

Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung

Vortrag aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Gießen am 13. Juli 2004

Von Christoph Edelhoff, Grebenstein

1. Zur Einleitung

Was sagt man, wenn man einen Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde beginnt? Hat hier jemand Erfahrung?
Ich nicht.

Soll es eine artige Verbeugung vor den Laudatores/Laudatrices und dem Fachbereich der Universität werden?
Oder ist es der in Amerika obligate Witz, die amüsante Story, die die Szene lockert und die Zuhörer heranholt?
Oder wirft der Beamer eine erste Grafik an die Wand, die sich von rechts und links, von oben und unten, hinten und vorn mit Pfeilen, Kästen und Bildern à tempo aufbaut und ein schlüssiges Ganzes suggeriert, das es nun im einzelnen zu erläutern gilt.

Die Veranstalter haben mir das Thema meines Vortrags freigestellt – eine weitere Verschärfung des Dilemmas.
Soll er sich würdig zeigen, etwas Relevantes sagen, das unsere Wahl vor der akademischen Gesellschaft augenfällig rechtfertigt. Natürlich im Zusammenhang mit unserer Richtung von Forschung und Lehre. Und auf jeden Fall den Laudationes entsprechend.

Durchaus biografisch situiert, aber bloß nicht nostalgisch; es muss schon in die Zukunft weisen und auch das Ansehen unseres Fachbereichs und unserer Universität mehren.
Der Fachbereich und die Uni, die Giessener Anglistik, wie wir früher altmodisch sagten, hat schließlich im deutschen Universitäts-Ranking einen Spitzenplatz. Das kommt beiden, dem Ehrenden und dem Geehrten entgegen.

Reden möchte ich über

Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung

Kein Witz, keine Anbiederung an fremde Stile.

In der deutschen Academia nennt man das Thema, gibt die Gliederung bekannt, beginnt mit der Erörterung unter Nennung der Quellen – möglichst unerschlossener, selbst ausgegrabener – deutet sie, zieht die Literatur heran („die“ Literatur, denn es gibt nur eine!), breitet eine Hypothese aus, schießt manchen selbst errichteten Popanz ab, um das eigene Argument als das einzig wahre erscheinen zu lassen, schließt ab mit Anregungen und Themen für die weitere Forschung – was hier offen bleibt, ist nicht von Seiten des Autors zu klären, sondern muss Forschungsprogramm werden, für das der folgende Vortrag die nötigen Mittel einzuwerben helfen möge.

Alternativ konstatiert man das Erreichen einer höheren Ebene der Verwirrung und nennt die Schlussfolgerungen *food for thought*.

So stelle ich mir als akademisch geadelter Laie einen würdigen Einstieg vor...

Das kann ich nicht, das will ich nicht.

Ich melde mich aus der Position der Zwischeninstanz Lehrerfortbildung; als einer zwischen Theorie und Praxis.¹

Ich rede über Theorie und Praxis von der Praxis her.

Da muss man die Zuhörer abholen.

WO aber sind die? WOHER kommen die? WAS WOLLEN die? WAS bringen sie MIT?

WER sind Sie, meine Zuhörerinnen und Zuhörer?

Viele hier kommen aus der praktischen und praktizierenden Lehrerfortbildung. Als Lehrer, Ausbilder und Wissenschaftler, als Didaktiker (ist gleich: die mit Schule zu tun haben wollen). Etliche aus der Hochschule, die sich nach dem Hochschulgesetz und dem Willen des (hessischen) Gesetzgebers im Kontinuum der Lehrerbildung verstärkt um Lehrerfortbildung kümmern sollen und wollen. Einige kommen aus ganz anderen Lebensbereichen und Berufen, kennen mich privat, aber müssen heute genauso angeredet und einbezogen sein.

Sie alle repräsentieren die Heterogenität, mit der wir es in Schule und Fortbildung zu tun haben.

¹ Dieser Beitrag bezieht Teile meines Vortrags „Erfahrungslernen in der Lehrerfortbildung“ in der Pädagogischen Konferenz „Erziehung zur Demokratie – was muss die Bildungsreform nach PISA leisten?“ aus Anlass des 80. Geburtstages von Fritz Bohnsack am 4./5.4.2003 in der Universität Essen ein.

Da sind als Einleitung einige Informationen und Einschätzungen zur Situation der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung in Deutschland nützlich, die ich aus der Zusammenarbeit im DVLfB² und dem Vorsitzendenamt geben kann.

2. Bedingungen und Organisationsformen der Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung wird in den Schul- und Lehrerbildungsgesetzen der Länder als eigenständige Phase und Organisationsform der Dienst- oder berufsbegleitenden Lehrerbildung verstanden. Die in allen Ländern auf zentraler und regionaler/lokaler Ebene in unterschiedlicher Ausprägung bestehenden staatlichen (bzw. kommunalen) Institutionen (Institute für Lehrerfortbildung, pädagogische Institute o.ä.) erfahren in den letzten Jahren wesentliche Organisations- und Aufgabenänderungen, einschließlich eines umfassenden Personalabbaus, einerseits wegen des erheblichen Rückgangs der für diesen Sektor vorgesehenen Haushaltsmittel (Sparmaßnahmen), andererseits wegen eines umfassenden Paradigmenwechsels und bildungspolitischer Vorgaben.

Stand seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die individuelle, auf die Persönlichkeit und Berufsbiographie der Lehrkräfte zielende Fortbildung im Vordergrund – angereichert durch systemische Aufgaben in Modellversuchen z.B. für den Aufbau von Gesamtschulen, für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, für Europaschulen, die Integration der Neuen Medien oder für so genannte Hochbegabte (um nur einige zu nennen) - so wurde diese seit den 80er Jahren um Aufgaben im Bereich der allgemeinen (inneren) Schulentwicklung ergänzt. Seit Mitte der 90er Jahre werden die Aufgaben wesentlich als Unterstützung für die sich entwickelnde Einzelschule als systemisch beschrieben (*support*), wobei Schulentwicklung vor allem in Schulprogrammen (Profilen) erarbeitet und von der Einzelschule verfolgt werden soll. Schulentwicklung (SE), Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) stehen dabei im Vordergrund.

(Damit muss man umgehen können: SE + OE + PE ist gleich LfB.)

Erst die großflächigen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS und PISA) mit den bekannten negativen Ergebnissen für Deutschland lenken den Blick auf die bis dahin eher vernachlässigte Unterrichtsentwicklung und leiten die gegenwärtige Phase der Erarbeitung und Durchsetzung von nationalen und regionalen Standards ein, die das Augenmerk wieder auf die Schulfächer, ihre Didaktiken und reale Ergebnisse lenkt.

Parallel dazu schreitet die vorsichtige Autonomisierung (besser: Verselbständigung in Teilbereichen) der staatlichen Schulen voran. Höhere Selbstverantwor-

² Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

tung geht – zumindest auf der Ebene der Absichtserklärungen – mit Budgetierung einher, d.h. der finanziellen und personellen Entscheidungskompetenz der Einzelschule. Gleichzeitig werden die staatlichen Institutionen multifunktional zur Unterstützung staatlicher Bildungsplanung und der Qualitätskontrolle umgebaut, sofern sie nicht bereits seit ihrer Gründung (wie in einigen der neuen Bundesländer) so angelegt wurden. Lediglich in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Rheinland-Pfalz bleiben derzeit die staatlichen Aufgaben der Bildungs- und Curriculumplanung (mit der Standards- und Qualitätskontrolle) einerseits und der Personalentwicklung und Führungfortbildung (in erneuerten Mustern der steuernden Lehrerfortbildung) andererseits in eigenen Institutionen (Landes- oder Staatsinstituten bzw. staatlichen Akademien) bestehen.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Fortbildung des Personals verstärkt auf die Einzelschule oder Schulen im Verbund verlagert wird. Die staatlichen Unterstützungssysteme werden dabei zunehmend in Personal sparende Fortbildungsagenturen mit moderativen und qualitätssichernden Aufgaben umgewandelt (Akkreditierung, Qualitätskontrolle).

Der Trend weist auf neue obligatorische und freiwillige Anteile der Lehrerfortbildung, unter Nutzung älterer Kreditierungsvorschläge (Kreditpunkterwerb). Angesichts eines fachlich wie organisatorisch steigenden Fortbildungsbedarfs bei gleichzeitigem Abbau staatlicher Angebote erlangen Fortbildungsangebote freier Träger – in staatlicher Akkreditierung – eine besondere Bedeutung. Es wird zu beobachten sein, wie sich dieser Markt sowohl qualitativ als auch quantitativ und ökonomisch entwickelt.

3. Fortbildung als Artikulation professionellen Wachstums

Nach unserer Vorstellung ist Fortbildung Bühne und Artikulation professioneller Erfahrungen und Bedürfnisse der am Schul- und Bildungsprozess Beteiligten, zu allererst der Lehrerinnen und Lehrer. Sie ist Forum (d.h. Ort und Ereignis) und Bildungsprozess zugleich.

In diesem Sinne ist sie tatsächlich keine Instanz, kein Instrument im behördlichen Schulmanagement, sondern vielen Eigentümern verantwortlich:

Sie „ist der Unterstützung, Anregung, Beratung und Vermittlung verpflichtet, hat viele ‚Eigentümer‘ (*public ownership*), kann und will keine Vorschriften machen, leistet aber professionelle Beratung gegenüber den Schulen als ihren ‚Kunden‘. Sie nimmt damit qualitätssichernde Funktionen wahr, deckt aber keine Kontrollfunktionen ab. Sie steht im Schnittpunkt der Interessen, Erfahrungen und Absichten derer, die die Schule veranstalten und professionell wie politisch-demokratisch zu verantworten haben,

- den Verantwortlichen für Bildung in Politik und Verwaltung,

- den Schülern, Eltern, Abnehmern und
- anderen Beteiligten einer Öffentlichkeit (Betroffene und Engagierte), die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Leistungen von der Schule erwarten,
- den Personen, die Schule zum Beruf haben und von ihr leben (Erzieher, Lehrer) und
- den Personen, die im wissenschaftlich-kulturellen Feld Erfahrungen verarbeiten und Erkenntnisse gewinnen (Wissenschaft). ...

In der Diskussion um die Servicefunktion wird heute oft der Agenturbegriff verwandt. Als Serviceagentur hat die institutionelle Lehrerfortbildung die Aufgabe, Forum für die Interessenklärung zu sein und für das professionelle Lernen der Lehrer optimale Bedingungen zu schaffen, Anregungen und Hilfestellungen zu geben. Sie unterstützt Schulen durch die Praxis-orientierte, Theorie-geleitete Moderation, die Hilfe zur Selbsthilfe beinhaltet.

Die ausschließliche Verfolgung des Agenturgedankens führt allerdings zur Einengung, wenn

- Fortbildung nur mehr lokal betrieben wird und regionale, landesweite und überregionale wie internationale Bezüge verloren gehen;
- die Einrichtungen keine praktischen Fortbildungserfahrungen mehr machen und sich nur auf die Vermittlung fremder Fortbildungsleistungen beschränken und im Zentrum ihrer Aufgabe das Management statt der eigenen Bildungsarbeit steht.“ (DVLfB)³

Professioneller Service heißt deshalb immer Beteiligung und Teilhabe an den Lern- und Veränderungsprozessen. In diesem Verständnis ist Lehrerfortbildung lernende Institution und Netzwerk für das Lernen der Beteiligten, die ihrerseits in lernenden Organisationen arbeiten und lernen. Zu diesem Zweck verfügt sie sehr wohl über Theorie als auch über eine eigene Praxis – aber ihre Praxis ist nicht die Praxis der Schule, die sie beobachtet, theoretisch zu begreifen bemüht ist und mit Gestaltungshilfen begleitet.

4. Individuelle und systemische Fortbildung

Ihre Einmischung und Beteiligung hat einen doppelten, verbundenen Zweck: nämlich sowohl Lehrerinnen und Lehrer als Personen individuell fortzubilden als auch die Entwicklung der einzelnen Schule systemisch zu fördern. In dem notwendigen Zusammenspiel zwischen individueller, biografisch verankerter

³ Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2003. Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Grebenstein (www.lehrerfortbildung.de)

Fortbildung des Einzelnen und den Ansprüchen an das Gelingen und die Veränderung des Systems Schule gilt es, die Balance zu wahren. Die eine Seite darf die andere nicht dominieren.

Aber genau hier vollzieht sich ein Wechsel der Muster.

Waren bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts noch Zielsetzungen, Veranstaltungsformen und Methoden in Richtung auf den Einzellehrer bestimmend, so hat Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung den Fokus auf die systemischen Aspekte verlagert. Was nutzt es schon, so wurde und wird gefragt, wenn sich die einzelne Lehrperson fortbildet, aber ansonsten sich nichts in der Schule ändert?

In diesem andauernden Diskussionprozess ist es entscheidend daran zu erinnern, dass die Menschen als professionell handelnde in den Mittelpunkt gestellt werden müssen, um dann zu erörtern, welche Aufgaben - und in welchen Kontexten - von ihnen beruflich zu bewältigen sind. Nicht Systeme werden fortgebildet, sondern einzelne beruflich handelnde Menschen und Gruppen.

Im schon zitierten Positionspapier des DVLFB, liest sich das so:

„Im Mittelpunkt stehen dabei die Personen und Persönlichkeiten der fortzubildenden Lehrkräfte (personbezogene Situierung) – freilich stets in ihrem beruflichen, d.h. individuellen und systemischen Bezugsgefüge einer Schule und deren Entwicklung (systemische Orientierung). Idealerweise werden im Fortbildungsplan einer sich entwickelnden Schule personbezogene und systemische Orientierungen miteinander verbunden und ausgeglichen. Fortbildung definiert sich deshalb nicht (mehr) ausschließlich als individuelle Bildung, gleichsam als Einflussfaktor auf biografische Prozesse der Lehrkräfte, sondern stellt der systemischen Entwicklung von Schule Impuls, Wissen, Beratung und Moderation zur Verfügung.“⁴

5. Erfahrung und Handlungsorientierung

Der Diskurs mit Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern

(ich nenne hier besonders Fritz Bohnsack, Eckard Liebau, Rudolf Messner, Karlheinz Rebel und Michael Schratz sowie Lothar Bredella, Christopher N. Candlin, Daniela Caspari, Michael Legutke, Hans-Eberhard Piepho und Marita Schocker-von Ditfurth)

⁴ s.o. Anm. 3, Seite 7

hat bei der Selbstdefinition professioneller Lehrerfortbildung – ganz nah bei dem genannten Axiom – noch einen anderen gewichtigen Inhalt transportiert, nämlich die Rolle der Erfahrung (*experience*) in Bildungsprozessen gemäß der lange Zeit vergessenen Lehre von John Dewey (Demokratie und Erziehung, 11. Kap., 3. Aufl. 1964) über „Erfahrung und Denken“.

Handlungsorientierung, Projekte, Ganzheitlichkeit und *task-based learning* sind die Metaphern des ***experiential learning***, das auch in der Lehrerfortbildung Fuß gefasst hat. Als wesentliche Quelle für die Aufarbeitung der Theorie und als Dokumentation und Handlungsimpuls ist hier die Grundlegende Arbeit von Michael Legutke und Howard Thomas *Process and experience in the language classroom* aus dem Jahre 1991 zu nennen.⁵

Nicht Belehrung und vordergründige Wissensübermittlung vom Experten (Theoretiker) zum Verbraucher (Praktiker) ist gefragt, sondern die Vermittlung von Theorie und Praxis in ein Verständnis der Selbsttätigkeit, des Wissenserwerbs durch Reflexion der eigenen Tätigkeit und ihrer Beziehung zu anderem neuen Wissen.⁶

Dass Fortbildung bei den Erfahrungen der Lehrkräfte ansetzen muss, wird zwar allseits verkündet, aber durchaus nicht durchgängig praktiziert. Meist geschieht es ganz anders:

Da ist ein neuer Inhalt, da ist das entsprechende neue (oder auch alte) Wissen, da ist die neue Aufgabe (auch die neue Mode) – formuliert und verwaltet von dazu Berufenen (in Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Wissenschaft, am mächtigsten, wenn alle zusammen auftreten) – mitzuteilen, umzusetzen, zu konkretisieren, zu transferieren an die Betroffenen zwecks Realisierung in den Schulen.

6. Ein Fortbildungsmodul zur Illustration: Reading Literacy

PISA und die Folgen ist ein klassisches Beispiel.

Wenn der Bildungspolitik eine der wichtigsten Aussagen, nämlich dass das früh trennende Schulwesen in Deutschland den zusammenführenden Schulwesen anderer Länder deutlich unterlegen ist, nicht passt – am gegenwärtigen Kompromiss, dass an der frühen Selektion durch Schulformen nicht zu rühren sei, wird nicht gerüttelt – so werden andere Ursachen ausgemacht, wissenschaftlich fundiert und den Lehrkräften in Fortbildungsprogrammen präsentiert:

⁵ Legutke, M., Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.

⁶ Vgl. v. Verf. 2002. „Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen“. In: Henrici, G., Königs, F., Zöfgen, E. (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen*. 31. Jg. Themenschwerpunkt: Lehrerbildung in der Diskussion. Tübingen: Narr, 185-201.

z.B.

- Methodenkompetenz (da „klippert“ und klappert es dann im ganzen Lande);
- Diagnosefähigkeit (früh erkennen, wer, warum in welche Schublade gehört);
- Lesefähigkeit (wie trotz der Dominanz des Computers das Lesen bei Kindern wieder verankert werden kann);
- Oder Frühförderung (wie der Kindergarten zur Schule werden kann).

Oft bleibt es bei solchen behördlich favorisierten oder verordneten Fortbildungsinhalten, gerahmt (oder auch eingefriedet) und budgetiert in amtlichen Fortbildungsprogrammen – und oft ist die Reaktion der Quasi-Pflichtfortbildung (Hessen führt jetzt die obligatorische Fortbildung ein): zum einen Ohr rein, zum anderen Ohr raus, wie seinerzeit bei der Fortbildung für die Werteerziehung in einem südlichen Nachbarland.

Als Beispiel spreche ich die zur Zeit propagierte Fortbildung für die in PISA mangelhaft getestete Lesefähigkeit an. *Reading Literacy*, wie der Gegenstand vollständig heißt, müsste freilich weitaus umfassender angegangen werden und darf nicht nur als ein zu transferierendes Wissensmodul behandelt werden.

Zu allererst müsste bei den Fortzubildenden ein Interesse, ein persönlicher Bezug, eine Erinnerung und Neugier, eine Erfahrung, vielleicht aber auch Verwunderung und Verfremdung ausgelöst werden:

READING LITERACY - VERSTEHST DU, WAS DU LIESEST?

könnte zum Beispiel ein auslösendes Stichwort sein.

In der Apostelgeschichte im Neuen Testament finden wir folgende aufschlussreiche Erzählung vom Kämmerer aus Äthiopien, der von einer religiösen Studienfahrt nach Jerusalem zurückreist:

27b Und siehe, ein Mann aus Äthiopien, ein Kämmerer und Mächtiger am Hof der Kandake, der Königin von Äthiopien, welcher ihren ganzen Schatz verwaltete, der war nach Jerusalem gekommen, um anzubeten. 28 Nun zog er wieder heim und saß auf seinem Wagen und las den Propheten Jesaja. 29 Der Geist aber sprach zu Philippus: Geh hin und halte dich zu diesem Wagen! 30 Da lief Philippus hin und hörte, dass er den Propheten Jesaja las, und fragte: Verstehst du auch, was du liest? 31 Er aber sprach: Wie kann ich, wenn mich nicht jemand anleitet? Und er bat Philippus, aufzusteigen und sich zu ihm zu setzen. (Apostelgeschichte 8 : 27b-31)

Die alte Geschichte weist auf eine höhere Ebene des Lesens hin, nämlich das Verstehen als Fremdverstehen. Jesaja, der jüdische Prophet, eine fremde kultu-

relle und Gedankenwelt für den schwarzen (?) Finanzminister. Da braucht man Anleitung und interkulturelle Deutungshilfe. Mit dem Zusammensammeln der Buchstaben (*legere* = lesen) ist es nicht getan, oder Buchstaben zu Wörtern und Sätzen zusammensetzen und vielleicht intelligent aufzusagen, laut zu lesen, wie der äthiopische Finanzgewaltige. Denn: Wo bleibt der SINN?

Sehen, mit den Augen sehen, assoziieren, Analoges auffinden, die Wortgestalt mit der Stimme (stumm oder hörbar) herstellen, alles dieses ist erst der Ausgangspunkt für Lesefähigkeit.

Reading Literacy bei PISA als lesendes Verstehen und Umgang mit der gewonnenen Erkenntnis oder Information bedeutet, sich Fremdes zu eigen zu machen. Da sitzen die Fremdsprachen und die Muttersprachen in einem Boot der Sprachlichen Bildung. Das Handwerk des Lesenlernens ist die eine Sache – die andere das Deuten, Sinnaushandeln, die „Was-heißt-das-für-uns-Frage“ stellen.

Fortbildung müsste deshalb dazu befähigen, den „Sitz im Leben“ der Fortbildungsteilnehmer und ihrer Lernenden zu ermitteln:

- Was heißt das für mich?
- Was weiß ich darüber?
- Was habe ich in meiner Lernbiografie und im Laufe der Jahre meiner Berufstätigkeit erfahren?
- Welche Erfahrungen fließen in mein Verstehen ein?
- Was heißt das für meine Schüler?
- Was können die schon?
- Welche Anknüpfungspunkte bieten sich?
- Wie kann ich ihnen Lesen als Verstehen handwerklich und mental/interkulturell nahe bringen?
- Welche Aufgaben der Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit (*tasks*) führen dahin?
- Welche Handlungsmuster, Beispiele im Sinne von *good practice*, welche Materialien helfen dabei?
- Welche Kommunikations-, Kooperations- und Arbeitsformen haben sich in einer lernenden Schule für diesen Prozess bewährt?

Um all das auszumessen, bedarf es der fortbildungsdidaktischen Mühe und einer professionellen Methode. Mit der Präsentation von Wissensstücken ist nichts getan.

7. The ERA-Approach: *Experience – Rationale (Reflection) – Application*

In einem gemeinsamen Projekt des damaligen British Council in Köln und dem HILF in der Reinhardswaldschule⁷ haben wir das den *ERA-Approach* genannt: *Experience – Rationale (Reflection) – Application*, nach dem Motto: „Wir müssen darüber reden, Erfahrungen austauschen und reflektieren, Neues aufnehmen, Erkenntnisse gewinnen und Handlungsmuster dafür ausarbeiten, was Schule und Unterricht vorfindet und tun kann - und jetzt auf unseren Fall bezogen: - um Lernende zu Lese-Verstehen und verstehendem Lesen zu führen“.

So könnte ein Fortbildungszugang geplant werden, um neues Wissen möglichst anschaulich und animierend an Lehrkräfte heranzutragen.

Der behördliche Ansatz hingegen geht davon aus, Lehrkräfte mit neuem Wissen auszustatten - und in der Zeitung steht dann: „Lehrer drücken die Schulbank“ - , dann werde sich die deutsche Schule schon ändern...

Nein, sie wird sich nicht ändern.

Lehrer haben Erfahrungen, die sich nicht in den Parametern des jeweils neuen Wissens fassen lassen. Es sind Alltagserfahrungen. Es ist der Alltag des Unterrichts und Erziehens in der Schule, das ganze Syndrom der Leiden und Freuden, der Isolation und Zusammenarbeit, des Ungenügens und des Gelingens, von Last und Lust, von Korrektur und Chor, von Arbeit, Stress und Ferien.

An Erfahrungen anknüpfen, das ist der erste Schritt. Aber er allein genügt nicht. Erfahrungen müssen gemacht, gedeutet und in einen Erkenntnis- und Handlungszusammenhang gebracht werden. Fortbildung nimmt das auf und vermittelt Erfahrungen als Bildungserlebnisse und hilft dabei, diese zu verarbeiten. Dazu ist auch fremdes, neues und ungewohntes Wissen erforderlich. Auch Menschen und Institutionen, die dieses entwickeln und ver-mitteln.⁸

Das Leitbild der Fortbildung ist eben nicht das eines Empfängers, sondern das des *reflective practitioner* (Schön 1983⁹, 1987¹⁰), der eigenes und fremdes Erleben und Erkennen in Zusammenhänge stellt und in professionelles Wachstum einbringen kann.

⁷ Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Fachbereich Neue Sprachen, Reinhardswaldschule, Fulda/Kassel (nach 1998 Hessisches Landesinstitut für Pädagogik)

⁸ Zum Zusammenhang von Wissen, Lernen und Können (Handeln) als Grundlage fächerbezogener Lehrerfortbildung siehe die Beiträge von Karlheinz Rebel in Verbindung mit dem Verf. In: Forum Lehrerfortbildung, Heft 37 (2003) „Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung“, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Grebenstein (www.lehrerfortbildung.de)

⁹ Schön, D. A. 1983: *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.

¹⁰ Donald Schön's Presentation "Educating the Reflective Practitioner" to the 1987 meeting of the American Educational Research Association Washington, DC. (<http://hci.stanford.edu/other/schon87.htm>)

Viljo Kohonen, unser finnischer Kollege, hat darauf aufmerksam gemacht, dass dieses „*teacher growth*“ nicht nur ein intellektuelles Phänomen ist, sondern eine wesentliche emotionale Seite hat:

„Facing the professional change is not just an intellectual and rational matter of learning the factual information. It is very much also a question of undertaking the necessary emotional work inherent in any major changes (in any profession). This is because changes imply that part of the teacher’s competence has become obsolete and needs to be replaced by new attitudes, skills and understanding.“¹¹

Deshalb sind die „*belief systems*“ betroffen, die eine Veränderung der Glaubenssätze und Annahmen über die Rollenidentität bei uns Lehrern erforderlich machen.

Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen folgt deshalb einem ganzheitlichen Ansatz. Es geht immer zugleich um Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten (*attitudes, knowledge and skills*) und um eine Neubestimmung der Rolle als Lehrer und Lerner zugleich. Für den Fremdsprachenlehrer ist das ganz sinnfällige. Als Nicht-Muttersprachler sind wir immer Lernende der Fremdsprache – so gut wie wir auch immer sein mögen. Wir machen Fehler (dieselben wie die Schüler, und häufig auch genauso oft), wir haben Ängste vor der fremden Sprache und dem Fremden, wir lernen und verlernen, wir äußern uns und spüren schon beim Sprechen die Abweichung von der Norm – aber raus ist raus, und dann muss in der lebendigen Kommunikation Schaden begrenzt und Verständigung errungen werden.

8. Fortbildung und Erlebte Landeskunde

Wenn das so ist, dann muss Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen genau hier ansetzen. So haben es zum Beispiel die Lehrgänge des HILF zur erlebten Landeskunde getan: Sie wollten nicht ein Stück gehobenen Studententourismus bieten, sondern in verdichteter, zeitlich geraffter Form Einblick, Einsicht, Wissen und Sichtwechsel im Land der Zielsprache (England, Irland, USA, Australien) ermöglichen – durch Aufgaben-gesteuerte (*task-based*) Begegnungen und Recherche (*encounter*) in zunehmend selbst bestimmten thematischen Projekten, deren Ergebnisse öffentlich präsentiert, dokumentiert und für Unterricht eingerichtet wurden. Rückgemeldet und evaluiert im Kreislauf der Seminartagungen der (damals) landesweit offen stehenden Reinhardswaldschule.

Ich kann hier nicht die Genese und die über die Jahre ausgeklügelte Methodik dieses Fortbildungsformates ausbreiten. Das ist an verschiedenen Stellen wis-

¹¹ Babylonia 4/2000 (<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia400.pdf>)

senschaftlich, publizistisch und auch multimedial geschehen,¹² am intensivsten wohl, als wir in den 80er Jahren als Lehrergruppe 12 Tage (und Nächte) mit einem Fernsehteam des WDR auf den Strassen und in den Häusern der ostenglischen Stadt Norwich und in einem einzigen Seminarraum zusammengelebt haben, mit einem Team, das schon in der Vorbereitung Aufnahmen gemacht hatte und später die Teilnehmer/innen in ihren Schulen und ihrem Unterricht aufsuchte.¹³

In diesem wie in all den all den anderen Fortbildungsseminaren des *experiential learning* ging es immer um das Experiment der Erfahrung, d.h. um das Sich Aussetzen (und ausgesetzt Werden) einem emotionalen, intellektuellen und praktischen Lernerlebnis in fremder kultureller und sprachlicher Umgebung. „Bring back a rapid photograph of yourself and a Lancastrian“, hieß eine Aufgabe im Anfangs-Set des ersten Tages in Lancaster/ Nordengland, wo wir Anfang der 80er Jahre begonnen hatten. Was muss geschehen, was muss ich tun, um das Photomaton-Bild von mir und einem Stadtbewohner zustande zu bringen und abends im Seminar zu präsentieren (und davon auf Englisch zu berichten)? Wo und wie finde ich den? Was sage ich? Wie sage ich es? Wie kann ich ihn oder sie bewegen, mir, dem deutlich erkennbaren (teutonischen) Ausländer gefällig zu sein? Ganz sicher handelt es sich nicht nur, ja eher weniger um die richtigen (gar grammatischen) Sprachformeln, sondern um Angstüberwinden, um Sich-Trauen, um soziale und kulturelle Kompetenz – Grundkompetenzen des fremdsprachlichen Unterrichts, erfahren am eigenen Leibe.

In Kassel, wo wir auch ausländische Deutschlehrer fortgebildet haben, bestand eine der Aufgaben aus dem *Starter-Kit* in der folgenden lapidaren Aufforderung: „Fotografieren Sie Herrn Spohr.“

Wenn man als französischer Deutschlehrer, auch gar als *agrégés*, nicht weiß, dass der virtuose Violinist und Komponist Louis Spohr als Generalmusikdirektor in Kassel gewirkt und auf dem Friedrichsplatz mit der Geige unter dem Arm auf dem Podest steht, dann muss man Initiativen des Lernens ergreifen: Wer ist Herr Spohr? Wo wohnt er? Steht er im Telefonbuch? Kann es mir jemand auf der Straße oder im Geschäft sagen? Wie fange ich das an? Und so weiter.

¹² Edelhoff, Ch. 1984. „Landeskunde zum Anfassen, *The Lancaster Outing, Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen*“ In: Schratz, M. (Hg.). *Englischunterricht im Gespräch*. Bochum: Kamp, 154-170.

Edelhoff, Ch., Morrow, K. 1990. *Charting the change. An intercultural approach to INSET for language teachers*. Cambridge: The Bell School Educational Trust.

Mahlmann, J. 2003. „*Erlebte Landeskunde: Außenlehrgänge. Lancaster 1981/82, Norwich 1983/84, Bath 1985/96*“. In: Legutke, M., Schocker-v. Ditzfurth, M. (Hrsg.): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr, 275-283.

Konwisorz, B. 2003. „*The Australian Experience*“. In: Legutke, Schocker a.a.O., 285-297.

¹³ Edelhoff, Ch., Jones, K., Oakley, C. & Teckentrup, P. 1984. *English on Location, The Norwich Outing*. 3 Fernsehfilme. Köln: Westdeutscher Rundfunk.

Wir haben damals mit der versteckten Kamera beobachtet, wie die nach ethischen Recherche- und Sprachabenteuern erfolgreichen französischen Oberstudienräte, die sonst nur mit deutscher Literatur und Text umgehen, höchst erfreut auf das Denkmal zueilten und sich mit ihm fotografierten.

Ganz entscheidend dabei ist die Aufarbeitung, die theoretische Durchdringung, *the reflection part of the practice*.

Was macht diese kommunikative Situation aus, was sind sprachliche Intentionen, was ihre Verwirklichung, welche Redemittel dienen welchem Zweck? Wie lernt man das am besten, und wie behält man es? In diesem oder jenem Alter? Und welche interkulturellen Phänomene gilt es zu bedenken? Welche Sprach- und sozialen Rollen? Und was muss man dazu wissen und lernen – in diesem Fall aus den meist unbekanntesten Bezugswissenschaften der angewandten Linguistik und der Kulturwissenschaft?

Und wie verhält sich das mit dem Lehrprogramm unserer Schule, wie mit dem Lehrplan und dem Lehrbuch? Und schließlich: Wie ist es vermittelbar? Wie können Schüler zu fremdsprachlichem und interkulturellem Lernen veranlasst und geführt werden, das mehr ist als Vokabeln, Grammatik und mehr oder minder an den Haaren herbeigezogene Situationen und mehr oder minder relevante Texte und Themen?

Natürlich ist „erlebte Landeskunde“ mehr als die Bewältigung und Analyse spontaner Kommunikationssituationen im Ausland. Sie sind Einstieg für eigene und Gruppen bezogene Themen- und (multimediale) Textrecherche, die man nicht aus Vorträgen, Büchern oder dem Internet lernen kann.

Ein Beispiel aus Lancaster von Anfang der 80er Jahre mag das exemplarisch erläutern. Damals gehörten viele Lehrer im Frankfurter Raum zur Startbahn-West-Generation: gesellschaftskritisch und mit teuren Turnschuhen ausgestattet. Was will man in England recherchieren? Welche Themen sind relevant? Um den fremden Blick zu ermöglichen, haben wir im Leitungsteam immer vor den selbst mitgebrachten Themen (meist denen des Englischbuchs) gewarnt und dazu aufgefordert, systematisch Zeitung zu lesen, Radio zu hören, fernzusehen und darüber täglich in einer *News-of-the-Day*-Sitzung in der Fremdsprache zu berichten, um auf die zu dem jeweiligen Zeitpunkt öffentlichen (oder veröffentlichten) Themen zu stoßen.

Schon damals gab es in England das auch heute noch brennende Thema von *Young* oder *Teenage Pregnancies*, Schwangerschaften von jungen Mädchen. Ein Fernsehfeature der BBC an einem der ersten Kursabende veranschaulichte das eindringlich, und eine Lehrergruppe beschloss, dem nachzugehen und die Menschen auf den Straßen nach *sex education* zu befragen. Das Leitungsteam war nicht sehr glücklich darüber, blieb aber mit seinen vorsichtigen Hinweisen

auf Tabus im noch immer viktorianisch oder calvinistisch geprägten Lande unbeachtet. Ein paar Meinungen wurden eingeholt, auf Tonband aufgenommen und präsentiert – viel war das nicht. Höfliche Ausreden. Da entstand der abenteuerliche Plan, junge Mädchen in Schulen zu befragen: *Sex Education – obligatory or not?!* (Erst im Zeichen des *National Curriculum* ist *Sex Education* kürzlich in das Kerncurriculum aufgenommen worden). Das Leitungsteam wurde beiseite geschoben, 12 Schulen wurden ausfindig gemacht und angerufen: Können wir kommen und Interviews machen? Usw.

12 mal erst eine Zusage und dann die meisterliche sprachliche Leistung, wie man aus einer bereits gegebenen Zusage wieder herauskommt, als das Thema der Interviews genannt wird („*Incidentally, what are you going to ask the girls?*“). Keine Schule wurde besucht, aber die anschließende Reflexion mit (aufgeklärten) englischen Kollegen brachte Einsichten, Kenntnis und Lerngewinn!

Die Erzählungen ließen sich fortsetzen.

Wichtig ist die langsame Steigerung der Komplexität der *tasks* in Projekten. Sie reichen vom Portrait einer Straße (außen und innen) über die Recherche, was eine junge Familie (er neu als Ingenieur bei Boeing, sie Krankenschwester, zwei Kinder, katholisch) in Seattle tun muss, um Wohnung, Schule und Arbeit für die Frau zu finden, bis zum *Literary Trail* der *Bronte Sisters* und ihrer Figuren in den Gesellschaftsromanen des frühindustriellen Nordengland und dem Pfarrhaus in *Howarth* auf der Heide hinter Halifax.

Und immer kommt es darauf an, die aufgefundenen Themen und Texte zu dokumentieren, zu edieren, zu präsentieren und zu deuten – Stufen, die als Lernprozesse der Lehrkräfte die Befassung der Schüler abbilden. *Reading Literacy* pur, ein Stück neuer Unterrichts- und Lernkultur, die man als Lehrerin oder Lehrer sinnhaft lernen, erleben muss.

9. Typologie erfahrungsorientierter Fortbildung

Bis zum gewaltsamen Ende der offenen landesweiten hessischen Lehrerfortbildung der Reinhardswaldschule im Jahre 2000/2001 hat sich über ein Vierteljahrhundert eine weit verzweigte Typologie der erfahrungsorientierten Lehrerfortbildung entwickelt,¹⁴ von der hier nur andeutungsweise berichtet werden kann.

¹⁴ Vgl. Edelhoff, Ch. 1989 / 1996. „*Lehrerfortbildung. Wege zur Handlungskompetenz des Lehrers.*“ In: Bach, G. & Timm, J. P. (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen: Francke (UTB), 1989, 229-244 (2. Aufl. 1996, 251-167).

Ein Beispiel aus der früheren Werkstatt Reinhardswaldschule muss genügen:

(Einige der Werkleute sind heute hier:

- der englische Werkstattleiter John Lemon, Spezialist in der Projekt- und Mediendidaktik, der uns elektronisch auf die Sprünge half,
- der damals 14-jährige Arne (jetzt gestandener Abiturient oder *mulus*), auch damals schon ein überlegener ComputerFan
- und vermutlich auch einige der MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen.)

In der betreffenden Fortbildungstagung über die Nutzung elektronischer Medien im Fremdsprachenunterricht ging es in einer Arbeitsgruppe darum, ein komplettes Produkt für den Jugendmarkt zu erfinden, das Marketing dafür zu recherchieren und zu planen - bis zur praktischen Ausführung der Verpackung – und später zu präsentieren.

Die Gruppe entschied sich für ein kosmetisches Spray für Jugendliche und nannte es „OnlyMe“:

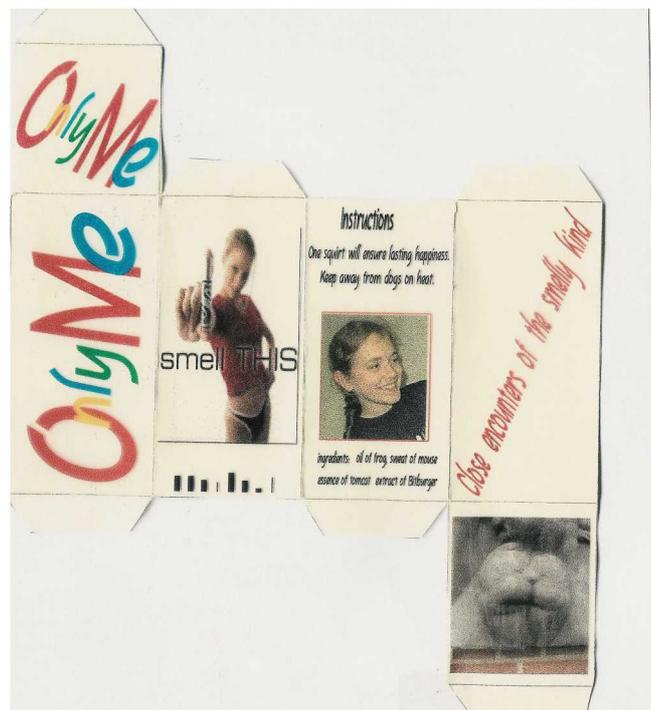


Abb. der selbst gestalteten Verpackung zum Ausschneiden, Falten und Zusammenkleben

Der Verlauf der Arbeitsschritte wurde formuliert und festgehalten:

Project „A Marketing Scenario“

Decide on a product

Research the market (on the internet)

Make a survey (in the group)

Interview youths

Plan the packaging

Make the package

Make a magazine advert

Make a multimedia advert

Present the project

Didaktischer Kommentar:

- **Find/use/create different texts and images (pictures)**
- **From more or less the same materials arrive at different IT and text applications using different kinds of software (internet browser, word processor, spread sheet, design/art package, multimedia package)**
- **Different groups can be doing different things but the material is the same**

Ein Hinweis noch auf ein umfangreiches Schulentwicklungsprojekt, das demselben Ansatz verpflichtet ist: das Projekt „Schulmodell und Schulalltag. Kollegiale Schulrecherche (Peer Support)“, ein Beitrag offener landesweiter Fortbildung zur Entwicklung der Einzelschule (1994 – 2000).¹⁵

„Immer im Dezember, meist zum Nikolaustag, bekommt eine hessische Schule Besuch von ca. zwanzig Kolleginnen und Kollegen, die von der Reinhardswaldschule aus (oder einem nahe gelegenen kleinen Hotel) mit ihrem landesweiten Seminar ‚Schulmodell und Schulalltag‘ eine kollegiale Schulrecherche vor Ort unternehmen, die sie in der Klausur der Tagungsstätte vorbereiten und auswerten“.

so beginnt der Projektbericht.

¹⁵ Edelhoff, Ch. „Peer Support – Kollegiale Schulrecherche vor Ort.“ In: Pro Schule, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 1/1999, 25-29. Ders. Konzentrierte Blicke von außen. Ein Beitrag überregionaler Fortbildung zur Entwicklung der Einzelschule. Qualität entwickeln: Evaluieren. Friedrich-Jahresheft XIX, 2001, 72-74.

„Ziel ist es, einmal im Jahr eine einzelne, markante Schule mit ihren wesentlichen Zielen und ihrem Alltag in kollegialer Erkundung zu erfassen, darzustellen und für die Praxis der teilnehmenden Lehrkräfte diskutierbar und gegebenenfalls - in einzelnen Aspekten und praktischem Wissen - übertragbar zu machen. Für die besuchte und untersuchte Schule ergibt sich eine unmittelbare kollegiale Rückmeldung, die ihrerseits der Verbesserung der weiteren Arbeit dient. Dabei folgen die fünftägigen Werkstatt-Tagungen dem auch in anderen Bereichen (Politische Bildung, Erlebte Landeskunde der Fremdsprachen) erprobten Handlungs- und Recherchemodell, welches, gemäß der Projektmethode, auf Selbsterfahrung, kollegialer Erkundung und direkter Anwendung beruht.“

Neben Erkundungen und Reportagen über die Wohn- und Lebensverhältnisse der Schüler und über die betreffende Schule in ihrer Umgebung und ihrer äußeren und inneren Erscheinung werden Interviews mit allen an der Schule Beteiligten gemacht und unmittelbar anschließend verschriftlicht, ausgewertet und der Schule rückgemeldet.

„Ohne Anspruch auf eine Fortbildungssystematik eröffnen sich für die teilnehmenden Lehrkräfte auch Qualifizierungsmöglichkeiten in der eigenen professionellen Biographie, z.B. für schulleitende Tätigkeiten. Individuelle Fortbildung in ‚zentraler‘ (landesweiter) Organisationsform dient hier der inneren Schulentwicklung (‚systemisch‘) in doppelter Weise: Die besuchte Schule bekommt Impulse, Informationen, Spiegelungen und kollegial gestützte Kritik, während die Fortbildungsteilnehmer/innen Methoden, Erkenntnisse und Erfahrungen für die Entwicklungsprozesse in ihren eigenen Schulen gewinnen.“¹⁶

10. Anstatt eines Fazits

In diesem Beitrag ist aus der reflektierten und reflektierenden Praxis einer mitentwickelnden Lehrerfortbildung berichtet worden, welche Schulentwicklung als Einheit von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung begreift. Als lernende Organisation muss sie nicht nach fremder Theoriemacht schießen, etwa als Seriositätsleihe von den Hochschulen, sondern ihre eigene Theorie professioneller Erwachsenenbildung – im Diskurs mit den Erziehungs-, Kommunikations- und Fachwissenschaften sowie der allgemeinen und der jeweiligen Fachdidaktik – ausbilden.

Ihre Praxis, als eigenständige Praxis professioneller Erwachsenenbildung, hat Praxis der Schule zum Ziel, ist aber nicht identisch mit dieser (Lehrer drücken nicht die Schulbank, wie immer in der Zeitung steht); sie dient vielmehr als Mo-

¹⁶ Projektbericht (Ms, HeLP, Reinhardswaldschule, Fuldataal 2000)

dellfall Theorie-geleiteten Lernens und ist ein Experimentierfeld für die Veränderung von *attitudes, knowledge and skills* konkreter Menschen im Beruf.

Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung

Vortrag von Christoph Edelhoff am 13.7.2004 in der Universität Gießen

1. Zur Einleitung

Der Vortrag handelt von Lehrerfortbildung als „Instanz“ zwischen Theorie und Praxis.

2. Bedingungen und Organisationsformen der Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung als eigenständige Phase der berufsbegleitenden Lehrerbildung erfährt derzeit tief greifende Organisations- und Aufgabenänderungen.

3. Fortbildung als Artikulation professionellen Wachstums

Fortbildung wird als Bühne und Artikulation professioneller Erfahrungen und Bedürfnisse der am Schul- und Bildungsprozess Beteiligten beschrieben.

4. Individuelle und systemische Fortbildung

Gefordert wird, dass institutionelle Lehrerfortbildung sowohl dem Individuum als auch der systemischen Förderung der Schulentwicklung dienen soll.

5. Erfahrung und Handlungsorientierung

Entscheidend ist die Rolle der Erfahrung in Bildungsprozessen als Teil der Selbstdefinition professioneller Lehrerfortbildung.

(Experiential learning, task-based learning)

6. Ein Fortbildungsmodul zur Illustration: *Reading Literacy*

Am Beispiel von *Reading Literacy* als Fortbildungsthema wird argumentiert, dass bloße Wissensvermittlung nicht ausreicht; stattdessen bedarf es der Situierung in der Lernbiografie der Lehrkräfte.

7. *The ERA-Approach: Experience – Rationale (Reflection) – Application*

Das Leitbild des *reflective practitioner* verlangt, Erfahrungen auszutauschen und zu reflektieren, Neues aufzunehmen, Erkenntnisse zu gewinnen und Handlungsmuster auszuarbeiten.

8. Fortbildung und Erlebte Landeskunde

Am Beispiel der Auslandslehrgänge des HILF zur erlebten Landeskunde wird „Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen“ illustriert.

9. Typologie erfahrungsorientierter Fortbildung

Die weit verzweigte Typologie erfahrungsorientierter Lehrerfortbildung wirkt fächerübergreifend (das Schulentwicklungsprojekt *Peer Support*)

10. Anstatt eines Fazits

Als lernende Organisation muss Lehrerfortbildung ihre eigene Theorie professioneller Erwachsenenbildung ausbilden. Ihre Praxis hat Praxis der Schule zum Ziel, ist aber nicht identisch mit dieser.

Literatur zum Vortrag „Erfahrung und Professionalisierung: Theorie-geleitete und Praxis-orientierte Lehrerfortbildung“

- APPEL, Joachim (2000). Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.
- CASPARI, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien ui ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- DVLfB (2003), Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: *Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB*. Grebenstein (www.lehrerfortbildung.de)
- EDELHOFF, Christoph & MORROW, Keith (1990). *Charting the change. An intercultural approach to INSET for language teachers*. Cambridge: The Bell School Educational Trust.
- EDELHOFF, Christoph (1984). „Landeskunde zum Anfassen, The Lancaster Outing, Lehrerfortbildung zum Erfahrungen machen“. In: SCHRATZ, Michael (Hg.), *Englischunterricht im Gespräch*. Bochum: Kamp, 154-170.
- EDELHOFF, Christoph (1989, 1996), „Lehrerfortbildung. Wege zur Handlungskompetenz des Lehrers“, In: BACH, Gerhard & TIMM, Johannes P. (Hg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke (UTB), 1989, 229-244 (1996², 251-167).
- EDELHOFF, Christoph (2002), „Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen“. In: . HENRICI, Gert; KÖNIGS, Frank & ZÖFGEN, Ekkehard (Hg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*. Tübingen: Narr, 31, 185-201.
- EDELHOFF, Christoph; JONES, Keith; OAKLEY, Colin & TECKENTRUP, Peter (1984). *English on Location, The Norwich Outing*. 3 Fernsehfilme. Köln: Westdeutscher Rundfunk.
- ELLIS, Rod (1998): *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- KOHONEN, Viljo (2000). „Teacher Growth“. *Babylonia* 4/2000
<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia400.pdf>
- KONWISORZ, Bernd. (2003). „The Australian Experience“, In: LEGUTKE, Michael & SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (Hg.): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 285-297.
- LEGUTKE, Michael & THOMAS, Howard (1991). *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- LEGUTKE, Michael. „Arbeitsformen in der Aus- und Fortbildung: Seminardidaktik“. In: Handbuch für Spracharbeit: Fortbildung Teil 6/III.20.4.2. Eine Publikation des Goethe-Instituts München. O.J.
- LEGUTKE, Michael. „Einführung in das Handbuch für Spracharbeit: Fortbildung.“ Teil 6/I. 0, aa.O. o.J.
- MAHLMANN, Jürgen (2003). „Erlebte Landeskunde: Außenlehrgänge. Lancaster 1981/82, Norwich 1983/84, Bath 1985/96“. In: LEGUTKE, Michael & SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (Hg.), a.a.O., 275-283.
- REBEL, Karlheinz & EDELHOFF, Christoph (2003). „Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung“. *Forum Lehrerfortbildung*, 37. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Grebenstein (www.lehrerfortbildung.de)
- SCHÖN, Donald. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.
- WILLIS, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Addison Wesley Publishing.

Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, Studiendirektor a.D., Wilh.-Vesper-Str. 27,
D-34393 Grebenstein, eMail: chrisede@t-online.de

- Aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Gießen am 13. Juli 2004 -