

Jean-Pol Martin

# Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept (1989)<sup>1</sup>

Auf ihrer Frühjahrskonferenz im März 1988 waren sich die führenden Fremdsprachendidaktiker, die sich in Gießen unter der Fragestellung *Fortschritt* und *Fortschritte im Fremdsprachenunterricht* versammelt hatten<sup>2</sup>, einig: die in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse werden von der Praxis unzureichend rezipiert. Als Abhilfe empfahlen sie, wie es Herbert Christ seit 1985 wiederholt getan hatte<sup>3</sup>, man solle die Fortbildungsaktivitäten intensivieren und teilweise neu organisieren. Im folgenden wird ein Fortbildungskonzept vorgestellt, das ergänzend zu den bereits bestehenden Strukturen zu einer Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Hochschule beitragen könnte.

## 1 Zur Kommunikation zwischen Wissenschaft und Schule

Der Informationsfluß zwischen der Forschung und der Praxis läuft in beiden Richtungen zäh. Nicht nur die in der Wissenschaft erzielten Fortschritte werden von der Schule unzureichend rezipiert, sondern umgekehrt auch die in der Praxis entstehenden Neuerungen werden von der Forschung nur zögernd wahrgenommen und aufgearbeitet.

### 1.1 Die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Schule

Aus der Sicht der Wissenschaftler werden die Ergebnisse ihrer Anstrengungen von der Praxis zu wenig beachtet. So meint J.-P. Timm: „Viele Erkenntnisse wissenschaftlicher Reflexion und Forschung, z.B. aus den Bereichen Textlinguistik, Dialogforschung, Zweitsprachenerwerbsforschung, Lernzielbestimmung und objektivierte Leistungsmessung, wurden kaum zur Kenntnis genommen.“<sup>4</sup> Ähnlich urteilt G. Zimmermann: „Der Abstand zwischen dem beschleunigt anwachsenden wissenschaftlichen Wissen (das sich gegenwärtig in 5 Jahren verdoppelt) und dem in der Schule bekannten vergrößert sich rapide.“<sup>5</sup> Als Konsequenz dieser mangelhaften Aufnahme ihrer Erkenntnisse meinen die Wissenschaftler, daß die Praxis erhebliche Defizite aufweist. So Freudenstein: „Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts fällt hinter den Erkenntnisstand der fremdsprachendidaktischen Forschung weit zurück.“<sup>6</sup> Und H. Sauer: „Den beachtlichen forscherschen Anstrengungen und Fortschritten in den siebziger und achtziger Jahren (Veröffentlichungen, Kongresse) steht keine gleichwertige Verbesserung der Praxis gegenüber (...)“<sup>7</sup> H. Rück erkennt, daß die wissenschaftliche Diskussion die Praxis über die Lehrwerke und sonstigen Lehrmaterialien erreicht, fragt sich jedoch, ob über kosmetische Neugestaltungen hinaus die Unterrichtsrealität auf breiter Ebene grundsätzlich verändert wird.<sup>8</sup> Über den tatsächlichen Stand der Praxis können eigentlich nur Vermutungen angestellt werden, denn neuere umfangreiche Untersuchungen zu diesem Aspekt liegen gegenwärtig nicht vor.<sup>9</sup> Aufgrund meiner Erfahrungen in Fortbildungsveranstaltungen neige ich dazu, ein lang-

<sup>1</sup> Erstpublikation in Kleinschmidt, E. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis, Tübingen 1989, S. 389 - 400.

<sup>2</sup> Vgl. Bausch et al. 1988.

<sup>3</sup> Vgl. u.a. Christ 1985, Bausch et al. 1987.

<sup>4</sup> Timm 1988, 153.

<sup>5</sup> Zimmermann 1988, 153.

<sup>6</sup> Freudenstein 1988, 54.

<sup>7</sup> Sauer 1988, 111.

<sup>8</sup> Vgl. Rück 1988, 113.

<sup>9</sup> Vgl. Legutke 1989, 82.

sames, aber stetiges Aufnehmen von aus der Wissenschaft stammenden Erkenntnissen durch die Praxis anzunehmen. Ob die Veränderungen gründlich und radikal genug sind, bleibt dahingestellt. Sicher ist, daß der Informationsfluß von der Wissenschaft zur Praxis beschleunigt und qualitativ verbessert werden muß.

## 1.2 Die Rezeption der in der Praxis erzielten Fortschritte durch die Wissenschaft

Daß Fortschritte aus der Praxis heraus erzielt werden, erkennen auch die Wissenschaftler. J.-P. Timm ist der Ansicht, daß „der Fremdsprachenunterricht sich immer wieder auch direkt aus der Praxis heraus, einzig auf Grund der produktiven Intuition begabter Lehrer, weiterentwickeln kann“<sup>10</sup>, und Doyé bemerkt, daß „die Praxis auf Gebieten Fortschritte gemacht [hat], die von der Wissenschaft nicht bearbeitet worden sind.“<sup>11</sup>

Wie werden aber diese in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse von der Forschung aufgegriffen und aufgearbeitet? Es scheint, daß die Wissenschaft die in der Schule erzielten Fortschritte ebenfalls nur mit Verzögerung wahrnimmt. Dies trifft insbesondere zu für die von Praktikern seit Jahrzehnten in der Tradition der Reformpädagogik immer wieder ausgehenden Versuche, schülerzentrierte, handlungsorientierte Verfahren zu entwickeln und zu verbreiten. Bereits seit Mitte der siebziger Jahre liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die den stark optimierenden Charakter handlungsorientierter Methoden unter Beweis stellen, auch wenn es sich jeweils nur um Einzelstudien handelt, denen man also leicht den Vorwurf der Nichtrepräsentativität machen kann<sup>12</sup>. Als ein Beispiel möchte ich die Arbeit von F. Kaufmann nennen<sup>13</sup>. Im Schuljahr 1974/75 hat er das achtmonatige Experiment eines schülergeleiteten Unterrichts durchgeführt und mit überzeugenden Ergebnissen abgeschlossen. Er hat aufgezeigt, daß durch die Abgabe eines Großteils der Verantwortung für die Erarbeitung des Stoffes an die Schüler eine Reihe von akuten Problemen des Fremdsprachenunterrichts gelöst werden können, wie z.B. die Frage des Redeanteils der Lerner oder die Frage der Authentizität der Kommunikation. Mit Recht durfte Kaufmann auf Interesse und Unterstützung von seiten der Wissenschaft hoffen: „Es wäre wünschenswert, daß künftig ähnliche Versuche wenigstens teilweise wissenschaftlich begleitet werden könnten, indem gewisse Aspekte des Unterrichtsgeschehens einer genauen Analyse unterzogen würden.“<sup>14</sup> Obwohl sein Versuch aus heutiger Sicht als bahnbrechend bezeichnet werden darf, blieb sein Appell ohne Widerhall.<sup>15</sup> Er bekam nicht die Möglichkeit, sein Experiment mit wissenschaftlicher Begleitung zu replizieren, und die von ihm z.T. beantworteten Fragen werden in Forschung und Praxis nach wie vor als ungelöst gehandelt.

## 1.3 Die Ursachen der Kommunikationshemmnisse

Warum werden Fortschritte der Praxis von der Wissenschaft mangelhaft rezipiert? Die strukturelle Abkoppelung der beiden Bereiche - Schule hier, Forschung dort - bewirkt, daß die Wissenschaft in

---

<sup>10</sup> Timm 1988, 133.

<sup>11</sup> Doyé 1988, 40.

<sup>12</sup> Vgl. die Beschreibung und Aufarbeitung dieser Ansätze in Legutke 1988, 185ff.

<sup>13</sup> Kaufmann 1977

<sup>14</sup> ders., 114.

<sup>15</sup> Ich selbst wurde durch die Lektüre von Legutke 1988, 192f., auf Kaufmann hingewiesen. Zu Kaufmanns Rezeption stellt er fest: „Wenn Didaktiker kommunikativer Provenienz auf Kaufmanns ermutigend radikales Projekt Bezug nahmen, so taten sie das, um auf Öffnungstendenzen der fachdidaktischen Diskussion in Richtung auf mehr schülerorientierte Methoden des Fremdsprachenlernens hinzuweisen (...) oder um festzustellen, daß Lernen in Freiheit der einzige deutschsprachige Versuch geblieben ist, die Ansätze von Rogers und Cohn fachdidaktisch umzusetzen (...) Überzeugende Folgemodelle, die über die konzeptionelle Ebene hinaus unterrichtspraktisch erprobt und ausgewertet wurden, hat die Fachdidaktik, soweit mir bekannt ist, nur in ganz wenigen Ausnahmen zu bieten.“ (Legutke 1988, 193f.).

einen quasi autonomen Diskurs verstrickt ist. Ihr bleiben wenig Kapazitäten frei, um die an den Schulen stattfindenden Veränderungen wahrzunehmen und in die eigene Diskussion zu integrieren. Diese Situation wird dadurch verschärft, daß - aus Gründen, die hier nicht erörtert werden können - unter den Fachdidaktikern wenig Methodiker zu finden sind. Wenn man ferner daran erinnert, daß es kaum Forscher gibt, die regelmäßig an der Schule unterrichten, so wird die Wahrnehmungssperre noch verständlicher: da die Wissenschaftler die in der Praxis stets auftretenden Probleme nicht aus eigener Erfahrung im Alltag erleben, verlieren sie die Sensibilität für Problemlösungen, die unter dem Leidensdruck der Praxis entstehen. Nun sind diese Problemlösungen meist von hoher Relevanz und müßten von den Forschern unbedingt aufgegriffen werden, wenn sie den Kontakt zu ihren Abnehmern nicht gänzlich verlieren wollen.

Diese Analyse liefert auch einen Teil der Antworten auf die nächste Frage: Warum werden Erkenntnisse der Wissenschaft von der Praxis unzureichend wahrgenommen? Nach J.-P. Timm hat die Fachdidaktik den Lehrem „immer wieder theoretisch plausible, praktisch jedoch zu wenig reflektierte und in ihrer Verbindlichkeit unklare Empfehlungen vorgesetzt (...)“<sup>16</sup>. Ähnlich zeigt Zimmermann Verständnis für die Zurückhaltung der Praktiker: Aus deren Sicht sei die Wissenschaft zu theoretisch und „zu wenig verständlich; die Hochschule verstehe sich als Belehrungsinstanz, nicht aber als Kooperator, der von der Praxis lernen müsse, wenn er sinnvoll für sie arbeiten wolle.“<sup>17</sup> Nach Zimmermann führt es zu „Oben-Unten-Problemen ; die Lehrer werden unwillig, Ratschläge vom ‘grünen Tisch’ anzunehmen, zumal sich die ‘Erkenntnisse’ der Wissenschaft mitunter als Irrwege erwiesen haben (...)“<sup>18</sup>.

Zusätzlich zu den hier beschriebenen strukturellen Gründen für die Kommunikationshemmnisse zwischen Wissenschaft und Schule besteht seit nun bald zehn Jahren eine konjunkturelle Ursache, nämlich der Einstellungsstopp für junge Lehrer an den Schulen. Das von ihnen an den Hochschulen neuerworbene, aktuelle Wissen findet keinen Zugang in die Praxis. Auf diesen Umstand hat H. Christ mit Nachdruck hingewiesen: „Was sich hier abzeichnet, ist eine allmähliche ‘Vergreisung’ der Lehrkörper und ein Ausbleiben des Nachzugs jüngerer Kräfte. Der traditionelle Kreislauf ist also gestört: Der Wandel wird erschwert, der Zufluß neuer Ideen gestoppt.“<sup>19</sup>

## 1.4 Die Auswirkungen der Kommunikationshemmnisse

Die mangelnde Berücksichtigung der in der Praxis erzielten Fortschritte durch die Forschung führt insbesondere zu folgenden Inadäquatheiten:

- Wenn die Forschung sich mit Aspekten befaßt, die von der Realität abgehoben sind, läuft sie Gefahr, daß ihre Ergebnisse wertlos werden. Die mangelnde Berücksichtigung der Praxis führt also zu einer Minderung der Qualität der Forschung selbst.
- Weil die Forschung von der Praxis abgehoben ist, liefert sie Produkte, deren Brauchbarkeit gering ist. Deshalb wenden sich die Praktiker von der Wissenschaft ab. Darauf reagiert die Wissenschaft mit Schuldzuweisung, und es entsteht eine negative Spirale der Abkapselung und gegenseitigen Nicht-Beachtung.
- Weil die Forschung die Fortschritte der Praxis nur eingeschränkt wahrnimmt, vernachlässigt sie eine ihrer wichtigsten Funktionen, nämlich die Verbreitung der in diesem Bereich entstandenen Innovationen. Die Praktiker selbst verfügen nicht über die finanziellen Ressourcen, den institutionellen Apparat und das fachliche Prestige, die notwendig sind, um Neuerungen bekannt zu machen und durchzusetzen.

---

<sup>16</sup> Timm 1988, 133.

<sup>17</sup> Zimmermann 1988, 153

<sup>18</sup> ders. 153.

<sup>19</sup> Christ 1985, 71.

Die mangelhafte Berücksichtigung der in der Wissenschaft erzielten Erkenntnisse durch die Schule führt zu folgendem Problem:

- Wir leben in einer „heißen“ Gesellschaft, die in rapidem, tiefgreifendem Wandel begriffen ist.<sup>20</sup> Alle gesellschaftlichen Subsysteme sind deshalb einem kontinuierlichen Anpassungsdruck ausgesetzt. Als Lieferant von Wissen und Qualifikationen ist die Schule in besonderem Maße aufgefordert, ihre „Produkte“ aktuell zu halten, denn von ihrer Qualität hängt die Leistung aller anderen gesellschaftlichen Subsysteme ab. Eine mangelhafte Rezeption der in der Wissenschaft neu gewonnenen Erkenntnisse ist nicht nur für die Schule, sondern auch für die Gesellschaft insgesamt von großem Nachteil.

## 1.5 Fortbildung als Problemlösungsvorschlag

Bezogen auf die von ihm hervorgehobene Gefahr einer Veraltung des an den Schulen vermittelten Wissens durch den Einstellungsstopp für junge Lehrer meint H. Christ: „Diesen Gefahren ist nur dann zu begegnen, wenn man jetzt und in den kommenden Jahren den notwendigen Kreislauf zwischen Schule und Wissenschaft anders organisiert, als dies bisher der Fall war. Freiwerdende Kapazitäten in Schule und Hochschule sollte man deshalb nicht dem Rotstift des Finanzministers ausliefern, sondern sie in Maßnahmen der Lehrerfortbildung umwidmen.“<sup>21</sup> Diesen hat er 1987 zusammen mit K.-R. Bausch und A. Raasch noch einmal bekräftigt.<sup>22</sup> Wie Christ sehen auch zahlreiche andere Fachleute, die sich mit der Problematik der Wissensaktualisierung befaßt haben, eine Hilfe in einer Intensivierung der Lehrerfortbildung.<sup>23</sup>

## Wie soll diese Fortbildung gestaltet werden?

Sie soll, auch dies scheint ein konsensfähiger Gedanke zu sein, sich auf die Praxis hinbewegen. Nach Bludau muß sich die Fortbildung an den Bedürfnissen der Verbraucher orientieren und darüber hinaus sich selbst „ganz bewußt auf die Fremdsprachenlehrer hin fortbilden (...)“<sup>24</sup>. Ferner besteht im Fortbildungswesen innerhalb des Schulsystems ein gravierender Mangel: die Maßnahmen werden selten in ein langfristiges, kontinuierliches Konzept integriert, sondern sie werden „häppchenweise verabreicht“<sup>25</sup>. Treffend stellt G. Zimmermann fest: „Der Schule fehlt es - im Gegensatz zur Wirtschaft - an einer umfassenden und kontinuierlichen Fortbildungskultur.“<sup>26</sup>

## 2 Das Kontaktnetz

Im folgenden werden Entstehung, Struktur und Leistung eines Kontaktsystems beschrieben, das als Fortbildungsmodell einen Beitrag zur Lösung der Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Praxis liefern könnte.

### 2.1 Die Entstehung des Kontaktnetzes

Innovationen entstehen stets als Antwort auf eine Problemsituation. Das von mir initiierte Kontaktsystem ist aus einer solchen Lage entwickelt worden. Als ich ähnlich wie F. Kaufmann einen me-

---

<sup>20</sup> Vgl. Peukert 1988, 12.

<sup>21</sup> Christ 1985, 71.

<sup>22</sup> Vgl. Bausch et al. 1987.

<sup>23</sup> Z.B. Bludau 1987, Butzkamm 1987, Zimmermann 1988

<sup>24</sup> Bludau 1987, 5.

<sup>25</sup> Butzkamm 1987, 7.

<sup>26</sup> Zimmermann 1988, 153.

thodischen Ansatz ausgearbeitet hatte, der eine Reihe von aktuell in der Fachdidaktik diskutierten Fragen zu beantworten schien<sup>27</sup>, stand ich vor dem wissenschaftlichen Anspruch, die Übertragbarkeit der Methode nachzuweisen. Ohne institutionelle Unterstützung war ich darauf angewiesen, Praktiker direkt anzusprechen mit der Bitte, meinen Ansatz in ihrem Unterricht zu testen. Eine Reihe von Kollegen erklärten sich bereit, ein Experiment zu wagen. Es wurden Treffen vereinbart, man beschloß, den Kontakt mit Hilfe von Erfahrungsberichten zu sichern und die Übertragbarkeit der Methode in enger Abstimmung zu erproben. Da die ersten Versuche insgesamt erfolgreich verliefen, ergriffen die Mitglieder der Gruppe immer weitergehende Initiativen und machten ihre Versuche einer größeren Öffentlichkeit bekannt. Sie stellten die Methode im Rahmen von Fachsitzungen vor, verfaßten Beiträge über ihr Experiment für den Jahresbericht ihrer Schulen und traten schließlich selbst auf Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen auf. Parallel zu den Aktivitäten dieser „Kerngruppe“ zeigten sich zahlreiche Kollegen an unserer Arbeit interessiert und wünschten regelmäßige Informationen über deren Fortgang. Sie wurden in eine Kartei aufgenommen, und es wurde eine Kontaktliste erstellt, die zusammen mit den nach und nach entstehenden Materialien und Berichten an alle Interessenten verschickt wurde.

## 2.2 Die Struktur und die Leistung des Kontaktnetzes

Das das Kontaktnetz erst vor zwei Jahren ins Leben gerufen wurde, stellt die folgende Beschreibung keinen Abschlußbericht dar. Sie soll lediglich eine Momentaufnahme liefern und aufzeigen, welche Möglichkeiten ein solches Kommunikationsnetz in sich birgt. Es läßt sich durch folgende Parameter näher definieren:

### 2.2.1 Das Thema

Gegenstand der Kommunikation ist die von mir zur Erprobung angebotene didaktisch-methodische Innovation für das Fach Französisch. Deren Grundprinzip besteht in einer schrittweisen Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler bis zur vollständigen Übernahme sämtlicher Stoffvermittlungsaktivitäten durch sie.<sup>28</sup> Seit einiger Zeit zeichnet sich aber die Tendenz ab, das Thema zu erweitern und alle Techniken und Inhalte zu integrieren, die sich an das methodische Konzept *Lernen durch Lehren* anbinden lassen. Insbesondere finden Annäherungen an Methodiker statt, die selbst ähnliche Modelle entwickelt haben<sup>29</sup> oder deren didaktische Vorstellungen weitgehend mit unseren übereinstimmen.<sup>30</sup> Aus diesem Zusammenwirken entstehen „Produkte“, die wiederum in das Kontaktnetz zur Verarbeitung eingespeist werden.

### 2.2.2 Die Träger des Kontaktsystems und ihre Leistungen

Die Teilnehmer lassen sich in eine „Kerngruppe“ und eine „Großgruppe“ unterteilen. Die „Kerngruppe“ besteht aus 12 Kollegen, die von Anfang an bereit waren, in enger Abstimmung die Übertragbarkeit der Methode zu testen. In ihr werden die Fächer Französisch und Englisch, aber auch Deutsch, Geschichte und Mathematik vertreten. Von den 12 Mitgliedern unterrichten eines im Saarland, zwei in Berlin und acht in Bayern. Am Anfang bestand die Arbeit der Kerngruppe in erster Linie darin, Erfahrungsberichte zu verfassen. Als Beispiel sei folgender Beitrag angeführt:

Maria Dahl (Planegg, Bayern)

---

<sup>27</sup> Vgl. u.a. Martin 1985.

<sup>28</sup> Vgl. Martin 1983, 1984, 1985, 1987.

<sup>29</sup> Vgl. Steinig 1985.

<sup>30</sup> Vgl. Legutke 1988.

*Erfahrungsbericht Juni 1988, Klasse 9 b F: Es sind jetzt 13 Schüler, die ich im zweiten Jahr nach der Methode LdL zu unterrichten versuche. Folgende Unterrichtsteile werden traditionell durchgeführt:*

**1. Diktat :**

*In den ersten Stunden hatte sich bereits herausgestellt, daß die Schüler beim Diktat eine sehr niedrige Toleranzschwelle hatten und fehlendes Verständnis in erster Linie dem diktierenden Schüler anlasteten. Sie ziehen es auch heute noch vor, daß ich selbst diktiere, weil dann kein Zweifel an der „Lehrerkompetenz“ auftreten kann.*

**2. Übungsphase bei der Vorbereitung auf die Schulaufgabe (nur in der letzten Stunde):**

*Da nur ich selbst weiß, worauf ich bei der Schulaufgabe Wert lege, wo auch erfahrungsgemäß immer wieder Fehler auftauchen, stelle ich in dieser Stunde die Aufgaben und leite die Übungsphase aus Gründen der Zeitersparnis selbst.*

*Der Rest des Unterrichts wird im wesentlichen von den Schülern gestaltet, wobei mir im Laufe der Zeit folgendes immer klarer wurde:*

- 1. In der 9. Jahrgangsstufe rückt das Fach Französisch aus dem engeren Blickfeld der Schüler (MN Gy!), da nur noch drei Wochenstunden unterrichtet werden. Sie verlieren immer mehr an Sprechkompetenz. Das ist uns allen nicht neu.*
- 2. Die anfängliche Begeisterung des „endlich selbst etwas tun Könnens“ ist verflogen (2.Jahr!). Es bleibt allerdings eine Furcht vor einem Lehrerwechsel, weil das eine Änderung des Stils bedeutet, d. h. die Begeisterung ist einer Art Zufriedenheit gewichen.*
- 3. Der Grad der „Schülerzentriertheit“ hängt stark von der Lehrerpersönlichkeit ab. Ich halte mich für sehr dominierend und werde es wohl nie schaffen, während einer Phase nicht korrigierend und erklärend einzugreifen. Dementsprechend fällt mir auf, daß Schüler häufig bei Rückfragen aus dem Unterricht heraus Blickkontakt mit mir suchen, auch wenn ich hinter ihnen sitze, statt sich erst einmal an den betreffenden Schüler zu wenden.*
- 4. Ein entscheidender Vorteil der Methode ist die Zeit, die dem einzelnen Schüler gewidmet werden kann. In Gruppenarbeitsphasen greife ich mir oft Schüler heraus und kläre oder übe mit ihnen im Einzelgespräch Probleme, die vor der ganzen Klasse zuviel Zeit beanspruchen würden. Und ich komme schneller darauf, wer was noch nicht oder nicht mehr kann.*

**Fazit: Im dritten Jahr Französisch bei kleiner Gruppe ist die Methode uneingeschränkt zu empfehlen.**

Über das Erfassen von Erfahrungsberichten hinaus werden Didaktische Briefe in der Kerngruppe erarbeitet, die eine rasche Übernahme der Methode durch andere Lehrer ermöglichen. Gegenwärtig liegen eine Serie für das Fach Französisch (7. bis 12. Klasse) und ein Brief zum Fach Deutsch (Grammatik in der 6. Klasse) vor.

Schließlich wirken die Mitglieder der Kerngruppe in immer größerem Umfang bei Fortbildungsveranstaltungen und bei der Vorbereitung und Durchführung von Regional- und Bundestreffen mit.

Die „Großgruppe“ besteht aus 230 Kollegen, die Interesse am Projekt gezeigt haben und Kontaktbriefe bekommen wollen, ohne deshalb sich zu aktiver Mitarbeit zu verpflichten. Aber auch diese Gruppe ergreift vielfältige Initiativen. Insbesondere konnte ich im Rahmen einer jüngst durchgeführten Fragebogenaktion, die alle Teilnehmer am Kontaktsystem erreichte, folgende Aktivitäten registrieren:

- Von den Teilnehmern aus dem Hochschulbereich wird die Methode in wissenschaftlichen Publikationen erwähnt<sup>31</sup>.
- Auf der Ebene der Seminarlehrer werden die im Rahmen des Kontaktsystems erstellten Kontaktbriefe und Materialien in der Referendarausbildung eingesetzt, und es werden Themen für Seminararbeiten<sup>32</sup> über unsere Methode vergeben: „Sämtliche Briefe werden ausführlich in mehreren Fachsitzungen erwähnt und z.T. vervielfältigt. Die Referendare werden ermutigt, bei entsprechender Konstellation an der Zweigschule zumindest in Teilbereichen einen Versuch zu wagen. Die Möglichkeit einer schriftlichen Seminararbeit wurde angeboten“. (H. Heigl, Regensburg)
- Auf der Praxisebene werden die Anregungen aus dem Kontaktsystem von den einzelnen Kollegen aufgegriffen und umgesetzt: „Alles wird gelesen; Anregungen, wie man gewisse Teilaspekte effektiv gestaltet, setze ich auf meine Verhältnisse um. Hin und wieder lese ich Berichte aus früheren Jahren, um im Detail Verbesserungen zu erreichen.“ (R. Schödl, Passau)

### 2.2.3 Die strukturellen Merkmale des Kontaktsystems

Es haben sich folgende, vom Thema und den jeweiligen Teilnehmern unabhängige, stabile Merkmale des Kontaktnetzes herausgeschält:

- **Kommunikation zwischen Wissenschaft und Schule.**

Die Zusammensetzung des Kontaktsystems (15% Hochschulangehörige, 20% Seminarlehrer und Fachleiter, 65% Praktiker) erlaubt über die Kontaktbriefe einen kontinuierlichen und langfristigen Informationsfluß von der Praxis zur Wissenschaft. Da die aus dem Kontaktnetz stammenden Erfahrungsberichte an alle Stellen des Systems weitergegeben werden, also auch an die Wissenschaftler, ergibt sich für letztere die Möglichkeit, ständig über die konkreten Probleme der Praktiker informiert zu werden. Umgekehrt besteht für die Wissenschaftler die Möglichkeit, den langwierigen, insgesamt wenig erfolversprechenden Weg über die Fachzeitschriften zu umgehen und die von ihnen gewonnenen praxisrelevanten Erkenntnisse direkt an sonst vom wissenschaftlichen Diskurs wenig berührte Kollegen zu vermitteln. Besonders ergiebig dürfte der Zufluß von Informationen für diejenigen sein, die an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis wirken, also für die Seminarlehrer und Fachberater.

- **Orientierung an Abnehmerbedürfnissen**

Im Gegensatz zu den bestehenden Fortbildungsstrukturen gehen hier die Impulse zunächst von den Kollegen an der Basis aus. Im Rahmen von schriftlichen Feedbacks, Erfahrungsberichten oder Treffen werden die Bedürfnisse artikuliert, die unter Mobilisierung der im Kontaktsystem vorhandenen Ressourcen befriedigt werden sollen. Insbesondere werden folgende Erwartungen an das Kontaktnetz gerichtet:

---

<sup>31</sup> Z.B. Krumm 1988, Rück 1988, Arnold 1989.

<sup>32</sup> Ich verfüge über eine Reihe solcher Arbeiten. Sie wurden mir von Referendaren zugesandt und können bei mir ausgeliehen werden

- ◇ Es besteht ein großer Bedarf an konkreten Unterrichtsbeispielen, Materialien und Arbeitsblättern. Theoretische Überlegungen sind nur erwünscht, wenn deren praktische Relevanz sofort ersichtlich ist.
- ◇ Ein starkes Interesse besteht auch an emotional gefärbten Erfahrungsberichten, besonders an solchen, die Probleme - beispielsweise mit der Disziplin - thematisieren. Diese Berichte lassen Solidarität aufkommen.
- ◇ Schließlich werden die Regional- und Bundestreffen begrüßt, weil sie sowohl einen fachlichen Austausch ermöglichen als auch das soeben angesprochene Solidaritätsgefühl verstärken.

### • Gegenseitige Qualifikation

Das Kontaktsystem eröffnet dem einzelnen die Möglichkeit, sich selbst weiterzuqualifizieren, indem er neugewonnene Erkenntnisse und Kompetenzen anderen Kollegen vermittelt. Insbesondere werden durch das Konzept *Lehrer bilden Lehrer fort* folgende Fähigkeiten gefördert:

- ◇ Soziale Kompetenz und Fähigkeit, Teamarbeit zu leisten (mit Kollegen)
- ◇ Empathie
- ◇ Darstellungskompetenz (vor Kollegen)
- ◇ Selbständigkeit und Selbstbewußtsein
- ◇ Exploratives/innovatives Verhalten und Kreativität
- ◇ Problemlösefähigkeit
- ◇ Reflexivität und Distanz gegenüber der eigenen Praxis.

Es besteht also Zielidentität zwischen dem Fortbildungskonzept „Lehrer bilden Lehrer fort“ und der im Unterricht praktizierten Methode „Lernen durch Lehren“<sup>33</sup>

### • Interdisziplinarität und Vernetzung

Das Prinzip *Lernen durch Lehren* läßt sich in allen Fächern und Schultypen anwenden, und es haben Lehrer mit unterschiedlichen Fächerverbindungen Anteil am Kontaktsystem. Durch die Institutionalisierung des Informationsaustausches wirken Erfahrungen, die in einem Bereich gemacht werden, befruchtend auf alle anderen Teile des Kontaktnetzes. Ferner bestehen bereits andere Kontaktnetze, die sich dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ verpflichtet fühlen oder es als Teilaspekt integriert haben<sup>34</sup>. Eine Vernetzung mit diesen Systemen ist jederzeit möglich und wird sicherlich in der Zukunft durch die Entwicklung der neuen Kommunikationsmittel (z.B. Telefax) noch begünstigt.

## 3 Probleme und Perspektiven

Aus der Dynamik des Kontaktsystems werden ständig neue Perspektiven und Möglichkeiten, aber auch neue Probleme generiert.

<sup>33</sup> Vgl. Martin 1988, 295f. Ergänzend sei hinzugefügt, daß zwischen dem Unterrichtskonzept und dem Fortbildungsmodell nicht nur Ziel-, sondern auch Strukturidentität besteht: für die Aufteilung der Arbeit und die Kommunikation zwischen den Akteuren wird eine halbzentralisiert-rbeitsteilige Organisationsform praktiziert (zu dieser Struktur vgl. Geser 1983, 129ff.).

<sup>34</sup> Beispielsweise Heyman et al. 1989.

### 3.1 Die Probleme

Ein Kommunikationssystem, das 230 Akteure mit disparaten, z.T. sogar konträren Interessen umfaßt, ist stets auf die Integrationsleistungen einer zentralen Steuerungsquelle angewiesen. Diese muß Informationen in das System einspeisen, deren Qualität so hoch ist, daß die Abnehmer an das Kontaktnetz als Dienstleistungsbetrieb dauerhaft gebunden werden. Nun wird die zentrale Stelle unaufhörlich mit externen und internen Informationen versorgt. Um die Qualität der in das System als Input wieder einzuspeisenden Informationen zu sichern, muß sie kontinuierlich

Selektionsleistungen erbringen, die auf Dauer ihre Verarbeitungskapazitäten überfordern könnten, vor allem dann, wenn das System - wie es hier der Fall ist - expandiert.

Verschärft wird die Problematik dadurch, daß das System für den Initiator einen erheblichen Anteil an Unbestimmtheiten enthält, die sowohl aus den neuproduzierten Inhalten und periodisch neu zu definierenden Zielen als auch aus der oft diffusen Bedürfnislage der Teilnehmer herrührt. Um sich Klarheit über das Innenleben des Systems zu verschaffen, ist die zentrale Stelle auf Feedbacks und Mitteilungen der Mitglieder angewiesen, die aber aufgrund der knappen Zeitressourcen der Kollegen schwer einzufordern sind. Grundsätzlich also muß der Initiator eine hohe Sensibilität für die Wünsche und Erwartungen der am Projekt Beteiligten entwickeln; z.B. müssen die Kontaktbriefe und die Treffen quantitativ und qualitativ äußerst genau durchdacht und terminiert werden. Ein weiteres, aber zentrales Unbestimmtheitsmoment bei der Steuerung des Systems liegt in der Motivationslage der Leistungsträger (z.B. der Mitglieder der Kerngruppe). Es kann nur vermutet werden, daß eine Motivationskomponente in der Handlung selbst liegt (Flow-Effekt)<sup>35</sup>, aber auch im belohnenden Moment der Gruppensolidarität und des Gefühls, gemeinsam neue Felder zu betreten; eine wichtige Rolle dürfte auch das Selbstverwirklichungsmotiv spielen. Prinzipiell muß sich die Steuerungsinstanz auf die Intransparenz des Systems dauerhaft einstellen, und es bleibt ihr die Aufgabe aufgebürdet, ständig neue Impulse einzugeben: „Eine einmalige Entscheidung für Beteiligung genügt nicht. Es kann durchaus auch bei Vorliegen einer Grundsatzentscheidung für Partizipation zum ‘sanften’ oder ‘dramatischen’ Tod einer Beteiligungsinitiative kommen. Eine Beteiligung bedarf mit anderen Worten beständiger Impulse für ihr Fortwirken.“<sup>36</sup>

### 3.2 Die Perspektiven

Es wurde bereits erwähnt, daß eines der größten Probleme in bezug auf die Ressourcen des Kontaktsystems in der knappen Zeit der Teilnehmer liegt. Würden also die Mitglieder zeitlich durch ihre Arbeit als Lehrer weniger beansprucht, so wäre ihre Bereitschaft, sich im Rahmen des Kontaktsystems weiterzuqualifizieren, größer. Nun scheint gegenwärtig ein gesamtgesellschaftlicher Wandel einzutreten, auf den ich am Schluß eingehen möchte, auch wenn die von mir erstellte Prognose eine gute Portion Utopie-Überschuß enthält: Es kommt eine Zeit, wo eine allgemeine Verringerung der am Arbeitsplatz verbrachten Zeit mit einer qualitativen Erhöhung der in dieser Zeit geleisteten Arbeit einhergehen wird. Verlangt wird vom Arbeitnehmer eine qualitativ hochstehende Leistung, die er in einem flexiblen Rahmen zu erbringen hat. Auch das Erziehungssystem wird von dieser Entwicklung erfaßt werden. Das bedeutet, daß die Lehrer künftig weniger Stunden unterrichten werden, daß aber das Niveau ihrer Lehrleistungen sich steigern wird, sowohl im Hinblick auf die Qualität der vermittelten Sachinhalte und Kompetenzen als auch in bezug auf die Art der Vermittlung, also der angewandten Methoden. Dies wird auf dem Hintergrund eines stets auf dem neuesten Stand zu haltenden Fachwissens, eines kontinuierlich zu erneuernden Einblicks in die Struktur von fachbezogenen Lernprozessen - also einer Vertrautheit mit den sich wandelnden Erkenntnissen im Bereich

<sup>35</sup> Vgl. Prenzel 1988, 54ff.

<sup>36</sup> Mambrey et al. 1986, 20.

der Lerntheorien - und schließlich einer stetigen Auffrischung von sozial-technologischen Routinen, z.B. von Führungstechniken, erfolgen. Da diese Entwicklung alle Bereiche der Gesellschaft erfaßt, wird sich die Lehrerschaft diesem Profilwandel nicht entziehen können<sup>37</sup>. Für sie wäre es sogar ratsam, diese Perspektive selbst zu erkennen, um die Prozesse zu steuern, statt daß sie erst unter dem Druck der Gesellschaft ihre Anpassungsleistungen reaktiv und teilweise fremdbestimmt erbringen muß<sup>38</sup>.

Um der Umwelt wiederum klare Forderungen im Hinblick auf die im Erziehungssystem zu einem solchen Wandel benötigten Ressourcen zu präsentieren (z.B. Stundenreduktionen und Planstellen), ist eine vorausgehende innersystemische Verständigung notwendig. Sie kann erst dann entstehen, wenn die Kommunikationskanäle zwischen den verschiedenen Bereichen des Systems (Wissenschaft, Schule, Bürokratie) funktionstüchtig sind<sup>39</sup>. Das in dem vorliegenden Beitrag vorgestellte Kontaktsystem könnte auch in dieser Hinsicht Dienste leisten.

---

<sup>37</sup>Vgl. u.a. Rocard 1989, 17f.

<sup>38</sup>Bezogen auf Unternehmen stellt Rammert fest: „Im Verhältnis zu extern initiierten Suchprozessen erhöhen intern initiierte Suchprozesse - unter der Bedingung gleich turbulenter Umwelten - den Grad an Autonomie, den das Unternehmen gegenüber seinen Umweltbedingungen erlangen kann“ (Rammert 1988, 179). Diese Erkenntnis gilt für jedes System, also auch für das Erziehungswesen.

<sup>39</sup>„Unternehmen, die umweltbedingten Änderungen nicht passiv ausgeliefert sein wollen, müssen gegenüber einer dynamischen Umwelt eine interne, hochdifferenzierte Verarbeitungskapazität aufbauen. Sie vergrößern damit die Möglichkeit ihrer Kontrolle über alternative Aktionsmöglichkeiten und deren Folgen und beeinflussen durch ihre eigenen Entscheidungen gleichzeitig die Änderung der Umwelt aktiv“ (Rammert 1989, 179f.). Auch diese Erkenntnis läßt sich auf das Erziehungssystem anwenden.

## Bibliographie

- Arnold, W. (1989): Fachdidaktik Französisch. Neubearbeitung. Stuttgart.
- Bausch, K.R. et al. (1987): Thesen zur Lehrerfortbildung. In: NM, 140-141.
- Bausch, K-R. et al. (Hrsg.) (1988): Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8.Frühjahrskonferenz z. Erforschung d. Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Bludau, M. (1987): Bildet sich die Fortbildung fort? In: NM, 4-5.
- Butzkamm, W. (1987): Wie bekommen wir bessere Lehrer? Ergänzungsstudien für Fachleiter und Ausbildungsleiter gefordert. In: NM, 6-9.
- Christ, H. (1985): Der gestörte Kreislauf. In: NM, 71-73
- Doye, P. (1988): Fortschritt in der Fremdsprachendidaktik -Fortschritt im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 36-41.
- Edelhoff, Chr. et al. (Hrsg.)(1989): Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho. Bochum.
- Freudenstein, R. (1988): Über praxisnahe Theorie und theorieferne Praxis. In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 50-55.
- Geser, H. (1983): Strukturformen und Funktionsleistungen sozialer Systeme. Opladen.
- Kaufmann, F. (1977): Lernen in Freiheit - im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Schulversuch. In: Praxis, 227-236.
- Krumm, H.-J. (1988): Angepaßter Fremdsprachenunterricht. Die Herausforderung zum Relativismus als Fortschritt in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Erforschung. In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 83-90.
- Legutke, M. (1988): Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum.
- Legutke, M(1989): Projekte im Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. In: Edelhoff et al. (Hrsg.) 1989, 81-97.
- Mambrey, P. et al. (1986): Computer und Partizipation. Opladen.
- Martin, J.-P. (1983): Aktive Schüler lernen besser. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm. Grünwald. (FWU).
- Martin, J.-P. (1984) Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm Grünwald. (FWU).
- Martin, J.-P. (19X5): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen.
- Martin, J.-P. (1987): Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm. Grünwald (FWU).
- Martin, J.-P. (1988): Schüler in komplexen Lernumwelten. In: Praxis, 294-302
- Peukert, H. (1988): Bildung - Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Bildung - Die Menschen stärken, die Sachen klären. Jahreshft 6/1988 im Friedrich Verlag Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
- Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen.
- Rammert, W. (1988): Das Innovationsdilemma. Opladen.
- Rocard, M. (1989): Interview in: Le Monde de l'Education, Janvier 1989, 16-21.
- Rück, H. (1988): Autonomie und Kreativität als Bezugsgrößen der Kategorie Fortschritt. In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 100 -105.
- Sauer, H (19X8): "Fortschritt" als Denk- und Handlungskategorie und der "Fremdsprachenunterricht für alle" . In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 106-113.
- Steinig, W. (1985): Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen.
- Timm, J: P. (1988): Fortschritte auf dem Weg zur kommunikativen Freiheit des Individuums. In: Bausch et al (Hrsg.) 1988, 127-134.
- Zimmermann G. (1988): "Wissens- od. Bildungsfortschntte" In: Bausch et al. (Hrsg.) 1988, 149-156.