

## Lehrerfortbildung: *Authentic, meaningful* und *challenging*

**Festvortrag von Christoph Edelhoff zur Verabschiedung von Otfried Börner am Ende seiner Dienstzeit im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (vormals Lehrerfortbildungsinstitut LFI) Hamburg am 5.2.2005**

### 1. Vorrede

So ein Redeanlass ist mehrdeutig.

Einerseits, mit Sympathie auf den Moment bezogen und zugleich rückwärts gewandt, bietet er Gelegenheit, Verdienste und Leistungen zu würdigen und Dank abzustatten. Und noch gute Gesundheit zu wünschen, Freude am Leben und an alledem, was bisher zu kurz kam, na also Golf, Literatur, Reisen und die Frau. Endlich Zeit für die wöchentliche ZEIT.

Andererseits ein Anlass, all das zu sagen, was erreicht oder (noch) nicht erreicht ist, was gewollt aber behindert wurde, versickerte, nicht glückte, die nie gewährten Rahmenbedingungen zu nennen, die Utopie zu erwähnen, die über den Tag hinaus besteht, den roten Faden, den andere weiter spinnen mögen oder sollen.

In der *community of professionals*, in der es um Wissen, Visionen, Erfahrungen und Handlungszusammenhänge geht, ziehen wir den zweiten Ansatz vor, ohne den anderen zu vernachlässigen; doch der bedient sich selbst. Denn wenn eine Berufstätigkeit endet, die *authentic, meaningful* und *challenging* war, dann geht ihr *Movens* (Lateinisch), ihr *Drive* (Neudeutsch), ihr bewegendes Motiv weiter; das Lebensalter, der biografische Einschnitt setzen zwar eine persönliche Marke, aber die Ideen, die Erfahrung und das *Know How* gehen über in andere, jüngere, neue Hände. Die Spirale der Entwicklung bewegt sich weiter; wiederholend und aufwärts. So der idealistisch-praktische Ansatz, nach dem Otfried Börner als Profi der Schulentwicklung und Lehrerbildung verfasst ist.

Es ist nicht meine Sache zu prüfen und zu diskutieren, ob die gegenwärtige Zeit und die Umstände in Hamburg für ein solches herkömmliches Verständnis von Tradition und Innovation Raum geben. Vielleicht sind es nur die Träume des Laudators und Weggefährten, der früher aufgeben musste, bevor ihm seine Institution wegbrach.

### 2. Authenticity

Das betrifft uns alle

- als Lehrende, Lernende, Forscher, Auszubildende, Auszubildende, Fortbildner, Planer, Administratoren und Evaluatoren
- und
- als Personen, unverwechselbar und unwiederholbar in unserer Biografie. Nichts Aufgesetztes, keine falschen Rollen, jeder in seiner Aufgabe und Rolle als er/sie selbst.

Auf die Lernenden bezogen:

Keine Jims und Jennies, eingekleidet in englische Masken, wie die *puppets on a string*, die auf der Londoner U-Bahn herumjuckeln, auf der Post über Briefmarken, Porti und Telegramme reden und im Klartext die unregelmäßige Steigerung (*more expensive, most expensive*) pauken, anstatt zu lernen, auf Englisch über sich selbst, Gott und die Welt zu reden. Wie in Uropas Lehrwerken.

Da will ich Ihnen den ersten Satz im Englischbuch meiner Mutter nicht vorenthalten:

1922. Die 13-jährigen Mädchen im Lyzeum der ostdeutschen Provinzstadt: Arztochter, Superintendententochter, Offizierstochter, Gerichtsdirektorstochter, Großkaufmannstochter, Apothekerstochter etc.

„*What a splendid dinner. Oysters, trout and duck.*“

Das ist es. England und die englische Sprache, wie WIR sie verstehen und lernen wollen. So sind SIE, die Engländer...

September; die Nebelschwaden; das uralte Herrenhaus; von der Jagd zurück; die Hunde und Pferde mit den Burschen in den Stall; die Herren mit den schweren Wachsjacken und Lederstiefeln ins Haus und in die weißen *dinner jackets* hinein; die Damen bereits am flackernden Kamin; *sherry pale and cream*, für die Herren *brandy* ... *What a splendid dinner...* *Splendid*, ein sehr englisches Wort; man muss es früh lernen: *splendid isolation...* *Oysters, trout and duck*. Ja (und das wissen die Deutschen flächendeckend seit *Dinner for One*): erlesene Speisen; die Austern aus dem all umgebenden Meer, die Forelle aus den frischen Flüssen und die Flugente vom stürmisch-wolkigen Himmel, soeben von den Herren erschossen...

Otfried Börner hat sich das ein Berufsleben lang anders gedacht (was seiner Vorliebe für Golfplätze auf den britischen Inseln keinen Abbruch tut). Nicht wie wir die andern sehen und sehen wollen, sondern wie sie sich selbst sehen und erleben und uns in Literatur, Medien und direkter Begegnung gegenüberstehen. Ihr Leben, ihre Sprache. Dafür und dadurch die Fremdsprache erlernen.

*Authenticity* auf uns Lehrer bezogen heißt:

Keine Unterrichtsbeamte, sondern Lehrer und Erzieher zu sein, allemal Lernende – und in Bezug auf die fremde Sprache sitzen wir, Lernende und Lehrende, in einem Boot.

*What a splendid dinner. Oysters, trout and duck.*

Linguistisch ein perfekter Satz. Alles nominal, kein Verb, keine Lernschwierigkeit. Kein [th], der schwierigste englische Laut, den die meisten Deutschen mit [s] wiedergeben. Se sing (the thing). Chrysanthemums. Genial. Nur mit dem kleinen Schönheitsfehler, dass [th] der häufigste englische Laut ist (the) ... *Authentic* heißt, das Original auch sprachlich ernst zu nehmen und eine Progression nach den Lernenden zu gestalten.

Lernende Lehrer: Lehrerbildung, Lehrerfortbildung. *Authenticity* ist der jeweilige Ort und Zustand in unserer Biografie. Es geht um unsere Bedürfnisse als *professionals* – freilich in der innigen Beziehung und Balance zum Bedarf: nämlich was Schüler und Schule in der Gesellschaft brauchen. Für Otfried Börner hat dies schon sehr früh dazu geführt, die englische Sprache in ihrer aktuellen und lebensbezogenen Gestalt auch in die Grundschule zu tragen – die einzige flächendeckende Gesamtschule seit der Weimarer Republik (die übrigens damals genauso und mit denselben Argumenten befehdet wurde wie die Gesamtschule nach 1969 bis heute) und – die Vision ist unterwegs – in die Förderschule (wie ein paar Tage vor Dienstschluss noch in dem Planungsansatz für ein europäisches Kooperationsprogramm).

### 3. Meaning

*I' am a banana. You are an orange. He is ...* Christopher Candlin, unser wissenschaftlicher Freund in der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen, benutzte in den 70er Jahren diese Sprachformel gern, um uns beizubringen, dass in der Begegnung mit dem Fremden, auch natürlich fremder Sprache, der Sinn, die Bedeutung immer erst erhandelt werden muss: *negotiation of meaning*. Nicht die Leerformeln unverständlicher Sätze, grammatischer *patterns* und beziehungsloser Inhalte führen zur kommunikativen Kompetenz (Piepho 1974), sondern die bedeutungsvolle Anwendung im *learning by doing* als Betroffener. Sprache experimentell erwerben, den Versuch und Irrtum wagen, Fehler machen, weil man

ohne Fehler nicht lernen kann, fremde Sprache erkunden, obwohl man doch Ängste davor hat – das ist der Ansatz, den Otfried Börner gern mit dem Stichwort *meaningful* belegt.

Und auch hier gilt dies für den Prozess der Lehrerbildung. Sinnstiftung braucht der Beruf des Lehrers genau so, wie er/sie durch guten Unterricht täglich Sinn stiften muss.

#### **4. Challenge**

Man braucht hier niemandem zu sagen, dass dies eine ständige Herausforderung darstellt, *a challenge*. Englischunterricht in der Gesamtschule, Englisch für alle, Englisch *for slow learners* mit besonderem Förderbedarf und die *underachievers*, die Versager; Englisch für gelangweilte, entwurzelte, halbsprachliche, ungehobelte, freche und dumme Schüler (darf man das sagen, wenn man *pc* sein will)? Steht nicht alles gegen gute Schule? Was ist das eigentlich, eine gute Schule? Sind das die Rangplätze unserer Jugendlichen im internationalen (und nationalen) Vergleich, wie wir derzeit täglich hören? Oder sind das die glücklichen Straßenkehrer, die in der Gründungsepoche der Gesamtschulen vom Summer Hill herab durch die Planungskollegien geisterten? Wohlfühlschule in der Wohlfühlgesellschaft von heute? Kuschelecken, wie es von oberster Stelle einmal hieß? (Wobei Wellness wie Handy undankbarer Weise keine richtigen englischen Wörter sind). Oder Ellbogenschule in der Ellbogengesellschaft?

So viel gute Schule, wie Anwesende im Raum sind.

Und gar guter Unterricht? Wie sieht der aus? Wie viel Fach brauchen wir eigentlich noch? Wie viel Englisch oder gar Philologie? Wir unterrichten doch Schüler, nicht Fächer, wie Otfried uns immer wieder ermahnt hat.

Ich habe auch keine schnellen Antworten auf solche Fragen, möchte aber eine kleine Weile das Augenmerk richten auf ein zugrunde liegendes Phänomen, das Verhältnis von Theorie und Praxis.

#### **5. Qualität von Schule und Lehrerbildung:**

##### **Zum Verhältnis von Theorie und Praxis**

Der Traum ist die Vision der Einheit (oder meinetwegen der Dialektik) von Theorie und Praxis, und obschon jeder weiß, dass es keine Theorie ohne Praxis geben kann wie auch keine Praxis ohne Theorie, sind doch beide normalerweise meilenweit von einander entfernt; ja, es scheint zum guten Ton zu gehören, dass die Praktiker Theorie als irrelevant und die Theoretiker die Praktiker für theoriefeindliche Dilletanten halten. Das sagt man zwar nicht so laut, aber man verhält sich so. Und die gesellschaftlichen Einordnungen halten allemal den Hochschullehrer für den besseren Lehrer! Ein Dokortitel schmückt doch ungemein. Dabei sind beide, Praxis und Theorie, elementar auf einander angewiesen.

In den neueren Überlegungen zur Gestaltung der Lehrerbildung, die von Hamburg wesentliche Impulse erfahren haben und jetzt überall gepflogen werden, ist das unbestritten - jedoch stellt sich die Frage: Wie kommen bei den Auszubildenden Theorie und Praxis optimal zur Wirkung, welche institutionellen und zeitlichen Regelungen sind zu treffen und wie kann die Institution Schule davon profitieren?

Die erörterten Neuregelungen werfen allerlei Probleme auf:

Zum einen zielt Lehrerbildung immer noch nahezu ausschließlich auf den einzelnen auszubildenden Lehrer und geht davon aus, dass sich Professionalisierung in der Berufstätigkeit der Individuen ergibt. Selbst wenn die Vereinzelung der Auszubildenden durch Teamarbeit und Gruppenexamina aufgehoben werden könnte

(oder zumindest gemildert), so bleibt der systemische Ansatz der Schulentwicklung am Ort der einzelnen Schule im wesentlichen immer noch ausgeklammert.

Zum zweiten scheint die Lehrerbildung noch immer auf die erste und zweite Phase fixiert anstatt den Ansatz lebenslangen beruflichen Lernens, den Prozess des Wachsens, in den Mittelpunkt zu stellen. Das Prüfungs-, Berechtigungs- und Anstellungswesen macht alle Bemühungen wieder zunichte, das lebenslange Wachsen im Beruf zu begleiten.

Zum dritten gibt es auch eine Glaubwürdigkeitslücke, weil - wie auch in anderen Bildungsreformbereichen - der Verdacht besteht, als sollte mit den anstehenden Veränderungen im wesentlichen erst einmal Geld gespart werden.

## **6. Schulen als lernende Organisationen**

Lassen Sie mich diese Aspekte etwas näher ausführen.

Schule soll sich nach dem Willen der Politik und nach den Analysen der Wissenschaftler als (teil)autonome Institution in stärkerer Eigenverantwortung selbst entwickeln, soll sich als "lernende Organisation" ein Programm geben, das alle Beteiligten in eine gleichsam vertragliche Beziehung bringt, soll dadurch transparenter und leistungsfähiger werden. Lernende Schulen, lernende Organisationen, die (teil)autonome Schule - das klingt gut in den Ohren alter und junger Schulreformer; danach hat man sich immer gesehnt: endlich mehr Spielraum und Entscheidungsfreiraum in der Schule, damit sie ihr eigenes Profil und Programm entwickeln kann. Doch der Verdacht ist auszusprechen, dass die Gewährung von Spielräumen erkaufte wird durch einen Rückzug des Staates aus der Gemeinwohlverpflichtung. Schulen müssen sich benötigtes zusätzliches Geld selbst suchen. Geht dabei ihre eben erst in Aussicht gestellte Unabhängigkeit wieder verloren?

Die preußischen Reformer hatten Schule aus ihrer Abhängigkeit von Kirche und Mäzenatentum befreit und als Gemeinwohlaufgabe definiert - beneidet, beispielsweise, vom viktorianischen England, wo Kirche und Oberschicht die Schulen alimentierten und bestimmten (und ihre Schulen kurioserweise *public schools* nannten). Der SPIEGEL konstatierte schon 1998: "Weil der Staat Lehrer und Lehrmittel streicht, suchen die Schulen nach Sponsoren und durchlöchern das tradierte Bildungswesen" (48/98, S. 58). Schaut man in das heutige England, wird der andere Verdacht genährt, dass die Gewährung von Freiheit der Einzelschule rigide Leistungsmaßstäbe und Überprüfungen von außen nach sich zieht, wie sie in den Liga-Ergebnissen englischer Schulen in der Presse zu besichtigen sind. Als Folge müssten wir dann mit Schulen für die Drittel-Gesellschaft rechnen: reiche, "normale" und Restschulen für Ausländer und untere Schichten.

Es ist nicht zu verkennen, dass Kriterien wirtschaftlicher Entwicklung und ökonomischer Standards am "Standort Deutschland" das Denken mancher Schulentwickler bestimmen: Input, Output, Quality Management, Controlling, nachhaltige Entwicklung, Accountability. Und oftmals ist es ja auch so, dass der Steuerzahler zu wenig Schule für sein Geld erhält.

Mit der "Qualität von Schule" ist es aber eigentlich anders gedacht. Die verdienstreiche Gruppe, die über Jahre ihre Konzepte entwickelte und mit praktischen Beispielen versehen hat,<sup>1</sup> meint nicht den Wettbewerb der Ellbogengesellschaft und

---

<sup>1</sup>Hess. Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg): Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, 4 Hefte, Wiesbaden, Konstanz, 1988ff.

die leichter messbaren *outcomes*, sondern Erhöhung von Lebensqualität in der erziehenden und bildenden Schule für eine Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche zunehmend orientierungslos, konsum- und medienabhängig und anfällig für Autoritäres und Gewalt sind. Schulethos und Schulatmosphäre, Schulleben und soziales Handeln sind die Prüfsteine. Es soll und muss auch in Fächern gelernt werden, aber vernetzt und zunehmend Fächer übergreifend, an Schlüsselproblemen und nicht nur an Schlüsselqualifikationen orientiert. Der Satz von Hartmut von Hentig, dass die Sachen geklärt und die Menschen gestärkt werden müssen, ist für viele eine Einigungsformel für eine notwendige Schulreform.

TIMSS, PISA, Ländervergleiche, Vergleichsarbeiten - äußert sich Qualität nur im Wettbewerb? Geht es wirklich nur darum, dass unsere Jugendlichen im europäischen Überlebenskampf bestehen und überleben müssen? Und soviel Mathematik lernen müssen wie japanische Schüler (und auf dieselbe Weise)? Die lernende Schule ist Metapher für den geforderten Entwicklungsprozess. Er soll unterstützt werden von den Agenturen der Schulaufsicht, der Lehrerfortbildung und Kooperationspartnern aus dem schulischen Umfeld. Aber: können Organisationen überhaupt lernen?

### **7. Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand**

Wir gehen davon aus, dass Lehrerbildung ein lebenslanger Prozess des Wachsens ist und dass Ausbildung und Fortbildung als Kontinuum zusammengehören. Sie vereinen sich in dem Ziel, Qualitäten des Lehrers aufzubauen, begleitend zu unterstützen und Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten.<sup>2</sup>

Die Qualitäten des Lehrers stellen sich mir als ein wertvoller Diamant dar. Unlösbar miteinander verbunden sind in ihm Einstellungen, Kenntnisse und Handlungskompetenzen, die jeweils sowohl persönlich als auch beruflich beschrieben werden können. Die persönliche Entwicklung begreifen wir mit einer erneuerten Bedeutung von "Bildung", in der sich systemische und biografische Elemente vereinen. In der Aufbruchzeit der späten 60er Jahre waren vielleicht Begriffe wie Reife und Wachstum (*personal growth*) verpönt - jetzt ist man älter geworden! Der Ansatz des *reflective practitioner*, der seine Berufstätigkeit ständig reflektiert - und ohne äußeres *appraisal* an sich arbeitet - füllt diese Selbstbildung.

Die berufliche Seite der Lehrerqualitäten betont die existentielle Bindung des Berufs an den institutionellen Rahmen der Schule. Mächtige Faktoren wirken auf die kostbaren Lehrerqualitäten im Diamanten ein: die Erfahrung der Lehrer (sowohl die eigenen wie die kollektiven), der Bedarf und die Bedürfnisse der Schüler und die Wissens- und Praxissysteme unserer Bildungs- und Schulkultur. Deshalb sind Einstellungen, Kenntnisse und Handlungskompetenzen nicht davon losgelöst zu haben: sie sind eingefärbt, geprägt, und manches mal auch verbogen. Sie bestehen ohnehin nicht a priori und ein für allemal, sondern müssen in jeder einzelnen Biografie ein Berufsleben lang erhandelt und verhandelt werden.

Lehrerbildung – und im institutionellen Kontinuum Lehrerfortbildung – hat die Aufgabe, beide Seiten, die persönliche Entwicklung und die Entwicklung des institutionellen Rahmens, in dem der Lehrer tätig ist und an deren Veränderung er mitwirkt, zu unterstützen.

---

<sup>2</sup> Edelhoff, Ch. 2002, „Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen“. In: . HENRICI, Gert; KÖNIGS, Frank & ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*. Tübingen: 31, 185-201.

## 7.1 Institutionelle Lehrerfortbildung professionell gestaltet

Hier ist der Ansatzpunkt *professionell* ausgerichteter veranstalteter Fortbildung. Sie ist der Unterstützung, Anregung, Beratung und Vermittlung verpflichtet; sie gehört niemandem allein, sie hat keine Vorschriften zu machen, sie instruiert nicht und ist auch kein verlängerter Arm der Schulaufsicht und Bildungsverwaltung. Sie steht vielmehr im Schnittpunkt der Interessen, Erfahrungen und Absichten derer, die die Schule veranstalten und politisch-demokratisch zu verantworten haben (Politik und Bildungsverwaltung); derer, die als Schüler, Eltern, Abnehmer und andere beteiligte Öffentlichkeit (Betroffene) die Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Leistungen von der Schule erwarten; derer, die die Schule zum Beruf haben und von ihr leben (Lehrer u.a.) und derer, die im wissenschaftlich-kulturellen Felde Erfahrung verarbeiten und Erkenntnis gewinnen (Wissenschaft). Als Service-Agentur hat die institutionelle Lehrerfortbildung die Aufgabe, Forum für die Interessen zu sein und zum professionellen Lernen der Lehrer Voraussetzungen zu schaffen, Anregungen und Hilfestellung zu geben. Sie sorgt für praxisorientierte, theoriegeleitete Moderation, die Hilfe zur Selbsthilfe bringt.

## 7.2 Prinzipien für professionelle Lehrerfortbildung

Um dies zu erreichen, bedarf es einer ideellen und materiellen Ausstattung, für die die folgenden Prinzipien genannt werden können:

### 1. Lehrerfortbildung muss teilnehmerorientiert und mitbestimmt sein.

(Stichwort *authenticity*)

Dieses Prinzip bezieht sich einerseits sowohl auf die von den Betroffenen mitbestimmten *Inhalte* als auch auf die erwachsenenpädagogischen *Methoden*, die auf Aktivierung, Erfahrungsorientierung, Exploration und angewandte Aufgabenstellungen abzielen, andererseits auf die *Auswahl der Fortbildungsmitarbeiter*.

Die Programmgewinnung einer Fortbildungsinstitution muss deshalb im offenen Aushandlungsprozess zwischen Lehrer- und Schulbedürfnissen bzw. übergeordneten Zielsetzungen ablaufen können, wie sie von Bildungsverwaltungen und Schulbehörden vertreten werden. Angebot und Nachfrage stehen dabei idealerweise in einem Wechselverhältnis und spiegeln Bedarf und Bedürfnis.

Das Pendant zur offenen Aushandlung der Inhalte ist die Auswahl und Freistellung der Leitungsteams von Fortbildungsveranstaltungen. Fortbildungsinstitutionen sollen grundsätzlich nur vergleichsweise wenige hauptamtliche Mitarbeiter (als Sachkundige und kontinuierlich arbeitende professionelle Fortbildner) haben, im wesentlichen aber über nebenamtliche und nebenberufliche Mitarbeit von Lehrkräften und Funktionsträgern des Schulwesens sowie Berufsfremden und anderen Sachkundigen verfügen, um die erforderliche Verbindung zur Schul- und Unterrichtspraxis - die letztlich nur durch eine lebendige tägliche Praxis zu erreichen ist - aber auch zu relevanten außerschulischen Bereichen zu gewährleisten.<sup>3</sup> Hierzu gehört auch eine kontinuierliche, ständig offene Mitarbeitergewinnung und -fortbildung zum Aufbau und zur Pflege eines Fortbildungsnetzwerks, das pädagogisch und erziehungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch sowie erwachsenenpädagogisch qualifiziert ist/wird. Wenn dies mit dem neuerdings gebrauchten Agenturbegriff gemeint ist, kann man dem nur zustimmen.

Die erwachsenenpädagogischen Arbeits- und Lernformen dürfen nicht eine Fortsetzung herkömmlicher Ausbildung (mit dem Schwerpunkt des Wissenstransfers in eher hierarchischen Stilen und Übermittlungsweisen) bedeuten und gleichsam Schule für die Lehrer sein, sondern neue, kooperative und explorative Lernformen

---

<sup>3</sup> Vgl. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (DVLfB), Hrsg.: "Der nebenamtliche Lehrerfortbildner", in: Informationen 7/1984, S. 4-11.

bevorzugen, die Erfahrungen und Interessen freisetzen und experimentelle Einstellungen und Verhaltensweisen für den eigenen Unterricht fördern.<sup>4</sup> Hier könnte konkret berichtet werden aus der neusprachlichen Arbeit dieses Hauses im Bereich der Auslandslehrgänge zur erlebten Landeskunde.

## 2. Lehrerfortbildung muss informiert und informierend sein

(Stichwort *meaning*)

Dazu ist es nötig, dass die Fortbildungsträger nicht nur als bloße Transmissionsriemen für Informationen benutzt werden, sondern selbst auf der Höhe pädagogischer und fachlicher Entwicklung stehen. Die Fortbildungsinstitution muss deshalb im Theorie-Praxis-Prozess einen eigenen Standort haben und ihre Tätigkeit als Teil der Schulentwicklung begreifen. Sie soll nicht wissenschaftliche Erkenntnisse oder bildungspolitische Absichten blind transportieren, sondern *informiert* informieren, d.h. Mittlerinstanz sein, die wissenschaftsorientiert, schulunterstützend und zum Auftraggeber kritisch-loyal arbeitet. Dabei besteht ihre Vermittlung darin, dass sie - vom Schulzweck, vom Schulalltag und den Lehrerbedürfnissen her denkend - Theorie und Handlungswissen zugänglich macht und zur Veränderung der Praxis konkrete Hilfestellung gibt.<sup>5</sup>

## 3. Lehrerfortbildung muss schul- und unterrichtsbezogen sein.

Nach diesem Prinzip ist "Praxis" in der Lehrerfortbildung stets auf die schulische Tätigkeit der Lehrkräfte bezogen und hat deshalb allgemein pädagogische und speziell fachliche Schwerpunkte. Das schließt freilich nicht aus, dass die Schulpraxis sich in einen weiteren kulturellen Zusammenhang einbettet und institutionelle Fortbildung dafür Anregung und Hilfestellung gibt. Seit etlichen Jahren gibt es hierzu gute Beispiele aus der *Community Education* (an deren Einbeziehung für Hamburg Otfried Börner stark beteiligt war) oder aus dem Bereich des darstellenden Spiels, der Gemeinde-bezogenen Projektarbeit und der internationalen Beziehungen. Auch hier wären wieder zahlreiche Beispiele aus Otfried Börners Arbeit in der Beratungsstelle (wie sie sehr bezeichnend und angemessen hieß) anzuführen. Ganz allgemein bedeutet dieses Prinzip nicht Ausschließlichkeit (fach)didaktischer oder methodischer Fragestellungen, sondern gerade die Öffnung in außerschulische und fächerübergreifende Zusammenhänge. Ich nenne hier nur die in Hamburg angesiedelten „Fährschiff nach Harwich“ und das große fächerübergreifende Arktis-Projekt von vier Hamburger Gesamtschulen.<sup>6</sup>

Angesichts der geschilderten Gefahren der Einengung des Blickfeldes durch jahrelange Unterrichtspraxis sind Fortbildungsangebote für *teacher development* angebracht, die soziale und kulturelle Praxis vermitteln.

## 4. Lehrerfortbildung muss über Ressourcen verfügen

(Hier gilt das Stichwort *challenge* für das ganze Umfeld).

Fortbildung bedarf der notwendigen inhaltlichen und materiellen Ausstattung, wenn Lehrer tatsächlich wählbare und auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene differenzierte Angebote erhalten sollen. Sie beginnt mit einem breiten Angebotsfeld, das nicht nur

---

<sup>4</sup> Vgl. G. Kieper, B. Priebe (Hrsg.): Lern- und Arbeitsformen in Lehrerfortbildung und Schule angesichts der gegenwärtigen Situation von Lehrern und Schülern, Dokumentation der 5. überregionalen Fachtagung zur Lehrerfortbildung 1984, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest und DVLFb, Soest 1986.

<sup>5</sup> Vgl. auch die Positionspapiere zur Lehrerfortbildung des DVLFb 2003(s. Anm. 6) und in DVLFb Informationen 4/1982.

<sup>6</sup> „Reale und virtuelle Expeditionen für Schulen im Internet“ 1992-2000 (<http://www.hh.schule.de/arktis-online/a1.html>)

von den staatlichen Organisationen besetzt sein darf, schließt Verfügung über Unterrichtszeit und Reisemittel zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen innerhalb und außerhalb der Schule ein, erstreckt sich auf die Freistellung der Mitarbeiter, umfasst den Verbund schulinterner, regionaler und zentraler Organisationsformen (im Gegensatz zur Vereinseitigung einzelner Formen) und endet (*last but not least*) bei materiell und personell für den Zweck ausgestatteten Fortbildungszentren dezentraler und zentraler Art, die Beratung, Material- und Mediendienst sowie Tagungsservice für verschiedene (miteinander verbundene) Tagungs- und Arbeitsformen (vom Nachmittags- und Abendbetrieb über Studientage, mehrtägige und mehrwöchige Workshops, Klausuren und Seminare bis zu seriellen Veranstaltungen) qualifiziert anbieten können.

So habe ich von außen Otfried Börners Beratungsstelle erlebt, nämlich als das, was heute als ein Kompetenzzentrum bezeichnet wird.<sup>7</sup> Bei allen Fortschritten, die auf diesem Gebiet generell zu beobachten sind, bestehen doch große regionale Unterschiede und ungelöste prinzipielle Strukturfragen. Erst wenn grundsätzlich anerkannt ist, dass Fortbildung regelmäßiger Bestandteil der Berufstätigkeit jeder Lehrerin und jedes Lehrers ist und dafür auch die erforderlichen Vertretungsreserven bereitstehen, wird Professionalisierung der Lehrerfortbildung generell möglich und kann über die Kurzfristigkeit günstiger politischer und personaler Umstände, die sich rasch ändern können, hinauskommen.

##### 5. Lehrerfortbildung ist Erwachsenenbildung

(Stichwörter *authentic, meaningful und challenging*)

Es erscheint zunächst trivial, dieses als Prinzip aufzuführen. Angesichts alltäglicher Erfahrungen muss aber betont werden, dass Lehrerfortbildung weder dienstlich angewiesene Instruktion noch Fortsetzung der Schule für Lehrer und unveränderte Weiterführung der Ausbildung in Universität und Studienseminar sein kann, sondern an den Berufserfahrungen der Lehrer ansetzend diese zu rationalisieren und zu erweitern hilft. Dabei müssen die Lerngewohnheiten und -formen Erwachsener ebenso berücksichtigt werden wie die Denkprozesse und Alltagstheorien von Lehrern.<sup>8</sup> Freiwilligkeit (nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit) ist dafür wesentliche Voraussetzung.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) 2003: Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung. Grebenstein (DVLfB).

<sup>8</sup> R. Arnold 1985: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn; G. Botte 1986: Abwehrverhalten und Theoriefeindlichkeit beim Lernen von Lehrern, Frankfurt/M.; H. Forneck 1987: Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn; M. Hofer (Hrsg.) 1987: "Denkprozesse von Lehrern", Unterrichtswissenschaft, 15. Jg., Heft 3, München 1987. - Vgl. hierzu auch die 7. überregionale Fachtagung zur Lehrerfortbildung zum Thema: "Lehrer lernen, Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung im Gespräch", Dillingen/Donau 23.-27.5.1988 (Akademie für Lehrerfortbildung), sowie DVLfB (Hrsg.): Fernstudium und das Lernen Erwachsener, Forum Lehrerfortbildung, Heft 14/1988, Grebenstein 1988.

<sup>9</sup> Vgl. vom Verf.:

1. "Schulreform und die Anforderungen an den Lehrer. Aufgaben der Lehrerfortbildung". In: Hartmut Wenzel, Matthias Wesemann (Hrsg.) 1989: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven (Festschrift für F. Bohnsack). Weinheim, S. 141-154.
2. "Lehrerfortbildung - Situation und Perspektiven", in: Thomas Ott, Ulrich Günther (Hrsg.) 1990: Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht, Essen, S. 10-25.
3. "Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung", in: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.) 1990: Brennpunkte der Lehrerfortbildung. Hildesheim, Zürich, New York (Georg Olms Verlag), S. 149-164.

## 6. Lehrerfortbildung muss kontinuierlich, geduldig und selbstlos sein.

(Wahrhaftig eine Herausforderung in unserer administrierten Welt).

Oftmals wird Fortbildung als sporadisch und kurzfristig erfahren. Vielfach haben (gelungene) Veranstaltungen Höhepunktcharakter, an die man sich zwar gern, wenn auch vage erinnert, die aber eher exotische Ausnahme im Berufsalltag bleiben. Stattdessen muss Fortbildung in Angebot und Wahrnehmung ein Kontinuum in der Berufstätigkeit darstellen, was nur durch Netzwerke erreicht werden kann, welche Ideen, Personen und Orte miteinander verbinden. Lehrkräfte müssen ohne besondere Erkundung und Bemühung erwarten können, dass ihre Probleme und Bedürfnisse (berufsspezifischer, psychologischer, pädagogischer, wissenschaftlicher und didaktischer Art) in einem zugänglichen Fortbildungsangebot ständig berücksichtigt sind. Werden in der Schulentwicklung von der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung bestimmte Schwerpunkte gesetzt und Fortbildung hierzu bemüht, so muss doch sichergestellt sein, dass ein wesentlicher Teil der institutionellen Fortbildung den Grundbedürfnissen gewidmet bleibt.

Fortbildungsinstitutionen, die auf Erfolg und positive Rückmeldungen angewiesen sind, dürfen nicht der Versuchung erliegen, wegen kurzfristig erreichbaren Zuspruches und leicht erreichbaren Erfolges auf diese Kontinuität zu verzichten, auch wenn dies Selbstlosigkeit und Geduld erfordert.

## **8. Lehrerfortbildung und guter Unterricht**

Es liegt auf der Hand, aber man muss es immer wieder aussprechen: alle Bemühungen um Schulunterstützung haben ein einziges Ziel, nämlich dass der Zweck der Schule, Erziehung und Bildung, fachliches und allgemeines Lernen, vor allem das Lernen des Lernens, möglichst umfassend und dauerhaft, für jedermann und Generationen übergreifend erfüllt wird.

Gewiss gehört dazu auch die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte. Angeschlagene, überlastete, nach Zeitmodellen ausgezählte, überalterte, ausgebrannte Lehrkräfte können nur schwerlich dazu beitragen. Aber primär geht es um Schülerinnen und Schüler, die einen individuellen Anspruch und eine gesellschaftliche Verpflichtung des Lernens und der Ausbildung ihrer Fähigkeiten und Talente haben.

Und gewiss gehört dazu auch ein anregendes, demokratisches, gedeihliches Schulleben, in einer Schule, für die das Lernen mit Kopf, Herz und Hand gelebte Maxime ist.

Nach alledem: Wenn wir doch bloß genauer wüssten, was gute Schule und guter Unterricht ist. Hilbert Meyer drückt sich in seinem jüngsten Buch mit Plakat und DVD deutlich aus: „Die Kunst des guten Unterrichts besteht darin, die Schülerinnen und Schüler mit Fachverstand, Liebe und Gewalt (sic!) zur Selbständigkeit zu führen.“<sup>10</sup>

Gewalt? – Gemeint ist wohl mehr Zug und Druck oder der Loreley-Effekt: Halb zog sie ihn, halb sank er hin.

Und das gilt auch - *authentic, meaningful* und *challenging* - für eine so bezogene Lehrerfortbildung. Ihre Grundlage ist, dass guter Unterricht gutes Lernen bewirken, lebenslanges Lernen initiieren, Motivation und Methoden entwickeln, kurz: die Fähigkeit zu lernen ausbilden und eine Grundlegung (*foundation*) in Einstellungen, Kenntnissen und Fertigkeiten (*attitudes, knowledge and skills*) liefern muss.

Schauen wir uns also abschließend an, wie gutes Lernen in den Sprachen beschrieben werden kann. Denn wenn wir wissen, was gutes Lernen ist, dann können wir

---

<sup>10</sup> H. Meyer 2004: Was ist guter Unterricht, Berlin 2004.

Folgerungen und Forderungen für einen Unterricht aufstellen, der dies bewirkt, eben: guten Unterricht. Und die Lehrerbildung erhalte Inhalt, Ziel und Methode. Joan Rubin hat in den 70er Jahren in einer amerikanischen Fachzeitschrift den *Good Language Learner* beschrieben:

### **Der gute Sprachenlerner (Rubin)<sup>11</sup>**

1. Der gute Sprachenlerner rät gern und genau.
2. Der gute Sprachenlerner hat einen starken Antrieb zur Kommunikation bzw. aus der Kommunikation zu lernen. Er ist bereit, viele Dinge zu tun, um seine Mitteilung anzubringen.
3. Der gute Sprachenlerner ist oft nicht gehemmt. Er ist bereit, sich zu blamieren, wenn nur eine einigermaßen Verständigung dabei herauskommt. Er ist bereit, Fehler zu machen, um zu lernen und sich zu verständigen. Er ist bereit, mit einer gewissen Unsicherheit und Ungenauigkeit zu leben.
4. Über sein Interesse an der Kommunikation hinaus ist der gute Sprachenlerner bereit, auf Sprachformen zu achten. Der gute Sprachenlerner ist ständig auf Ausschau nach Strukturen und Mustern in der Sprache.
5. Der gute Sprachenlerner übt ("*practises*").  
[Das heißt: Üben ist gleich Praxis bekommen!]
6. Der gute Sprachenlerner überprüft sein eigenes Sprechen und das der anderen, das heißt er passt ständig auf, wie gut seine Sprache aufgenommen wird und ob seine Sprachleistung den Standards, die er gelernt hat, genügt.
7. Dem guten Sprachenlerner kommt es auf Bedeutung an. Er weiß, dass es zum Verstehen nicht genügt, nur auf die Grammatik der Sprache oder auf die Erscheinungsform der Redeweise zu achten.

Das alles muss guter Unterricht und gute Lehrerfortbildung anleiten, stützen und immer wieder einfordern. Halb zog sie ihn, halb sank er hin. So ist Lehrerfortbildung als Teil berufslanger Lehrerbildung gefordert (*the challenge*), auf Unmittelbarkeit und Originalität gerichtet (*authenticity*) und zur Sinnstiftung aufgerufen (*meaning*).

---

<sup>11</sup>Nach J. Rubin 1975: "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us", TESOL Quarterly 9, 41-50 (Übersetzung von Ch. Edelhoff).