehmer während der Veranstaltung die eingegebenen Materialien oder andere systematische Elemente abgeändert, umgebaut oder neu für sich eingerichtet“ hätten (S. 101). Da diese Ergebnisse sich nur auf eine, nämlich die zuletzt gehaltene Veranstaltung beziehen, können sie nicht mehr als erste Anhaltspunkte dafür bieten, inwieweit eine kooperative Planung und Durchführung tatsächlich zustandekommt und nicht nur für wünschenswert gehalten wird. Außerdem wäre die Begründung, warum ein Großteil der Lehrer weder den Ablauf noch die Thematik verändert hat, von Interesse gewesen. Diese eingeschränkte Geltung nur für die letzte durchgeführte Veranstaltung fällt auch bei der Frage nach der Wirksamkeit auf; Wirksamkeit der Lehrerfortbildung wird außerdem nur in bezug auf Stabilisierung bzw. Verunsicherung der Teilnehmer durch die Fortbildung angesprochen. 87 % der Fortbildner bejahten die Frage: „Waren die Teilnehmer eher etwas stabilisiert, indem sie z. B. etwas genauer können oder ein Problem behoben haben oder etwas Neues beherrschen?“ (S. 123). Wirksamkeit zeigt sich aber auf vielen Ebenen. Darüber handelte die 3. überregionale Fachtagung der Lehrerfortbildner 1980 vier Tage lang. Trotz dieser Beschränkungen in der Fragestellung und den Ergebnissen, soweit es um die tatsächlich praktizierten Konzepte geht, bietet die Untersuchung erstmals eine Reihe von Daten, die über Beobachtungen und Einschätzungen von Praktikern und Theoretikern hinausweisen, und vermittelt ein relativ genaues Bild einiger wichtiger Eckpfeiler von Fortbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Projektarbeit als Lehrerfortbildung

Schon der Aufbau des Bandes aus dem Pädagogischen Institut des Landes Tirol macht ernst mit dem Erfahrungsbegriff, der der Projektarbeit zugrundeliegt. Er beginnt nämlich mit Szenen eines Projekts, läßt ihnen Materialien folgen und erörtert erst im dritten und letzten Abschnitt die zugrundeliegenden Konzepte.

Erst auf S. 163 beginnt also der für unseren Bericht besonders interessierende Abschnitt: „Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Einige theoretische Leitlinien von Projektarbeit als Lehrerfortbildung, ein diesbezügliches Modell und Erfahrungen damit.“ In ihm reflektieren *Franz Plössnig*, der Projektleiter, und *Franz Michael Stock* als wissenschaftlicher Begleiter zusammenfassend die spannenden Berichte des gesamten Bandes. Sie beschreiben Erwartungen von Lehrern an Fortbildung: unmittelbar

einsetzbare Hilfe für die tägliche Arbeit in der Schule, Qualifikationserweiterung, Erfahrungsaustausch. Der Schulverwaltung wiederum schreiben sie Interesse an einer „modernen Schule“ zu, in der die „Schere“ zwischen Wissenschaft und Schulpraxis nicht zu groß werden soll; sie erwartet außerdem, daß verwaltungstechnische und schulrechtliche Kenntnisse in der Fortbildung aktualisiert und/oder erweitert werden.

Mit der Frage: „Wer nimmt an den Veranstaltungen der Lehrerfortbildung nicht oder kaum teil? Vor allem aber: Warum?“ berühren die Verfasser kurz einige problematische Aspekte traditioneller Fortbildung: Sie weisen darauf hin, daß die Zentralisierung der Fortbildung eine soziale Selektion bewirkt, weil sie z. B. den mehrfach belasteten Frauen die Teilnahme häufig unmöglich macht. Sie machen weiter darauf aufmerksam, daß die Inhomogenität der Gruppen, die in zentralen Fortbildungsveranstaltungen zusammenkommen, den Einbezug der Praxis tendenziell erschwert. Schließlich wird – wie auch die IPN-Untersuchung zeigt – das Fortbildungsangebot weniger teilnehmerorientiert entwickelt, als das den Fortbildnern wünschenswert erscheint. Vielmehr sind auch solche Größen wie Referentenangebot, finanzielle Möglichkeiten, pädagogische Moden, Anforderungen von Ministerien bzw. Richtlinien, persönliche Kontakte ausschlaggebend. Nicht minder gravierend wirkt sich der „Frontalunterricht“ in der Fortbildung aus, der in Form von Vorträgen abläuft. Er fördert eine auch bei Lehrern „normale“ Konsumhaltung und verhindert Selbsttätigkeit, die ein wichtiges Merkmal für Lehrerhandeln ist. Als Konsequenzen für eine reformierte Fortbildung werden zwar auch veränderte Institutionalisierungsformen erwähnt. Abgehoben wird jedoch vor allem auf eine Didaktik der Lehrerfortbildung, für die „Stichworte gelten wie: kooperative Arbeit, Selbsttätigkeit, Praxisbildung“ (S. 167), das heißt, auf eine Didaktik, die aus der beruflichen Situation des Lehrers zu entwickeln ist.

Das Projekt als didaktisches Konzept in der Lehrerfortbildung wird mit folgenden Merkmalen beschrieben: Es ist Lern- und Erfahrungsort der intensiven sozialen Interaktion, ermöglicht die Orientierung der Ziele an den Problemen der Mitarbeiter ebenso wie weitgehend selbständiges Problemlösungsverhalten; die selbständigen Untersuchungen fördern die Umsetzungsbereitschaft, und das führt zu schnellerer und effizienterer Umsetzung von Neuerungen, die als Antworten auf Probleme erfahren werden konnten. Nun, diese Merkmale der Projektarbeit sind häufig dargestellt worden. Aber sie erscheinen in diesem Band aufgrund der Materialien und der selbstkritischen oder ironischen Szenen als nachvollziehbare Erfahrungen, und das macht die Lektüre lohnend.

*Das Berufsbild des Lehrers und Umriss einer Theorie professionellen Lehrerverhaltens.
Zu Klaus W. Döring Lehrbuch*

Eines der Werke, die sich mit dem Lehrerbild auseinandersetzen und dabei einem Professionalisierungsansatz folgen, ist das 1980 erschienene Lehrbuch von Klaus W. Döring: „Lehrerverhalten: Forschung – Theorie – Praxis“. Es richtet sich an Lehrerstudenten und Lehramtskandidaten, ist aber m. E. zweifellos auch für das Selbststudium von Lehrern geeignet. Das liegt an seinem ausgeprägten Lehrbuchcharakter, der durch Wiederholungen und Verweise, Zielangaben und Zusammenfassungen, Fragen und Denkanstöße sowie Angabe von Basisliteratur und von Zusatzliteratur einen Einstieg in die Diskussion erleichtert. Für die Lehrerfortbildung ist ein solches Buch von Interesse, weil sie bei der Reflexion ihrer Aufgaben und ihrer Leitprinzipien an Untersuchungen der Lehrertätigkeit anknüpfen muß.

Die Tätigkeit des Lehrers wird von Döring konsequent unter dem Gesichtspunkt professionellen Handelns betrachtet. Er stellt fest, daß der Lehrerberuf aus berufssoziologischer Sicht seinen Professionalisierungsprozeß durchlaufen und abgeschlossen hat (vgl. S. 35). Definiert man Professionalisierung jedoch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als „Herstellung beruflich akzeptabler Einstellungen (Berufsbewußtsein), Entwicklung einer Befähigung zur Abdeckung der Funktionsbereiche des Lehrerberufs und Entwicklung eines kriterienorientierten Berufsverhaltens der Lehrer“ (S. 39), so bleibt Professionalisierung weiterhin ein Problem und Programm. Döring fügt hinzu: „Professionalisierung muß auch auf eine Veränderung der Schulsystembedingungen und der konkreten Arbeitsbedingungen der Lehrer zielen, da diese professionelles Verhalten verhindern und beruflich akzeptable Einstellungen abbauen können“ (S. 39). Konkret sind damit Forderungen nach Spezialisierung, Teamarbeit und selbständigem Umgang mit Bürokratie verbunden. Erst nach Entfaltung der so umschriebenen Forderung nach Professionalisierung läßt Döring maßgebliche Aussagen zum Lehrer Revue passieren, wobei er ältere Konzepte von Dilthey, Spranger, Gaudig, Kerschensteiner oder Diesterweg von neueren Ansätzen unterscheidet. Den älteren Ansätzen wirft Döring den normativen Anspruch an einen idealen Erzieher vor, den es nur in Ausnahmen gibt. Unter den neueren wissenschaftlichen Konzeptionen diskutiert er in

bezug auf den Lehrer unter anderem die psychoanalytische Theorie, die Verhaltens- und Arbeitsanalysen und die didaktische Theoriebildung. Die von Tausch & Tausch herausgestellten Zusammenhänge von Lehrer- und Schülerverhalten berücksichtigen nach seiner Ansicht zu wenig die inhaltliche Seite des Unterrichts. Dasselbe gilt für Lerntheorie und Theorien des Lehrens. Der rollentheoretische Ansatz wird dargestellt unter Bezugnahme auf Kob, Mollenhauer und Kramp. In der Auseinandersetzung mit der Interaktionstheorie, der Kommunikationstheorie und der Handlungs-/Entscheidungstheorie kennzeichnet *Döring* diese Ansätze als Annäherungsversuche an identitätsstiftende Paradigmen, die einen Zugang zur professionellen Orientierung des Lehrers eröffnen. Danach besteht der professionelle Auftrag des Lehrers „darin, seine Situationsdefinitionen nach biographischen, institutionellen und sozio-ökonomischen Merkmalen vorzunehmen, ggf. offenzulegen und mit den Schülern zu verhandeln. Einzu-beziehen sind ferner die erlernten Verhaltensmuster (eigene und fremde) sowie Fakten, Theorien und Standards einer kritischen Sozialwissenschaft ...“ (S. 260).

Im letzten Kapitel, ‚Umriss einer Theorie professionellen Lehrerverhaltens‘ versucht *Döring* die vorge-stellten Konzepte und Beschreibungen in Merkmale einer Theorie professionellen Lehrerverhaltens münden zu lassen. Eine solche Theorie ist nach seiner Auffassung nötig, um

- ein sozialwissenschaftlich relevantes Lehrerbild zum Zwecke der Analyse zu entwickeln,
- zu einer handlungswissenschaftlichen Unterstützung der Berufspraxis des Lehrers zu gelangen,
- Prozeß- und Produktprognosen mittlerer Genauigkeit über schulische, unterrichtliche, erzieherische Vorgänge zu erzielen,
- konzeptionelle und praktische Perspektiven für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Lehrerberuf zu gewinnen und schließlich
- forschungsrelevante Fragestellungen und Orientierungshilfen für ein praxisbezogenes Forschungskonzept zur Professionalisierung des Lehrerverhaltens zu entwickeln (vgl. S. 307).

Am nächsten meint *Döring* einer Theorie des beruflichen Handelns des Lehrers über die Didaktik zu kommen, denn Didaktik untersucht die Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen institutionell veranstalteter Unterrichtsprozesse, arbeitet sie konzeptionell auf und versucht, sie planbar zu machen. Professionelles Lehrerverhalten bewegt sich, wenn man es mit den Mitteln der Unterrichtstheorie beschreibt, im Widerspruch von Führung und Freiheit, Lenkung und Selbstbestimmung, Lehre und Kritik, Wettbewerb und Kooperation ... Diese Widersprüche verlangen vom Lehrer sinnstiftendes Handeln, in dem er reflexive Momente selbständig handhabt. Genau darauf zielt die Theorie professionellen Lehrerverhaltens, und das wird auch in einer Theorie der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung berücksichtigt werden müssen.

Entwicklung und Stand der Lehrerfortbildung

Auf das Fehlen einer Theorie der Lehrerfortbildung weisen auch die Herausgeber des interessanten Sammelbandes „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ hin. Es ist bedauerlich, daß die Einleitung 1979 geschrieben, der Band aber erst 1982 erschienen ist. Der lobenswerte Versuch der Herausgeber, die institutionelle Lehrerfortbildung zu kennzeichnen, um auf diese Weise den Rahmen derzeitiger Praxis abstecken zu können, greift auf veraltete Daten und manchmal auch lückenhafte Informationen zurück, wie z. B. das vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für schulpädagogische Bildung herausgegebene, erstmals 1975 erschienene Heft „Einrichtungen staatlicher Lehrerfort- und -weiterbildung“, das die freien und lokalen Einrichtungen nicht berücksichtigt. Da, wo die Autoren über unmittelbare Kontakte verfügen (Hessen, Hamburg), sind sie genauer.

Etwas überrepräsentiert werden Hessen und Hamburg, die beide die ältesten Institute vorweisen können. Sie sind aber eben deshalb, mit der großen Zahl von Mitarbeitern und den „gewachsenen“, aus den Selbsthilfeorganisationen der Lehrerschaft stammenden Traditionen nicht unbedingt typisch für die Entwicklung und den Stand der Fortbildungspraxis. Aus dem Flächenstaat Hessen werden zudem vorwiegend die Reformansätze, weniger die Arbeit in der zentralen Einrichtung dargestellt. Die Alltagsgeschäfte aber sind es, die mehr noch als die in der Regel wissenschaftlich begleitenden Modellversuche der übergreifenden Sicht bedürfen. Daß den Herausgebern das Problem bewußt ist, läßt der Versuch zur Darstellung der institutionellen Formen von Lehrerfortbildung erkennen.

Diese Mängel mindern den Wert des Buches jedoch nicht. Im Gegenteil: die Herausgeber haben eine Auswahl interessanter Artikel und Aufsätze getroffen. In einigen Fällen sind es dieselben Texte wie in dem 1981 erschienenen Sammelband „Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte und Modelle und ihre Praxis“ (Hrsg. von *Ulrich Kröll*). Entscheidend ist jedoch, wie sie in der ausführlichen Einlei-

tung in ihrem Stellenwert erläutert und systematisch in die wissenschaftliche Diskussion eingeordnet werden. Dabei wird die Beziehung von Lehrerfortbildung und Wissenschaft, insbesondere auch die Genese des Theorie-Praxis-Problems beleuchtet. Weiter geht es um den Zusammenhang von Lehrerfortbildung und schulischer Innovation, um die Funktion der Lehrerfortbildung für die Lehrplan- bzw. Curriculumrevision und um die Bedeutung der Partizipation in der Lehrerfortbildung. Die Ausführungen über den Zusammenhang von bildungspolitischen Perspektiven und Fortbildung sorgen dafür, daß ältere Darstellungen wie die des *Esslinger Plans* von 1949, *Erich Wenigers* Bestimmung der Aufgaben von Lehrerfortbildung (1951) oder *Elisabeth Lipperts* Aufsatz „Über Grundlegung, Planung und Wirklichkeit in der Lehrerfortbildung“ (1954) nicht einfach als veraltet erscheinen, sondern als von dem damaligen Reflexionsstand oder dem vorherrschenden Bildungsbegriff des Neuanfangs geleitet. Verhindert wird auch die Fixierung auf die Curriculumreform und ihre Auswirkungen auf und Wirkungen für Lehrerfortbildung. Wichtig scheint mir auch der Hinweis, daß die Praxisberichte des Bandes durch ihre grundsätzlichen Aussagen über den Charakter von Lehrerfortbildung auffallen. Allerdings ist zu fragen, ob Doppelungen wie z. B. für Hessen in den aufgenommenen Arbeiten von E. Lippert nicht zugunsten einer breiteren Repräsentanz anderer Bundesländer hätten vermieden werden können.

Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur

Auch Literaturbesprechungen können als Fortbildungsangebot betrachtet werden. Professionelles Lehrerverhalten schließt das Lesen solcher Rezensionen und der darin vorgestellten Literatur ein. So untersucht *Heinz-Jörg Oehlschläger*, wie es mit der Literaturrezeption praktizierender Lehrer bestellt ist. Die bereits 1978 erschienene Studie weist nach, daß die Beschäftigung mit fachdidaktischer Literatur als Teil der Lehrerverberufung wenig Bedeutung erlangt hat. Folgt man *Oehlschlägers* Ergebnissen, so hat die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung wenig Wirkung auf den selbständigen Umgang mit wissenschaftlicher Literatur nach Abschluß des Studiums gehabt. Diese Ergebnisse müssen für die Theorien zum Professionalisierungsprozeß ebenso wirksam werden wie für die Praxis von Fortbildung. Der Befund von *Oehlschläger* läßt sich, kurz gefaßt, auf folgenden Nenner bringen: Die Praxisrelevanz von pädagogischer Fachliteratur scheint gering: nur 50,3 % der befragten Lehrer aus Osnabrück Stadt, Hannover Land und Kassel Stadt und Land schreiben dieser Art von Literatur eine Bedeutung für die eigene Praxis zu. Nur in den ersten sechs Berufsjahren ist die Rezeptionsbereitschaft stark ausgeprägt. Je höher das Dienstalter der Lehrer ist, desto geringer schätzen sie pädagogische Literatur: bei einem Dienstalter von 40–50 Dienstjahren sinkt z. B. der Anteil derjenigen, die von der Praxisrelevanz didaktischer Literatur überzeugt sind, auf 16,6 % ab. Dagegen wird mit steigendem Dienstalter immer häufiger auf das Schulbuch zurückgegriffen. Als Begründung für die Geringschätzung fachdidaktischer Literatur gaben die Lehrer an:

- Wissenschaftliche Ergebnisse, weil idealtypisch konstruiert, passen nicht in die Schulpraxis (16,1 %);
- sie sind praxisfern, weil sie weder von der Schulpraxis ausgehen noch für sie verfaßt werden (24,5 %);
- die Theorie bedient sich einer hochtrabenden Sprache (12,6 %);
- der Lehrer hat keine Möglichkeit, das Veröffentlichungsangebot (sinnvoll praxisrelevant) zu sondieren (15,4 %) (vgl. S. 254).

Zu Recht weist *Oehlschläger* darauf hin, daß es praktizierenden Lehrern mit zunehmendem Dienstalter zwar schwerer fällt, selbständig fachdidaktische Literatur für die Praxis zu nutzen. Umgekehrt gelingt es fachdidaktischer Literatur offensichtlich wenig, so nahe an den Schulalltag „heranzuschreiben“, daß die ihm ausgesetzten und ihn gestaltenden Lehrer Ansatzpunkte zur Verbesserung oder Veränderung ihrer Praxis gewinnen. Auffällig ist, daß 58,2 % der Befragten neuere Didaktiken kennen. Dabei ist der Bekanntheitsgrad der fachdidaktischen Literatur deutlich höher als der der allgemein-didaktischen/methodischen.

Im fünften Kapitel wendet sich *Oehlschläger* der Praxisrelevanz von Handreichungsliteratur zu. Nur 6,1 % aller Befragten gaben an, daß sie sich täglich und ausführlich auf alle Fächer vorbereiten; 61,3 % beschränken sich auf Kurzvorbereitungen. Dabei greift ein hoher Prozentsatz von Lehrern bis zum 39. Dienstjahr auf Lehrerbegleithefte zurück. Erst zwischen dem 40. und 50. Dienstjahr sind es nurmehr 25 %, die häufig mit Lehrerbegleitmaterial arbeiten. Dabei sehen 66,4 % in den Lehrerbegleitheften eine gute Arbeitshilfe. Zusätzlich verwenden Lehrer Arbeitsbücher für Schüler aus verschiedenen Verlagen, Auszüge aus Zeitungen und Zeitschriften, Fachliteratur, Schulfunksendungen und andere Kommunikationsmittel wie Filme, Dias und dergleichen. Für 84,5 % der Befragten sind die Handreichungen, z. T. kombiniert mit den anderen hier genannten Hilfsmitteln, der „Kern der Unterrichtsvorbereitung“.

Auf die Frage nach unterrichtsbezogener Reflexionsliteratur hat nur ein Drittel der Lehrer überhaupt eine Antwort gegeben. Dabei kannten 38,3% die Didaktiker Heimann und Klafki; 16,8% kannten nur fachdidaktische Literatur, und nur 15,4% hatten andere unterrichtsbezogene Literatur rezipiert. Wie Lehrerfortbildner mit dieser Literatur umzugehen versuchen, davon handelt u. a. das Buch, über das zum Schluß noch berichtet werden soll.

Grundriß einer Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung – Konzepte einer reflektierten Praxis

Gerade erschienen ist eine umfangreiche Darstellung mit dem Titel „Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte.“ Die vier Autoren sind Mitarbeiter des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts in Landau/Pfalz, das vor elf Jahren als Einrichtung der Protestantischen Landeskirche der Pfalz, der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau und der Evangelischen Kirche im Rheinland gegründet wurde. Unter „ganzheitlich“ verstehen die Autoren zunächst die Repräsentanz gesellschaftlicher Gruppen in der Fortbildung und ihre Zusammenarbeit aufgrund eines pluralistischen Gesellschaftsverständnisses, dem im kirchlichen Raum das Konziliaritätsprinzip entspreche. Ebenso werden Konsens, Anerkennung, Identifikation und Partizipation zu den konstitutiven Merkmalen eines ganzheitlichen Ansatzes gerechnet. Dieses Verständnis von Lehrerfortbildung im pluralen System führt *Michael Deckwerth* im ersten Kapitel des Buches aus. Im zweiten Kapitel geht *Bodo Herrmann* auf die institutionelle und religionspädagogische Verankerung des Interesses der evangelischen Kirche am Erziehungsauftrag und ebenso ihrer Ansätze der Lehrerfortbildung ein. Im dritten Kapitel übernimmt *Heinz Klippert* die Aufgabe, den „Grundriß einer Didaktik der Lehrerfortbildung“ zu umschreiben und damit auf eine zweite Bedeutung des Begriffs „ganzheitliche Lehrerfortbildung“ einzugehen. Ganzheitlich bedeutet auch, das Aufgabenfeld der Lehrerfortbildung „auf das gesamte institutionelle, berufliche, soziale und individual-psychologische Spektrum und Bedingungsfeld von Schule und Lehrertätigkeit“ (S. 10) hin zu definieren, „damit die Lehrerfortbildung nicht länger auf die viel zu enge beruflich-funktionale Anpassung des Lehrers an die jeweiligen bildungspolitischen und -administrativen Vorgaben fixiert bleibt“ (S. 10). *Klippert* geht dabei von einem Begriff der humanen Schule aus, der „für selbst- und mitbestimmtes Lernen von Lehrern und Schülern ebenso wie für intaktes soziales Miteinander, Vertrauen etc.“ steht (S. 154).

An dieser Stelle will ich meine Kritik an diesem Aufsatz vorwegnehmen: So wichtig der Versuch einer Entwicklung von Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung ist und so sehr das Bemühen um eine begründete Definition des Fortbildungsbegriffs aus einer Definition von Schule, Unterricht und Lehrertätigkeit zu begrüßen ist, so problematisch erscheinen mir die immer wieder auftauchenden definitivischen Unbestimmtheiten, die sich im wiederholten „etc.“ zeigen. Die Folge ist, daß die vom Autor mitgedachten weiteren Bedeutungen von „ganzheitlich“ und „humaner Schule“ an anderer Stelle wie selbstverständlich auftauchen, ohne in ihrem Stellenwert erklärt zu sein. Dadurch entsteht der Eindruck einer relativen Beliebigkeit der Begriffe.

Die „humane Schule“ wird als normatives Fundament einer Didaktik der Lehrerfortbildung angesehen. Von „humaner Schule“ kann nach *Klippert* dann gesprochen werden, wenn

- den Lehrern und indirekt auch den Schülern „qualifizierte Selbst- und Mitbestimmungsräume in curricularer, rechtlicher und pädagogisch-erzieherischer Hinsicht gegeben sind“ (S. 160),
- zwischen den in der Schule Interagierenden Solidarität, Toleranz und Kooperation vorherrschen,
- soziale Integrationsprozesse stattfinden und
- ein Unterricht realisiert wird, der solchen Zielvorstellungen angemessen ist (vgl. S. 160).

Diese Dimensionen von „humaner Schule“ werden in der „Analyse und Diagnose des Problembereichs Schule“ ausgeführt. Die Chancen der Lehrerfortbildung, in den zentralen schulischen Problemfeldern kompensatorisch, regenerativ, integrierend und transmittierend wirken zu können, hängen nach Meinung des Autors auch vom Grad der Autonomie der Fortbildung ab. Dies ist ein Gesichtspunkt, den sowohl Bildungstheoretiker als auch Bildungspolitiker nicht ernst genug nehmen, wengleich aus verschiedenen Motiven: Während der Bildungspolitiker ein berechtigtes Interesse an Überschaubarkeit und Kontrolle hat, fielet dem Bildungstheoretiker die verallgemeinernde Aussage bei relativer Einheitlichkeit des Bildungswesens wesentlich leichter, d. h. der Weg zur Theoriebildung wäre kürzer. Stattdessen hat sich eine Vielfalt von Institutionalisierungen und Formen der Fortbildung entwickelt, die einen Beitrag leisten kann zur Innovation im Bildungssektor, die außer der fachlich-pädagogischen Qualifikation der Lehrer auch ihre individuell-psychische Regeneration im Auge behält und die nicht zuletzt auch der Integration durch Bildung und Unterricht dient. Bei der Integrationsfunktion von Lehrerfortbildung

geht *Klippert* auch auf die Frage nach der Problematik jugendlicher Subkultur und ausländischer Jugendlicher ein.

Während die ersten drei Kapitel des Buches durch die Weite der Definitionen und den umfassenden Ansatz auffallen, ja, wie kritisch angemerkt, dabei manchmal die Gefahr der Beliebigkeit droht, enttäuscht das vierte Kapitel aufgrund seiner Enge in der Beschreibung von Methoden. Zwar gibt auch *Rudi Heimlich* eine Begründung seines Ansatzes, indem er das prozeßorientierte Lernen als Leitidee einführt. Dennoch erscheinen die aus den psychologischen Persönlichkeitstheorien entwickelten Methoden nur für bestimmte Themen geeignet. Die Praxisberichte im letzten Teil des Buches erweitern dagegen das Spektrum ebenso wie der Arbeitsbericht des IPN, der hier besprochen wurde.

Theorie-orientierte Praxis – praxisreflektierende Theorie

Wie schon in der ersten Sammelbesprechung, so wurde auch hier eine Mischung von Veröffentlichungen aus der erziehungswissenschaftlichen Theorie und aus der Fortbildungspraxis ausgewählt. Die Fortbildungspraxis sieht sich, im Gegensatz zu der Auffassung der Theoretiker, aus der Legitimationsphase entwachsen. Das hängt mit dem Stand der Reflexion in den eigenen Reihen, mit der Professionalisierung der Lehrerausbildung und mit der Bedeutung, die Lehrerfortbildung in der Bildungsreform erhielt, zusammen. Die Praktiker beziehen den Stand erziehungswissenschaftlicher Diskussion in ihre Überlegungen mit ein. Die Erziehungswissenschaftler nehmen ihrerseits seit der Curriculumreform das Feld Lehrerfortbildung wieder in den Blick, übersehen dabei aber häufig den entwickelten Stand der Praxis und ihrer Selbstreflexion. Auch für diese beiden Sachverhalte können die hier vorgestellten Publikationen als Beispiele gelten.

Verfasser: Dipl. päd. Angela Genger, Papestraße 10, 4300 Essen 1.