pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Neumann, Karl

"Vergreisung" der Schule? Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung

Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 236-250

Quellenangabe/ Reference:
Neumann, Karl: "Vergreisung" der Schule? Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 236-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313098 - DOI: 10.25656/01:31309

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313098
https://doi.org/10.25656/01:31309

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 2 / 1990

Horst F. Rupp

Fr. A. W. Diesterweg und die Lehrerbewegung 132

Keinem anderen ihrer Vordenker und Vorkämpfer hat die deutsche Lehrerbewegung so viel zu verdanken wie Diesterweg, dessen 200. Geburtstag wir im Oktober diesen Jahres („gesamtdeutsch"?) feiern. Dieser Erinnerungsaufsatz zeichnet sein bewegtes Leben nach, ordnet die biographischen Linien in die historischen Zusammenhänge des 19. Jahrhunderts ein und fragt nach dem utopischen Gehalt seines Denkens, das auch uns noch vor unerledigte Aufgaben stellt.

Jürgen Oelkers

Anmerkungen zur Reformpädagogik 149

Was war das Besondere an der Epoche, deren Denkfiguren und Bestrebungen wir unter dem Titel „Reformpädagogik" zusammenfassen? Wie kommt es, daß sie bis heute die pädagogische Reflexion so nachdrücklich beeinflußt? Der Verfasser untersucht die Themen und Taktiken der Reformpädagogik, stellt die Frage nach der intuitiven Dogmatik ihrer Positionen und weist von daher auf den Konflikt zwischen dogmatischen Gewißheiten und empirisch gesicherten Einsichten des pädagogischen Denkens hin.

Christa Uhlig

Zur Aktualität der Reformpädagogik in der DDR 166

Der gesellschaftliche Umbruch, in dem sich die DDR in diesen Monaten befindet, war von Anfang an von reformpädagogischen Ideen und Vorschlägen begleitet, wobei die „Waldorfpädagogik" offenbar besondere Faszination ausstrahlt. Die Verfasserin, Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin, zieht eine erste Zwischenbilanz der gegenwärtigen Neuorientierung und fordert, daß die weitverbreitete emotionale Hinwendung zur Reformpädagogik durch ein wissenschaftlich begründetes Traditionsbewußtsein ergänzt werden muß.

Hermann Röhrs
Eine gute Schule im Geiste der Reformpädagogik 173

Wußten Sie, daß schon um die Jahrhundertwende erste Versuche unternommen wurden, die Qualität von Schulen mit empirischen Kriterien zu messen und nach „Rangreihen" zu ordnen? Dieser Rückblick stellt jene frühen Ansätze einer internationalen Bestandsaufnahme sowohl in Europa wie in den Vereinigten Staaten vor, bilanziert die wichtigsten Ergebnisse und geht abschließend näher auf die zukunftsträchtigen Erfahrungen mit Reformschulen nach dem „Dalton-Plan" Helen Parkhursts ein.

Katrin Warnke
„Die andere Seite der neuen Schule"
Zur „Wiederentdeckung der Grenze" durch Kurt Zeidler 184

Als Erinnerung an den 100. Geburtstag eines großen Reformpädagogen kommt dieser Beitrag zu spät – nicht jedoch, um auf die prinzipielle Aktualität der berühmten Schrift Kurt Zeidlers von 1925 aufmerksam zu machen. Die Verfasserin stellt den Autor vor, beschreibt die Reformpraxis seiner Hamburger Versuchsschule und klärt uns darüber auf, was angesichts dieser bestimmten Erfahrungen das oft zitierte Schlagwort von der „Wiederentdeckung der Grenze" zu bedeuten hat.

Michael Moll
Gedichte der Opfer
Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule 193

Dieser Erfahrungsbericht zeigt exemplarisch die Möglichkeiten eines Unterrichts auf, der die Identifikation mit den Opfern in den Mittelpunkt stellt und von daher die Schüler für eine rationale Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Terrorregime zu gewinnen sucht.

Heidrun Hoppe
Die Wahl der Lebensform:
ein herausforderndes Thema für die Schule 203

Dieser Beitrag plädiert dafür, die vorhandene Vielfalt privater und familiärer Lebensformen auch im Unterricht zur Sprache zu bringen, vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen die Bedeutung von Ehe und Familie zur Diskussion zu stellen und den Wunsch vieler Jugendlicher, sich mit Möglichkeiten der eigenen Lebensplanung zu beschäftigen, stärker als bisher zu berücksichtigen.

Rüdiger Gilsdorf / Martin Rink / Volkmar Stein
Verbesserung der Klassengespräche
Projektbericht zum sozialen Lernen in einer 8. Hauptschulklasse 213

Soziales Lernen kann in der Schule auf verschiedene Weise gefördert werden. Die Autoren berichten sehr anschaulich über die Durchführung eines Projekts, das an dem Verfahren der „Kooperativen Verhaltensmodifikation" orientiert ist und das darauf zielt, in gemeinsamer Situationsklärung und Planung von Veränderungsschritten zu einer befriedigenden, selbstorganisierten Gesprächskultur im Klassenzimmer zu gelangen.

Heinz Günter Holtappels / Heinz-Rüdiger Hugo / Peter Malinowski
Wie umweltbewußt sind Schüler?
Ergebnisse einer Befragung von Schülern der Sekundarstufe 1 über ihr Problembewußtsein, ihre Einstellungen und ihr Verhalten zum Umweltschutz 224

Verhalten sich Schüler in alltäglichen Situationen umweltgerecht? Welches Ursachenbewußtsein im Hinblick auf konkrete Umweltgefährdungen besitzen sie? Welche Maßnahmen des Umweltschutzes schlagen sie vor? Diese Untersuchung stützt sich auf eine schriftliche Befragung von 470 Schülern der Klassen 6 – 10 an verschiedenen Schulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Karl Neumann
„Vergreisung" der Schule?
Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung 236

Daß die Lehrerkollegien fast aller unserer Schulen „überaltert" sind, ist seit langem bekannt. Aber sind sie auch „vergreist"? Was wissen wir genau über die tatsächliche Berufs- und Lebenssituation der älteren Lehrerinnen und Lehrer? Der Autor wertet eine Reihe von Experteninterviews aus, um – über statistisches Datenmaterial hinaus – tiefer in das Problemfeld einzudringen, Forschungslücken erkennbar zu machen und die Aufgaben einer teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung zu umreißen.

Nachrichten und Meinungen: 251

- Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung
- Ein Plan für die Bildung
- Mit dem Regen und gegen den Wind
- Verständigung über die Richtungen
- Ein friedenspädagogisches Testament
- Erinnerung an Diesterweg

Karl Neumann

„Vergreisung" der Schule?

Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung

Für Pola Andriessens zum 70. Geburtstag

1. Vorsicht mit einem vorschnellen Schlagwort

Die Thematik hat etwas vom Mechanismus kollektiver Verdrängung an sich: Alle wissen davon, das Wissen ist aber nicht präzise, Konsequenzen in der Praxis (im Alltag der Schulen wie der Bildungspolitik) werden eher halbherzig gezogen. Und es fehlt in der öffentlichen Diskussion des Themas nicht an klischeehaften publikumswirksamen Schlagworten. Das Faktum der Erhöhung des Durchschnittsalters der meisten Lehrerkollegien wird gern dramatisch charakterisiert mit dem negativ besetzten Ausdruck „Vergreisung". So formulierte etwa der „Spiegel": Die Schule „droht zu vergreisen, wenn eine ganze Lehrergeneration ausfällt" (Jahrgang 1985, H. 20, 64).

An dieser Feststellung ist typisch, daß die öffentliche Diskussion sich mehr oder weniger umstandslos auf vermeintliche Folgen der Alternsprozesse in den Lehrerkollegien „einschießt", ohne daß eine gründliche Analyse der Berufs- und Lebenssituation der älteren Lehrerinnen und Lehrer schon vorliegen würde. Katastrophenstimmung wird erzeugt, wo zunächst nüchterne Standortbestimmung am Platze wäre. Wenn man Lehrer/innen in Niedersachsen, von denen heute immerhin schon die Mehrzahl das 40. Lebensjahr überschritten hat, nach den Merkmalen ihrer derzeitigen beruflichen Situation befragt, zeigt sich alsbald, daß sich die in der Öffentlichkeit verbreitete Stimmung bereits in deren persönlicher Befindlichkeit niedergeschlagen hat. Immer wieder kommt die Antwort: Das statistische Zahlenmaterial über die Altersentwicklung in den Kollegien ist alarmierend, ich selber rechne mich aber keineswegs zur Gruppe der „Älteren" . . .

Es sollte kein Zweifel aufkommen, daß die Berufssituation für den Nachwuchs ausgebildeter Lehrer/innen nur als katastrophal bezeichnet werden kann (Budde/Klemm 1986; Klemm/Weegen 1987). Wenn es bei der derzeitigen Einstellungspraxis der Bundesländer bliebe, gäbe es ab dem Jahr 1992 kaum mehr eine Lehrerin oder einen Lehrer unter 35 Jahren in den Schulen. Etwa 83% der Lehrer/innen wären zwischen 35 und 55 Jahre alt, etwa 17% also älter als 55 Jahre (vgl. Zahlenmaterial in Erziehung und Wissenschaft H. 6/1985, 8). Von diesen in höchstem Maße beunruhigenden Rahmendaten in direktem Schlußverfahren die „Vergreisung" der Schule abzuleiten, wäre allerdings vorschnell. Denn für eine gesicherte Schlußfolgerung müßte man wissen, und zwar über die Plausibilität alltagstheoreti-

scher Annahmen hinaus, was die „älteren" Lehrer/innen, die in der Institution Schule „drin" sind, tagtäglich wirklich „machen" (Liedtke-Schöbel 1985).

Für eine Antwort auf diesen Fragenkomplex läßt einen die pädagogische, psychologische und soziologische Literatur bisher weitgehend im Stich. Die inzwischen unüberschaubare Literatur zu Fragen des Lehrerberufs und der Lehrerausbildung (Wehle 1970; Händle 1983) ist in der Mehrzahl bezogen auf ein idealtypisches Konzept vom Lehrer, quasi geschlechts- und alterslos, allenfalls die Problematik des „Junglehrers" und die des Übertritts von der Hochschule in die Zweite Phase und die Schulpraxis sind unter dem Stichwort „Praxisschock" genauer untersucht (Warnken 1977; Müller-Fohrbrodt u.a. 1978). Erst in den letzten Jahren, vermutlich unter dem Druck der Umstände, ist im breit anwachsenden Strom geriatrischer und gerontologischer sowie lebenslauftheoretisch-biographischer Literatur, auch der Literatur zu Fragen der geschlechtsspezifischen Berufssozialisation, der berufliche Lebenslauf des Lehrers und der Lehrerin in zögerlichen Ansätzen als Thema entdeckt worden. Besser sieht es aus im Bereich des statistischen Datenmaterials. Die amtlichen Statistiken des Bundes und der Länder, in Niedersachsen vor allem die jährlichen Statistiken des Kultusministeriums und des Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI), ermöglichen differenzierte Rückschlüsse auf die Altersentwicklung im Lehrerberuf und die Teilnehmerstruktur sowie die Inhalte in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Eine detaillierte Auswertung des Datenmaterials in dieser Hinsicht, die die Entwicklung des letzten Jahrzehnts in Niedersachsen zusammenfassend beschreibt und interpretiert, liegt aber bis jetzt auch erst in Ansätzen vor (Meyer 1985; Zippel u.a. 1989).

Die im Folgenden zusammengestellten Überlegungen zum Thema maßen sich keinesfalls an, die aufgezeigten Lücken ausfüllen zu wollen. Sie sind vielmehr als programmatisch-perspektivische Hinweise zu verstehen, wie das aktuelle Problem der Alternsentwicklung im Lehrerberuf sinnvoll diskutiert und durch spezifische Forschungen aufgeschlossen werden könnte und welche Konsequenzen angesichts der Gefahr der Überalterung der Lehrerkollegien für die Lehrerfort- und -weiterbildung gezogen werden sollten. Ich gründe meine Überlegungen im wesentlichen auf drei Zugangswege:

- die Durchsicht des oben erwähnten statistischen Datenmaterials,
- die Analyse jüngerer Literatur vornehmlich in den Bereichen der Berufslaufbahn- und Lebenslaufentwicklung, der Psychologie der Lebensspanne und des Erwachsenenalters sowie der Lehrerfortbildung,
- schließlich eine vorläufige Auswertung von Experteninterviews, die von mir und Frau Christiane Radisch im Zeitraum April bis Juli 1989 mit Experten aus der Schulverwaltung, Lehrerweiterbildung, Lehrerausbildung und Hochschule durchgeführt wurden.[1]

2. Statistische Daten: Altersentwicklung und Teilnahme an zentraler Lehrerfortbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Niedersachsen

Die Altersentwicklung der Lehrerschaft an den allgemeinbildenden Schulen Niedersachsens im letzten Jahrzehnt läßt sich mit dem folgenden Schaubild rasch im Überblick erfassen:

Tab. 1: *Aufschlüsselung der Teilnehmer nach verschiedenen Merkmalen*

Teilnehmer	Anteil % in den Kursen	Anteil % aller Lehrer (MK-Statistik 87/88)
Geschlecht		
Männer	59,9%	(48,1%)
Frauen	40,1%	(51,9%)
Alter		
unter 30 Jahre	3,5%	(3,3%)
30 bis 34	13,9%	(14,7%)
35 bis 39	27,0%	(26,7%)
40 bis 44	22,8%	(20,6%)
45 bis 49	19.5%	(17,6%)
50 bis 54	9,8%	(9,0%)
55 bis 59	2,7%	(5,5%)
60 und mehr Jahre	0,8%	(2,5%)
Schulformzugehörigkeit		
Grundschule	13,3%	(22,9%)
Sonderschule	9,3%	(6,2%)
Orientierungsstufe	13,8%	(12,0%)
Hauptschule	10,9%	(10,0%)
Realschule	11,0%	(10,5%)
Gesamtschule (KGS/IGS)	4,7%	(4,5%)
Gymnasium (incl. Abendgymn./Kollegs)	15,4%	(17,7%)
Berufsbildende Schule	21,7%	(15,8%)

(aus: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen, hrsg. von der GEW, Nr. 7/8, 1989, 6)

Angesichts der Entwicklung der Schülerzahlen im nächsten Jahrzehnt, insbesondere der wieder ansteigenden Zahl von Grundschülern, wird als zentrales Problem deutlich, daß der Anteil der Lehrkräfte im Alter unter 30 Jahren seit 1980 von 17,7% auf 2,2% der Gesamtlehrerzahl an allgemeinbildenden Schulen geschrumpft ist, während sich der Anteil der Lehrkräfte im Alter von über 40 Jahren von 37,6% auf 69,5% erhöht hat.

Für einen differenzierteren Zugriff auf die Relationen zwischen der Gesamtzahl der Lehrer/innen in Niedersachsen, ihre Verteilung auf die Schulformen, die Altersstruktur und die Teilnahme an Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung erscheint es mir am zweckmäßigsten, von

der jüngsten NLI-Statistik von 1988 auszugehen (Tabelle 1). Die Statistik des Niedersächsischen Kultusministeriums legt für ihre Berechnungen eine Zahl von 73994 hauptberuflichen/hauptamtlichen Lehrern/Lehrerinnen im Schuljahr 1987/88 zugrunde. Von ihnen nahmen 13595 an den Veranstaltungen der Zentralen Lehrerfortbildung (Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Kurse für Kursleiter und Multiplikatoren) teil, also 18,4% der Gesamtzahl. Sofern dabei einzelne Personen an mehreren Kursen teilgenommen haben, sind sie entsprechend oft gezählt worden. Die NLI-Statistik 1988 (S. 5) gibt die folgende weitere Aufschlüsselung des Zahlenmaterials: Einige Daten springen schon bei flüchtiger Analyse dieses Zahlenmaterials ins Auge: Obwohl der Prozentanteil der weiblichen Lehrkräfte um mehr als 3% über dem der männlichen liegt, besuchen fast 20% weniger Kolleginnen als Kollegen die Veranstaltungen der Zentralen Lehrerfortbildung. Im Gegensatz zur Teilnahme der Lehrer/innen an Berufsbildenden Schulen ist die der Kolleginnen und Kollegen aus den Grundschulen deutlich geringer. Und, für unsere Thematik besonders interessant, mit steigendem Lebensalter nimmt die Fortbildungsaktivität offensichtlich ab.
Insbesondere die letzte Aussage läßt sich mit Berechnungen, die gezielt den Prozentanteil aller Lehrer/innen in Niedersachsen im Hinblick auf die Teilnahme an der Zentralen Fortbildung ermitteln, genauer belegen, wie Tabelle 2 und Tabelle 3 zeigen:

Tab. 2: *Teilnahme an zentraler Lehrerfortbildung im Vergleich zum Anteil % aller Lehrer in Niedersachsen i. J. 1988**

Alter	Lehrer/innen insg. in Niedersachsen		Anteil % aller Lehrer/innen		Teilnahme an zentraler LFB Anteil % aller Lehrer/innen	
unter 30		2442**		3,3%		19,5%
30 – 34	10877	30633	14,7%	41,4%	17,4%	18,2%
35 – 39	19756		26,7%		18,6%	
40 – 44	15243	28266	20,6%	38,2%	20,3%	20,3%
45 – 49	13023		17,6%		20,4%	
50 – 54	6659	10729	9,0%	14,5%	20,0%	15,8%
55 – 59	4070		5,5%		9,0%	
über 60		1850		2,5%		5,9%

* Berechnung nach MK-Statistik, NLI Statistik und Radisch 1989
** Die absoluten Zahlen wurden nach den Prozentwerten MK-Statistik 87/88 zurückgerechnet

Tab. 3: *Teilnahme an zentraler Lehrerfortbildung nach Anteil % aller Lehrer/innen in den verschiedenen Altersgruppen*

Alter Zeitraum	unter 30 Jahre	31 – 40 J.	41 – 50 J.	51 – 60 J.	über 60 J.
1985	43,4%	26,0%	25,3%	15,7%	4,9%
1986	37,2%	25,9%	23,8%	15,2%	5,7%
1987	33,7%	19,6%	17,2%	11,2%	4,2%

nach Radisch 1989

Die Maßnahmen der zentralen Fortbildung erfassen maximal 20% der Altersgruppen der unter 30- bis 50jährigen hauptberuflichen/hauptamtlichen Lehrer/innen. Der Anteil der Frauen liegt dabei in der Regel deutlich darunter, wie Tabelle 4 anschaulich macht:

Tab. 4: *Teilnahme an zentraler Lehrerfortbildung nach Anteil % aller Lehrer/innen im Hinblick auf Geschlechtszugehörigkeit*

Zeitraum Geschlecht	1985	1986	1987	1988
Frauen	19,9% a) 51,6% b) 41,6%	16,1% a) 51,8% b) 35,4%	12,6% a) 51,9% b) 37,2%	14,2% a) 51,9% b) 40,1%
Männer	29,7% a) 48,4% b) 58,4%	31,7% a) 48,2% b) 64,6%	22,9% a) 48,1% b) 62,8%	22,9% a) 40,1% b) 59,9%

nach Radisch 1989

a) Anteil % aller Lehrer/innen (MK-Statistik des jeweiligen Schuljahrs)
b) Anteil % in den Kursen

Mit einem detaillierten Nachweis, für den hier der Raum fehlt, ließe sich im einzelnen zeigen, wie sich die Teilnahme an Zentraler Lehrerfortbildung im Verhältnis zur Schulzugehörigkeit in den letzten Jahren entwickelt hat (vgl. Radisch 1989). *Fast durchgängig liegen die Kolleginnen und Kollegen der Gymnasien und der Grundschulen am Ende der Teilnahme-Skala.* Dieser Wert erscheint für die Konzeption und Organisation der Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Grundschule besonders relevant, weil hier am ehesten mit Schülerzuwächsen zu rechnen ist und die Generationenkluft sich hier am weitesten auftut. Besonders zu berücksichtigen ist hier auch der überdurchschnittlich hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte in den Kollegien. Mit dem Ausbau der Schulinternen Lehrerfortbildung (Pädagogische Klausurtagungen) zeichnen sich neue Entwicklungen ab, wie die jüngste Teilnehmer-Statistik des NLI (S. 9, vgl. Tabelle 5) zeigt:

Tab. 5: *Teilnehmer-Statistik 1988 Pädagogische Klausurtagungen**

Bezirks-regierung	Zahl der Teilnehmer	Anteil %	Zahl der Lehrkräfte **)		Anteil der Teilnehmer an der Zahl der Lehrkräfte
Braunschweig	3144	21,8%	15428	20,9%	20,4%
Hannover	4272	29,6%	20098	27,2%	21,3%
Lüneburg	2496	17,3%	14418	19,5%	17,3%
Weser-Ems	4512	31,8%	24050	32,5%	18,8%
Land	14424	100%	73994	100%	19,5%

*) Die Zahl der Teilnehmer enthält Mehrfachzählungen
**) vgl. MK-Statistik 87/88 (hauptberufliche/hauptamtliche Lehrer)

Es ist auch davon auszugehen, daß hier der Anteil der weiblichen Lehrkräfte größer ist, ohne daß dies statistisch bereits genau ausweisbar wäre.
Es ist im Kontext dieser Arbeit aus Raumgründen nicht möglich, die Teilnahmestruktur in der Lehrerfortbildung nach Sachgebieten der Maßnahmen tabellarisch aufzulisten (vgl. NLI-Statistik 1988, S. 7; Perle 1988). Für den Aspekt des Fortbildungsverhaltens der älteren Kolleginnen und Kollegen ist besonders aufschlußreich, daß die Gruppe der 50–65jährigen, also die Gruppe mit der geringsten Fortbildungsbereitschaft und einem vergleichsweise größeren Anteil von Männern, die Sachgebiete 18 (Ausbildungs- und Studienseminare) und 19 (Schulleitung/Schulverwaltung/Recht) offensichtlich bevorzugt. Hier haben beispielsweise im Jahr 1988 28,6% bzw. 27,1% aller Mitglieder dieser Altersgruppe niedersächsischer Lehrer/innen an Veranstaltungen der Zentralen Lehrerfortbildung dieser Sachgebiete teilgenommen.
Wie ist das hier in grobem Überblick zusammengestellte Zahlenmaterial im Lichte der oben erwähnten neueren sozialwissenschaftlichen und psychologischen Literatur zu deuten und welche Konsequenzen sind für die Konzeption und Organisation der Lehrerfortbildung zu ziehen?

3. Zur Lebens- und Berufssituation älterer Lehrerinnen und Lehrer: Aspekte und Analysen aus den Perspektiven verschiedener lebenslauf- und alternstheoretischer Konzepte

3.1. Zur Psychologie der älteren Lehrerin / des älteren Lehrers

Klose geht in seiner programmatischen Skizze „Zur Psychologie des älteren Lehrers" (1984) von einer modifizierten Defizit-Hypothese aus. Wie U. Lehr (1979) betont er, daß „pathologische" Altersveränderungen nicht die durchgängige Norm sind. Insbesondere von einem generellen Altersabfall der intellektuellen Fähigkeiten kann nicht die Rede sein. Im Hinblick auf Gesundheit und biographische Situation gibt es innerhalb ein und derselben Altersgruppe der Lehrer/innen jedoch große individuelle Differenzen. Berufserfolg und Gesamtpersönlichkeit sind in hohem Maße abhängig von

der Gesundheit bzw. der „Krankengeschichte" einer Lehrerin oder eines Lehrers, damit auch die Möglichkeiten, physisch-psychisches Altern geistig zu kompensieren. „Der ältere Lehrer lernt nicht schlechter, aber er lernt anders, und seine Lernfähigkeit ist weniger vom Alter als von Gesundheit, Intelligenz, Bildung und sozialem Umfeld abhängig" (Klose 1984, 342). In den von uns durchgeführten Experteninterviews wird wiederholt zu einer differenzierten Einschätzung der Situation des älteren Lehrers/der älteren Lehrerin aufgefordert, d.h. zur Unterscheidung zwischen Altern als „Erstarrungs-" und „Reifeprozeß":

„Da gibt es also die ‚Betonköpfe', es gibt aber auch ‚den Alten', im Sinne eines reifen Alters, eines erfahrungsgesättigten Alters, das auch ein bißchen die Fülle verkörpert, einen reichen Erfahrungsschatz hat, lebendig geblieben ist und auch in Kommunikation steht." – Es lohnt sich, „den Wertvorrat und den Erfahrungsschatz der langjährig Berufstätigen produktiv einzubringen."
(Interview 3, NLI-Dezernent)

Gesundheitliche Beeinträchtigung, Veränderungen im optischen, akustischen Bereich und anderen sensorischen Feldern als Faktoren nachlassender Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung im Alter werden ebenso erwähnt wie kompensatorische Prozesse, die sensorische Defizite oder Gedächtnisschwächen ausgleichen können. Die Erschließung der verschiedenen Aspekte einer „Situationsanalyse des älteren Kollegen" (Interview 3) wird aber ausdrücklich als Desiderat angesehen. Explizit theoretisches Wissen über Konzepte des Lebenslaufes, der Psychologie kritischer Lebensereignisse (Filipp 1981) oder geschlechtsspezifischer beruflicher Sozialisation wird von den befragten Experten nur in Ansätzen herangezogen. Lebenslauftheorien traditioneller Herkunft wie die von Erikson (1971) oder Theorien der Entwicklungsphasen im frühen, mittleren und späten Erwachsenenalter wie die von Levinson (1979) oder Sheehy (1976) werden nicht direkt erwähnt, Identitätstheorien (Whitbourne 1982, 107ff.) oder Krisentheorien des mittleren Alters (Brim 1978) sind, mehr oder weniger deutlich, als Hintergrundwissen vorhanden, nicht aber zu Modellvorstellungen verdichtet. Das gilt auch für die Vorstellungen von psychischen Coping-Strategien (Olbrich 1981), mit denen grundsätzlich die Bewältigung der Situation des Alterns angegangen wird.

Klose bemerkt in seinem Aufsatz, daß „die alternde Lehrerin eine eigene Würdigung" verdiente (1984, 342). Die Mehrdimensionalität weiblicher Lebensläufe in ihrer Auswirkung auf die Fortbildung und Weiterbildungsbereitschaft, selbst bei Frauen in leitenden Positionen der Schulverwaltung, ist aber noch weitgehend Forschungsneuland (Brehmer 1987). In den Interviews wird wiederholt zurückgegriffen auf die bekannten Tatsachen des Drei-Phasen-Modells bei der weiblichen Berufstätigkeit, frauenspezifische Sichtweisen klingen sonst aber so gut wie gar nicht an (vgl. Interview 11, Schulpsychologin).

3.2. Burnout-Syndrom – Ausbrennen im Lehrerberuf

Auf das Phänomen des „Ausbrennens" im Lehrerberuf wird in mehreren Interviews ausdrücklich eingegangen und damit eine Thematik aufgegriffen, die in der Psychologie der helfenden Berufe, vor allem in der angelsächsischen Diskussion, neuerdings in den Vordergrund des Interesses gerückt ist. Das „Sichtbarwerden der Begrenzung von Lebenszeit" (Inter-

view 2, NLI-Dezernent), das Bilanzziehen angesichts fortdauernder beruflicher Belastung in Verbindung mit der Hauptaufgabe beim Eintritt in das mittlere Erwachsenenalter, noch einmal wichtige Entscheidungen zu treffen und um sie herum eine für die Auslaufphase im Beruf tragfähige Lebensstruktur aufzubauen (Levinson 1979, 381): das ist für viele Erwachsene eine Krisensituation, die zu dramatischen Persönlichkeitsveränderungen bis hin zu einem chronischen Zustand körperlicher, emotionaler und geistiger Erschöpfung führen kann. Das Modell des beruflichen Selbstkonzepts (Super 1975) geht davon aus, daß das Alter zwischen 45 und 55 Jahren eine Zeit des Übergangs von einem hohen Grad an beruflicher Aktivität zu Beginn der Phase ist bis zur Vorbereitung auf den Ruhestand. Häufig tritt beim Erwachsenen hier eine Art von Resignation ein: „Wenn er seine Ziele jetzt noch nicht erreicht hat – so scheint es ihm –, wird er sie wahrscheinlich nie mehr erreichen. Es kann sich auch ein Gefühl von Vollendung einstellen, begleitet von einem hohen Selbstwertgefühl. Zu Enttäuschung und möglicherweise Depression kann es jedoch kommen, wenn der Berufstätige frühere berufliche Anstrengungen als ziemlich bedeutungslos interpretiert" (Whitbourne 1982, 233).
Beim Burnout-Syndrom (Burisch 1987) kommt es in dieser Situation zu einer bedrohlichen Veränderung im „Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt" (Filipp 1981, 9). Das „Ausgebrannt-Sein" ist u. a. gekennzeichnet durch einen Verlust von Energie und Einsatzbereitschaft auf der ganzen Linie. Betroffen sind vor allem diejenigen – und zwar in der Mehrzahl in helfenden Berufen –, die sehr idealistisch an ihre Arbeit herangingen. Wie weit das Phänomen des „leeren Lehrers" (Burisch 1985) verbreitet ist, ist ein noch offenes Forschungsproblem, insbesondere für die Gruppe der über 40-jährigen Lehrer/innen (vgl. Hoffmann 1987).
Die Belastungen im Lehrerberuf (Schönwälder 1989), die Aufsummierung von „Verschleißerscheinungen" oder die „Grenzen körperlich-nervlicher Leistungsfähigkeit", werden in den meisten Experten-Interviews hervorgehoben.

„Der Lehrer hat einen sozialen Beruf, sozusagen einen Auslaugberuf, sieht wenig Erfolg, hat kein Produkt, welches hergestellt wird und das dann vorzeigbar ist" (Interview 3).

Für die Analyse der Lebenssituation der älteren Lehrer/innen wäre es von hohem Interesse, wenn die schwerpunktmäßig mit der Lehrerfortbildung betreuten Institute in der Bundesrepublik Deutschland in eine kritische Auseinandersetzung mit dem Heidelberger Burnout-Test (BOT) (Becker/Gonschorek 1989) eintreten und eine entsprechende Erprobung durchführen würden.

3.3. Verschiedenartigkeit der Generationen und das Ausbleiben der Generationenspannung

In den Experteninterviews wird das Problem der ausbleibenden „Innovation über neu nachkommende Lehrer", die „Disparität der Altersgruppen, sehr alte Lehrer gegen sehr junge Schüler" (Interview 12), besonders in der

Grundschule, als „schwierige", ja, als „schlimme" Situation eingeschätzt, die letztlich dazu führt, daß „Schule . . . ganz anders gemacht" wird, daß didaktisch-methodische Innovationen wie „exemplarisches Lehren" oder „Projektunterricht" jetzt schon „in Vergessenheit" geraten. „Der Streß wird größer für die, die über 20 Jahre drin sind, weil im Alltagstrott die Spannung der nächsten Generation ausbleibt" (Interview 6, Hochschullehrer). Die immer häufiger anzutreffende Tatsache, daß Lehrer quasi als „Großeltern" Kinder einer Generation unterrichten, die ihre eigenen „Enkel" sein könnten, wird als spezifische Herausforderung für die Fortbildung eingestuft. Zwar werden auch besondere Chancen darin gesehen, daß der Umgang zwischen Lehrern/Lehrerinnen als „Großeltern" und Kindern, wie in den Familien, „verständnisvoller" sein könnte. Dies setze aber eine spezifische „Lernbereitschaft des älteren Lehrers" voraus (Interview 2). Kursangebote der Fortbildung, die die älteren Lehrer/innen für die Veränderungen der Lebenswelt der Schüler/innen aufschließen, werden als notwendig, mindestens als wünschenswert angesehen.
Die Organisation der Lehrerfortbildung ist immer noch viel zu wenig auf die kohortenspezifisch unterschiedlichen Generationen und das Verhältnis der Generationen in den Kollegien eingestellt. In Übertragung der von U. Preuss-Lausitz und anderen (1983) entwickelten Typologie verschiedener Kindheiten nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland hat R. Schmitz (1985) eine Charakteristik verschiedener Lehrergenerationen skizziert. Für die Lehrerfortbildung besonders interessant sind die Charakteristika der „beamteten Rebellen" der 68-er oder „‚kritischen' Generation" und vor allem die der „Kriegskinder", die Schelsky (1957) die „skeptische Generation" genannt hat: „Diese Generation wird nie revolutionär, in flammender kollektiver Leidenschaft auf die Dinge reagieren. . . . Man wird sich auf keine Abenteuer einlassen, sondern immer auf die Karte der Sicherheit setzen, des minimalen Risikos, damit das mühselig und glücklich wieder Erreichte, der Wohlstand und das gute Gewissen, die gebilligte Demokratie und die private Zurückgezogenheit, nicht wieder aufs Spiel gesetzt wird. In allem . . . wird diese Jugend eine stille Generation werden" (Schelsky 1957, 488f.). Die Experteninterviews zeigen, daß ein Wissen über derartige kohortenspezifische biographische Sozialdaten erst in Ansätzen die Planung und Organisation von Fortbildungsmaßnahmen mitbestimmt.

3.4. Berufslaufbahnentwicklung und Weiterbildungsmotivation

Die Experteninterviews spiegeln Lücken der Forschung auch insofern wider, als Untersuchungen zur Laufbahnentwicklung im Lehrerberuf (Kohli 1975; 1981) oder Modelle von Berufsverlaufstypen (Holland 1973; Kudera 1983) noch weitgehend ausstehen. So läßt sich auf der Grundlage der Interviews zwar ein differenziertes Bild über Merkmale der „objektiven Laufbahn" (das faktische berufliche Verhalten im Hinblick auf die zeitliche Abfolge und Verknüpfung der verschiedenen Positionen im Rahmen des individuellen Lebenslaufes) wie die der „subjektiven Laufbahn" (die subjektive Interpretation und Gestaltung der Erfahrungen, die mit der Bewegung von Position zu Position verbunden sind) (Kohli 1975) nachzeich-

nen, dieses Bild entspringt aber eher einer Gemengelage aus alltagstheoretischen Deutungen und beruflichen Erfahrungen als einem theoretischen Konzept von Berufslaufbahnentwicklung (Seifert 1977). Hypothesen oder Aussagen über typische Kongruenzen oder Brüche zwischen Berufsrollenbi rüche zwischen Berufsrollenbild und Selbstkonzept bei Lehrern/Lehrerinnen, über Berufserfolg und Berufszufriedenheit (Kleinbeck 1977) – wichtige anthropogene und sozialisatorische Rahmenbedingungen für den Aufbau von Lehrerfortbildung insbesondere im mittleren und höheren Erwachsenenalter – sind also mit erheblichen Unsicherheiten verbunden.
In den meisten Interviews wird die Phase der letzten beiden Jahrzehnte der Berufslaufbahn der Lehrer/innen als eine Periode der Gefahr innerer Destabilisierung bei äußerer Stabilität gekennzeichnet. Dabei werden die Zeichen mangelnder Flexibilität und Lernbereitschaft, der Resignation und Erstarrung klar registriert. In einer Gesellschaft, die das Leitbild „Jugend" favorisiert, fühlen sich die Älteren leicht an den Rand und in Abwehrposition gedrängt.
Es ist auf der Grundlage des vorhandenen Datenmaterials schwer zu entscheiden, inwieweit es sich hier um Erstarrungsprozesse handelt oder um eine durchaus ökonomisch-wirklichkeitsnahe Einschätzung der Diskrepanz zwischen Aspirationen und Wünschen einerseits und der erreichten oder noch erreichbaren Realität andererseits. Die Interviews sprechen eher dafür, daß die Lehrer/innen, die in der Mehrzahl ihre Arbeitskraft nicht auf dem freien Markt angeboten haben oder anbieten können, im Vergleich zu anderen Berufen eine positive Einschätzung ihrer Tätigkeit haben, insbesondere aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume und der Sicherheiten des Beamtenstatus.
Für die Beurteilung der Weiterbildungsmotivation erscheint aus der Sicht der Befragten besonders bedeutsam, daß ältere Lehrer/innen viel zu oft als „Defizitwesen", nicht nach der „Lebensleistung von 50jährigen" beurteilt werden. Wechselnde curriculare Moden (z. im Mathematikunterricht), „das ständige Einführen von Wegwerfqualifikationen" in der Fortbildung, bringt ältere Kollegen/innen dazu, mit dem „Hinterherhecheln" von „Innovationen" vorsichtig zu sein (Interview 2). Und es fehlt auch nicht der kritische Hinweis, daß die Aufforderung zur Weiterentwicklung des eigenen Wissens wenig überzeugend ist, wenn es an innerer Konsistenz zwischen dem Laufbahnnormensystem und dem gesellschaftlich praktizierten Normensystem im beruflichen Alltag mangelt. Insbesondere der ältere Lehrer/die ältere Lehrerin können immer wieder feststellen, daß sich das Bemühen um Fortbildung nicht auszahlt, sondern vielmehr das Betreiben von Verbands- oder Parteiarbeit. Sich selbstkritisch fortzubilden, kann unter diesem Aspekt geradezu kontraproduktiv sein (Interview 3).

4. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerbiographie und Fortbildungsdidaktik: Konsequenzen für eine teilnehmerorientierte Lehrerfortbildung aus der Sicht alternswissenschaftlicher Forschungsergebnisse

Im Gegensatz zur Literatur über Lehrerfort- und -weiterbildung, die nur mehr oder weniger pauschal die älteren Lehrer/innen als besondere

Zielgruppe(n) berücksichtigt (Frischkopf 1981), enthalten die Interviews eine Fülle aufschlußreicher organisatorischer und konzeptioneller Vorschläge für einen stärker teilnehmerorientierten Maßnahmenkatalog. Aus Raumgründen können hier nur die wichtigsten Anregungen zusammengestellt werden.

4.1. Organisatorische Probleme einer teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung

In den meisten Interviews taucht das bekannte Argument auf, daß die Fortbildung immer noch als „Störfaktor" (Interview 3) im Schulalltag gesehen wird, trotz eines rechnerischen Lehrerüberhangs, der es eigentlich leichter möglich machen müßte, Fortbildungsmaßnahmen in die schulischen Abläufe zu integrieren. Die Organisation der zentralen Lehrerfortbildung wird als zu wenig flexibel eingeschätzt (die Spanne z. B. zwischen dem „Abliefern des Angebots und dem Halten des Kurses" kann in ungünstigen Fällen ein Jahr betragen), andere Institutionen wie Hochschulen und Ausbildungsseminare sollten unbedingt als Anbieter einbezogen werden. Ist der Hinweis, daß das Angebot der Lehrerfortbildungsmaßnahmen oft nicht aus dem „Problembewußtsein der Lehrerschaft" erwächst, sondern, sogar bei der schulinternen Lehrerfortbildung, von der Schulleitung initiiert, wenn nicht sogar „angeordnet" wurde (Interview 6), vielleicht zu pauschal, so ist doch der wiederholt auftauchende Vorwurf ernst zu nehmen, daß die Fortbildung der Lehrer/innen immer noch zu wenig „bedürfnisorientiert" ist. „Was im betrieblichen Bereich eigentlich eine Selbstverständlichkeit ist – Fortbildungsanteile, die der Persönlichkeit und der Person dienen", insbesondere bei älteren Kolleginnen und Kollegen – ist im Maßnahmenkatalog der Lehrerfortbildung noch stark unterrepräsentiert. Ihre Möglichkeiten, auch im Hinblick auf die Herstellung einer corporate identity, werden in hohem Maße unterschätzt: „Ich denke, daß Arbeitnehmer, die merken, daß man an ihnen als Person Interesse hat, auch andere Dinge anders aufnehmen" (Interview 11, Schulpsychologin).

Gänzlich unterentwickelt sind – etwa im Vergleich zu Amerika oder Dänemark – die Möglichkeiten, Fortbildung und beruflichen Aufstieg bzw. finanzielle Zulagen miteinander zu koppeln oder sogar voneinander abhängig zu machen. Beamtenrechtlich angeordnete Zwangsfortbildung wird, aus verschiedenen Gründen, einmütig abgelehnt. Gleichwohl plädiert die Mehrheit der Befragten für ein Verfahren der Fortbildung, das sich als modifiziertes Überprüfungsmodell mit Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten bezeichnen ließe: Wie in der Wirtschaft sollte ein „Punktsystem" entwickelt werden, „wonach jeder Lehrer verpflichtet ist, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes sich nachweisbar fortzubilden – was er dann aber macht, ist eine andere Geschichte – das hielte ich für sehr sinnvoll und auch für sachlich notwendig" (Interview 3).

Bei Wiedereinstieg in den Beruf wird eine Pflichtfortbildung für dringend erforderlich gehalten, ebenso bei Funktionsträgern in der Schule oder Fachberatern. „Wer neun Jahre draußen war, der wird nur wieder eingestellt unter der Bedingung, daß er in den ersten drei Jahren eine bestimmte Anzahl

von Fortbildungen macht" (Interview 2). Diese Maßnahmen werden insbesondere ins Auge gefaßt für Frauen, die nach einer familienbedingten Unterbrechung in den Beruf zurückkehren. Fortbildungsmaßnahmen werden in diesem Zusammenhang ausdrücklich als Möglichkeiten der Motivation und „Ermutigung" gegen drohende Resignation eingeschätzt. Frauen sollten nach lang dauernder Familienphase die Chance haben, mit halber Stundenzahl zu arbeiten und die andere Hälfte während eines „Studienjahrs" für Fortbildungsmaßnahmen zu nutzen, um extremen Belastungssituationen entgehen zu können (Interview 6). Durchweg wird für die Einführung eines Sabbatjahres plädiert, ohne daß dabei ein bestimmtes Modell favorisiert würde. Es wird zugleich darauf hingewiesen, daß die Einführung unrealistisch sein dürfte und daß es, bei Berücksichtigung der begrenzten Mittel für Lehrerfortbildung, dringlichere Aufgaben gäbe.
Für die Organisation der Lehrerfortbildung erscheint besonders wichtig der Vorschlag, nicht ausschließlich beim einzelnen Lehrer anzusetzen, sondern beim Kontext des Kollegiums (Interview 3). „Das Weiterbildungsinteresse ist überhaupt ein entscheidendes Qualitätsmerkmal des Lehrers und auch eines Kollegiums. In diesem Bereich ist ein fruchtbarer Austausch über die Generationenfronten hinweg am ehesten möglich und findet in der Tat auch in vielen Lehrerzimmern tagtäglich statt" (Schmitz 1985, 397).

4.2. Konzeptionelle Probleme einer teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung

In den Interviews wird eine Fülle von Anregungen aufgegriffen, die bei der Planung von Fortbildungsmaßnahmen Berücksichtigung finden sollten, Anregungen und Hinweise, die auch schon an anderer Stelle gemacht worden sind: Gesundheitliche Aspekte sollten ebenso in die Planung einbezogen werden wie die Sicherstellung eines Standards an Komfort in den Tagungsstätten. Erwähnt wird auch die insbesondere bei älteren Lehrern und Lehrerinnen ausgeprägte Tendenz, „lehrend zu lernen" (Interview 2). „Man kommt nicht in die Kurse, um zu lernen, sondern um den anderen klar zu machen, wie das eigentlich ist . . ." (Interview 6).
Für unsere Thematik ist die im Kontext der Interviews gestellte Frage besonders aufschlußreich, ob angesichts der offensichtlichen Gefahren einer „deformation professionelle" die biographische Situation des älteren Lehrers und der älteren Lehrerin nicht ausdrücklich zum Gegenstand von Fortbildungsangeboten gemacht werden sollte. Angebote, die es gestatten, „Lebensleistung sichtbar und wahrnehmbar zu machen", „Möglichkeiten der Aktualisierung der Person" und der biographischen Reflexion bieten, Angebote, die derzeit eher „Orchideen" im Maßnahmenkatalog der Fortbildung sind, werden für dringend erforderlich gehalten (Interview 2). Man müßte die Teilnehmer „da abholen, wo sie mit ihrer je individuellen Biographie sind", damit „die Alten sich auch wieder ernstgenommen fühlen" und es zu „echter Partizipation" kommen kann (Interview 3).

„Es gibt keine Untersuchungen dazu. Aber es ist erstaunlich, wie hoch zum Beispiel das Interesse an allgemeinpädagogischen Fragen – und zwar im weitesten Sinne – geworden ist. Allgemeinpädagogische Fragen der Erziehung und der Bildungstheo-

rie und auch Grenzbereiche zur Psychologie und Soziologie erfreuen sich hoher Beliebtheit. Auch pädagogische Fragen wie zum Beispiel . . . Themen, die sich mit der Berufsbelastung, mit der Arbeit des Lehrers, mit der Lehrerpersönlichkeit und deren Problemen befassen, sind sehr aktuell und werden in sonstigen Fortbildungsmaßnahmen kaum angesprochen. Ich glaube, das sind Fragen – und das sind ja zum Teil auch philosophische Fragen – die ältere Lehrer ansprechen würden, weil die sich . . . in einer Phase der Lebensanalyse befinden, in der sie sich nach dem Sinn und dem Zweck des ganzen Tuns permanent befragen und da auch irgendwelche Antworten erwarten. Und da kann keine Fachdidaktik, kein Computer oder was immer da an neuen Inhalten kommt, zu Stellung nehmen" (Interview 12).

Der Abbau der Dominanz funktionaler Lehrerfortbildung zugunsten einer Strukturverschiebung in Richtung auf handlungsorientierte und biographisch akzentuierte Angebote wird als spezifische Herausforderung für die zukünftige Entwicklung der Lehrerfortbildung eingeschätzt, nicht zuletzt um auch wieder „sinnliche Freude am Lehren und Lernen . . . in dem grauen Alltag unserer staatlichen Schulen" zu vermitteln (Brehmer 1989). Die didaktischen und methodischen Wege dahin sind für die staatliche und organisatorische Lehrerfortbildung noch weitgehend Neuland. Für die Planung und Durchführung wird eine vorsichtige Vorgehensweise angemahnt (Interview 6), allein schon deswegen, weil nicht genug hinreichend qualifizierte Fachkräfte in der Lehrerfortbildung, wie sie jetzt aufgebaut ist, für solche Aufgaben zur Verfügung stehen.

Weil die Alternsforschung nachgewiesen hat, wie sehr auch für die Älteren und Alten in unserer Gesellschaft, für Frauen wie Männer, die letzten Berufsphasen eine produktives Experiment sind oder zumindest sein können, sollte die veranstaltete Lehrerfortbildung nicht zögern mit Experimenten und Modellversuchen, die die biographische Situation zum Thema machen, um einerseits „den Wertevorrat und den Erfahrungsschatz der langjährig Berufstätigen produktiv einzubringen" (Interview 3) und andererseits den älteren Lehrern und Lehrerinnen eine produktive Weiterarbeit im Beruf und eine entsprechende Vorbereitung auf den sogenannten Ruhestand zu ermöglichen (Baltes/Baltes 1989). „Überalterung" oder gar „Vergreisung" im Lehrerberuf läßt sich nicht allein durch Austausch des Potentials der Lehrpersonen von außen, durch Einstellung jüngerer Lehrkräfte, vermeiden, sondern zu einem großen Teil auch, und dies sogar mit relativ hoher Erfolgswahrscheinlichkeit, durch Restituierung und Aktivierung des Potentials der Lehrpersonen im System selber , im Rahmen einer biographisch orientierten Weiterbildung im Beruf.

Literatur

Aronson, E./Pines, A. M./Kafry, D.: Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart 1983.

Baltes, P. B./Baltes, M. M.: Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 85–105.

Becker, G. E./Gonschorek, G.: Kultusminister schicken 55000 Lehrer vorzeitig in Pension. In: Pädagogik heute H. 6 (1989), 16–23.

Brackhane, R.: Berufliche Weiterbildung. In: W. Sarges/R. Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, 108–112.

Brehmer, I.: Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrerberuf. Berlin 1987.
Bremer, I.: Ich bin eine zweigeteilte Person. Berufsbelastungen von Frauen in der Schule. In: Pädagogik heute H.6 (1989), 27–30.
Brim, O. G.: Krisentheorien des mittleren Alters. In: L. Rosenmayr (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. München 1978, 410–427.
Bubolz-Lutz, E.: Bildung im Alter – Eine Analyse geragogischer und psychologisch-therapeutischer Grundmodelle. Freiburg 1984.
Budde, H./Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den neunziger Jahren. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt 1986.
Burisch, M.: Der leere Lehrer. In: Hamburger Lehrerzeitung 37 (1985), 8–11.
Burisch, M.: Das Burnout-Syndrom. Was es ist, woher es kommt, und was man dagegen tun kann. In: Deutsche Krankenpflegezeitschrift 40 (1987), 2–6.
Edelwich, J./Brodsky, A.: Ausgebrannt – Das Burn-Out-Syndrom in den Sozialberufen. Salzburg 1984.
Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1971.
Feig, R.: Motivation. In: W. Sarges/R. Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, 416–425.
Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München/Wien/Baltimore 1981.
Frischkopf, A.: Lehrerfortbildung. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1. Düsseldorf 1981, 222–235.
Haeberlin, F.: Weiterbildungsmotivation. In: W. Sarges/R. Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, 589–596.
Händle, Ch.: Lehrerausbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 10. Stuttgart 1983, 616–638.
Heinz, W. R.: Berufliche Sozialisation. In: K. Hurrelmann/ D. Ulich (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, 499–521.
Hoffmann, E.: Zwischen Engagement und Enttäuschung – Das 'Burn-out'-Syndrom. In: Die Deutsche Schule 79 (1987), 430–439.
Holland, J. L.: Making vocational choices. A theory of careers. Englewood Cliffs, New Jersey 1973.
Kleinbeck, U.: Berufserfolg – Berufszufriedenheit – Berufliche Entwicklung. In: K. H. Seifert u.a. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen 1977, 345–396.
Klemm, K./Weegen, M.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den neunziger Jahren in Niedersachsen, hrsg. v. d. GEW Landesverband Niedersachsen. Hannover 1987.
Klose, W.: Zur Psychologie des älteren Lehrers. In: Die Realschule 92 (1984), 341–344.
Kohli, M.: Die berufliche Laufbahn. In: E. Lange/G. Büschges (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt 1975, 129–168.
Kohli, M.: Lebenslauf und Lebensmitte. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29 (1977), 625–653.
Kohli, M.: Arbeit und Persönlichkeit im mittleren Erwachsenenalter. In: R. Nave-Herz (Hrsg.): Erwachsenensozialisation. Weinheim/Basel 1981, 83–92.
Kudera, S.: Altern und Berufsverlauf. Das Konzept der Berufsverlaufstypen zur Analyse induzierter Altersprozesse. In: W. Voges (Hrsg.): Soziologie der Lebensalter. Alter und Lebenslauf. Weinheim/Basel 1983, 122–139.
Lehr, U.: Kontinuität und Diskontinuität im Lebenslauf. In: L. Rosenmayr (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. München 1978, 315–339.
Lehr, U.: Psychologie des Alterns. München 1979.
Levinson, D. J.: Das Leben des Mannes – Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen. Köln 1979.
Liedtke-Schöbel, M.: Die fehlende Generation. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), 410–414.

Meyer, R.: Lehrerfortbildung und Evaluation. Eine Untersuchung zur Evaluation in der Lehrerfortbildung in Niedersachsen. Diss. Hannover 1985.
Müller-Fohrbrodt, G. u. a.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978.
Nave-Herz, R. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation. Weinheim/Basel 1981.
Neumann, K.: Ältere Lehrerinnen und Lehrer in den Kollegien – Ältere Lehrerinnen und Lehrer in der Fort- und Weiterbildung. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.): Brennpunkte der Lehrerfortbildung, erscheint 1990.
Olbrich, E.: Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderung? In: S.-H. Filipp (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München/Wien/Baltimore 1981, 123–138.
Perle, H. J.: Ansätze zur schulinternen Lehrerfortbildung am Beispiel Realschule. In: W. Schramke (Hrsg.): Lehrerfortbildung – Praxis und Perspektiven I. Oldenburg 1988, 23–53.
Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983.
Radisch, Ch.: Untersuchungen zur Alternsentwicklung der Lehrerschaft in Niedersachsen auf der Grundlage amtlicher Statistiken. Unveröffentl. Manuskript. Göttingen 1989.
Rosenmayr, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter: Kontinuität und Krisen. München 1978.
Schelsky, H.: Die skeptische Generation. Düsseldorf/Köln 1957.
Schmitz, R.: Zum Verhältnis der Generationen im Lehrerkollegium. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), 394–397.
Schönwälder, H.-G.: Belastungen im Lehrerberuf. Empirische Daten, Befunde, Aspekte. In: Pädagogik heute H.6 (1989), 11–14.
Schwanold, B./Anderson, S./Sachsse, U.: Erst Feuer und Flamme – dann ausgebrannt? In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift 40 (1987), 6–20.
Seifert, K. H. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen 1977.
Seifert, K. H.: Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: K. H. Seifert u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen 1977, 173–279.
Seifert, K. H.: Beruf – Berufliche Laufbahnentwicklung. In: W. Sarges/R. Fricke (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung. Göttingen 1986, 98–108.
Sheehy, G.: In der Mitte des Lebens. München 1976.
Stubenrauch, H.: Die 68er Generation – zwischen Rebellion und Resignation. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 37 (1985), 406–409.
Super, D. E.: The psychology of careers. New York 1957.
Warnken, G.: Das Ausbildungscurriculum in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung – eine empirische Analyse. Kronberg 1977.
Wehle, G.: Lehrer, Lehrerbildung. In: J. Speck/G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970, Bd. 2, 1–36.
Whitbourne, S. K.: Die mittlere Lebensspanne: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. München/Wien/Baltimore 1982.
Zippel, K. u. a.: Lehrerfort- und -weiterbildung in Niedersachsen. Ergebnisse einer Individualerhebung von Lehrkräften an 134 ausgewählten Schulen, durchgef. v. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, unveröffentl. Zwischenbericht. Hannover 1989.

Anmerkungen

1 Frau Radisch und ich danken dem NLI für die finanzielle Unterstützung und fortdauernde kollegiale Kooperation, die die Durchführung der Interviews in vergleichsweise kurzer Zeit ermöglichen halfen.

Karl Neumann, geb. 1939, Dr. Phil., seit 1980 Professor für Allg. Pädagogik am FB Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen.
Anschrift: Von-Bar-Str. 15, 3400 Göttingen.