

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 69 (1982)
Heft: 14

Artikel: Lehrerfortbildung : eine Notwendigkeit für die Zukunft
Autor: Döbrich, Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531973>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

dig und unbeeinflussbar zu sein. Bedingt durch die Erkenntnis der relativen Beeinflussbarkeit des Menschen und einem allgemeinen Trend nach «Demokratisierung» gelangte die Schule mehr und mehr in das weltanschaulich-politische Kräftefeld. Man erkannte in der Schule eine Möglichkeit, Eltern politisch (i.w.S.) zu aktivieren, politische Verantwortung zu übernehmen. Dem widerlief jedoch im gewissen Sinne der Trend, wonach mehr und mehr beide Elternteile erwerbstätig wurden. Zudem wurden die Entscheidungsprozesse im Schulwesen immer komplizierter, Unterrichtsziel und -methode immer schwerer verständlich.

Das Ergebnis ist eine gewisse gesteigerte Kritikbereitschaft der Schule gegenüber, während das persönliche pädagogische Engagement unter dem Deckmantel der persönlichen Freiheit oft weiterhin vernachlässigt wird.

Die Entfremdung der Eltern von der Schule entspricht der Entfremdung des Bürgers vom Staat und seinen Institutionen.

Es kann nicht Aufgabe des Lehrers sein, die Existenzberechtigung der Schule zu beweisen. Ebenso wenig können die Eltern durch die Lehrer von ihrer Erziehungsverantwortlichkeit entbunden werden.

Lehrerfortbildung – eine Notwendigkeit für die Zukunft *

Peter Döbrich

In meinen Ausführungen werde ich im wesentlichen auf drei Schwerpunkte eingehen:

1. diejenigen Faktoren, die eine institutionalisierte, öffentlich geförderte Lehrerfortbildung notwendig machen;
2. Beispiele für wichtige inhaltliche Fragen, die einer dringenden und konsequenten Behandlung bedürfen und die ebenfalls eine Stärkung der Lehrerfortbildung erforderlich machen; und
3. organisatorische und methodische Aspekte der Lehrerfortbildung, die für ihre Wirksamkeit im Bildungssystem wichtig sind.

Doch bevor ich auf diese drei Problemkreise eingehe, gestatten Sie mir bitte einige Bemerkungen zu der Überschrift dieses Aufsatzes: «Lehrerfortbildung – eine Notwendigkeit für die Zukunft» – insbesondere aber zu dem Begriff «Zukunft».

«Die Schule bereitet die Schüler auf das Leben vor» oder: «Nicht für die Schule, sondern

für das Leben lernt ihr» sind Standardsätze in der Begründung von alltäglichen pädagogischen Forderungen an die Kinder. Doch was wird das für ein Leben sein, auf das wir die Kinder vorbereiten, die in diesem Jahr meist ziemlich feierlich ihren Weg durch die Schule beginnen und ihn dann etwa im Jahre 1995 nach beendeter Berufsausbildung oder mit der allgemeinen Hochschulreife wieder verlassen? Die meisten Berichte, die uns bisher über die Lebensmöglichkeiten auf der Erde im Jahre 2000 vorliegen, sind überwiegend pessimistisch. Man könnte sich mit der Annahme trösten, dass zum Beispiel die Berichte des Club of Rome oder der Global-2000-Bericht für den ehemaligen amerikanischen Präsidenten Carter eine unüberschaubar lange Zeitspanne abdecken. Die Kürze dieser Zeitspanne wird aber deutlich, wenn wir uns ins Gedächtnis rufen, dass die Kinder, die heuer geboren werden, dann auch erst 18 Jahre alt sind und viele von ihnen dann den Weg aus der Schule oder der beruflichen Ausbildung in das selbstverantwortete Leben antreten.

Der Pessimismus in den vorliegenden Berichten des Club of Rome und im Global 2000 bezieht sich im wesentlichen auf:

* Referat zur Festtagung 20 Jahre Pädagogisches Institut des Bundes für Oberösterreich in Linz, Internationales Symposium über Fragen der Lehrerfortbildung, 17.–18. Mai 1982

- die drohende Bevölkerungsexplosion und den rasch wachsenden Hunger auf der Erde;
- die fortschreitende Umweltzerstörung im globalen Massstab, die auch die grossen lokalen Anstrengungen zunichte machen kann;
- die negativen Konsequenzen der fortschreitenden Automatisierung vieler Arbeitsprozesse und die daraus resultierende rasch ansteigende Arbeitslosigkeit;
- die wachsende Furcht vor einer unbeschreiblichen, alles vernichtenden atomaren Auseinandersetzung.

War es früher gut möglich, die Gedanken an die reale Zukunft getrost zu vergessen in dem festen Glauben an die gütige und zuweilen strafende Lenkung der irdischen Geschehnisse durch Gottes Hand, so ist es heute notwendig zu fragen, was der Mensch in seinem Streben mit der Natur und den Geschöpfen Gottes auf dieser Erde bereits angerichtet hat. Sicher ist, dass die Menschheit eine hohe Eigenverantwortung für die weitere Entwicklung hat und dass diese Entwicklung von entscheidender Bedeutung für die Lebensmöglichkeiten und die Lebensqualität unserer Kinder sein wird. Aurelio Peccei, der Präsident des Club of Rome, hat alle diese dramatischen Gedanken in seinem Buch über «Die Zukunft in unserer Hand» zusammengefasst. Darin und in dem «Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre» wird der Lernfähigkeit des Menschen der wesentliche Anteil an der Lösung dieser Probleme zugeschrieben. Damit wird aber auch den Bildungseinrichtungen und den Informationsagenturen wie Presse, Rundfunk und Fernsehen eine grosse Aufgabe zugewiesen, für deren Bewältigung die bisherigen Inhalte, Arbeitsweisen und Vermittlungsmethoden dieser Institutionen nur beschränkt tauglich sind. Vielfach sind Schulen, Lehrerbildung und auch grosse Teile der Lehrerfortbildung traditionellen, oft engen Wissensgebieten verhaftet, verstellen den Blick für übergreifende Zusammenhänge und verstärken unsinnige Polaritäten. Als Folge kann man in mehr oder weniger grossen Zusammenhängen ein egoistisches Abkapseln, eine aggressive Haltung gegenüber Neuerungen und anderen Sichtweisen beobachten. Meistens also Verhaltensweisen, die die von den Global-Betrachtern analysierten Probleme noch verfe-

stigen und im Laufe der Zeit verschärfen. Verhaltensweisen und Einstellungen, die aus akuten Ängsten und enttäuschten Erwartungen hervorgehen, die die wesentlichen Ursachen aber nicht wahrnehmen und damit zur Verstärkung der Probleme und Ängste selbst beitragen. Diesen Teufelskreis durchbrechen zu können, meinen unter anderem die Autoren des Club of Rome mit neuen Lernformen und lebensnahen Lerninhalten. Lernformen und Lerninhalte, die jederzeit ihren Sinn und ihre Zweckmässigkeit unter Beweis stellen und die dadurch für Lehrende und Lernende zu einem fruchtbaren Prozess der Bildungsarbeit werden. Voraussetzung dafür ist aber die Entwicklung von neuen Fähigkeiten, zum Beispiel: sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, die unbeabsichtigten Nebenwirkungen gegenwärtiger Entscheidungen vorausdenkend zu erfassen und aktiv am gesellschaftlichen Prozess teilzunehmen.

Auf den ersten Blick hat dieses wenig mit Schule, Lehrern und ihrer Fortbildung zu tun. Tatsächlich sind es jedoch die Lehrer, die sich in ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen über den Sinn der Unterrichtsinhalte und der Verkehrsformen in der Schule – bezogen auf die Zukunftsperspektive der Heranwachsenden – Klarheit verschaffen müssen. Besteht diese Klarheit nicht, können die Lehrer den Sinn ihres Tuns nicht erkennen und darstellen, wird ihre Glaubwürdigkeit und der Erfolg ihrer pädagogischen Bemühungen rasch zweifelhaft. Der Rückzug auf vorbestimmte, tradierte Inhalte und Methoden gibt der pädagogischen Arbeit dann den gewünschten Sinn nicht zurück.

Sinnvoll sind die pädagogischen Anforderungen an die Schüler, die deren Zukunft mit im Blick haben. Die Autoren des Club-of-Rome-Berichtes für die achtziger Jahre mit dem Titel «Zukunftschance Lernen» meinen deshalb auch:

«Ein guter Lehrer muss zukunftsorientiert sein. Die besten Lehrer sind diejenigen, die Sinn für die Zukunft entwickelt haben und dies auch weitervermitteln können. Im Augenblick jedoch wird die veränderte Welt von morgen, die am Horizont sichtbar wird, noch zu wenig berücksichtigt. Nehmen wir das Berufsproblem: Man hat uns vorausgesagt, dass bis zum Jahre 2000 etwa 70 Prozent aller Berufe neuartige Berufe sein werden. Wer wusste

denn schon 1950, was ein Programmierer ist? – Und nun zeigen uns die Prognosen, dass die Zahl der Programmierer in der Welt ins Astronomische wächst.»

Neben diesen inhaltlichen Aspekten müssen die Lehrer den Schülern auch vermitteln, aktiv die unterschiedlichsten Rollen in dieser Gesellschaft zu spielen; Rollen, in die sie später einmal mit Ernstcharakter kommen können. Angesichts der wachsenden Probleme in der ihn umgebenden Gesellschaft und in Bezug auf die eben skizzierten sehr hohen Anforderungen befindet sich der Lehrer in einer sehr schwierigen Lage. Oftmals finden wir deshalb auch verzagte Lehrer, die nicht wissen, wie sie auf die Herausforderungen der Schüler reagieren können und die nicht wissen, wie sie mit den Kollegen und den Anforderungen der Schulverwaltung umgehen sollen.

Resignation, hilflose Reaktionen und das Gefühl, Opfer vieler unverständlicher Verordnungen zu sein, belasten die pädagogische Arbeit zum Teil erheblich. Welche psychischen Grundlagen müssen vorhanden sein, damit Lehrer in solchen Situationen bestehen können, damit sie den Blick für die zukünftigen Entwicklungen nicht verlieren, den Sinn ihrer Arbeit im Unterricht vermitteln und die Schüler wirksam motivieren können? Bruno Bettelheim, einer der bedeutendsten lebenden Kinderpsychologen, der an der Universität Wien promovierte und ein Jahr in den Konzentrationslagern von Dachau und Buchenwald verbringen musste, gibt indirekt eine Antwort darauf. Bettelheim ist durch seine Erfahrungen im KZ und aufgrund seiner intensiven, erfolgreichen Arbeit mit autistischen und psychotischen Kindern zu der Überzeugung gelangt, dass nur Menschen mit einem hohen Grad an Autonomie in der Lage sind, in so schwierigen Situationen zu bestehen. Ein autonomer Mensch weiss in solchen Lagen, welche Kompromisse man eingehen darf, ohne seine Ziele zu verlieren, und welche Kompromisse man unter gar keinen Umständen schliessen darf, weil sie einem vielleicht das Leben für den Augenblick erleichtern, aber gleichzeitig die Erreichung des langfristigen Zieles verhindern.

Damit erscheint Autonomie als eine wesentliche psychische Voraussetzung für die Arbeit des Lehrers. Die Förderung und Stützung dieser Autonomie und nicht ihre Behinderung

und Vernichtung sind demnach auch wesentliche Ziele aller Ausbildungs- und Fortbildungsmassnahmen für Lehrer.

Wenden wir uns nun den drei eingangs genannten Schwerpunkten zu:

1. Notwendigkeit und Selbstverständnis der Lehrerfortbildung

Angesichts des 20jährigen Bestehens des Pädagogischen Institutes des Bundes für Oberösterreich, also angesichts auch einer zwanzigjährigen Tradition der staatlichen Förderung der Lehrerfortbildung in Oberösterreich mag es befremdlich sein, einen Gedanken an die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung zu verschwenden. Dieses um so mehr, als die Lehrerfortbildung in Oberösterreich im zurückliegenden Zeitraum in zunehmendem Masse ihre Angebote und Arbeitsfelder ausbauen konnte.

Im internationalen Bereich gibt es jedoch eine Reihe von Beispielen, die deutlich zeigen, dass die Bedeutung der Lehrerfortbildung zwar prinzipiell anerkannt wird, die Lehrerfortbildung in wirtschaftlich schwierigen Zeiten aber Beschränkungen hinnehmen muss, wie andere Teile des Bildungs- und Sozialbereiches auch. Dabei gibt es einige Fakten, die gerade für eine stärkere Ausweitung der Lehrerfortbildung sprechen.

Insgesamt hat sich international inzwischen die Überzeugung durchgesetzt, dass die Lehrerfortbildung eine notwendige Ergänzung zu der berufsqualifizierenden Lehrerausbildung darstellt; dass Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung als ein zusammenhängendes System betrachtet werden müssen, durch das die Qualifikationen des Lehrers während seiner gesamten Berufslaufbahn erhalten werden sollen. Die grosse Bedeutung der Lehrerfortbildung ist in den Debatten und Veröffentlichungen internationaler Gremien wie OECD, dem Europa-Rat, der UNESCO oder der Internationalen Arbeitsorganisation inzwischen unbestritten. Dieses hat seine Ursachen vor allem in der altersmässigen Entwicklung der Lehrerschaft und in demographischen Faktoren. In den meisten Industrieländern ist der überwiegende Teil der heute unterrichtenden Lehrer nach 1965 eingestellt worden; das Durchschnittsalter der Lehrer ist vergleichs-

weise niedrig, die Quote der Pensionierung pro Jahr ist ebenfalls sehr gering. Ausserdem verzeichnen beinahe alle Industriestaaten einen zum Teil sehr starken Geburtenrückgang, dem natürlich ein Absinken der Schülerzahlen folgt. Das hat inzwischen dazu geführt, dass neu ausgebildete Lehrer oftmals nicht eingestellt werden können; auch dort, wo durch quantitative Beschränkungen der Zulassungen zur Lehrerausbildung keine direkte Lehrerarbeitslosigkeit herrscht, werden nur noch vergleichsweise wenige Lehrer neu in den Dienst übernommen. Das klassische Muster, inhaltliche und methodische Änderungen im Schulwesen durch neue Lehrer und über ihre Ausbildung einzuführen, fällt damit für Innovationen im Bildungsbereich völlig aus. Staatliche Bemühungen konzentrieren sich nun auf die Lehrerfortbildung, die als wertvolles Instrument zur Durchführung von Schulreformen inhaltlicher und struktureller Art dienen soll. Damit ist der Lehrerfortbildung eine zentrale Bedeutung für die Durchsetzung von Innovationen im Bildungssystem zugewiesen worden. Die Abhängigkeit der Lehrerfortbildung von der staatlichen Schulaufsicht variiert dabei zwischen den einzelnen europäischen Staaten erheblich. Während Lehrerfortbildung in Dänemark von der Dänischen Lehrerbildungshochschule, einer Institution mit Hochschulcharakter und akademischer Freiheit, betrieben wird, ist Lehrerfortbildung in einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Teil der staatlichen Schulverwaltung und damit direkt an die Weisungen der Behörde gebunden.

Im Rahmen der Curriculumreformen, für deren Wirksamkeit Lehrerfortbildung unabdingbar ist, zeigen sich aber auch die unterschiedlichen Interessen an Lehrerfortbildung sehr deutlich. Ist es einerseits das Interesse der Schulverwaltung, umfangreiche Änderungen wie zum Beispiel die Einführung der Neuen Mathematik möglichst schnell und flächendeckend mit Hilfe von Kursen, Kursleitern aus Hochschulen usw. durchzusetzen, so zeigen andererseits die Lehrer ein erhebliches Interesse an einer weitergehenden Mitbestimmung bei der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien und der Arbeitsformen in der Lehrerfortbildung. Dabei ergeben sich auch Veranstaltungsformen, in denen Lehrer unterschiedlicher Grundqualifikation, aber glei-

cher Schulstufe, bei unterschiedlicher Schulform in einzelnen Projekten zusammenarbeiten. Im Zusammenhang mit den Beteiligungsrechten der Lehrer an der Gestaltung der Lehrerfortbildung werden auch gleichzeitig die unterschiedlichen Rahmenbedingungen deutlich, die sich prägend auf das Selbstverständnis der Lehrerfortbildung auswirken. Idealtypisch kann man unter den zahlreichen Varianten der Lehrerfortbildung in Europa etwa folgende Hauptformen unterscheiden:

1. Lehrerfortbildung als Teil der staatlichen Schulaufsicht vermittelt die Ziele, Interessen und Inhalte der vorgesetzten Behörde an die Lehrer. Die Lehrer haben keinen Einfluss auf die Inhalte und die Gestaltung der Lehrerfortbildung. In diesem Fall ist Lehrerfortbildung reines Vollzugsorgan staatlicher Bildungsverwaltung.
2. Lehrerfortbildung an einer Institution, die zwar staatlich gefördert wird, deren Programmstruktur, Programm und Personalauswahl aber von einem unabhängigen Leitungsgremium festgelegt wird. Hier ist Lehrerfortbildung weniger stark an die Vorgaben der Bildungsverwaltung gebunden und kann die Interessen der Lehrer stärker berücksichtigen. Durch Dezentralisierung können auch regionale oder lokale Interessen und Bedürfnisse beachtet werden. Institutionen dieser Art vermitteln zwischen den Interessen der Schulaufsicht und denen der Lehrer.
3. Regionale Lehrerfortbildung, von kommunalen oder staatlichen Stellen gefördert ohne weitere inhaltliche Auflagen, stellt eine ständige Möglichkeit für die Lehrer dar, dort an Unterrichtseinheiten usw. zu arbeiten. Das regionale oder lokale Zentrum hält die notwendigen Ressourcen an Personal- und Sachmitteln bereit; die Lehrer entscheiden selbst über Programm und Inhalt ihrer Fortbildung. Das Zentrum unterhält im wesentlichen die materielle Basis für die Lehrerfortbildung, über deren Verwendung die Lehrer entsprechend ihrem Bedarf entscheiden.

2. Inhaltliche Schwerpunkte der Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung hat in aller Regel die Weiterentwicklung der vorhandenen Unterrichts-

inhalte, die Erprobung neuer Methoden, die Fortbildung der Schulleiter sowie allgemeine Fragen der Unterrichtsgestaltung und des Schulalltags zum Inhalt. Die Unterschiede zwischen den europäischen Nachbarn ergeben sich dabei hauptsächlich aus den jeweiligen nationalen Bildungssystemen, Lehrplänen und Traditionen. Für diese Aufgaben ist die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung längst erwiesen.

Gegenwärtig lassen sich jedoch Themenbereiche erkennen, die beinahe alle Lehrerfortbildungssysteme vor neue Aufgaben stellen, die aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit der Ausweitung der Lehrerfortbildung zusätzlich unterstreichen. Zu diesem Thema zählen unter anderem:

- Fragen einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung
- der Umgang mit den Massenmedien
- Probleme der Kinder von ausländischen Arbeitnehmern
- die Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Einrichtungen und Regelschulen
- Umweltschutzprobleme und Fragen der globalen Entwicklung.

Die Notwendigkeit der Einbeziehung berufspraktischer Ausbildungsanteile in die allgemeinbildenden Schulen und eine Ausweitung der Allgemeinbildung in den berufsbildenden Schulen ist zwischenzeitlich allgemein anerkannt worden. In Teilen des allgemeinbildenden Schulwesens werden heute vielfach Betriebspraktika organisiert, die dem Jugendlichen Einblick in die Arbeitswelt geben und seine Berufswahl erleichtern sollen. Lehrerfortbildungsmassnahmen richten sich insbesondere auf die Entwicklung von Unterrichtseinheiten zur Arbeitswelt, auf die Kooperation von Lehrern und Betrieben, auf die Vermittlung von ersten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Durchführung von Projekten, in denen komplexe Zusammenhänge wie zum Beispiel beim Automobil oder bei Fragen des Jugendarbeitsschutzes bearbeitet werden. Lehrerfortbildung in den berufsbildenden Schulen zielt vielfach auf eine stärkere Verbindung von theoretischem und praktischem Unterricht, auf die Verbindung und Erprobung von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, wodurch das Aufmerksamkeits- und das Lernniveau der Schüler gesteigert werden soll. Trotz der zahlreichen guten An-

sätze in diesem Bereich stellen die Vorhaben in beinahe allen Ländern bisher Einzelfälle dar. Einer weitergehenden Durchsetzung steht bisher der Mangel an geeignetem Personal entgegen. Durch Massnahmen in der Lehrerfortbildung sollen die entsprechenden Qualifikationen vermittelt werden.

Der wöchentliche Fernsehkonsum der Kinder und Jugendlichen hat in einigen Industrieländern inzwischen ein zeitliches Niveau erreicht, das oberhalb der durchschnittlichen Unterrichtszeit pro Woche liegt. Dabei sind die erhofften positiven Wirkungen des Fernsehens auf die Lernleistungen der Kinder vielfach ausgeblieben. Bei lernschwachen Kindern bewirkt das Fernsehen häufig eine zusätzliche Desorientierung im intellektuellen Verhalten, wodurch die schulischen Leistungen mittelbar weiter sinken. Durch die nachgewiesene starke emotionale Wirkung des Fernsehens auf Kinder können darüber hinaus Störungen im sozialen Verhalten der Kinder auftreten, die sich indirekt auch negativ auf die kognitiven Lernleistungen auswirken können. Die Ausweitung des Programmangebots im Fernsehen, die rasche Verbreitung von Video-Cassettenrecordern und die beinahe unbegrenzte Zugänglichkeit von Videocassetten lassen ein weiteres Ansteigen des Fernsehkonsums der Kinder befürchten. Diese Entwicklung wird noch dadurch verschärft, dass das Fernsehen oftmals als schlechter Ersatz für mangelnde emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern dienen muss. Insgesamt gehen vom Fernsehen und anderen Massenmedien bereits heute grosse – meist leider negative – Einflüsse auf das Schulwesen aus. Der Lernprozess wird dadurch zum Teil nachhaltig beeinträchtigt. Ausser einer moralischen Haltung, die den vielfältigen Fernsehkonsum verdammt, haben die Lehrer dieser Entwicklung bisher wenig entgegenzusetzen. Ihnen fehlen vor allen Dingen die Kenntnisse und Mittel, um den Kindern die Sprache des Films und des vertonten Bildes, die Faszinationseffekte des Filmschnitts, der Kameraführung und die Auswahl von Perspektiven so zu vermitteln, dass die Kinder befähigt werden, aktiv mit den Medien umzugehen. Im Rahmen eines UNESCO-Symposiums zum Thema Erziehung und Massenmedien waren die Experten der Auffassung, dass die Schule nur durch aktive Medienerziehung (aktiver Umgang mit

Bild-, Film- und Tonaufzeichnungsgeräten) den negativen Folgen des Fernsehkonsums entgegenwirken kann. Dazu ist es aber unerlässlich, dass die Lehrer selbst zu einer solchen aktiven Mediennutzung befähigt werden. Angebote dazu sind in der Lehrerfortbildung in Europa bisher nur in wenigen Fällen sichtbar. Hinsichtlich der Organisationsform sollte Lehrerfortbildung in diesem Fall die Eigentätigkeit der Lehrer stark in den Vordergrund rücken, um die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Ohne die Einbeziehung der Lehrerfortbildung wird sich die Vorstellung von einer aktiven Medien-erziehung in den Schulen jedoch nicht verwirklichen lassen.

Die Probleme, die in der Schule durch die Kinder von ausländischen Arbeitnehmern oder durch die Kinder aus sprachlichen Minderheiten entstehen, sind erst in den letzten Jahren in den Vordergrund des Interesses gerückt und keineswegs gelöst. Vor allem die Sprachprobleme und der tolerante Umgang mit Kindern aus anderen Kulturkreisen stellen weiterhin viele Lehrer vor scheinbar ausweglose Situationen. Da diese Frage in den Ballungsgebieten und in ländlichen Bereichen zum Teil sehr häufig auftreten, sind viele Lehrer davon betroffen. Ihnen bei der Lösung behilflich zu sein, ist eine Aufgabe der Lehrerfortbildung. Dabei handelt es sich zunächst einmal darum, geeignetes Material und Informationen für den Unterricht ausländischer Kinder und der Kinder anderer Muttersprache aufzufinden und dann für den Lernprozess bereitzustellen. Lehrerfortbildung hat hier also im wesentlichen die erforderlichen Ressourcen und Fachreferenten bereitzustellen.

In einigen Ländern Europas werden die behinderten Kinder nicht mehr in besonderen Schulen zusammengefasst, sondern erhalten zusätzliche Hilfen im oder nach dem Unterricht der Regelklasse. Dadurch sollen unter anderem die Stigmatisierungen, die durch die Sonderschule beim Übergang in die Berufswelt entstehen können, vermieden werden. Die Förderung der behinderten Kinder geschieht als zusätzliche Massnahme durch geeignetes Fachpersonal oder durch Lehrer der Regelschule, die sonderpädagogische Zusatzqualifikationen im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung erworben haben. Ausserdem müssen in der Lehrerfortbildung

die Kooperationsformen zwischen den Lehrern der Regelschule und den Sonderpädagogen analysiert, erprobt und dokumentiert werden.

Umweltschutzprobleme und Fragen der globalen Entwicklung sowie Fragen der Arbeitslosigkeit und des Fremdenhasses, Inhalte und Probleme alternativer Kulturen und Lebensformen; kurz gesagt: diejenigen Inhalte, die Jugendliche wahrscheinlich sehr stark interessieren, stehen in beinahe allen europäischen Ländern nur sehr selten auf dem Stundenplan. Da die Lehrer selbst meist schlecht informiert sind, können solche Fragen auch nur selten Gegenstand der Behandlung im Unterricht sein. Wir finden hier aber auch eine ganze Reihe von Themen, die angesprochen werden müssen, wenn wir den Hoffnungen des Club of Rome auf Lernfähigkeit und Problemlösungsverhalten der Menschen nur ein Stück näher kommen wollen. Bei den meisten Fragen geht es auch um die mittelbare oder unmittelbare Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Darüber sollte jeder Lehrer informiert sein und das Gespräch darüber mit seinen Schülern nicht scheuen. Lehrerfortbildung sollte ihn in geeigneten Formen selbstorganisierten Lernens dazu befähigen. Daraus resultiert also eine weitere Notwendigkeit für Lehrerfortbildung, die selbst bei sehr vorsichtiger und optimistischer Einschätzung der Entwicklung der Zukunft der Kinder und Jugendlichen eigentlich unabweisbar sein sollte.

3. Methodische und organisatorische Aspekte der Lehrerfortbildung

Die organisatorischen Strukturen der Lehrerfortbildung sind in den industrialisierten Ländern des Westens von so grosser Vielfalt, dass es schwer fällt, hier im einzelnen darauf einzugehen. In den folgenden Ausführungen möchte ich auf wesentliche organisatorische Aspekte der Lehrerfortbildung und auf die Frage nach der Motivation der Lehrer, an Lehrerfortbildung teilzunehmen, eingehen. Dabei gehe ich weiterhin davon aus, dass Lehrerfortbildung im deutschen Sprachraum diejenigen Massnahmen umfasst, die zur Erhaltung der Qualifikationen des Lehrers im weitesten Sinne beitragen. Ausgeschlossen sind dabei solche Massnahmen, die den Lehrer

weiterqualifizieren, ihn also auf einen besoldungsmässig höheren Status führen.

Das komplizierte Gefüge der inhaltlichen Schulreformen durch Massnahmen in der Lehrerfortbildung macht wahrscheinlich die Wirkungen der Organisationsstrukturen und der Methoden der Lehrerfortbildung am besten deutlich. Auf alle Fälle lässt es sich heute nachweisen, dass die ursprüngliche Annahme, curriculare Reformen seien durch einfache Lehrgangsformen in der Lehrerfortbildung wirksam in schulische Praxis umzusetzen, sicherlich zu kurz greift. Generell herrscht Einverständnis darüber, dass man von spürbaren Wirkungen der Lehrerfortbildung nur sprechen kann, wenn nachweisbare Veränderungen in den Inhalten des Unterrichts oder in den Verhaltensformen der Lehrer eintreten. Solche Veränderungen aufzuspüren (oder im Fachjargon des guten Deutsch: zu evaluieren), ist in aller Regel mit Fragebogen oder durch Interviews mit den Lehrern am Ende von Fortbildungsveranstaltungen kaum möglich. Vielmehr bedarf es dazu gezielter Beobachtungen von Aussenstehenden oder des Vertrauens auf die Aussagen von Lehrern und Schülern, nach Einführung der Neuerungen.

Ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Organisationsformen der Lehrerfortbildung und den Veränderungen in der Schule ist deutlich erkennbar. Im Rahmen der Auswertung von Modellversuchen zur Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland fiel auf, dass diejenigen Massnahmen der Curriculumreform, die den Lehrern ein höheres Mass an Mitbestimmung und Selbstgestaltung in der Lehrerfortbildung zugestanden, auch von nachhaltig positiven Wirkungen in den Schulen gekennzeichnet waren. Dagegen haben reine Trainingsmodelle, die den Lehrer zum Objekt der Unterweisung in den neuen Inhalten machten, in der Regel weniger gute Auswirkungen gehabt. Die Trainingsphasen wurden von Hochschullehrern und Assistenten im Stil der universitären Vorlesungen und Übungen durchgeführt. Dazu reiste das Trainingspersonal aus der Hochschule an und meist nach Schluss der Veranstaltung wieder ab. Möglichkeiten zu vertiefenden Gesprächen oder zum Gruppengespräch mit den Experten waren damit ausserhalb der Übungen nicht gegeben. Darum beklagten sich die be-

troffenen Lehrer in einer späteren Befragung über diesen Modellversuch auch. Sie hätten oberflächliche Kenntnisse in der neuen Mathematik erworben, aber der Sinn, das Warum der ganzen Massnahme sei ihnen nicht vermittelt worden, ausserdem seien die Kenntnisse und Fertigkeiten in der praktischen Umsetzung nicht im Modellversuch entwickelt worden. Die Folge war, dass die Lehrer gegenüber den Eltern die Notwendigkeit der curricularen Änderungen nicht vertreten konnten und ausserdem Probleme in der alltäglichen, praktischen Anwendung der neuen Inhalte hatten.

Im Rahmen eines anderen Modellversuches wurden die Kollegien von sieben neuen Stufenschulen von einem Teil ihrer normalen Unterrichtsverpflichtungen entlastet, mit Aufgabe, die unterschiedlichen Curricula für die einzelnen Fächer der neuen Schulstufe zu entwickeln, zu erproben und die Erfahrungen darüber auszutauschen. D.h., die Lehrer wurden selbst zu Trägern des Innovationsprozesses, zu dem sie sich je nach Bedarf auswärtige Experten hinzuziehen konnten. Am Ende der Projektzeit waren die Curricula einschliesslich der Lehrmittel erstellt, von den Versuchsschulen und anderen neu eingerichteten Stufenschulen erprobt und revidiert worden. Durch schrittweisen Ausbau konnte auf der Grundlage dieser Vorarbeit die neue Schulstufe flächendeckend in einem Bundesland eingeführt werden.

Schulreform zu planen und dabei Institutionen der Lehrerfortbildung zu blossen Verteilungsagenturen des neuen Wissens zu machen, scheint bereits im Ansatz zum Misserfolg zu führen. Diese Auffassung wird gestützt durch Erkenntnisse aus den USA, wo man inzwischen davon ausgeht, dass Lehrerfortbildung neben der Vermittlung des inhaltlichen Wissens auch die Einstellungen der Lehrer berücksichtigen muss. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass die Lehrerfortbildung den Lehrer bei der schrittweisen Erprobung neuer Inhalte oder Methoden begleiten und ermutigen muss.

Die Motivation des Lehrers, seine Inhalte und Arbeitsweisen in den Klassen durch Lehrerfortbildung zu ändern, sinkt nach allgemeiner Einschätzung gegen Null, wenn er zur Lehrerfortbildung verpflichtet wird. Das Ergebnis der Lehrerfortbildung sinkt aber auch gegen

Null, wenn der Lehrer z. B. den gewählten Kurs nur zum Zweck der Unterrichtsbefreiung belegt. Demnach sollte Lehrerfortbildung für den Lehrer prinzipiell freiwillig und so angelegt sein, dass er für die Erreichung der Ergebnisse mitverantwortlich ist.

Freiwilligkeit der Teilnahme an Lehrerfortbildung ist in beinahe allen europäischen Ländern gegeben. Die teilweise Befreiung von der vollen Unterrichtsverpflichtung und die Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung haben in einigen Fällen zu sehr guten Fortbildungsergebnissen geführt. Für grössere Probleme, die einer systematischen und längerfristigen Arbeit in der Lehrerfortbildung bedürfen, haben sich regionale oder lokale Arbeitsgruppen bewährt, die de facto über mehrere Schuljahre zusammenarbeiten. Die Zusammenarbeit über längere Zeit ist zunächst in einem Modellversuch in Hessen erprobt worden. Der Erfolg dieses Versuchs hat dazu geführt, dass neben der bisherigen Fortbildungsarbeit in Kursen usw. weitere Aussenstellen eingerichtet worden sind, die die kontinuierliche Arbeit der Lehrergruppen vor Ort unterstützen sollen.

Sekundärmotivationen, wie sie zum Beispiel die Vergabe von Zertifikaten für Fortbildung beinhaltet, die bei Anhäufung besoldungswirksam werden, haben sich als problematisch erwiesen. In Kalifornien haben auf diesem Weg viele Lehrer inzwischen die höchstmögliche Besoldungsstufe erreicht und sind nicht mehr an Fortbildung interessiert. Dagegen hat die partielle Entlastung von der normalen Unterrichtsverpflichtung in jedem Fall die Motivation erhöht und meist zu spürbaren Veränderungen geführt.

Zusammenfassung

- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, weil auch weiterhin eine Fortentwicklung der vorhandenen Unterrichtsinhalte, eine Erprobung neuer Methoden sowie allgemeine Fragen der Unterrichtsgestaltung und des Schulalltags ihren zeitlichen und organisatorischen Raum brauchen. Ausserdem müssen Antworten gefunden werden für so drängende Probleme wie die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, den Umgang mit den Massenmedien und den Unterricht für ausländische und behinderte Kinder, um nur einige inhaltliche Schwerpunkte zu nennen.
- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, um der alternden Lehrerschaft neue Impulse zu geben und die Kinder nicht nur mit den Vorstellungen von gestern zu beladen.
- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, um den langsamen Umdenkungsprozess zu befördern, der das didaktische Tun der Lehrer vom Standpunkt der Zukunft der Kinder und Jugendlichen aus sieht und sich von der Idee leiten lässt, dass wir die Erde nicht von unseren Eltern geerbt haben, sondern von unserern Kindern geliehen. Nur unter dieser zukunftsorientierten Sichtweise lassen sich Perspektiven und Argumente gewinnen gegen das resignativ-zynische «no future», das wir zuweilen von Jugendlichen hören.

Handlungsorientierter Unterricht

Manfred Bönsch

Ausgang

«Handlungsorientierter Unterricht» ist in der gegenwärtigen Diskussion so etwas wie eine besonders gut klingende Münze in der Hand von Unterrichtenden, obwohl die Münze selbst wie vieles in der Schulpädagogik schon

älteren Datums ist. Die in Niedersachsen z. Zt. gültigen Erlasse für die Arbeit in der Hauptschule und Realschule verlangen, dass die Schüler über handelnden Umgang mit Gegenständen und Sachverhalten zu Erkenntnissen und Einsichten gelangen, dass sie an den Erfolgen der eigenen Tätigkeit Freude gewinnen