

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Geschäftsstelle: Walter Link, Bachstr. 8, 2850 Bremerhaven

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

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

Nr. 2 / 1980

SCHRIFTLÉITUNG:

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

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

INHALTSVERZEICHNIS

| | Seite |
|--|-------|
| Vorbemerkungen der Schriftleitung | 1 |
| Hans-Joachim Reincke Tätigkeitsbericht des Gründungsvorstandes | 2 |
| Eveline Müser Rückblick auf die 3. überregionale Fachtagung | 4 |
| Christoph Edelhoff Thesen zur Lehrerfortbildung - zur Diskussion gestellt | 7 |
| Angeia Genger Rezensionen der Bücher von Detlef Berg u.a.: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung Stuttgart, Klett 1980 | 11 |
| Ursula Boos-Nünning: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft, Königstein: Hain 1979 | 14 |
| Mitteilungen und Informationen | 18 |

VORBEMERKUNG DER SCHRIFTFLEITUNG

Später als ursprünglich vorgesehen erscheint nun die 2. Nummer der Informationen des Vereins.

Noch sind wir nicht so weit, daß sie ihre endgültige Gestalt gefunden haben, weder inhaltlich, noch in der äußeren Aufmachung.

Wir stellten uns als Verbindung zwischen den Lehrerfortbildnern in der Bundesrepublik eine Schrift vor, die in einem handlichen Format außer aktuellen Mitteilungen auch zu grundsätzlichen Fragen der Lehrerfortbildung Stellung nimmt, auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen hinweist und ein Diskussionsforum der Lehrerfortbildner darstellt.

So sollen die zukünftigen Nummern nach Möglichkeit ein Schwerpunktthema haben. Die Nummer 3/81 wird sich z.B. mit dem Thema: Universität und Lehrerfortbildung befassen. Alle diese Vorhaben können wir aber nur mit Hilfe der Leser verwirklichen. Alle Grundsatzbeiträge, Rezensionen, aktuelle Informationen, Leserbriefe, Anregungen und Kritik sind uns deshalb stets willkommen.

Eveline Müser
Ulrich Kröll
Arno Schmidt

BERICHT ÜBER DIE TÄTIGKEIT DES GRÜNDUNGSVORSTANDES DES DEUTSCHEN VEREINS FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRERWEITERBILDUNG VOM 17.XI.1979 BIS 16.IV.1980

Am Gründungstag bestand der DVLFB aus 9 Mitgliedern, die zugleich den Vorstand bildeten. Der Kassenwart verfügte über 270,-- DM.

Der Vorstand beschloß, fünf Aufgabengebiete in Angriff zu nehmen:

1. Die Vereinsgründung formal abzuschließen.
2. Informationen über die Gründung des Vereins bekanntzumachen.
3. Die Mitgliederwerbung in Gang zu bringen.
4. Die schon in Vorbereitung befindliche 3. überregionale Tagung durch Mitarbeit zu fördern.
5. Die erste Mitgliederversammlung vorzubereiten.

Der Vorstand trat während der fünf Monate einmal in Münster und zweimal in der Reinhardswaldschule zusammen.

Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

1. Die Vereinsgründung wurde formal trotz auftretender Schwierigkeiten mit dem Amtsgericht Münster in unserem Sinne durchgesetzt und abgeschlossen. Die Gemeinnützigkeit des Vereins wurde anerkannt.
2. Informationen über Gründung und Aufgabe des Vereins gingen
 - a) an die Teilnehmer der Tagungen in Achatswies (1978) und in der Reinhardswaldschule (1980),
 - b) an alle Kultusminister,
 - c) an alle Leiter staatlicher Lehrerfortbildungseinrichtungen,
 - d) an 20 pädagogische Zeitschriften.
3. Es wurde geworben
 - a) bei den Tagungsteilnehmern in Achatwies und in der Reinhardswaldschule,
 - b) bei den Leitern von Lehrerfortbildungsinstituten,
 - c) jedes Vorstandsmitglied warb persönlich in der Institution, in der es tätig war.

Eine allgemeine Werbeaktion - so beschloß der Vorstand - sollte erst nach der ersten Mitgliederversammlung in der Reinhardswaldschule am 16.IV.1980 in Gang gesetzt werden.

4. Mehrere Vorstandsmitglieder arbeiteten im Vorbereitungsausschuß für die 3. überregionale Tagung mit und übernahmen wesentliche Aufgaben.
5. Zur 1. Mitgliederversammlung sollte die erste Informationsschrift vorliegen. Im Vorstand bildete sich ein Redaktionsstab. Die Texte wurden geschrieben bzw. zusammengestellt. Auch wurde eine Institution gefunden, die den Druck kostenlos übernahm und zum gewünschten Termin die Schrift auslieferte. Die Mitgliederversammlung wurde satzungsgemäß einberufen.

Die bisherige Informationskampagne löste in allen Bundesländern durchweg freundliche und interessierte Stellungnahmen aus. Es wurden vielfältige Verbindungen zu Kollegen und Institutionen aufgenommen. Hilfe und Unterstützung wurde dem Vorstand zuteil.

Der Verein wird z. Zt. von 96 Mitgliedern getragen.

Der Kassenstand am 16.IV.1980: 1.461,-- DM.

Hans-Joachim Reincke

Eveline Müser

RÜCKBLICK AUF DIE 3. ÜBERREGIONALE FACHTAGUNG DER
LEHRERFORTBILDNER VOM 14. - 18. APRIL 1980 IM
HESSISCHEN INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG

Rund 90 Teilnehmer hatten sich in der Reinhardswaldschule zusammengefunden, um eine Woche lang der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln in der Schule nachzugehen.

Die Atmosphäre der Reinhardswaldschule und das frühsummerliche Wetter haben nicht zuletzt ihr Teil dazu beigetragen, die Tagung im Urteil der Teilnehmer zu einem vollen Erfolg werden zu lassen. Das allein hätte jedoch für die allgemeine Zufriedenheit nicht ausgereicht, wenn es nicht gelungen wäre, ein Programm vorzubereiten, das den Interessen der meisten Teilnehmer entsprach.

Stärker als in den bisherigen Tagungen war Wert darauf gelegt worden, durch einführende Referate Informationen zu vermitteln, um für alle eine gemeinsame Gesprächsgrundlage zu schaffen.

So stellte Doris Knab in ihrem Eröffnungsreferat "Was bedeutet Wirksamkeit von Lehrerfortbildung" verschiedene Sichtweisen des Begriffs Wirksamkeit vor. Sie unterscheidet Wirksamkeit aus der Sicht der Administration und der Öffentlichkeit, aus der Sicht von Lehrern und aus der Sicht von Lehrerfortbildnern. Je nach Blickrichtung wird Wirksamkeit anders zu fassen sein. Wenn Lehrerfortbildung also nach Wirksamkeit und Wirkungsmöglichkeit fragt, so muß sie über ihre Binnenstruktur und über die Ziel-Mittel-Relation ihres Angebots hinausfragen.

Reinhard Fuhr griff in seinem Referat die Frage nach alternativen Lernkonzepten in ihrer Wirkung für Lehrerfortbildung auf. Alternatives Lernen heißt für ihn ein den individuellen Bedürfnissen der Lernenden und der Situation unserer sozialen Umwelt angemessenes Lernen. Die bisherige Lehrerfortbildung stellt sich ihm als disfunktional im Hinblick auf den individuellen Teilnehmer und im Hinblick auf sein gesellschaftliches Umfeld dar. Fuhr entwickelt nun fünf didaktische Prinzipien für ein verändertes Lernkonzept in der Lehrerfortbildung, die er mit bedeutsamem Lernen, ganzheitlichem Lernen, Perspektivenwechsel, freiwilliger und selbstverantworteter Lernarbeit sowie offenen und unvollkommenen Lernergebnissen umschreibt.

Seine Ausführungen forderten die Teilnehmer am stärksten heraus; die Skala reichte von vehementer Zustimmung bis zu vehementer Ablehnung; die nicht vorgesehene Möglichkeit einer anschließenden längeren Diskussion wurde allgemein bedauert.

Marian Heitger nähert sich von der allgemeinen Theorie der Erziehung und des Unterrichts dem Problem der Wirksamkeit. Sein Referat: "Das Erzieherische in Schule und Unterricht, Konsequenzen für die Lehrerfortbildung" definiert Zielorientierung von Fortbildung im Sinne von Wertorientierung der Schule. Lehrerfortbildung hätte dann dem Lehrer den Zusammenhang zwischen der Fülle der gesellschaftlichen Erwartungen an Schule einerseits und die dadurch bedingte Tendenz zu behavioristischen Lehr- und Lernvorstellungen des Erzieherischen in Unterricht und Schule deutlich zu machen. Lehrerfortbildung wird hier verstanden als "Erziehung für den Erzieher".

Karl Frey beschreibt in seinem Referat über "Strukturen der Evaluation in der Lehrerfortbildung" einige Prinzipien der Wirksamkeitsprüfung von Lehrerfortbildung wie Überschaubarkeit, Bedeutsamkeit, Belastbarkeit der Teilnehmer, Veränderbarkeit. Sie werden, anknüpfend an die pädagogische Tradition aus den Neuansätzen der allgemeinen Didaktik, der Curriculumtheorie und der Innovationstheorie entwickelt.

Die Funktion der Referate als "roter Faden" der Tagung erfüllte sich dort am stärksten, wo es gelang, in der Person des Referenten und seiner Anwesenheit während der gesamten Tagung, die Verbindung mit den anderen Tagungsteilen wie den Arbeitsgruppen und Podiumsdiskussionen herauszustellen. Sonst blieben die Referate funktionslose Einzelinformationen.

In den 6 Arbeitsgruppen sollte die Frage der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung auf der Basis der Erfahrungen der Teilnehmer und je unter einem bestimmten Aspekt bearbeitet werden. Die Themen der Arbeitsgruppen waren:

1. Zusammenhang von zentraler und regionaler Lehrerfortbildung
2. Lehrerfortbildung zwischen Fachdidaktik, Lehrplan und Schulalltag
3. Probleme der Repräsentation von Unterrichtswirklichkeit in der Lehrerfortbildung
4. Werterziehung und Wertorientierung in Fortbildung und Unterricht
5. Qualifikation und Qualifizierung von Lehrerfortbildnern
6. Evaluation von Lehrerfortbildungsveranstaltungen

Die Arbeitsgruppen stellten das Kernstück der Tagung dar. Die Aufgabe der Moderatoren war es, die Themen auszudifferenzieren und den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer zu einem gemeinsamen Arbeitsprozeß werden zu lassen. Die Berichte der Dokumentation geben Aufschluß darüber, in wie unterschiedlicher Weise hierbei vorgegangen wurde.

Die Klammer der Tagung sollten die beiden Moderatorenpodien sein. Zu Beginn der Tagung stellten die Moderatoren den

Zusammenhang ihres Arbeitsgruppenthemas mit dem Thema der Tagung aus ihrer Sicht dar. Dadurch sollte eine Verselbständigung der Arbeitsgruppen verhindert werden und der Gefahr vorgebeugt, das Tagungsthema angesichts der Fülle der Sachprobleme in den Arbeitsgruppen aus den Augen zu verlieren.

Das Abschlußpodium versuchte eine Integration der Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeit aus der persönlichen Sicht der Moderatoren im Hinblick auf die Frage der Wirksamkeit von Lehrerfortbildung zu leisten. Auch wenn in der abschließenden Tagungskritik der Sinn derartiger Versuche im Stile des "Höferschen Frühschoppens" bezweifelt wurde, zeigt die Tonbandnachschrift in der Dokumentation doch, daß es bis zu einem gewissen Grade gelungen ist, die Tagung durch die Podiumsdiskussion zu bündeln. Es wurde deutlich, wie unterschiedlich die Frage der Wirksamkeit je nach Adressat, je nach Persönlichkeit des Beantworters, je nach Sachzusammenhang zu beantworten ist und beantwortet wird.

Auch wenn es nicht gelang, das Plenum - wie beabsichtigt - in die Abschlußdiskussion einzubeziehen, scheint mir der beschrittene Weg doch grundsätzlich richtig, Tagungen nicht offen enden zu lassen, sondern - wenn auch vorläufige - Zusammenfassungen zu versuchen.

Nicht unerwähnt bleiben sollen zum Schluß die Präsentationen. Sie erfüllen dadurch eine wichtige Funktion, daß sie an Einzelbeispielen geglückte Lehrerfortbildung vorstellen und damit den Teilnehmern einen Überblick über die Vielfalt des Möglichen und des Vorhandenen schaffen und Anregungen für die eigene Praxis bieten.

Alles in allem darf man gespannt sein, ob es der vierten überregionalen Fachtagung für Lehrerfortbildner 1982 in Baden-Württemberg gelingen wird, den erfolgreich begonnenen Weg auch erfolgreich fortzusetzen.

(Dem Bericht liegen u.a. Ausführungen von Angela Genger im Vorwort zur Dokumentation der dritten Tagung zugrunde).

THESEN ZUR LEHRERFORTBILDUNG

Christoph E d e l h o f f

1. Bei der Organisation von Lehrerfortbildung muß zuerst ihr Zweck geklärt werden. Gemeinhin wird dieser Zweck mit Qualifikationserhalt bzw. Qualifikationserweiterung beschrieben. Angesichts der Mängel in der Lehrerausbildung der ersten und der zweiten Phase ist freilich davon auszugehen, daß darüberhinaus in der Lehrerfortbildung auch Grundqualifikationen vermittelt werden müssen. Dies betrifft insbesondere die von der Ausbildung gar nicht oder nur unzulänglich abgedeckten Bereiche der Unterrichtslehre, der Curriculumreform, der Medienkunde und Mediendidaktik, der Psychologie des Lehrens und Lernens, der Organisation und Kommunikation in der Schule und des sozialen Lernens. Der Lehrerfortbildung fällt damit eine wesentliche Funktion der Innovation in der Schule zu, die in anderen Bereichen nur unvollkommen oder gar nicht wahrgenommen wird.
2. Fortbildung ist Teil der beruflichen Tätigkeit des Lehrers, die in einer demokratischen Gesellschaft - begrenzt durch die Regularien in diesem Bereich - frei entfaltet werden muß. Freiheit wird hier mit dem Recht auf Selbst- und Mitbestimmung erläutert. Die Fortbildung des Lehrers ist deshalb ein Bereich, auf den er selbst- und mitbestimmt Einfluß haben muß. Sie kann nicht ausschließlich als Instrument der staatlichen Bildungsverwaltung zur Umsetzung von Richtlinien verstanden werden. Vielmehr ist Fortbildung das Feld, in dem staatlicher Anspruch, gesellschaftliche Notwendigkeiten und individuelle Bedürfnisse des Lehrers zusammenkommen. Deshalb ist Fortbildung prinzipiell ein Feld des gesellschaftlichen Konfliktes.
3. Lehrerfortbildung muß von den Betroffenen organisiert und wahrgenommen werden. Die Einrichtungen der Fortbildung - Institute, Tagungshäuser, materielle und personelle Ressourcen - sind als Angebote zu verstehen und zu organisieren, damit Lehrer ihre eigenen Lern- und Informationsprozesse einrichten können und Lehrerfortbildung nicht als fremdgesteuerte, hierarchisch wirkende Organisationsmacht erfahren. Für den hauptamtlichen Lehrerfortbildner folgt daraus, daß seine Rolle als die eines Fachmanns, nicht aber einer schulaufsichtlich wirkenden Person definiert und wahrgenommen wird. Unter dem Anspruch der Innovation in der Schule kann diese Fachmannsrolle nicht ausschließlich auf ein Unterrichtsfach (Lernbereich) bezogen sein, sondern muß vielmehr fächerübergreifende und allgemein-schulpädagogische Qualifikationen einschließen. Die Dotierung muß so gehalten sein, daß Ämter in der Lehrerfortbildung nicht nur als Durchgangsstufen des Aufstiegs benutzt werden, sondern längerfristige Qualifikationen durch die

Professionalisierung der Tätigkeit entstehen können. Für die Verbindung zur Schulpraxis wäre ein rotierendes Verfahren (mit phasenweisem Wechsel von Schulpraxis und Lehrerfortbildungstätigkeit bzw. nebenamtlichem Unterricht) wünschenswert, aber kaum organisierbar.

4. Lehrerfortbildung kann nur dann professionell erfolgen, wenn für die knapp bemessenen Tagungszeiten optimale Veranstaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dieses bezieht sich auf die Bereitstellung von professionellen Tagungshäusern mit dem nötigen Ausstattungskomfort, auf die personellen und materiellen Ressourcen (Medien, Materialien, Vielfältigkeitsservice) sowie auf die Bereitstellung von Lehrerzeit. Mit sporadischen, schlecht vorzubereitenden und durchzuführenden Tagungen in Hotels oder Tagungsheimen fremder Träger ist es nicht getan. Vielmehr muß durch Ressourcenbildung und Ressourcenbetreuung ein ständig verfügbares Potential zyklisch verlaufender Fortbildungsprozesse entstehen und ausgebaut werden. Hierzu sind auch erhebliche Verstärkungen im Bereich der pädagogischen, sachbearbeitenden, technischen und Verwaltungsmitarbeiter erforderlich.
5. Die Organisationsformen von Lehrerfortbildung sind von den gesetzten Zwecken abhängig. Soll eine dauernde Lehrerbeteiligung von Innovationsprozessen erstrebt werden, so sind Lehrerzentren im direkten geographischen und materiellen Zugriff unerlässlich. Sie bieten die Gewähr für informelle und andauernde Kooperation sowie fachkundige Beratung und Bereitstellung von Ressourcen. Die Veranstaltungsformen auf dieser dezentralen Ebene umfassen alle Typen, die ohne Übernachtungen und Heimbetrieb möglich sind. Neben sporadischen Informationsveranstaltungen herrschen hier regelmäßige Arbeitsgruppen vor.
6. Die dezentrale Lehrerfortbildung - in den Flächenstaaten zumeist unterentwickelt - bedarf der zentralen Ergänzung. Diese dient der zentralen Koordinierung dezentraler Aufgabenstellungen, der Ressourcenumverteilung, der zentralen Information, der Rückmeldung und Evaluation sowie solcher Lehr- und Lernprozesse, die auf zentraler Ebene ökonomischer und hochwertiger durchgeführt werden können.
7. Zentrale und dezentrale Fortbildung müssen in einem geplanten Wechselverhältnis stehen und aufeinander bezogen werden. Die Zuordnung von Veranstaltungsformen muß sich nach dem Zweck und nicht nach der Organisationsform richten. So bedürfen zentrale Vorhaben der Ergänzung durch typische Arbeitsformen regionaler Fortbildung (ständige Arbeitsgruppen mit gleichem Personenkreis und regelmäßiger Tagungsfolge), wie auch dezentrale Vorhaben in Arbeitsformen zentraler Fortbildung (Klausurtagung über mehrere Tage oder eine Woche an einem dem Schulalltag fernliegenden Ort) möglich sein müssen. Insgesamt ist die Tagungsform des mehrtägigen Lehrgangs oder der Klausur in einer professionell eingerichteten Lehrerfortbildungsstätte wegen der Intensität, des Losgelöstseins vom Alltag und der sozialen Interaktion der Teilnehmer nicht zu unterschätzen.

Zu den dezentralen Arbeitsformen gehören auch diejenigen am Arbeitsort der Lehrer selbst, d.h. in der Schule, in der sie unterrichten. Erst hier ereignet sich Lehrerfortbildung im direkten Zusammenhang mit der Berufstätigkeit. So wünschenswert eine Intensivierung auf dieser Ebene erscheint, so fahrlässig wäre auch die Beschränkung von Fortbildung auf diesen Bereich, da die Lösung vieler Schwierigkeiten im Schulalltag der distanzierten Analyse und Aufarbeitung auf abgehobener Ebene bedarf.

8. Die Methodik der Lehrerfortbildung hat sich an den Erkenntnissen der Erwachsenenbildung zu orientieren. Teilnehmeraktivierende Arbeitsformen sind denen der passiven Belehrung vorzuziehen. Konkret bedeutet dieses die Abkehr vom Referatsstil und unverarbeiteten Informationsinput bei Intensivierung von Gruppenarbeitsverfahren (was Informationsaufnahme in gezielter und gebündelter Form nicht ausschließt). Hierzu sind Arbeitsformen, die sich in anderen Bereichen (etwa der Wirtschaft) längst bewährt haben, heranzuziehen: z.B. die Methode des Planspiels oder der Simulation, der Videoaufzeichnung und anderer Mediennutzung für Informationsverdichtung und Informationsverarbeitung. Niemand soll sich über die Wirkungslosigkeit von Fortbildungstagungen wundern, wenn diese im Stil der Vorlesungs- und Oberseminaruniversität in unausgestatteten Räumen ohne professionelle Vorbereitung, Durchführung und Auswertung stattfinden.

Aus diesen Gründen ist es unerlässlich, daß in den Instituten für Lehrerfortbildung zentrale und dezentrale Arbeitsformen praktiziert werden und neben den hauptamtlichen Mitarbeitern ein großer, ständig zu ergänzender Stab von nebenamtlichen Mitarbeitern tätig ist.

9. Die Verknüpfung von Teilnahme an Lehrerfortbildung mit dem Positionserwerb in der Schulhierarchie läuft den hier geschilderten Grundsätzen zuwider. Dazu gehört auch die Beschränkung der Lehrerfortbildungsangebote auf sogenannte Multiplikatoren und Funktionsträger, da dies eher zur Förderung von Innovationskarrieren als zur Verbreiterung von Qualifikationen führt.

Angela G e n g e r

REZENSIONEN

- I. Detlef Berg; Christian Petry; Jürgen Raschert:
Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung.
Evaluationsbericht des Regionalen Pädagogischen Zentrums
in Aurich. Hrsg. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
Stuttgart: Klett-Cotta, 1980 (Bildungspolitische Initiativen 4)
181S., 33,-- DM

In einer neuen Untersuchung zur Lehrerfortbildung antworten mehr als die Hälfte der Lehrer auf die Frage: "Welche Zielsetzung sollte Lehrerfortbildung Ihrer Meinung nach in erster Linie haben?" mit dem Wunsch, Gelegenheit zur intensiven Erörterung von Praxisproblemen zu haben. (Preuss-Kippenberg 1980). Aus einer solchen Antwort ließe sich folgern, daß Angebote zu solchen Problemen wie Differenzierung und Förderung "schwacher" Schüler u.a. am ehesten zur Teilnahme an Lehrerfortbildungsangeboten reizt. Auch die Mitarbeiter des Regionalen Pädagogischen Zentrums (RPZ) in Aurich hatten in ihrer Eingangsbefragung solche Probleme als besonders relevant herausgefunden. Sie machten aber die Erfahrung, daß nur ein einziger Arbeitskreis zu sozialpädagogischen Themen im dritten Jahr ihrer Arbeit zustande kam. Die RPZ hat deshalb versucht, die sozialpädagogische Seite des Unterrichts in den fachspezifischen Arbeitskreisen zu stärken. So wurde zum Beispiel in den Fächern Deutsch und Mathematik auf Probleme der inneren Differenzierung eingegangen.

Damit ist schon ein Ergebnis dieses Evaluationsberichts herausgehoben. Im RPZ Aurich ging es um schulnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. Im Gründungsbeschuß des Niedersächsischen Kultusministeriums wurde insbesondere auf die Unterstützungsfunktion für Schulreform-Maßnahmen im Rahmen der Einführung der Orientierungsstufe und der Einführung neuer Fächer (z.B. Welt- und Umweltkunde, Integrierter Naturwissenschaftlicher Unterricht) hingewiesen. Außerdem sollte die Zusammenarbeit der verschiedenen Schultypen gefördert werden. Diese Zusammenarbeit bestand einerseits in der Entwicklung eines Fragebogens, der den Informationsfluß zwischen Grundschule und Orientierungsstufe sichern sollte und von einem Arbeitskreis entwickelt wurde.

Schwieriger gestaltete sich die Zusammenarbeit zwischen Orientierungsstufe und nachfolgenden Schulen. Erst "als 1977 das erste Mal in der ganzen Region ein Schülerjahrgang auf die nachfolgenden Schulen überwechselte" (Berg; Petry; Raschert 1980, S.83), fanden sich Lehrer in sechs fachspezifischen Arbeitskreisen zusammen.

Die zentrale Arbeitsform des RPZ waren die Arbeitskreise. Die Mitarbeit in den Arbeitskreisen hat bei den Lehrern, nach Meinung der Autoren, ein reges Interesse auch an der Verbreitung der Produkte hervorgerufen. Damit sei "ein Teil der Lücke zwischen Theorie und Schulpraxis geschlossen worden und daß es auf diese Weise

möglich wird, Lösungsmöglichkeiten für viele Probleme der Schule so zu vermitteln, daß sie handlungsrelevant...werden" (Ebd., S.100).

Eine andere Arbeitsform war der rege Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrern über praktizierte Medien und Verfahren oder über die Umsetzung gemeinsam erstellter Produkte. Schließlich fand Lehrerfortbildung statt, wenn Arbeitsgruppen-Produkte von RPZ-Mitarbeitern in Schulen der Region vorgestellt wurden.

In abgewandelter Form lassen sich diese unterschiedlichen Arbeits- und Entwicklungsformen in jeder Art von Lehrerfortbildung denken. Der Schwerpunkt wird sich je nach Thema, Interesse der Lehrer, Art der Institution und spezifischer Rahmenbedingungen verschieben.

Dagegen wird es zentralen Institutionen, besonders solchen in Flächenstaaten, schwer möglich sein, Einzelberatung in den Schulen und Dienstleistungen für einzelne Lehrer zu erbringen. Hier haben andere Institute nur die Möglichkeit, einzelnen Schulkollegien anzubieten, gemeinsam an einer Fortbildung teilzunehmen. Die Verfasser stellen dann auch fest, "daß es vernünftig ist, der Lehrerfortbildung alle diese Methoden zu erhalten, weil sie sich als brauchbar erwiesen haben. Es wird auch deutlich, daß bestimmte Aufgaben der Lehrerfortbildung bestimmte Methoden erfordern und daß deshalb ein Verzicht auf eine dieser Methoden auch den Verzicht auf einen Teil der Lehrerfortbildung und damit der Lösung einer Reihe von Problemen bedeutet" (Ebd., S. 110). Diese Einschätzung wird noch einmal für produktorientierte Lehrerfortbildung und für Informationsveranstaltungen ausgeführt.

Ein weitverbreitetes Kriterium für Erfolg von Lehrerfortbildung ist die Zahl der Teilnehmer - ein sicherlich unpädagogisches Kriterium, das niemand ernsthaft an die Schule herantragen würde. Nach diesem Kriterium weist das RPZ einige Erfolge auf. Um diese inhaltlich zu belegen, wurden Befragungen und Interviewergebnisse deskriptiv ausgewertet. Erfragt wurden Gründe für die Mitarbeit im Arbeitskreis, Fortbildungseffekte der Arbeitskreise, Multiplikatorenwirkung über den Arbeitskreis hinaus und die Bedeutung und Qualität der Produkte aus dem RPZ. Zwar sind die Ergebnisse nicht verallgemeinbar, bestätigen aber einige der in diese Art von Entwicklungsarbeit gesteckten Hoffnungen, wie sie etwa dem Gutachten von Gerbaulet u.a. zugrunde lagen (vgl. Kröll).

Daraus verallgemeinbar erscheinen die Erfahrungen dann, wenn vergleichbare regionale Einrichtungen "dieselbe Unterstützung erfahren, ähnliche Kontaktmöglichkeiten haben, Vorkehrungen gegen die Entwicklung zu einem Landesinstitut getroffen werden und ... sie unter vergleichbaren regionalen Randbedingungen ... arbeiten" (Ebd., S. 144-145). Solche Bedingungen wurden auch von anderen Modellversuchen benannt, z.B. von Relf und im Marburger Grundschulprojekt.

Evaluation wird "sowohl als Versuch einer Bewertung der Arbeitsergebnisse des RPZ verstanden ('Produkt_evaluation') wie auch als Beschreibung der Arbeitsprozesse, die zu mehr oder weniger gelungenen Erfüllung der Aufgaben des RPZ geführt haben ('Prozeß_evaluation') (Ebd., S. 19). Die Evaluation erfolgt als bewertende Beschreibung. Sie basiert auf einer Befragung der Arbeitsgruppenmitglieder nach zwei Jahren Versuchsdauer. Neben der Befragung waren teilnehmende Beobachtung und Protokollierung der insbesondere verbalen Interaktionen in Entwicklungsprozessen Grundlage der Evaluation. Die Befragung wurde in vierzehn Arbeitskreisen durchgeführt. Welche Auswirkungen die Produkte der Curriculumentwicklungsarbeit in den Schulen hatten, sollten Umfragen mit Fragebogen erheben, in denen insbesondere nach dem

- Umfang der Anwendung der Produkte in der Region,
- Praktikabilität der Produkte und
- Einschätzung der Auswirkungen auf die Schüler
- Auswirkungen der Arbeitskreise auf den Unterricht ihrer Mitglieder gefragt wurde.

Die konkreten Auswirkungen der Fortbildung wurden durch Befragungen der Arbeitskreismitglieder abgeschätzt.

Hier sind also weder standardisierte in einer Voruntersuchung entwickelte Fragebögen eingesetzt worden, noch vorhandene Testinstrumente zur Anwendung gelangt. Es wurden vielmehr eigene Verfahren entwickelt.

Die Lernprozesse der RPZ-Mitglieder hätten mich interessiert. Es fehlen die häufig geführten Klagen über Kooperationsprobleme zwischen Wissenschaftlern und Schulpraktikern. Das legt die Vermutung nahe, daß es solche Probleme kaum oder gar nicht gab. Wenn dies der Fall war, dann vermutlich auch, weil die Zusammenarbeit und die Möglichkeiten der Entwicklungsarbeit auf einer mittleren Ebene angesiedelt waren: Weder scheint zuviel Vertrauen in Selbstlernprozesse von Lehrern gesetzt worden sein, noch wurden umfassende Curricula entwickelt oder verbreitet. Für das neue Fach Welt- und Umweltkunde wurde ein Gesamtplan entwickelt mit einzelnen Unterrichtseinheiten, in den anderen Fächern wurde Einzelmodelle entwickelt mit fächerübergreifenden Aspekten.

II. Ursula Boos-Nünning: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts.: Hain, 1979 (Monographien: Ergebnisse der Sozialwissenschaft), 254 S., 80,-- DM

Diese Untersuchung von BOOS-NÜNNING, die bereits von März 1974 bis Oktober 1974 mittels eines standardisierten Fragebogens mit fast ausschließlich geschlossenen Fragen durchgeführt wurde, will dazu beitragen, solche Fragen zu klären wie: Handelt es sich beim Beruf des Grund- und Hauptschullehrers um eine Profession? Wie

stark entwickelt sind professionelle Orientierung, Berufsorientierung und Berufszufriedenheit? Wie hoch ist die Fortbildungsbereitschaft? Wie ist der Zusammenhang zwischen professioneller Orientierung, Berufseinstellung und Fortbildungsbereitschaft? Die Verfasserin geht dabei "von der Hypothese aus, daß innerhalb einer bestimmten Berufsgruppe Individuen mit hoher professioneller Orientierung auch über ein höheres berufliches Engagement, eine stärkere Berufszufriedenheit und Fortbildungsbereitschaft verfügen" (BOOS-NÜNNING 1979, S. 10). Die Untersuchung wurde im Rahmen des Modellversuchs "Entwicklung von Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung durchgeführt, unterstützt vom Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen und dem BMBW und von der Forschungsstelle ALFA an der eh. PH Rheinland, Abteilung Neuss.

Bei den Fragen der Fortbildung unterscheidet BOOS-NÜNNING drei Komplexe:

1. die Fortbildungsaktivitäten der Lehrer, die diese bei der Befragung nennen,
2. die Bereitschaft und das Interesse an Fortbildung,
3. die Einstellung zur Lehrerfortbildung allgemein.

Zu 1

Auf die Frage, ob sie etwas für ihre Fort- und Weiterbildung tun, antworten 89% der Lehrer mit ja, 10% geben an, nichts dafür zu tun. Fachbücher und Fachzeitschriften stehen an erster Stelle bei der Antwort auf die Frage nach der Art der Fortbildung, gefolgt von Fortbildungsveranstaltungen und dem Besuch von Arbeitsgruppen. Etwa die Hälfte der Lehrer wendet weniger als drei Stunden pro Woche für die Fortbildung auf, etwa ein Viertel gibt an, mehr als fünf Stunden Zeit pro Woche zu investieren. Bei den besuchten Fortbildungsveranstaltungen handelte es sich in den meisten Fällen um schulfachbezogene Veranstaltungen, dazu hatten sich 49% am Veranstaltungsprogramm der Lehrerfortbildungseinrichtungen orientiert, 12% waren auf Anordnung der Schulaufsicht, 8% folgten einer Anweisung des Rektors und 4% waren durch Auswahl der Schule geschickt worden. Nur ein Drittel der Lehrer war für die Fortbildung völlig freigestellt worden.

Zu 2.

Fortbildungsbereitschaft und Fortbildungsinteresse

Nur wenige Lehrer stufen ihr Fortbildungsinteresse als gering ein, die meisten bezeichnen es als mittelmäßig (37%) oder stark (39%), 18% als sehr stark. Das Interesse der Kollegen wird als geringer eingestuft als das eigene, wofür sowohl geschlechtsspezifische als auch altersspezifische Gründe genannt werden. Familiäre Gründe und starke schulische Belastung werden hauptsächlich verantwortlich gemacht für den Mangel an Interesse

an Fortbildung, allerdings schon gefolgt an dritter Stelle von Inhalt und Form der Veranstaltung, an fünfter Stelle wird die mangelnde Effizienz von Fortbildungsveranstaltungen als Grund genannt. Zur Kontrolle wurde die zusätzliche Frage nach den Maßnahmen gestellt, die die Bereitschaft zur Fortbildung vergrößern würden. Bei dieser Frage nennen etwa 40% der Befragten ein besseres Fortbildungsangebot und geringere Klassenfrequenzen. Nahezu zwei Drittel der Lehrer halten Gratifikationen in Form von finanziellen Verbesserungen, Stundenermäßigung, Bildungsurlaub, Verbesserung der Aufstiegschancen und Freistellung vom Unterricht für wirkungsvoll.

Welche Bedingungen sollen nun nach Aussage der befragten Lehrer Fortbildungsveranstaltungen erfüllen, damit sie bei einer großen Gruppe Interesse finden? Auf die entsprechende Frage verweisen 87% der Lehrer auf die Umsetzbarkeit in die Schulpraxis, 69% auf einen Wechsel in den Arbeitsformen. Dagegen fällt die Schaffung von Problembewußtsein und Wissenschaftlichkeit weit ab.

Zu 3.

Um die Fortbildungsbereitschaft zu messen, wurden 77 Statements aus dem Bereich Fortbildung einer Faktorenanalyse unterzogen. Von den 12 extrahierten Faktoren werden nur 5 berücksichtigt, die sich mit zuvor herausgehobenen relativ decken.

Die Verfasserin stellt fest, daß eine hohe professionelle Orientierung nicht durchgängig positiv auf die Berufszufriedenheit und die Fortbildungsbereitschaft wirkt. Lehrer mit hoher Berufszufriedenheit im Bereich der Tätigkeitsmerkmale und der Gratifikationen und solche mit hoher Mobilitätsbereitschaft sind am ehesten bereit, an Fortbildungsveranstaltungen ohne Unterrichtsbefreiung und in den Ferien teilzunehmen.

In einem abschließenden, sehr knapp geratenen IV. Kapitel stellt die Verfasserin einige Überlegungen zu Änderungen in der Lehrerfortbildung an. Da sich in der Gruppe der jüngeren Lehrer kein höheres Maß an professioneller Orientierung zeigt als bei älteren, könnte bestenfalls ihre höhere Kritik- und Innovationsbereitschaft zum Ansatzpunkt genommen werden. Hervorgehoben wird, daß geringe professionelle Orientierung und geringe Fortbildungsbereitschaft gekoppelt mit hoher Berufszufriedenheit nicht nur bei weiblichen Lehrern vorkommt. Verstärkend wirkt, vermutet BOOS-NÜNNING, daß die jetzigen Arbeitsbedingungen des Lehrerberufs keinen Anreiz für ein höheres Engagement bieten, trotz der auch von Lehrern unbestrittenen Notwendigkeit zur Fortbildung. Als Lösung erscheint bei Grund- und Hauptschullehrern die Erhöhung der allgemeinen Berufsmotivation. Dazu müßte mehr Selbständigkeit gegenüber der Bürokratie durchgesetzt werden. Fortbildung sollte in der Schule selbst einsetzen, um auch die Lehrer zu erfassen, die sonst nicht an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Fortbildung zielt dann erst einmal auf die Erzeugung von Fortbildungsmotivation. Das erfordert Inhalte und Formen, "über die

Lehrerfortbildung bisher nicht oder kaum verfügt" (Ebd., S.179). Diese Aussage könnte die Verfasserin von ihrem heutigen Stand sicherlich konkreter fassen. In dieser Allgemeinheit erfährt der Leser weder etwas darüber, wie diese Inhalte und Formen derzeit sind, noch wie sie sein sollten.

Zum Schluß stellt die Verfasserin zwei Forderungen auf:

1. Die Ausbildung muß verbessert werden und anders als bisher die Motivation für den Beruf erhöhen.
2. Die Änderung der Motivation kann Fortbildung dann leisten, wenn sie weniger fachspezifische kognitive Inhalte vermittelt als vielmehr - ausgehend von fachlichen Fragestellungen und Problemstellungen - Einstellungsänderungen anstrebt.

Das bedeutet, daß von den subjektiven Bedürfnissen der Lehrer auszugehen ist, was für BOOS-NÜNNING von den sich aus dem Unterricht ergebenden Problemen auszugehen, jedoch nicht unabhängig Schüler-, Eltern- und gesellschaftlichen Erwartungen anderer Art heißt. "Den Lehrern muß ein Bewußtsein der eigenen Lage und vor allem ein höheres Maß an Risikobereitschaft vermittelt werden" (Ebd., S. 180).

Schließlich fordert die Verfasserin ein neues Professionalisierungsmodell, "das Wissenschaftlichkeit, Innovations- und Kritikfähigkeit vermitteln will und Aufstiegsorientierung in Form der Karriere verlangt" (Ebd., S. 180). Dieses Modell scheint mir nicht hinreichend aus einer kritischen Auseinandersetzung mit Professionalisierungstheorien, die ja für ganz andere Berufe entwickelt wurden, begründet. Offen bleibt auch - dies wäre in einer anderen Untersuchung zu leisten - das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die Fortbildungsbereitschaft von befragten Lehrern.

MITTEILUNGEN UND INFORMATIONEN

1. Mitgliederversammlung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Die erste Mitgliederversammlung des Vereins fand am Mittwoch, dem 16. April 1980, im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung statt.

Der Gründungsvorstand kandidierte in der bisherigen Zusammensetzung erneut und wurde mit großer Mehrheit auf 4 Jahre gewählt.

Der Jahresbeitrag wurde auf Beschluß der Mitgliederversammlung auf DM 30,-- festgelegt.

6. Tagung der norddeutschen Fortbildungseinrichtungen

70 Lehrerfortbildner aus den Bundesländern Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein trafen sich vom 8. bis 10. September 1980 im Lehrerfortbildungsheim Wolfenbüttel zu ihrer 6. Tagung. Die norddeutschen Treffen dienen vor allem dem fachlichen Erfahrungsaustausch, weniger der Diskussion allgemeiner Fragen der Lehrerfortbildung.

Es gab 5 Arbeitsgruppen mit folgenden Themen:

- Sachunterricht an den Grundschulen
- Probleme des Unterrichts für Ausländer
- Behandlung des Drogenproblems auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen
- Probleme an berufsbildenden Schulen (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr u.ä.)
- Informatik in der Schule
- Kriterien und Verfahren der Programmerstellung.

Den Eröffnungsvortrag hielt der niedersächsische Kultusminister Dr. Remmers zum Thema:

Überlegungen zur Entwicklung der niedersächsischen Lehrerfortbildung.

Damit hat sich zum ersten Mal ein Kultusminister öffentlich zur Situation der Lehrerfortbildung geäußert und zum Ausdruck gebracht, daß es nach Abschluß der äußeren Schulreform nun gelte, die innere Schulreform voranzutreiben, dabei komme der Lehrerfortbildung besondere Bedeutung zu.

Die 7. Tagung der norddeutschen Fortbildungseinrichtungen wird im September 1981 von Bremen ausgerichtet werden.

Treffen der Lehrerfortbildungsreferenten der Kultusverwaltungen der Länder

Im Mai 1980 fand ein erstes Treffen der Lehrerfortbildungsreferenten der Kultusverwaltungen der Länder statt. Gegenstand der Besprechung waren u.a. Abgrenzungsprobleme zwischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung, Einsatz von Fernstudienmaterial in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Überlegungen zu Perspektiven der Lehrerfortbildung in den 80er Jahren sollen ggf. auf einem weiteren Treffen erörtert werden.

Forschungsprojekt "Perspektiven, Möglichkeiten und Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen"

Die Technische Universität Berlin führt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft eine Untersuchung über die Möglichkeiten der Hochschulen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung durch.

Grundlagen der Untersuchung sind eine Fragebogenerhebung bei außeruniversitären Weiterbildungseinrichtungen und Gutachten über die Fortbildung der Ärzte, Lehrer, Richter und Rechtsanwälte, Psychologen, Wirtschafts- und Verwaltungsberufe sowie Ingenieure und Naturwissenschaftler.

Das Gutachten zur "Situation und Perspektiven der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland" hat Eveline Müser, Hamburg, geschrieben.

Dokumentation der 3. überregionalen Tagung

Durch Finanzierungs- und Druckkapazitätsschwierigkeiten hat sich die Herstellung der Dokumentation der 3. überregionalen Fachtagung vom 14. - 18. April 1980 im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung verzögert. Die Auslieferung an die Tagungsteilnehmer erfolgt in diesen Tagen; andere Interessenten können die Dokumentation zum Selbstkostenpreis über das Hessische Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, 3501 Fulda/Kassel beziehen.

Zeitschriftenthemenhefte zur Lehrerfortbildung

Die Zeitschriften Bildung und Erziehung, betrifft: Erziehung und Unterrichtswissenschaft haben und werden jeweils ein Themenheft zur Lehrerfortbildung herausgeben.

