

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 12: Wege zur Individualisierung im Unterricht : Tandem-Lernen zu zweit

Artikel: Fortbildung als Prozess der Selbstentwicklung : eine Projektbeschreibung
Autor: Enns-Connolly, Esther
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534517>

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: 16.03.2025

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

Fortbildung als Prozess der Selbstentwicklung: Eine Projektbeschreibung¹

Esther Enns-Connolly

Häufig bleibt von einem Lehrerfortbildungskurs bestenfalls im Kopf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwas hängen. Wie könnte aber Lehrerfortbildung gestaltet werden, die tatsächlich in einen veränderten Unterricht mündet? Esther Enns-Connolly erläutert ein Modell, das in Kanada für die Fremdsprachenpädagogik entwickelt worden ist – und sich auf die Schweiz und viele Inhalte übertragen lässt... Tandem-Arbeit heisst das Stichwort.

Wie können tiefgehende Änderungen im Unterricht verwirklicht werden? Diese Frage ist für die Lehrerfortbildung von grundlegender Bedeutung. Herkömmliche Fortbildungsmodelle versuchen oft, Änderungen über den Weg der Vermittlung von neuen Methoden und Materialien herbeizuführen. Inzwischen ist es bekannt, daß die Wirkung solcher Fortbildung meist vorübergehend ist: Teilnehmer/innen lernen das Vermittelte größtenteils oberflächlich, so daß sie zwar über die Theorien sprechen können, doch sie nicht unbedingt in der Praxis ausüben können. Diese von Schön (1983) beschriebene Spaltung zwischen «espoused theory» (ausgesagte Theorie) und «theory in use» (ausgeübte Theorie) betont den Bedarf an einer Fortbildung, wo die Verinnerlichung von zugrundeliegenden Konzepten gefördert wird.

Genau dieses Anliegen bringt Fullan (1982) in seiner Schilderung der Unwirksamkeit vieler Änderungsmaßnahmen vor, und er schlägt dabei eine alternative Perspektive vor. Als Wesensmerkmal der Perspektive gilt, daß man sowohl die Subjektivität der Teilnehmer/innen als auch deren Anspruch auf «Sinn» beachtet. Wenn grundsätzliche Veränderungen in der Unterrichtspraxis stattfinden sollen, dann muss jede/r betroffene Einzelne sich persönlich mit den sich aufdrängenden Maß-

nahmen auseinandersetzen und im Rahmen des eigenen Lebens einen Sinn für die Maßnahmen schaffen können und wollen. Das bedeutet, daß man die Verwirklichung einer Veränderung als einen Werdegang für den von der Veränderung betroffenen Menschen konzipieren muß. Weiter macht Fullan darauf aufmerksam, daß jeder Mensch den Veränderungsprozeß als Sozialisierungsprozeß erlebt; man lernt bzw. «ändert sich» durch Prozesse der Zusammenarbeit. Aus dieser Sicht lassen sich also menschliche Voraussetzungen wie zum Beispiel ein Betroffensein und eine Gemeinsamkeit als Rahmenbedingungen für wirksame Fortbildungsmaßnahmen herausarbeiten.

Das hier beschriebene Projekt stellt eine fortbildungsdidaktische Strategie dar, welche von solchen Bedingungen gekennzeichnet ist. Es handelt sich um eine Innovation, welche in Kanada für die Fortbildung im Bereich des Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterrichts² entwickelt und erprobt wird. Dieser Bericht soll das Projekt in groben Umrissen skizzieren. Die Einführung gilt als zusammenfassender Bedingungsrahmen, worauf ein Hinweis auf die Übertragbarkeit des Projekts auf andere Fachbereiche sowie eine kurze Schilderung des historischen Kontexts folgt. Dann werden die wesentlichsten Aspekte des Tandem-Modells aufgeführt, und schließlich wird auf die weiteren Erfordernisse des Projekts hingewiesen.

Die Übertragbarkeit der Fortbildungsstrategie

Das kanadische Projekt setzt sich zur Aufgabe, Lehrern und Lehrerinnen beizubringen, wie sie im Fremdsprachenunterricht «Erlebnisse» in und mit der Sprache erschaffen können. Das bedeutet, daß sie

ihren Schülern und Schülerinnen im Sinne des Philosophen Dewey (1938) eine Form von Erfahrungslernen ermöglichen sollen und nicht einfach Fachwissen bzw. sprachliche Informationen vermitteln. Aus Sicht der Fortbildung liegt der Anspruch an Lehrer/innen also nicht darin, daß sie sich nur neue Lehrinhalte aneignen. An sie wird darüber hinaus der Anspruch gestellt, sich als Personen so zu entwickeln, daß sie es verstehen, einen Prozeß des Erfahrungslernens zu verwirklichen.

In diesem Sinne kann man das Projekt in seinen Grundsätzen auch als fachübergreifend sehen. Es ist nämlich allgemeingültig, daß die Bildung ein Prozeß des Sichbildens ist, welcher sich über den Weg von Erfahrungen vollzieht (Dewey, 1938). Die Einsicht trifft sowohl für das Klassenzimmer als auch für die Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildung zu. Das fortbildungsdidaktische Problem liegt einerseits darin, Arbeitsverfahren zu entwickeln, wo die Fortbildungsmethoden prinzipiell mit der Neuorientierung zum Unterricht übereinstimmen: die Fortbildung selber soll den didaktischen Ansatz für den Unterricht an Schüler widerspiegeln. Andererseits will man erzielen, durch eine Fortbildungsstrategie im Sinne von Fullan (1982) den Sprung von der Bildungstheorie in die Unterrichtspraxis zu machen und somit



Esther Enns-Connolly, Prof. Dr. – Studium der Germanistik in Erlangen-Nürnberg. Magisterabschluss in Germanistik und Fremdsprachenpädagogik. Promotion im Fachbereich Pädagogik in Toronto. Zurzeit als Professorin an der Universität Calgary im Kanada tätig. Unterricht in der Abteilung für Deutsch; Forschungsarbeiten im Bereich Fremdsprachenunterricht und Lehrerfortbildung; Fortbildnerin in der Fremdsprachendidaktik.

das Leben im Klassenzimmer tatsächlich zu beeinflussen. Demgemäß kann man das kanadische Projekt für den Fremdsprachenunterricht als Konkretisierung einer Strategie sehen, die einen Weg zu einer Lehrer/innenfortbildung als Prozeß der Selbstentwicklung bahnt.

Kontext für das Projekt

Das kanadische Fortbildungsprojekt für den Fremdsprachenunterricht wächst aus einem nationalen Curriculum-Projekt in Kanada hervor, welches unter dem Namen «The National Core French Study» (NCFS) bekannt ist.³ Es setzt sich zum Ziel, Einsichten des NCFS-Projekts in die Unterrichtspraxis von Lehrer/innen umzusetzen.

In erster Linie ging es beim NCFS-Projekt darum, durch eine Teamarbeit zwischen Wissenschaftlern, Lehrer/innen und Vertretern aus den Bildungsministerien die inhaltlichen Grundsätze des Französischunterrichts zu ändern. Die curriculare Grundlage war das multidimensionale Curriculum-Modell von Stern (1983), wo der Fremdsprachenunterricht in vier Bereiche unterteilt wird, nämlich a) Sprache, b) Kultur, c) kommunikatives/erfahrenendes Handeln und d) allgemeine Sprachbildung. Durch die Projektarbeit kamen neue pädagogische Vorstellungen für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zustande, es wurden Rahmenrichtlinien sowie eine Reihe Materialien für den Französischunterricht erarbeitet. Die Bildungsministerien in verschiedenen Provinzen Kanadas nehmen die Resultate des NCFS-Projekts nun als Grundlage für das von der Regierung gegebene Curriculum.

Beim Abschluß des NCFS-Projekts erhob sich die Frage, wie die vorgeschlagenen Änderungen im Unterricht in Wirkung gesetzt werden könnten. Als besonders schwierig erschienen hierbei die Einsichten aus dem Bereich des «kommunikativen/erfahrenenden Handelns». Es geht nämlich nicht nur um neue Inhalte für den Unterricht, sondern auch um für die meisten Lehrer/innen neue Konzepte des Erfahrungslernens und der Personalisierung in der Unterrichtsmethodik. In diesem Bereich können Lehrer/innen also nicht ein-

fach das Neue zum herkömmlichen Unterricht hinzufügen, sondern sie müssen ihre Praxis grundsätzlich neu konzipieren und neue Methoden in ihren Handlungsbereich aufnehmen.

Für die Fortbildung der Fremdsprachenlehrer stellt diese Situation ein schwerwiegendes Problem dar, denn grundlegende Änderungen in der Unterrichtspraxis sollen nun stattfinden. Das tatsächliche «Ausüben» der NCFS-Theorien wird erzielt, und nicht nur die Fähigkeit seitens Lehrer/innen, die Theorien «auszusprechen» (Schön, 1983). Diese Aufgabe allein stellt schon eine wesentliche Herausforderung dar, doch es kommt hinzu, daß die Fortbildung in Kanada dezentralisiert abläuft, da es seitens der provinziellen Bildungsministerien keine Fortbildungseinrichtungen gibt. Die Fortbildung wird hauptsächlich von Lehrerverbänden und Universitäten auf regionaler Basis in Form von Konferenzen oder Intensivkursen organisiert, und so können die meisten Fortbildungsmaßnahmen nur eine begrenzte Lehrerschaft erreichen. Notwendig ist eine Form von Fortbildung, die innerhalb des dezentralisierten Systems funktionieren kann und doch mehr Lehrer/innen erreichen kann.

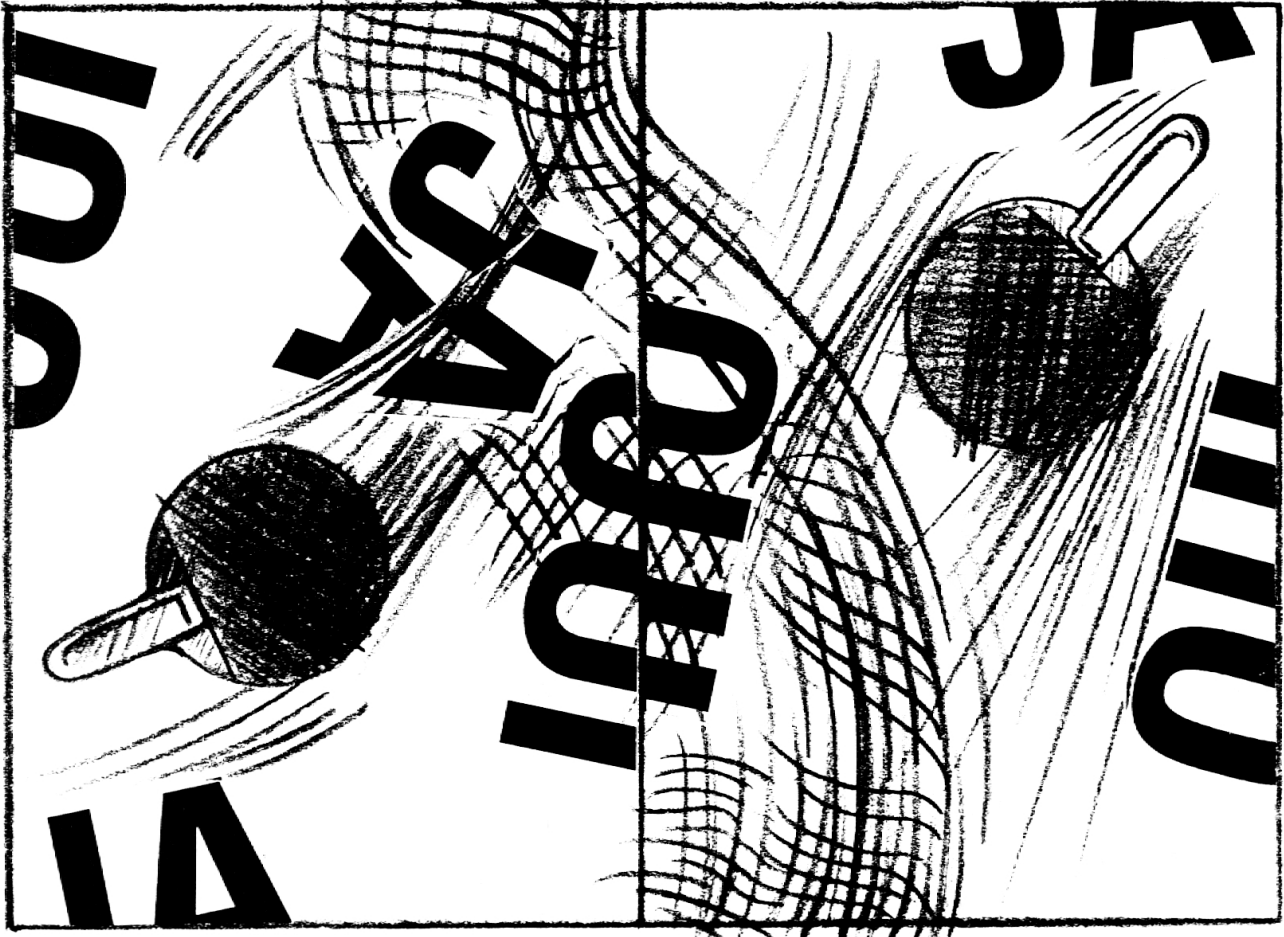
Dieses Problem wird nun von Beteiligten in zwei Bereichen aufgegriffen. Einerseits bildete sich unter Leitung von R. Tremblay eine Gruppe Fortbildner und Forscher, welche zurzeit eine Serie Fortbildungs-Module für Französischlehrer entwickelt und auch Arbeitsmodelle für die Fortbildung erprobt. Andererseits bildete es sich im Rahmen des nationalen Fremdsprachenlehrerverbands⁴ ein Fortbildnerverein, welcher versucht, ein nationales Netz von regionalen Arbeitsgruppen von Französischlehrern zu bilden, die sich damit beschäftigen, Unterrichtseinheiten im Sinne des multidimensionalen Curriculums zu entwickeln, zu erproben und miteinander zu teilen. Soweit wie möglich zielt man auf eine Verzahnung der beiden Arbeitsbereiche hin: die Module mit den entsprechenden Arbeitsmodellen eignen sich als Unterlagen für die Arbeitsgruppen, während die praktischen Erfahrungen der Arbeitsgruppen wiederum die Entwicklung der Fortbildungsmaterialien und -modelle beeinflussen können.

Fortbildung in und durch Beziehung: das Prinzip der Tandem-Arbeit

Im kanadischen Projekt zur Veränderung des Französischunterrichts hat man sich das Ziel gesetzt, eine tiefreichende Form von Fortbildung zu konzipieren, damit nicht nur das theoretische Wissen der Lehrer/-innen wächst, sondern auch, daß ihre Praxis – ihre ausgeübte Theorie – sich ändert. Zu diesem Ziel entwickelt man ein Arbeitsmodell, wo Lehrer/innen durch kollegiale Zusammenarbeit versuchen, Änderungen im eigenen Handlungsbereich zu vollziehen. Lehrer/innen sollen im Tandem-System arbeiten.

Die Tandem-Arbeit besteht aus einem fortlaufenden, langfristigen Prozess, der sich innerhalb von kleinen Lehrergruppen abspielt. Der Prozeß vollzieht sich meist schulintern, kann jedoch auch innerhalb von anderen Kreisen ablaufen. Nach dem Modell begegnen sich Kollegen/innen freundschaftlich und steigen freiwillig in die Tandem-Arbeit ein. In diesem Rahmen herrscht zwischen ihnen eine Offenheit, ein Einfühlungsvermögen und eine gegenseitige Anteilnahme am Erleben des Unterrichts. Sie reagieren nicht urteilend aufeinander, und ihre gemeinsame Arbeit ist frei von Konkurrenz, hierarchischem Denken sowie jeglicher Form von Manipulation. Alle sind ehrlich daran interessiert, sich gegenseitig in ihrer beruflichen Selbstentwicklung und Verbesserung des Unterrichts zu fördern.

Innerhalb der kollegialen Beziehung ergibt sich für die jeweiligen Lehrer/innen ein unbedrohliches Forum zur Diskussion der persönlichen Unterrichtspraxis. Dementsprechend dient die Tandem-Arbeit zwei Hauptzielen. Erstens hilft sie den Lehrern, ihren Unterricht zu bessern bzw. zu ändern. Zweitens dient sie als Mechanismus zum Feedback, zur Reflexion und zur kollegialen Unterstützung. Über den Weg der Reflexion ermöglicht die Tandem-Arbeit einen erfahrungsbezogenen Lernprozeß für Teilnehmer/innen, und auf diese Weise lassen sich wiederum die menschlichen Voraussetzungen des Betroffenseins und der Gemeinsamkeit im kanadischen Fortbildungsprojekt realisieren.



Hierbei muß betont werden, daß man sich bei diesen Voraussetzungen ganz spezifische Eigenschaften vorstellt. Es handelt sich zum Beispiel nicht um Ausdrücke von hohler Emotionalität und um rein förmliche Partnerschaften im Arbeitsbereich. Philosophisch steht das Modell vielmehr in Einklang mit Martin Bubers Plädoyer für zwischenmenschliche Beziehung als sinngebender Mutterboden nicht nur im persönlichen, sondern auch im öffentlichen Leben: *Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.* (Buber, 1979, S.18)

Mit diesen Worten weist Buber daraufhin, daß Sinnstiftung von einer bestimmten Art von zwischenmenschlicher Dynamik abhängt. Seine Vorstellungen prägen die Überlegungen zur Praxis der Tandem-Arbeit, welche im nächsten Teil des Berichts beschrieben werden.

Methoden zur Durchführung der Prinzipien der Tandem-Arbeit

Als Grundbedingung gilt, daß Lehrer/innen einen Sinn für den Einstieg in die Tandem-

Arbeit spüren müssen. Der Sinn ergibt sich konkret aus einem Zusammenwirken von Liebe zur Sache, von einer persönlichen Einsatzbereitschaft zwecks Selbstentwicklung und Unterrichtsverbesserung, von kollegialen Beziehungen und, wie Osswald (1990) es erklärt, von einem äußeren Anstoß, wobei Menschen notwendigerweise ihr Verhalten ändern müssen. Im kanadischen Projekt wirken zum Beispiel das NCFS und die daraus erwachsenden curricularen Richtlinien als Katalysator.

Eine Tandem-Arbeitsgruppe besteht meist aus zwei Lehrern bzw. Lehrerinnen. Diese können demselben Fachbereich angehören, oder sie können aus unterschiedlichen Fachbereichen kommen. Sie können auf gleichen Stufen unterrichten oder auf unterschiedlichen. Es darf keine Macht-hierarchie zwischen ihnen bestehen, und so können Vorgesetzte nie mit Lehrern in Tandem arbeiten.

Bevor Kollegen überhaupt einen Einstieg in die Tandem-Arbeit in Betracht ziehen können, muß sich zwischen ihnen bereits eine kollegiale Beziehung entwickelt haben.

Eine solche Beziehung ergibt sich meist aus dem gegenseitigen Entgegenbringen von Sympathie, aus der gemeinsamen Teilnahme an Erlebnissen und auch aus Zuneigung. Hierbei erinnere man sich jedoch wieder an Buber, der für die Herstellung von sinnvollen Beziehungen die Bedeutung von gegenseitigem Engagement an einer Sache betont:

...die wahre Gemeinde entsteht nicht dadurch, daß Leute Gefühle füreinander haben (wiewohl freilich auch nicht ohne das), sondern durch diese zwei Dinge: daß sie alle zu einer lebendigen Mitte in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen und daß sie untereinander in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen... Die Gemeinde baut sich aus der lebendig gegenseitigen Beziehung auf, aber der Baumeister ist die lebendige wirkende Mitte. (Buber, 1979, S.56)

Emotionalität und Partnerschaft, die nicht in einem gegenseitigen Engagement zu einer unterrichtsverbessernden Selbstentwicklung beiderseits verankert ist, bleibt hohl.

Ideal ist es, wenn eine Tandem-Arbeit zwischen Kollegen stattfinden kann, bei denen sich ganz natürlich eine solche Beziehung entwickelt hat. Wo das nicht der Fall ist, muß eine Bereitschaft seitens aller Teilnehmer/innen bestehen, eine solche Beziehung zu schaffen. Es dürfen keine Zwänge bestehen; der Wille muß seitens der Lehrer/innen entstehen. Aus Erfahrung weiß man jedoch, daß das oben beschriebene, sinnstiftende Zusammenwirken von Elementen als starker Motivationsfaktor zur Tandem-Arbeit wirken kann. Natürlich muß es für diejenigen, die nicht daran teilnehmen wollen, andere Einrichtungen geben; es sind nicht gleich alle Lehrer/innen bereit, sofort bei diesem Arbeitsmodell mitzumachen.

Die Tandem-Arbeit selber läuft in drei konzentrischen Phasen ab: 1) Vorbesprechung/en als vorbereitende Phase für einen Klassenbesuch, 2) ein Klassenbesuch, und 3) Nachbesprechung/en. Während dieser drei Phasen beschäftigen sich die Teilnehmer/innen gegenseitig mit folgenden Arbeitsformen:

- Selbstreflexion
- das Artikulieren von Fortbildungsbedürfnissen
- Verhandlung über den Brennpunkt und die Methode(n) der Unterrichtsbeobachtung
- Beobachtung des Unterrichts
- Beschreibung der Beobachtungen
- Rückmeldung und Reflexion
- Problemlösung und Planen von Änderungen
- Experimentieren

Zur Durchführung solcher Arbeitsformen sind verschiedene Hilfsquellen heranzuführen. In erster Linie spielt zur Unterstützung des Tandem-Prozesses eine Serie von Modulen eine wesentliche Rolle.⁵ Diese Materialien bieten jeweils ein Muster zur persönlichen Reflexion und Zielsetzung in einem spezifischen Unterrichtsbereich. Des weiteren bieten sie die Gelegenheit, fachspezifische Änderungsmöglichkeiten zu lernen, planen und durchzuführen. Zweitens kann man sich aus der Forschungsliteratur, welche sich mit Unterrichtsstudien beschäftigt, Entwürfe für gezielte Unterrichtsbeobachtung verschaffen (Ullmann & Geva, 1984; Malamah-Thomas, 1987). Schließlich gibt es für die Interaktionsdynamik zwischen den Tandem-Partnern auch entsprechende Muster. Besonders reichhaltig ist hier die Literatur zur narrativen Forschungsmethodik in der Lehrerfortbildung (Connelly & Clandinin, 1987), wobei man Einsicht in die Gestaltung von tiefgehenden, reflexiven Diskussionen gewinnt. Auch die Soziolinguistik kann zum Projekt beitragen; mittels der Diskursanalyse lernt man bewußt nach Interaktionsmustern zu handeln, welche wertende, manipulierende oder aber hohle Beziehungen vermeidbar machen (Stubbs, 1983).

Bei allen Arbeitsformen ist es jedoch wichtig, das Beziehungsprinzip von Buber lebendig zu halten. Bei der Arbeit miteinander soll sich nicht einfach eine gefühlsbetonte, doch oberflächliche «Befahrung» der Unterrichtspraxis von Kollegen/innen ergeben; man versucht vielmehr, sich in eine tiefsinnige «Erfahrung» der Handlungsbereiche des anderen zu begeben, woraus eine verbindende Beziehung erwächst, die beiderseits zu Selbstentwicklung führt.

Strukturierte Autonomie in der Tandem-Arbeit

Fortbildungsstrategisch geht man beim kanadischen Projekt davon aus, daß Lehrer/innen zur autonomen bzw. dezentralisierten Arbeit ein Gerüst benötigen. Bei Lehrern und Lehrerinnen besteht nämlich oft eine Motivation zur autonomen Fortbildungsarbeit, aber wenn keine klare Arbeitsstruktur vorhanden ist, kann die Initiative scheitern, bevor sie überhaupt richtig begonnen hat. Um gegen dieses Problem anzugehen, entwickelt man die schon erwähnte Serie von Modulen als Rückgrat des Projekts.

Ein «Modul» ist eine für Lehrer/innen verfaßte Unterlage für einen Fortbildungslehrgang, welcher sich eingehend mit einem fachspezifischen Aspekt des Unterrichts beschäftigt und ein Gerüst anbietet, das zu diesem Thema gezielte, persönliche Reflexion ermöglicht. Durch Bearbeitung der Module können Lehrer/innen zu grundsätzlichen Änderungen in der eigenen Praxis geführt werden, da sie dabei

- a) ihr eigenes Sachverstehen erweitern und vertiefen,
- b) ihre eigene Unterrichtspraxis untersuchen, verstehen und in Frage stellen,
- c) Änderungen in der eigenen Unterrichtspraxis planen und durchführen,
- d) im eigenen Unterrichtsbereich spezifische didaktische Experimente durchführen,
- e) Rückmeldung (Feedback) geben und langfristige Kooperation mit Kollegen unternehmen.

Fortbildungsdidaktischer Aufbau ist in allen Modulen gleich. Es handelt sich um einen kasuistischen Ansatz, wobei das Lernmodell größtenteils dem Konzept des erfahrungsbezogenen Lernens von Kolb (1984) folgt. Dementsprechend gibt es folgende Lernphasen, welche in den Modulen konzentrisch ablaufen:

- a) konkrete Erfahrung,
- b) Beobachtung und Reflexion,
- c) Abstraktion und Verallgemeinerung,
- d) Experimentieren.

Jedes Modul besteht aus vier Teilen. Im ersten Teil bekommen die Lehrer/innen einen Überblick über das ganze Modul,

und sie setzen sich mit dem gegebenen Sachthema auseinander, indem sie spezifische Erfahrungen aus ihrer eigenen Praxis beschreiben. Zum Abschluß beurteilen sie aus eigener Sicht die Vor- und Nachteile ihres gewohnten Handelns. Dementsprechend können sie dann ihre Fortbildungsbedürfnisse im Rahmen des gegebenen Themas erkennen und artikulieren. Im zweiten Teil werden neue Konzepte zum Thema des Modules durch praktische Arbeiten vorgestellt. Im dritten Teil geht es darum, daß die im zweiten Teil erlernten Konzepte als konkrete Unterrichtsmethoden aufbereitet werden, und aufgrund des letzten Teils führen die Lehrer/innen im eigenen Unterricht didaktische Experimente durch. Hier bekommen sie schließlich auch Anleitungen zur Diskussion mit mitarbeitenden Kollegen.

Durch Darlegen von Inhalts- und Arbeitsstrukturen ermöglichen die Module verschiedene Formen von autonomer bzw. dezentralisierter Fortbildungsarbeit, welche in bezug auf spezifische pädagogische Themen einen Prozeß der «Selbstentwicklung» unterstützen und fördern. Kurz gefasst, mittels der Module ergibt sich für Lehrer/innen eine strukturierte Autonomie: Lehrer/innen bekommen dadurch Anleitung zur reflexiven Unterrichtsbetrachtung, und sie können autonom in ihren Tandem-Gruppen spezifische Änderungen in der Unterrichtspraxis miteinander planen und durchführen. Jedoch wird nicht nur die Tandem-Arbeit durch diese Form von Fortbildungsunterlagen gestützt, sondern auch fortbildende Fernstudien sowie herkömmliche, lokal oder regional organisierte Veranstaltungen.⁶

Weitere Perspektiven

Die Tandem-Arbeit kann sowohl zu einer Umgestaltung verschiedener Aspekte der Unterrichtsmethodik als auch zur Herstellung von neuen Unterrichtsmaterialien führen. Diese Produkte können schließlich innerhalb von größeren Netzen mit anderen Kollegen/innen ausgetauscht werden. Weitere Arbeit ist notwendig, um eine effektive, überregionale Vernetzung zustande zu bringen.

Für Fortbildner/innen ergibt sich aus dem hier beschriebenen Arbeitsmodell eine veränderte Rolle. Ihre Verantwortung liegt jetzt weniger auf der Ebene der Vermittlung von Lehrinhalten und -methoden als im Bereich des Anregens und der Supervision von menschlichen Änderungsprozessen. Die Dynamik der Fortbildner-Rolle wurde noch nicht konzipiert, doch ist es klar, daß auch Fortbildner/innen einen Werdegang erleben müssen, in welchem sie lernen, selber nach den Prinzipien zu handeln, welche sie bei Lehrern und Lehrerinnen fördern. Wenn das Betroffensein und die Gegenseitigkeit tatsächlich Leitmotive der Fortbildung werden sollen, wenn die Tandem-Arbeit tatsächlich Erfolg haben soll, dann kann man Fortbildnern künftig, im Sinne von Buber, vielleicht die Aufgabe der Förderung von Beziehungskraft auferlegen.

Anmerkungen

1 Dieser Bericht erwächst aus der vorangegangenen Präsentation: Roger Tremblay und Esther Enns-Connelly, «Lehrer/innen-Fortbildung als Prozess der Selbstentwicklung», Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK Fremdsprachenkommission; Solothurn, 18. Januar 1991.

2 In Kanada gelten aus politischen Gründen Englisch und Französisch als «Zweitsprachen», wenn Nichtmuttersprachler sie erlernen. Alle anderen Sprachen bezeichnet man als «Fremdsprachen».

3 Der Impuls darauf kam von H.H. Stern (1983) und dem nationalen Verband für Fremdsprachenlehrer/innen (CASLT – Canadian Association for Second Language Teachers).

4 Der Verband heisst «CASLT», eine Abkürzung für «Canadian Association of Second Language Teachers».

5 Neun Module sind vorhanden, welche sich mit verschiedenen Aspekten der Fremdsprachenunterrichtsmethodik im Bereich des kommunikativen/erfahrenen Handelns beschäftigen. Die ersten fünf Module sind fertigungsbezogen, während die anderen eher fachdidaktisch zu sehen sind: Hörverstehen, Leseverstehen, nicht-interaktive mündliche Produktion, mündliche Produktion, schriftliche Produktion, Personalisierung von Unterrichtsmaterialien, Interaktion zwischen Lehrern/Lernern, Fertigungsintegration und Evaluation. Sie sind im Literaturverzeichnis angeführt: Autoren sind Edwards, Enns-Connelly, Germain & Massey, Lussier und Tremblay.

6 Zu diesem Zweck gibt es auch andere Materialien, die von der Intention her mit den hier beschriebenen Modulen vergleichbar sind. Als Beispiel in der Fremd-

sprachendidaktik ist folgende Initiative zu erwähnen: das Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Germanistik, welches gemeinsam von dem Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF), der Gesamthochschule Kassel Universität und dem Goethe-Institut München durchgeführt wird.

Literatur

Buber, M.: Ich und Du. 10. Aufl. Heidelberg: Lambert Schneider, 1979.

Connelly, F.M. and D.J. Clandinin: «On Narrative Method, Biography, and Narrative Unities in the Study of Teaching». *Journal of Educational Thought*, 21 (3), 1987, 130–139.

Dewey, J.: Experience and Education. New York: Collier Books, 1938.

Edwards, R.: Integration of Skills: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1991.

Enns-Connelly, E.: Personalizing Teaching Materials: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Enns-Connelly, E.: Written Production: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1991.

Fullan, M.: The Meaning of Educational Change. Toronto: OISE Press, 1982.

Germain, C. & Massey M.: Classroom Interaction: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1991.

Kolb, D.A.: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

Künzle, B. und Müller M.: (Hrsg.). Sprachen lernen im Tandem. Freiburg Schweiz: Universitätsverlag, 1990.

LeBlanc, R.: National Core French Study. A Synthesis. Canadian Association of Second Language Teachers, 1990.

Lussier, D.: Evaluation: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1991.

Malamah-Thomas, A.: Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Osswald, E.: Gemeinsam statt einsam. Kriens: Brunner, 1990.

Poyen, J.: «The National Core French Study: A National Curriculum Project». Canadian Modern Language Review, 47, 1, 1990, 20–31.

Schön, D.: Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Schön, D.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

Stern, H.H.: «Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum». In Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning. R.G. Mead (ed.) Middlebury: Northeast Conference, 1983.

Stubbs, M.: Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

Tremblay, R.: Non-Interactive Oral Production: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Tremblay, R.: Oral Comprehension: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Tremblay, R.: Oral Production: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Tremblay, R.: Reading Comprehension: A Communicative/Experiential Approach. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Tremblay, R.: Workshop Leaders' Guide. Professional Development Plan – French as a Second Language. Montréal: Centre Educatif et Culturel, 1989.

Ullmann, R. and Geva E.: «Approaches to Observation in Second Language Classes.» In Language Issues and Education Policies. ELT Documents 119. P. Allen & M. Swain (ed.), 1984, 113–128.



Gemeinde Cham



Schulwesen – Stellvertretung

Infolge Schwangerschaftsurlaub der Stelleninhaberin suchen wir für die Zeit vom 17. Februar bis 5. Juli 1992

1 Lehrperson

für Psychomotorische Therapie im Umfang von 9–10 Lektionen

Interessentinnen/Interessenten wenden sich möglichst umgehend an das Schulrektorat Cham, Tel. 042-36 10 14 bzw. 36 54 88, wo gerne auch weitere Auskünfte erteilt werden.