

Nenniger, Peter

'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 1, S. 19-22



Quellenangabe/ Reference:

Nenniger, Peter: 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 1, S. 19-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130654 - DOI: 10.25656/01:13065

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130654>

<https://doi.org/10.25656/01:13065>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

'ABHOLEN' - EIN DIDAKTISCHES PRINZIP DER LEHRERFORTBILDUNG?

Grenzen der Erfassbarkeit von Fortbildungsbedürfnissen

Peter Nenniger

1. Einführung: Adressatenorientierte Lehrerfortbildung

Obwohl Lehrerfortbildung schon auf eine beachtliche Tradition zurückblicken kann, wird ihr augenblicklicher Stand meist als "noch unzureichend" eingeschätzt; zugleich sehen jedoch fast alle Beteiligten in der derzeitigen Situation eine grosse Chance, durch Fortbildung Defizite der Lehrerausbildung abbauen zu können, um so zu tragfähigeren Grundlagen für eine Bewältigung der eingeleiteten Reformen des Bildungswesens zu gelangen (z.B. WEIBEL (1979)). In der Diskussion um unterschiedliche Lehrerfortbildungskonzeptionen werden einem adressatenorientierten Ansatz von vorneherein die meisten Vorteile zugesprochen; dies mit der Begründung, dass "wirkliche" Fortbildungsbedürfnisse nur unmittelbar bei den Fortbildungssubjekten - also den Lehrern - erfahren werden könnten. Die diesem Ansatz zugrundeliegenden Voraussetzungen - dass derartige Bedürfnisse bei den Lehrern auch korrekt erfassbar seien und dass eine derart erfasste Bedürfnislage in ein Fortbildungscurriculum übertragen werden könne - erscheinen dabei so selbstverständlich, dass sie oft nicht einmal als diskussionswürdig anerkannt werden. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Annahmen gemacht werden, erstaunt insofern, als in vielen anderen Bereichen (z.B. Meinungsforschung, Marktanalyse) solchen Befragungsergebnissen einige Skepsis entgegengebracht wird, und es doch eigentlich schon um ein bedürfnisgerechtes Fortbildungscurriculum gewährleisten zu können - geradezu notwendig erscheinen müsste, die Gültigkeit dieser für adressatenorientierte Lehrerfortbildung geradezu unabdingbaren Voraussetzungen zu überprüfen. Deshalb soll in der Folge einmal untersucht werden, inwieweit Fortbildungsbedürfnisse bei den Adressaten überhaupt erfassbar sind, und welche Forderungen sich daraus an die Planung, Organisation und Realisierung adressatenorientierter Lehrerfortbildung ergeben.

2. Voraussetzungen: Erfassbarkeit von Fortbildungsbedürfnissen

Zwei Gelegenheiten werden in der Hauptsache genutzt, um Fortbildungsbedürfnisse zu erfassen: zum einen die Rückmeldungen der Teilnehmer am Ende einer Fortbildungsveranstaltung, zum zweiten die Ergebnisse aus mehr oder weniger systematisch geplanten Umfragen zur Fortbildungsthematik.

Im Hinblick auf diese beiden Befragungsquellen sollen zwei Untersuchungsansätze dargestellt werden, die in ihrer Anlage geeignet erscheinen, aufzuzeigen, in welcher Weise und mit welchem Ergebnis Lehrerfortbildungsbedürfnisse erfassbar sind: zur ersten Befragungsquelle eine Untersuchung von BECKER (1983), zur zweiten einige Ergebnisse aus einem unlängst abgeschlossenen Forschungsprojekt von EIGLER & NENNIGER (1983).

BECKER analysiert Möglichkeiten der veranstellungstintegrierten Erfassung von Fortbildungsbedürfnissen aus den Fortbildungserfahrungen der Teilnehmer. Dabei vertritt er die These, dass die

in den Veranstaltungen direkt zu gewinnenden Informationen nicht nur unmittelbar für die laufende Fortbildungsveranstaltung von Nutzen seien, sondern zusätzlich einen Erfahrungswert für jede weitere adressatenspezifische Planung darstellten.

Inwieweit lässt sich diese These empirisch belegen ? Nach BECKERS Erfahrungen scheinen sich Erhebungsverfahren zur veranstaltungsinternen Steuerung dann zu bewähren, wenn die eingesetzten Befragungen von den Teilnehmern unmittelbar als Teil ihrer Veranstaltung wahrgenommen werden können, d.h. wenn sie direkt auf die laufende Veranstaltung bezogen sind und entweder eine wahrnehmbare Funktion im laufenden Lehr-Lern-Prozess erfüllen oder aber bei Teilnehmern und Veranstalter Reflexionen über abgelaufene Lehr-Lern-Prozesse anregen.

Schlussauswertungen, Nachbereitungen oder Meinungsbilder von Veranstaltungen haben nur dann einen Informationswert, wenn die Erhebungsverfahren besonders sorgfältig dahingehend begründet worden sind, dass Vorgang und Zweck der Befragung den Teilnehmern unmittelbar einleuchtet; solche retrospektive Adressatenbefragungen haben sich insofern für die Vorausplanung von Veranstaltungen bewährt, als im allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass die danach konzipierten Themen bei den Teilnehmern tatsächlich auf Resonanz stoßen und sich während der Veranstaltung eine höhere Beteiligung zeigt. Zudem scheint sich bei 6 - 8 Veranstaltungen gleicher Thematik pro Halbjahr ein repräsentatives Bild der Bedürfnisse aus den erfassten Informationen herauszuschälen, das auch Korrekturen in Organisation und Darbietung von laufenden Veranstaltungen erlaubt.

Fazit: Auf eine konkrete und durchgearbeitete Thematik bezogen erreichen Lehreräußerungen in veranstaltungsintegrierten Befragungen ein qualitatives Niveau, das den Anforderungen entsprechend themenbezogener Planung, Organisation und Realisierung adressatenorientierter Fortbildung entspricht.

Im Projekt "Lehrerfortbildungsinteressen" analysieren EIGLER & NENNIGER Möglichkeiten einer veranstaltungsunabhängigen Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen. Entsprechend gilt es hier, bei einer repräsentativen Stichprobe von Adressaten eine repräsentative Stichprobe von Fortbildungsinteressen zu erfassen. Dabei wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Fortbildungsbedürfnisse nicht direkt, sondern erst in einer elaborierten Form - als sich herauskristallisierende Fortbildungsinteressen - für den Adressaten artikulierbar und damit für den Fortbildner erfassbar seien. Deshalb müsse bei einer derartigen Untersuchung für jeden Befragten zuerst einmal Gelegenheit geschaffen werden, in einer Reflexionsphase seine zunächst mehr diffus-unbestimmten Bedürfnisse in klarer umrissene und damit erst richtig formulierbare Interessen zu überführen.

Inwiefern lässt sich diese Hypothese empirisch absichern ? Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Auf dem Hintergrund einer Auswahl von vorab zugesandten kurzen Anreiztexten, die zu einer Auseinandersetzung mit der darin enthaltenen erziehungswissenschaftlichen Thematik provozieren sollten, lässt sich aus einem darauf folgenden Interview eine Interessenstruktur gewinnen, die sogar Präzisierungen zulässt, wenn den Befragten entsprechende Antwortmöglichkeiten eröffnet worden waren. Bei einer Berücksichtigung weiterer, nurmehr sehr all-

gemeine Bereiche von Lehrerfortbildung beinhaltender Kategorien, lässt sich das Gewicht erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Orientierung von Lehrern an ihrer Fortbildung abschätzen. Werden allerdings auch Nennungen von konkreten Themen für einzelne Bereiche von Lehrerfortbildung und ihre Verflechtung mit den vorgegebenen erziehungswissenschaftlichen Themen berücksichtigt, so zerfällt die Interessenstruktur sehr schnell in Richtung idiosynkratischer Muster von Interessen einzelner Lehrer. Bei einer inhaltlich-qualitativen Analyse dieser Nennungen und der darin enthaltenen Vorschläge zur Fortbildung wird aber auch deutlich, dass dabei meistens nur im Interview vorgegebene allgemeine Kategorien (Bereiche der Lehrerfortbildung) wiederholt und eigenständige Äusserungen nur auf relativ unspezifischem, allgemeinem Niveau gemacht wurden.

Fazit: Den Ergebnissen dieser veranstaltungsunabhängigen Befragung ist wiederum zu entnehmen, dass Lehrer nach einer Auseinandersetzung mit einem Themenbereich sehr wohl in der Lage sind, in diesem Rahmen ihre Fortbildungsbedürfnisse als Interessen zu artikulieren; ebenso geht allerdings daraus hervor, dass ihnen eine über die interessensspezifische Kategorisierung hinausgehende Konkretisierung ihrer Bedürfnislage nur schwer gelingt.

Nimmt man die Ergebnisse beider kurz skizzierten Untersuchungen zusammen, dann scheint die Grundfrage einer adressatenorientierten Lehrerfortbildung in erster Linie darin zu liegen, wie der sich offensichtlich nicht spontan vollziehende Prozess der Konkretisierung von Fragestellungen angeregt und unterstützt werden kann, um die Lehrer selbst in die Lage zu versetzen, konkrete Fragestellungen in der Weise zu erarbeiten bzw. mitzuerarbeiten, dass es ihnen dann möglich wird, sich mit Fragestellungen von so angebotenen thematischen Fortbildungsveranstaltungen zu identifizieren.

3. Didaktische Prinzipien adressatenorientierter Lehrerfortbildung

Welche Forderungen zeichnen sich daraus an eine Konzeptualisierung adressatenorientierter Lehrerfortbildung ab ?

Auf der einen Seite muss berücksichtigt werden:

Lehrer wünschen erkennbare Spielräume für eigene Beteiligung an ihrer Fortbildung; sie sehen sich aber meist nicht in der Lage, solche Spielräume unvermittelt zur Artikulation ihrer Bedürfnisse als konkretisierte Interessen zu nützen. Vermutlich erwarten sie, ihre Bedürfnisse in der Fortbildung selbst zu interessierenden Fragestellungen konkretisieren zu können, um sie dann - falls sie ihnen noch sinnvoll erscheinen - im Detail weiterzuverfolgen; oder negativ gewendet: sie befürchten möglicherweise, sich mit Fragestellungen beschäftigen zu sollen, die sie selbst nicht als bedeutsam oder sinnvoll einzuschätzen vermögen. Auf der andern Seite aber ebenso:

Lehrerfortbildner - ob mit Planung, Organisation oder Durchführung von Fortbildung beschäftigt - stehen vor einem teilweise komplementären Problem. Für sie stellt sich die Frage, ob ein Thema bei den Adressaten "ankommen" wird; ob der zu vermittelnde Inhalt im Verlaufe der Fortbildung aufgenommen, möglicherweise weiterverfolgt oder gar in Praxis umgesetzt wird.

Auf beiden Seiten zeigt sich also:

Lehrerfortbildung kann nicht unvermittelt erfolgen; eine je einseitige Orientierung als Vorbereitung für Fortbildung genügt offenbar nicht. Es bedarf zusätzlich einer gegenseitig vermittelnden Auseinandersetzung, in der sich dann Adressatenorientierung für Lehrer und Lehrerbildner schon selbst als ein Stück Lehrerfortbildung erweist. Adressatenorientierte Lehrerfortbildung - verstanden als Vermittlung zwischen teilnehmendem Lehren und mitgestaltendem Lernen - ist so verwiesen auf ein "Abholen" von Lernern durch die Lehrer und ein "Sich-Hinbegeben" von Lernern zu den Lehrern: Weder lassen sich Lehrer als Fortbildungssubjekte mit Lern-Erfahrung auf einen vorbestimmten Weg hindrängen - sie müssen abgeholt und über die gemeinsam zu bewältigende Lernstrecke orientiert werden -, noch können Fortbildungsteilnehmer, selbst wenn sie die zu verfolgende Richtung zu erkennen glauben, einfach losstürmen ohne sich vorher Orientierungsmittel und Hinweise auf die Beschaffenheit des einzuschlagenden Weges besorgt zu haben. Beide müssen sich hinbegeben zum "point de rencontre" und bereit sein, sich abholen und über den Lernweg orientieren zu lassen, um so die Begehrbarkeit bestimmter Strecken erst für sich abschätzen zu können.

Demnach kann Adressatenorientierung offenbar nicht einfach Orientierung an Bedürfnissen von Betroffenen sein. Dazu reichen die Voraussetzungen auf beiden Seiten nicht aus; weder können die Fortzubildenden unmittelbar konkrete Interessen artikulieren noch die Fortbildner unmittelbar solche Interessen treffende Angebote entwickeln und erst noch praktisch realisieren. Adressatenorientierte Lehrerfortbildung könnte aber bedeuten, zum einen bei jeder Konzeptualisierung von Fortbildung darauf zu achten, welche thematischen Bereiche auf Resonanz bei den Lehrern stossen, wie von verschiedenen Angeboten Beziehungen zu vermutlich im Zentrum der Lehrerinteressen stehenden Themen hergestellt werden können, zum andern aber gleichzeitig zu bedenken, dass die Wahl eines Fortbildungsthemas durch einen Teilnehmer noch relativ wenig über seine konkreten Interessen und Erwartungen besagt und ihm deshalb - insbesondere in der Eröffnungsphase einer Veranstaltung - Spielräume zu eröffnen sind, die eine Beteiligung an der Konkretisierung und Herausarbeitung der zu bearbeitenden Thematik ermöglichen.

Ansätze dazu sind vorhanden (z.B. AREGGER, FLECHSIG, FREY & LATTMANN (1975)); bei ihrer Realisierung zeigt sich allerdings zusätzlich, dass Adressatenorientierung nicht bloss technologisch - d.h. ohne Rückwirkungen auf den gesamten Prozess der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen - verstanden werden kann.

LITERATUR

AREGGER, K., FLECHSIG, K.-H., FREY, K., LATTMANN, U.P.; *Lehrerbildung für die Schulreform*, Bern 1975 / BECKER, F.-J.E; *Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen*; in: *Unterrichtswissenschaft* 1983, 3, 264-275 / EIGLER, G., NENNIGER, P. *Möglichkeiten und Grenzen einer Interessenorientierten Lehrerfortbildung*; in: *Unterrichtswissenschaft* 1983, 3, 227-243 / WEIBEL, W.; *Lehrerfortbildung - Variante CH*, Zürich/Aarau 1979

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 2
NUMMER 1

FEBRUAR 1984

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> Zum vorliegenden Heft: Den Lerner und Leser abholen	2
Bildungsforschung/ Bildungspraxis	<i>Peter Füglistner</i> 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip <i>Peter Nenniger</i> 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?	3 19
Verbandsmitteilungen	Jahresbericht des Präsidenten Protokoll der Jahresversammlung 1983 Jahresrechnung 1983 / Budget 1984 Kurskalender 1984	23 25 26 28
Kursberichte	<i>Gregor Wieland</i> Impulse für einen praxisorientierten Mathematikunterricht <i>Regine Born</i> Praxisberatung - Ein Erfahrungsbericht aus einem Kurs	29 30
Kursvorschau	<i>Hans Brühweiler</i> Umwelterziehung - Oekopädagogik	31
EDK-Mitteilungen	Ziel, Zweck und Organisation der EDK Die EDK und die schweizerische Lehrerbildung Fragen zum Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I" Organigramm: Ausschuss Lehrerbildung	33 34 35 36
Das Kurzportrait	<i>Hans Jakob Streiff</i> Das Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich	37
Buchbesprechungen	PAPERT, S.: Mindstorms-Kinder, Computer und Neues Lernen Struwelpeter und Antistruwelpeter Martin WAGENSCHNIG - ein "exemplarischer" Abholer	41 43 45
Aus der Praxis - für die Praxis	Arbeitsunterlage zum Genetischen Lehren und zur didaktischen Frage	46
Gratulation	Zum 80. Geburtstag von Paul Schäfer	48
Aufruf zur Vernehmlassung	Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I"	48