

0.4 Handlungs- und erfahrungsorientierte Ansätze in der Lehrerfortbildung

Autofahren lernt man nicht dadurch, daß man viel über die Geschichte des Autos liest und sich in Fachzeitschriften anhand von Testberichten informiert. Weder die Mitgliedschaft in einem Automobilclub trägt dazu bei, noch regelmäßige Besuche auf dem Nürburgring. Autofahren lernt man dadurch, daß man sich in ein Auto setzt und, von einem Beifahrer betreut, mit dem Auto fährt. So banal ist

das. Gilt diese Banalität nicht auch für das Lehren von Fremdsprachen bzw. die Weiterentwicklung der Lehrfähigkeit? Hilft uns allein die Lektüre einer neuen Geschichte der deutschen Literatur, einer Arbeit zu neuen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik, der Rezensionen von Lehrwerken ein guter Lehrer oder eine bessere Lehrerin zu werden? Ebenso wenig hilft die Mitgliedschaft im Deutschlehrerverband, das Abonnement einer Fachzeitschrift, das Anhören von Referaten usw.

Lehren lernt man durch Lehren: *learning by doing*. Lehren heißt vor allem auch, Erfahrungen machen; diese Erfahrungen reflektieren und deuten, in Wissenssysteme einordnen, aus ihnen Konsequenzen ziehen; Entscheidungen für neue Handlungen fällen und damit neue Erfahrungen machen. Der Erfahrungskegel von Dale (Abbildung 1) zeigt, daß der Großteil unseres Erfahrungspotentials durch konkretes Handeln (Probehandeln, Selbsterfahrung, eben: *learning by doing*) zustande gekommen ist. Daneben spielen Beobachtung und Abstraktion/ Reflexion eine wichtige Rolle, sie sind jedoch immer bezogen auf diese antizipierten bzw. gemachten Erfahrungen.

Handlungs- und erfahrungsorientierte Ansätze in der Lehrerfortbildung haben aus diesen Einsichten Konsequenzen gezogen. Sie brechen bewußt mit der Dominanz von Formen klassischen Wissenstransfers zum Zweck der Professionalisierung von Lehrern (Vorlesung, Referat, Diskussion, erwartete Anwendung durch Lehrer). Gestützt unter anderem auch auf empirische Untersuchungen zu Lehrerentscheidungen (vgl. Kraak 1987) gehen sie davon aus, daß neue Verhaltensweisen und sie begleitende bzw. begründende Konzepte dann eine größere Chance haben, in professionelles Handeln integriert zu werden, wenn sie dem Lehrer subjektiv verfügbar sind. Fachdidaktisch erwünschte Handlungen verfügbar zu machen, erfordert zweierlei; nämlich, daß solche Handlungen als praktische Möglichkeit *bewußt* und soweit als möglich *erprobt* werden. Konsequenterweise bemüht sich diese Lehrerfortbildung darum, die TN vor allem solchen Lehr- und Lernsituationen auszusetzen, die strukturell die anvisierten Lehr- und Lernsituationen im Klassenzimmer abbilden bzw. simulieren, ohne sie jedoch zu replizieren. Denn Lehrer sind andere Lerner als die Lerner im Klassenzimmer.

Solch strukturelle Simulation in der Fortbildung kann z.B. die konsequente Verwendung der Zielsprache einschließen. So wie die Deutschlerner zumindest im fortgeschritteneren Unterricht erwarten, daß das gesamte Geschehen mit Hilfe der Zielsprache geregelt wird, so macht auch die teilnehmerorientierte Fortbildung ihre Lernangebote in der Regel in der Zielsprache und erwartet, daß sich die TN in allen Phasen eben der Zielsprache bedienen. Die Veranstaltungen wären demnach bemüht, (zumindest indirekt) der sprachlichen Weiterqualifikation bzw. Qualifikationserhaltung der Lehrer zu dienen. Die Seminare und Veranstaltungen ergänzen die klassischen Arrangements (Vorlesung bzw. Referat und Diskussion) um vier weitere:

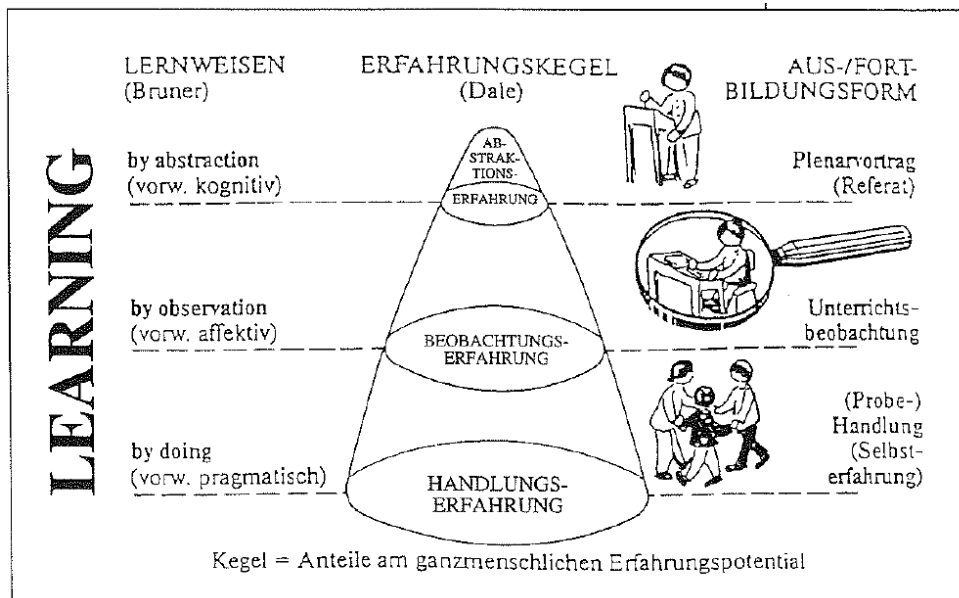


Abbildung 1:
Der Erfahrungskegel
von Dale (1969)

- 1 Arrangements, in denen die TN selbst neue Lernerfahrungen machen können, indem sie als Lernende handeln und so im Wege der *Selbsterfahrung* Lehr- und Lernkontexte untersuchen und erforschen;
- 2 Arrangements, in denen die TN Lehr- und Lernprozesse anderer Kollegen direkt *beobachten* und/oder mit Hilfe von Unterrichtsdokumenten untersuchen;
- 3 Arrangements, in denen Selbsterfahrungen und Beobachtungen auf dem Hintergrund der professionellen Praxis auf die ihnen zugrundeliegenden Annahmen über Sprache, Sprachlernen und Lehren befragt, *reflektiert* und *kritisiert* werden (seminarmethodisch ist in diesen Phasen oftmals der Ort für Theorievermittlung und theorieorientierte Nacharbeit);
- 4 Arrangements, in denen Anwendungen auf den anvisierten bzw. alltäglichen Unterricht erarbeitet werden, was etwa in Form von Unterrichtsskizzen und Bausteinen für zukünftigen Unterricht erfolgen kann.

Bezogen auf eine konkrete Fortbildungsveranstaltung könnte das so aussehen:

Schritt 1: Simulation/Erfahrung

Auf eine kurze Phase und eine Einführung in das Verfahren des Kennenlernens könnte eine Selbsterfahrung/Simulation folgen, in der die TN die Rolle ihrer Schüler übernehmen und der Fortbilder die Lehrerrolle einnimmt. Es ist ein Rollenspiel, das konsequent eine Weile gespielt werden kann; wobei sich "Lehrer" (Fortbilder) und "Lerner" (Lehrer) strikt an ihre Rollen halten müssen. Diese Situation des *Als-ob* erlaubt den Lehrern die Antizipation von Erfahrungen ihrer Schüler, sie erlaubt gleichzeitig die Erfahrungen als Lehrer, die ihnen der Fortbilder in seiner Rolle vorführt: die Lehrer tun, als ob sie Schüler wären, der Fortbilder tut, als ob er ein Lehrer wäre. Im Zentrum der neuen Erfahrungen steht der "Schüler"-Lehrer, der während seiner "Schüler"-Erfahrungen sich immer auch in der Lehrerrolle sieht und die Möglichkeit hat, sich mit dem "Lehrer"-Fortbilder zu identifizieren: "Wenn meine Schüler auch diese Erfahrungen machen können, die ich jetzt mache, möchte ich diese Lehrerrolle auch übernehmen."

Dabei ist wichtig, die *differentia specifica* der Fortbildungssituation gegenüber der Lernsituation im Klassenzimmer im Auge zu behalten. Lehrer sind selbstverständlich *andere* Lernende als ihre Schüler und Studenten. Daraus ergibt sich z.B., daß die für die Simulation angebotenen Inhalte und/oder Aufgabenstellungen in der Regel nicht solche sein können, die sich im Unterricht einfach reproduzieren lassen. Die simulierten Lernprozesse müssen vielmehr den sprachlichen und intellektuellen Voraussetzungen der Lehrer entsprechen und ihre Problemlösungsstrategien mobilisieren. Das könnte z.B. bedeuten, daß sich die Lehrer in einer solchen Phase mit einem Gedicht von Hölderlin auseinandersetzen oder einen wissenschaftlichen Aufsatz unter Anleitung des Fortbilders bearbeiten – beides Texte, die sie im Unterricht wahrscheinlich nie einsetzen werden. Oder: Aufgaben etwa zum Hörverstehen auf der Grundstufe würden mit den Lehrern nicht als Hörübung simuliert, sondern in Hinblick auf ihre Inszenierung im Interaktionsgeschehen und/oder ihre Konstruktion als Aufgabe im Kontext einer längeren Lehr-/Lernsequenz. Wird die angesprochene Differenz ignoriert und werden die Ziele der Simulation nicht verdeutlicht, können die Lehrer sich leicht (und zu Recht) entmündigt fühlen.

Schritt 2: Reflexion

Dieser Simulation muß eine Phase des Nachdenkens und der Analyse folgen: Die gemachten Erfahrungen und die Inszenierung durch den Fortbilder/ Lehrer werden zunächst im Detail rekonstruiert und diskutiert, das Vorgehen wird begründet und kritisch betrachtet. Es wird versucht, die Einzelerfahrungen zu verallgemeinern und in Wissenssysteme einzuordnen.

Schritt 3: Theorie-Injektion und Vertiefung

Hier kann sich nun eine Phase der Theorie-Injektion anschließen. Simulation und Reflexion haben Fragen aufgeworfen und dürften die Aufnahmebereitschaft hergestellt haben. Verschiedene Formen sind hier denkbar: Ein kurzes, an den Fragen der Lehrer orientiertes Referat (möglicherweise gestützt durch Schaubilder, Übersichten, Zusammenfassungen usw.), aufgabengesteuerte Les- und Arbeitsphasen als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, etwa in Form einer Leserallye (siehe → 20.4 Methoden der Seminargestaltung). Für die Vertiefung und das Durcharbeiten ist sicher Gruppenarbeit sinnvoll, aber auch Plenumsdiskussionen sind wichtig, in die sich der Fortbilder einschalten kann.

Schritt 4: Anwendung

Simulation, Reflexion und Anwendung gehören in diesem Fortbildungskonzept zusammen. Anwendung heißt jetzt, mit den gemachten und reflektierten Erfahrungen etwas tun, etwas Konkretes erarbeiten. Dies dürfte am besten in Kleingruppen einzulösen sein. Anwendung kann selbstverständlich im Seminar nur im Sinne von antizipiertem Unterricht, also durch Planung oder durch Formen von *mikro-teaching* (siehe → 20.6 Mikro-Teaching) erfolgen. Es wurde schon oben darauf hingewiesen: Der Fortbilder kann die Lernerrolle simulieren, er ist aber nicht der Lerner. Der Lehrer kann die Schülerrolle simulieren, aber er ist der Lehrer, der die Konsequenzen aus der Simulationserfahrung ziehen muß, indem er z.B. Unterrichtsvorschläge und -materialien in Zusammenarbeit mit seinen Kollegen entwickelt.

Das Reizvolle und zugleich Herausfordernde solcher Arrangements liegt in der Varianz der Rollen, in denen sowohl Fortbilder als auch TN handeln, sowie in den besonderen Beziehungen, die sich aus den Rollen ergeben und denen besondere Interaktionsformen und Handlungsmöglichkeiten zuzuordnen sind.

FORTBILDER als EXPERTE	ERWERB neuer Kenntnisse	LEHRER als KONSUMENT
FORTBILDER als BETREUER	ERWEITERN vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten	LEHRER als PROFI
FORTBILDER als KATALYSATOR	SUCHEN/ENTWICKELN neuer Kenntnisse ERPROBEN neuer Fertigkeiten und Handlungsalternativen	LEHRER als PROBLEMLÖSER

Abbildung 2

Abbildung 2 stellt diese Zusammenhänge dar. Die klassische Rolle des Fortbilders als Experten, d.h. als Vermittler bestimmter Aspekte fachdidaktischen Wissens, ist nicht aufgegeben, sondern aufgehoben in größeren Lernzusammenhängen, die von aktivem Verhalten der TN bestimmt sind. In solchen Phasen ist der Fortbilder lediglich Katalysator für Versuche der TN, Aufgaben zu bearbeiten, Probleme zu lösen und Unterrichtsentwürfe zu entwickeln. Aus den Verhaltensanforderungen der verschiedenen Rollen lassen sich Qualifikationsprofile für Fortbilder ableiten, die zumindest vier Kompetenz- und Wissensbereiche umfassen (siehe → 20.10 Profile und Qualifikationen eines Fortbilders/einer Fortbilderin):

- 1 fachdidaktische Kompetenz,
- 2 Vermittlungskompetenz (methodische Kompetenz),
- 3 soziale Kompetenz,
- 4 Erfahrungswissen (Unterrichtserfahrung, Erfahrung in der Erwachsenenbildung).

Überhaupt ist das oben skizzierte Konzept einer Fortbildungsveranstaltung repräsentativ für die Konzeption kontinuierlicher Fortbildung, und so wird sie auch von Vertretern handlungs- und erfahrungsorientierter Ansätze verstanden. Eine erste Veranstaltung folgt der beschriebenen Abfolge von Handlungserfahrung durch Simulation, Reflexion

und Anwendung. Die Lehrer erproben dann die in der Anwendungsphase erarbeiteten Pläne und Materialien in ihrem Unterricht. Die gemachten Erfahrungen wiederum geben das Material für die Folgeveranstaltung ab. Hier wird untersucht: Was ging wie geplant? Wo gab es Schwierigkeiten? Woran könnte es gelegen haben? Aufbauend auf diesen Erfahrungen und Diskussionen von Erfahrungen wird neu geplant, können weitere Simulationen/ Erfahrungen stattfinden und die Fortbildung reorganisiert werden. Das folgende Schaubild verdeutlicht die Abfolge der Schritte und den Übergang in den Unterricht. Ein anschauliches Beispiel bietet ferner 6.2.1 Kommunikative Aufgaben.

Einen besonderen Typus handlungs- und erfahrungsorientierter Lehrerfortbildung stellen die Seminare "Erlebte Landeskunde" dar, welche Prinzipien und Verfahren der Projektdidaktik auf die Lehrerfortbildung anwenden und es den Lehrern ermöglichen, selbst forschen zu lernen und das neu Gelernte für den eigenen Unterricht weiterzudenken

Eine systematische, von wissenschaftlicher Begleitung kritisch gestützte Evaluation handlungs- und erfahrungsorientierter Lehrerfortbildung steht noch aus. Dieses Desiderat kennzeichnet sowohl die Fortbildungsprozesse selbst als auch deren Transferwirkung auf den fremdsprachlichen Unterricht. Erste Evaluationsansätze etwa im Kontext des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, die auf Lehrerbefragungen und strukturierten Einzelinterviews basieren, lassen folgende Tendenz erkennen: Die Lernchancen, selbst als Lernende und "Forscher" handeln zu können, werden für die professionelle Entwicklung, die didaktisch-methodische und zielsprachliche Kompetenz, als subjektiv gewinnbringend bewertet (vgl. Edelhoff 1989; 1992; Edelhoff und Morrow 1990; Schocker-Ditfurth 1992, S.260 ff); dagegen fällt die Einschätzung der Transfermöglichkeiten eher skeptisch und kritisch aus. Umsetzungen, so ein oft wiederkehrendes Argument, würden vor allem durch die Anforderungen des Alltags, die Vereinzelung des Lehrers im Kollegium und die mangelnde Unterstützung von seiten der Institution und der Fachschaft gefährdet oder gar verhindert.

Auch die handlungs- und erfahrungsorientierte Lehrerfortbildung, selbst wenn sie den Handlungsraum für TN im Fortbildungsseminar wesentlich erweitert hat - und daran kann kein Zweifel bestehen - ist bisher eine Antwort darauf schuldig geblieben, wie der erweiterte Handlungsraum sich in einen erweiterten Spielraum und eine Bewegungsfreiheit zum Lernen für diejenigen umsetzt, um deren willen Fortbildung betrieben wird, nämlich für die Lerner. Die Frage nach dem Transfer wartet weiterhin auf überzeugende Antworten. Sie ist unter anderem deshalb schwer zu beantworten,

hen, entwickelt und den Handlungskontext der Fachgruppe und der Schule von Anfang an mitbedenkt. Obwohl sie in der Fortbildung vielfältige Kooperationsmöglichkeiten anbietet und Erfahrungen in variablen Sozialformen ermöglicht, bleibt sie, was die Umsetzung der Lernerfahrungen betrifft, auf den einzelnen Lehrer gerichtet. Kurz, ihr fehlt eine institutionelle und systemische Orientierung. Diesem Manko versucht die zweite Tendenz abzuhelpen.

Abbildung 3:
Das SERA-Modell

